

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS –PUC/GOIÁS  
UNIEVANGÉLICA - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL –  
ENSINO DO CONCEITO DE MOVIMENTO CORPORAL NA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE DAVYDOV**

MARIA CLEMÊNCIA PINHEIRO DE LIMA FERREIRA

GOIÂNIA- GO

2010

MARIA CLEMÊNCIA PINHEIRO DE LIMA FERREIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL –  
ENSINO DO CONCEITO DE MOVIMENTO CORPORAL NA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE DAVYDOV**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de defesa do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Interinstitucional da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Unievangélica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

GOIÂNIA- GO

2010

F383e Ferreira, Maria Clemência Pinheiro de Lima.  
Educação física na educação infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov / Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira, 2010.  
168 p.

Bibliografia: p. 169-178

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEVANGÉLICA – Centro Universitário de Anápolis, 2010.  
“Orientação da professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas”.

1. Educação física – educação infantil- movimento corporal – Davydov, V. V. – perspectiva histórico-cultural 2. Movimento corporal. 3. Davydov, V. V.– ensino desenvolvimental - – teoria. I. Título.

CDU: 796:372(043.3)

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

MARIA CLEMÊNCIA PINHEIRO DE LIMA FERREIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL –  
ENSINO DO CONCEITO DE MOVIMENTO CORPORAL NA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE DAVYDOV**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas  
(Orientadora – PUC/ Goiás)

---

Profª Drª José Carlos Libâneo  
(PUC/Goiás)

---

Profa Dra. Maria Aparecida Mello  
(Membro externo - UFSCar)

GOIÂNIA

2010

## **DEDICATÓRIA**

A DEUS, o autor e consumidor da minha fé, que, por intermédio de JESUS CRISTO, seu filho, tem me sustentado, me encorajado e me fortalecido rumo a novas conquistas.

Ao meu esposo JAILSON e aos meus filhos FILIPE e SUZANA que SEMPRE estiveram ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, acima de tudo e todos, agradeço a Deus toda esta conquista. A oportunidade de estudar e aprimorar meus conhecimentos provém Dele, o qual me sustentou emocional, espiritual e materialmente para que pudesse chegar até aqui.

Agradeço à minha mãe Isabel que, sendo também educadora, inspirou meus primeiros passos rumo ao conhecimento e rumo à minha decisão profissional. Ser professora é uma honra.

De forma muito singular agradeço ao meu esposo, Jailson, meu companheiro de todas as horas, um incentivador constante, apoiando-me em todos os momentos com seu bom humor e disposição. Suas palavras me encorajavam a cada dia, sem exceção. Quando o cansaço e o desânimo se aproximavam, ele se adiantava, chegava antes, como fiel escudeiro. Assumiu as compras, feiras, os compromissos com médico e dentista de nossos filhos, sobrecarregando seus dias, sem nunca reclamar. Sem medir esforços, atendeu a todas as necessidades familiares e sempre, que podia, chegava com seu carinho servindo-me suco, dizendo a célebre e cômica frase: “Como os tempos mudaram...” Ele de fato, acreditou em mim mais do que eu mesma, e deu-me todas as condições necessárias para que este objetivo fosse alcançado.

Agradeço aos meus filhos, Filipe e Suzana, colaboradores de forma especial. Compreenderam minhas ausências em diversos momentos, principalmente nos feriados prolongados e nas férias... Fazer silêncio e não interromper a mamãe durante os estudos foi um desafio que lhes aprimorou o domínio próprio, pois esperar o momento certo das coisas é sempre um aprendizado. Demonstraram seu grande amor por mim e o zelo pela mãe-estudante, além disto, cresceram em independência e responsabilidades.

Agradeço à minha única irmã Isabel Cristina e a meu cunhado, bem como a todos os meus familiares que, mesmo de longe, sempre torceram por mim, dizendo palavras encorajadoras ao telefone ou por e-mails, dando-me força e ânimo para seguir em frente.

Agradeço a Herli que, há 13 anos, tem sido uma ajudante fiel e exemplar. Muito organizada e disposta, contribuiu sempre cuidando da nossa casa e dos nossos espaços de convivência para que eu tivesse tranquilidade para estudar. Contudo, nesse período, o escritório foi o lugar mais difícil de cuidar! Mas ela sempre soube como fazer isso.

Agradeço aos meus professores: professor José Carlos Libâneo, à professora Elianda Tiballi, à professora Beatriz Zanata, à professora Joana Peixoto, à professora Mirza Seabra Toschi, e, à professora Raquel Marra da Madeira Freitas, porque cada um deles

despertou em mim o prazer dos novos conhecimentos, exemplos para serem seguidos.

Agradeço especialmente à professora Mirza minha orientadora nos projetos pilotos para participar da seleção do mestrado e, depois, expressava sua empolgação ao perguntar como iam as coisas, sempre que nos encontrávamos.

Agradeço à minha orientadora professora Raquel, que não me deixou só no processo de desconstrução, pelo contrário, ajudou-me com serenidade, ética e paciência, transitou comigo nos campos da Educação Física e da Educação, na colocação de cada peça da nova construção, uma “engenheira do saber”. Muito obrigada!

Agradeço ao professor Tadeu Baptista e ao professor Libâneo que me incomodaram com seus apontamentos durante a qualificação, mas que, por fim, ajudaram a elevar meu senso crítico e percepção quando, enfim, entendi as ricas contribuições que me fizeram na ocasião.

Agradeço à professora Maria Aparecida Mello, que, mesmo distante, interessou-se por minha pesquisa, respondendo a todos os meus e-mails e, mesmo não estando presente durante a qualificação, leu todo o meu trabalho, fazendo ricas contribuições. Todas estas interlocuções foram importantíssimas para a realização da versão final de meu trabalho.

Agradeço aos meus colegas de turma: Paulinho, Cláudia, Edslene e Graziela que dividiam fielmente a carona de Anápolis a Goiânia, duas vezes por semana, durante todo o período de aulas presenciais. Também à Rosana e Pedro Sahium, Quelma, Maria José, Cláudia Regina, Cinara, Rose, Marta, Maria Lúcia, Maria Gelly e Simone. Todos nós aceitamos o desafio! Nossas ansiedades e expectativas não se encerram por aqui. Desejo sucesso a todos!

Dentre estes, agradeço especialmente à Cláudia, colega incentivadora, que, literalmente, me deu o primeiro “empurrão”. E aqui estamos juntas, concluindo mais uma etapa de nosso percurso como professoras de Educação Física e, apesar das condições concretas da realidade, acreditamos ainda poder contribuir para a educação de nossas crianças, adolescentes e jovens.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, principalmente às minhas diretoras professora Aélia Cavalcante e à professora Libna Lemos, bem como às coordenadoras Edna Silvestre e Tânia Mascarenhas, toda a equipe do Colégio Couto Magalhães e do curso de Pedagogia Unievangélica, que me apoiaram, encorajaram e tantas vezes me compreenderam quando estive envolvida com as atividades do mestrado.

Agradeço a toda a equipe de trabalho da unidade de ensino que abriu as portas para que esta pesquisa fosse realizada. À direção, coordenação, professoras, equipe de apoio,

mas principalmente à professora de Educação Física, que aceitou o desafio de participar deste trabalho. Também às crianças envolvidas neste projeto, elas o alvo de tudo. Sempre alegres e ávidas por movimento lúdico, permitiram que acreditássemos ainda mais nas possibilidades de seu desenvolvimento.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta conquista que é nossa!

Meu sincero e eterno: **MUITO OBRIGADA!**

## SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

**INTRODUÇÃO ..... 01**

**CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 10**

1.1 – O lugar da Educação Física na Educação Infantil ..... 10

1.2 – O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e o conteúdo movimento ..... 26

1.3 – Concepções de movimento corporal ..... 31

**CAPÍTULO II – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM APORTE PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 37**

2.1 – Teoria histórico-cultural: pressupostos fundamentais da aprendizagem e desenvolvimento humano ..... 37

2.2 – Teoria da atividade: elementos e estrutura da atividade humana ..... 49

2.3 – Desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural ..... 58

2.4 – Ensino e aprendizagem escolar como promoção do desenvolvimento humano ..... 60

2.5 – A teoria histórico-cultural nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem em Educação Física..... 70

**CAPÍTULO III – ENSINO DO CONCEITO DE MOVIMENTO CORPORAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO ..... 78**

3.1 – Abordagem metodológica da pesquisa e caracterização do experimento didático ..... 78

3.2 – A unidade de educação infantil ..... 84

3.3 – Os sujeitos da pesquisa ..... 86

3.3.1 – As mães ..... 87

3.3.2 – As crianças ..... 87

3.3.3 – A professora de Educação Física ..... 98

3.4 – O ensino experimental do conceito de movimento corporal ..... 100

**CAPÍTULO IV – ENSINO DO CONCEITO DE MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL..... 104**

4.1 – Educação Física na Educação Infantil: alguns elementos no cotidiano das aulas..... 105

4.1.1 – Integração dos conteúdos: um objetivo ainda não alcançado ..... 105

4.1.2 – As aulas de Educação Física: enfoque instrumental..... 107

4.1.3 – Aspectos sócio-culturais: características das crianças na família e nas aulas ..... 109

4.1.4 – As crianças e a atividade principal: brincadeira e movimento ..... 113

4.2 – Ensino e formação do conceito de movimento corporal: um enfoque histórico-cultural ..... 119

4.2.1– O corpo e suas partes – ensinando e aprendendo a estabelecer relações com base em um princípio geral..... 120

4.2.2 – As relações do equilíbrio corporal..... 142

4.2.3 – Finalidades do movimento corporal ..... 150

4.2.4 – Repercussões da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem ..... 156

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 161**

**REFERÊNCIAS ..... 169**

**ANEXOS E APÊNDICES..... 178**

## RESUMO

O presente estudo buscou elementos para uma proposta de organização do ensino da Educação Física na Educação Infantil frente aos modelos mecanicistas e instrumentais, presentes nas concepções que embasam as práticas pedagógicas relativas ao movimento corporal neste nível de ensino. A partir da especificidade da Educação Física na escola, tendo o movimento corporal como conteúdo desta área para a Educação Infantil, esta pesquisa baseou-se nos estudos de Vygotsky, Leontiev, Elkonin e na teoria do ensino desenvolvimental proposto por Davydov. Com apoio no referencial teórico, a principal questão foi: que elementos podem ser extraídos na utilização da teoria do ensino desenvolvimental como contribuição para a aprendizagem conceitual do conteúdo “movimento corporal” para crianças na Educação Infantil? Buscou-se também esclarecer: Que ações de aprendizagem podem ser propostas no ensino conceitual do movimento corporal, considerando-se a fase de formação de conceitos e a atividade principal em que se encontram estas crianças? Que repercussões terão o ensino desenvolvimental nos sujeitos envolvidos? Quais as vantagens e possíveis dificuldades no uso desta teoria para o ensino do conceito de movimento corporal na Educação Infantil? O objetivo geral foi analisar a aplicação prática de princípios da teoria para o ensino do conceito de movimento corporal a crianças de quatro e cinco anos, observando o processo de aprendizagem deste conteúdo, por meio de um experimento didático. Os específicos foram: 1- analisar a utilização da atividade principal das crianças na atividade de aprendizagem do conceito de movimento corporal; 2 – analisar as repercussões do ensino desenvolvimental para as crianças considerando os fatores socioculturais no processo de aprendizagem, e as impressões da professora de Educação Física sobre sua participação no experimento didático, 3- identificar as vantagens e possíveis dificuldades no uso desta teoria para o ensino do conceito de movimento corporal na Educação Infantil. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada no contexto de uma unidade de ensino com os filhos das funcionárias de uma fábrica na região de Anápolis. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com as mães das crianças participantes, com a professora de Educação Física e observação do experimento didático. A análise dos dados permitiu observar que: - a maioria das crianças avançou na compreensão do conceito de movimento corporal, variando conforme o contexto das relações sociais de cada uma; - o lúdico, atividade principal nesta idade, deve fazer parte das ações de ensino dentro da atividade de aprendizagem, pois nelas se encontram os motivos das crianças; - a aplicabilidade do ensino desenvolvimental depende de condições favoráveis ligadas à formação teórica e prática do professor, e às condições estruturais do ambiente de trabalho; - “movimento corporal” configurou-se como um elemento da “atividade de movimento humano”. A principal contribuição deste trabalho está na reflexão sobre a necessidade de mudança no ensino da Educação Física na Educação Infantil, quanto à concepção de ensinar, uma vez que corpo e pensamento são indissociáveis, fator este que merece atenção por parte dos professores de Educação Física que atuam, sobretudo na escola.

Palavras-chaves: teoria histórico-cultural, ensino e aprendizagem, conceito de movimento corporal, Educação Física na Educação Infantil.

## ABSTRACT

The following study seeks elements for a proposal for the organization of teaching Physical Education to elementary school students based on mechanistic and instrumental models present in the conceptions that base the pedagogical practices relative to corporal movement at this educational level. Starting from the specificity of early childhood education, this research is based on the studies of Vygotsky, Leontiev, Elkonin and on the theory of developmental teaching proposed by Davydov. From a theoretical standpoint, the principal question was: What elements can be extracted in the utilization of the theory of developmental teaching with a contribution to conceptual learning of the content of “corporal movement” for children of early childhood education? The study also seeks to clarify the following: What actions of learning can be proposed, in the conceptual teaching of corporal movement, considering the phase of formation of concepts and the principal activity in which these children are found? What repercussions will developmental teaching have on the individuals involved? What are the advantages and possible difficulties of the use of this theory for the teaching of the concept of corporal movement in early childhood education? The overall objective was to analyze the practical application of the principles of the theory for teaching of the concept of corporal movement to children of four to five years of age, observing the learning process of the content. The specifics were as follows: 1 – analyze the utilization of the principal activity of the children in the activity of learning of the concept of corporal movement; 2 – analyze the repercussions of developmental teaching for the children considering socio-cultural factors in the learning process, and the impressions of the professor of Physical Education; 3 – identify the advantages and possible difficulties of the use of this theory for teaching the concept of corporal movement in early childhood education. The qualitative research consisted of a didactical experiment performed in the context of an educational institution with the children of factory workers in the municipality of Anápolis. The data was collected through interviews with the mothers of the participating children, with the professor of Physical Education, and in observation of the didactical experiment. The analysis of the data revealed the following: The majority of the children advanced in the comprehension of the concept of corporal movement, varying according to the context of social relations of each; - the activity of play, the principal activity of this age group, should be employed in this learning process because through it one finds the motives of children; - the applicability of developmental teaching depends on favorable conditions linked to the theoretical and practical formation of the professor, and the structural conditions of the ambient in which he works; - “corporal movement” is defined as an element of the “activity of human movement”. The principal contribution of this work is in the reflection of the need for change in the area of Physical Education on the elementary level, as well as in the concept of teaching, since body and mind are inseparable, thus the need for attention to this fact on the part of acting professors of Physical Education, principally in the schools.

Key words: theory historic-cultural, teaching and learning, concept of corporal movement, Physical Education in Early Childhood Education.

## INTRODUÇÃO

Durante os anos de 1980, na cidade de São Paulo, obtive formação no magistério e trabalhei com a Educação Infantil como professora de classes da pré-escola, numa instituição, cujo projeto pedagógico se fundamentava no construtivismo piagetiano. Essa escola organizava grupos de estudos e debates visando formar seus professores nesta abordagem pedagógica.

Ao final desta década, estava cursando Educação Física na OSEC (Organização Santamarense de Educação e Cultura), atual UNISA (Universidade de Santo Amaro), quando se faziam presentes diferentes tendências teóricas na área. Naquele período, ocorria um processo de transição no campo da Educação Física e que já se manifestava no interior do curso. Em geral, os professores dos cursos de licenciatura em Educação Física tinham traços de um modelo inspirado no militarismo e no tecnicismo, com grandes exigências de desempenho físico. Havia também professores que, distanciando-se desse modelo, procuravam valorizar mais o saber e a experiência dos alunos, e não a forma física. Um sinal dessa transição é que a turma, da qual fazia parte, foi a última a ingressar naquela Universidade atendendo exigências dos testes físicos como pré-requisito para frequentar o curso.

Na década de 1980, manifestavam-se diferentes vertentes e concepções pedagógicas no campo da Educação Física, o que até então não se verificava de modo tão expressivo. Dentre as mais conhecidas destacavam-se: a humanista (OLIVEIRA, 1985); a psicomotricista (NEGRINE, 1983); a desenvolvimentista (TANI; MANOEL; KOKOBUN; PROENÇA, 1988); a construtivista-interacionista (FREIRE, 1989); a sociológica (BETTI, 1994) e a histórico-crítica ou crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992/ 2009). Parecia estar surgindo uma nova fase na Educação Física Escolar brasileira.

No entanto, Tani (2001) observa que apesar da existência dessa diversidade teórica, poucas mudanças ocorreram na prática pedagógica. Não obstante essa falta de alcance de mudanças na prática escolar da Educação Física, o cenário de grande debate, que então se instalara, influenciava de algum modo a formação dos futuros professores.

Ao terminar o curso superior de Educação Física na mesma Universidade, em 1988, passei a atuar como professora em contextos escolares diferentes de minha experiência de até então, inclusive fora do Estado de São Paulo, em outra realidade social e cultural, com alunos de diferentes faixas etárias. Meu objeto de trabalho era o corpo e o movimento. As influências que havia recebido na formação acadêmica e, também, minha participação, já na atividade

docente, em grupos de estudos sistemáticos sobre o construtivismo, fizeram com que minha prática pedagógica se aproximasse muito desta abordagem.

Autores como Azevedo e Shigunov (2001) consideram que a abordagem construtivista respeita o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento. O mérito da abordagem construtivista no ensino da Educação Física era o de ser, naquele período, uma alternativa aos métodos diretivos, comportamentalistas, inspirados no tecnicismo e militarismo. Na proposta construtivista do ensino de Educação Física o jogo é o principal instrumento pedagógico. Logo, enquanto a criança brinca, ela aprende. Assim, a aprendizagem requer um ambiente lúdico e prazeroso.

João Batista Freire (1989), principal precursor da concepção construtivista na Educação Física, enfatizou ser fundamental que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança. O autor afirma: “[...] corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar” (FREIRE, 1989, p.13).

Nessa perspectiva, a Educação Física aparece no cenário integrando uma proposta pedagógica que serve de base para as outras disciplinas escolares, cooperando, também, no ensino de conteúdos, utilizando-se do jogo e do movimento como meio de aprendizagem, de maneira que os conteúdos da aula podem não ter íntima relação com a prática do movimento em si. Dessa forma, na visão crítica de Darido (1988), a Educação Física vai perdendo sua especificidade na escola, bem como sua própria identidade.

Ao perceber que isso estava acontecendo em minha prática pedagógica com crianças de 2 a 12 anos, passei então a buscar em meu trabalho uma prática docente mais específica da Educação Física. No entanto, hoje sei que essa busca esteve pautada em uma perspectiva desenvolvimentista, tal como a descrita por Tani (1988), a qual valoriza os aspectos biológicos e certa padronização dos movimentos, caracterizando a progressão normal do crescimento físico, fisiológico e motor. O objetivo principal era oferecer experiências motoras que considerasse adequadas aos meus alunos. Baseava jogos e exercícios em tabelas de desenvolvimento motor, por exemplo, em Galhahue (2001), respeitando a faixa etária das crianças para que tivessem um desenvolvimento saudável da motricidade. Talentos desportivos surgiriam casualmente, pois havia pouca preocupação com a complexidade de movimentos.

Buscando melhor domínio das questões acerca de uma educação integral para esta faixa etária, passei a interessar-me pela psicomotricidade como ciência que considera aspectos motores e sócio-afetivos do desenvolvimento infantil e que apresenta elementos intimamente ligados aos processos de aprendizagem escolar, sobretudo na fase da alfabetização. A abordagem psicomotora utiliza-se da atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento. Valoriza as aprendizagens significativas e espontâneas da criança e suas relações interpessoais (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001). Ela tem seus objetivos funcionais baseados principalmente em Le Boulch (1988), teórico que valoriza a consciência corporal da criança envolvendo aspectos emocionais e cognitivos.

Apesar de ter lido sobre psicomotricidade na década de 1980, ainda no curso de magistério, esse tema passou a chamar mais a minha atenção nos anos de 1990, já residindo e atuando como professora no estado de Goiás. Estudei um pouco mais o assunto, e a abordagem psicomotora passou a fazer parte da minha prática pedagógica, agora de uma forma sistematizada. Passei a traçar meus planos de trabalho em conceitos psicomotores como esquema corporal, lateralidade, noção espaço-tempo, coordenação motora global e fina, equilíbrio e percepção, elementos considerados essenciais na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Lançando mão de jogos e atividades recreativas, busquei considerar os aspectos físico-motores, percepto-cognitivos e sócio-afetivos dos meus alunos.

Esses elementos são abordados por autores como Le Boulch (1988; 2001), Costallat (1987), Fonseca (1987; 1995; 1998), Gallahue (2001), Oliveira (2005; 2007). Alguns desses, inclusive, propõem um conjunto de testes psicomotores, como Oliveira (2007) que, com uma anamnese detalhada e estudos baseados em Le Boulch (2001), propõe uma avaliação do desenvolvimento psicomotor para identificar, no aluno, o estágio da percepção corporal de si mesmo, o que vai além de um simples teste que aponte a idade motora da criança.

Mais recentemente, no estudo de questões acerca do ensino e aprendizagem da Educação Física Escolar, visando o delinear de um tema de pesquisa para investigação no curso de mestrado em Educação, percebi o quanto, em minha concepção e prática, as abordagens pedagógicas se entrelaçavam. Essas concepções fizeram parte de meu percurso histórico de formação e de atuação como professora de Educação Física, principalmente na Educação Infantil.

Em nosso país, apesar de sua inegável importância para o desenvolvimento das crianças menores, a Educação Física não tem ocupado espaço relevante na Educação Infantil. Além disso, quando se nota a presença da Educação Física nesse nível de escolarização, é comum que predomine uma concepção assentada na psicomotricidade (AYOUB, 2001).

Na busca de estudos e pesquisas sobre a Educação Física na Educação Infantil, chamou-me a atenção, na literatura mais recente, uma crítica a adoção da psicomotricidade para embasar o trabalho de pedagogos e professores de Educação Física. Sayão (1999b), por exemplo, identifica o descompasso entre as necessidades da criança e a intencionalidade dos adultos que trabalham com ela, atribuindo-o à influência que a psicomotricidade exerceu desde os anos de 1970. A autora observa uma sintomatologia de doenças presentes na Educação Infantil e nas séries iniciais que se instalou tanto na Pedagogia como na Educação Física, a partir da teoria do *déficit* e da medicina higienista. Para Sayão, há aí uma valorização da percepção daquilo que "falta" às crianças, vindo isto em primeiro plano quando se fala de seu desempenho escolar. De fato, essa concepção nos leva a estabelecer expectativas estanques, baseadas em tabelas de desenvolvimento, enfatizando muito mais o que a criança não desenvolveu do que sua possibilidade de desenvolvimento.

É verdade que a psicomotricidade tem priorizado o foco sobre os problemas de aprendizagem, sobretudo na alfabetização. Oliveira (2005), por exemplo, afirma que a criança que não adquire os elementos da psicomotricidade nos primeiros anos escolares terá dificuldades nos planos perceptivos (inversão das letras no sentido direita-esquerda, ou inversão na ordem das palavras, ou mesmo na percepção do sentido das operações matemáticas), no plano motor (lentidão, descoordenação, falta de dissociação dos movimentos, falta de controle corporal) e no plano relacional (mal-humor, introversão, agressividade). Nessa visão, percebe-se que as crianças são consideradas, geralmente, por aquilo que não conseguem fazer.

Em função disso, a Pedagogia e a Educação Física, fortemente influenciadas pela psicologia piagetiana do desenvolvimento, elaborou, historicamente, um arsenal metodológico para combater tais ausências. Jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação são alguns dos "antídotos" para prevenir *déficits* (SAYAO, 2002). Assim, uma das principais funções da psicomotricidade na escola passou a ser a prevenção de problemas de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007). Embora essa seja uma forma de valorização do movimento, compreendo hoje que, nessa visão, o movimento corporal, propriamente, fica secundarizado ou até anulado, comprometendo inclusive a especificidade da Educação Física na escola.

Minha experiência como professora leva-me a concluir que na Educação Infantil ainda predomina um ensino assentado em fases de desenvolvimento, baseado em Piaget. O desempenho motor e cognitivo da criança, muitas vezes, está voltado para uma dimensão "negativa" da aprendizagem, para aquisição de habilidades como meio para prevenir *déficits* e

não para promover o desenvolvimento integral. Por um lado, há que se reconhecer que as experiências motoras precedentes na vida de uma criança, oriundas de seu contexto pessoal, influenciam de modo marcante seu desenvolvimento. Ainda assim, considero essa uma explicação insuficiente. Concordando com a crítica esboçada por Sayão (1995; 1999a; 2002a), percebi a necessidade de buscar embasamento em outra perspectiva teórica, capaz de conferir maior valor à aprendizagem das crianças numa perspectiva mais integral, considerando o ser a partir do desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da motricidade, levando em consideração suas relações sociais e culturais.

A teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky (2007) apresentou-se, para mim, como um referencial que permite analisar a Educação Física na Educação Infantil de forma mais abrangente, para além de considerar simplesmente o movimento corporal nos aspectos motores fisiológicos ou de incluir a experiência de movimento corporal da criança somente de um ponto de vista individual. Vygotsky (2005, 2006, 2007) focou seus estudos na busca da explicação do modo pelo qual ocorre o desenvolvimento da consciência humana, ou seja, o desenvolvimento psicológico ou das funções psicológicas, em um processo que se constitui histórica e culturalmente enraizado na sociedade.

Essa teoria reconhece que as relações sociais é que constituem o desenvolvimento humano na medida em que influenciam e demarcam qualitativamente o processo de desenvolvimento. O meio fundamental dessa influência é a mediação cultural de objetos, conhecimentos, valores constituídos histórica e culturalmente pela humanidade através dos tempos. Os signos são os mediadores das ações internas (psicológicas) e os instrumentos são os mediadores das ações externas (técnicas). Para Vygotsky (2007), o meio social objetivado nos produtos da atividade psíquica e material do homem reflete a forma histórica e cultural do desenvolvimento humano, na interação dialética entre o homem e seu meio sociocultural, na dependência da(s) atividade(s) que realiza.

Leontiev (1979), estudioso da teoria histórico-cultural, juntamente com Vygotsky, valorizou a atividade humana como forma de relação do homem com o mundo, a qual exprime diretamente o seu desenvolvimento.

Nesse aspecto, Elkonin (1971) estudou os estágios do desenvolvimento humano, estabelecendo como eixo condutor as mudanças ocorridas na vida do indivíduo em função do lugar ocupado nas relações sociais e em função da atividade principal realizada em determinado período de sua vida.

A teoria histórico-cultural distingue-se por apresentar a aprendizagem como fator impulsionador do desenvolvimento. Por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento

Proximal, Vygotsky (2007) explicou que a aprendizagem da criança é o processo que lhe permite ultrapassar seu nível atual de desenvolvimento, alcançando novos níveis qualitativamente superiores. Essa concepção de desenvolvimento, para os processos educativos em geral e, particularmente, para o ensino escolar, fortalece a educação como um fenômeno essencialmente social, histórico e cultural, impulsionador do desenvolvimento humano (NASCIMENTO, 2009).

Ao aproximar-me dessa visão teórica, passei, então, a perguntar-me como a teoria histórico-cultural poderia contribuir para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Meu entendimento foi de que, partindo do princípio que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais, me seria permitido compreender a Educação Física na Educação Infantil para além das concepções desenvolvimentistas e psicomotoras.

Foi desse modo que surgiu meu interesse pelo ensino e a aprendizagem do movimento corporal na Educação Infantil, já com um olhar orientado por princípios da teoria histórico-cultural. Creio que a importância da investigação proposta se reflete na busca de uma didática na Educação Física que contribua para fortalecer o entendimento de que a aprendizagem pode impulsionar o pensamento a partir das relações sociais. Tal compreensão fortalece a crítica ao tipo de ensino na Educação Infantil no qual o professor lida com a criança de forma mecânica ou espontaneísta.

Baseando-se nos princípios de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, V. V. Davydov (1988), da terceira geração de teóricos seguidores da teoria histórico-cultural, concentrou seus estudos nas questões da atividade de aprendizagem. Davydov formulou uma teoria de aprendizagem e de ensino voltada para a promoção do desenvolvimento omnilateral e harmonioso da personalidade das crianças.

Em sua teoria, conhecida como teoria do ensino desenvolvimental, descreve uma sequência de ações que servem como base para o professor organizar a aprendizagem dos alunos a fim de promover seu desenvolvimento mental associado à sua ação prática no contexto de vida. Segundo Davydov, esse tipo de ensino visa, sobretudo, exercer influência no curso e na qualidade da aprendizagem. A experiência cultural do aluno e o conhecimento que ele já tem do objeto de aprendizagem são considerados como pontos importantes, mas que devem ser ressignificados pelo conhecimento escolar, científico, por meio da formação de conceitos.

Na escola – incluindo naturalmente, a escola elementar – é essencial formar nas crianças representações materialistas firmes para produzir pensamento independente [...] elevar o nível ideológico e teórico do processo de ensino e

educação, expor claramente os conceitos e principais ideias das disciplinas escolares, erradicar quaisquer manifestações de formalismo no conteúdo e métodos de ensino e aplicar amplamente as formas e métodos ativos de ensino (1988, p.92).

Associei a esses teóricos minha preocupação com o ensino do movimento corporal às crianças da Educação Infantil. Surgiu assim a seguinte questão de pesquisa: que elementos podem ser extraídos da utilização da teoria do ensino desenvolvimental como contribuição para o ensino e aprendizagem conceitual do conteúdo “movimento corporal” para crianças na Educação Infantil?

A elucidação dessa questão mais ampla requer a elucidação também de outras: que ações de aprendizagem podem ser propostas no ensino conceitual do movimento corporal, considerando-se a fase de formação de conceitos e a atividade principal em que se encontram as crianças na Educação Infantil? Que repercussões têm o ensino desenvolvimental para as crianças e a professora de Educação Física, sujeitos da pesquisa? Quais as vantagens e possíveis dificuldades no uso da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino do conceito de movimento corporal na Educação Infantil?

A teoria do ensino desenvolvimental considera a conexão indissociável entre ação externa (na realidade) e ação interna (na mente do indivíduo). A relevância de pesquisar a questão está ligada à possibilidade de uma análise e reflexão que ofereçam elementos para se pensar o ensino do movimento corporal a crianças, numa perspectiva distinta da que predomina hoje na prática pedagógica dos professores e até mesmo nos estudos sobre esse tema, como apontado anteriormente.

Diante das questões propostas, avancei na investigação de pesquisas na área da Educação Física voltadas à teoria histórico-cultural. Apesar de encontrar vários textos com aproximações aos pressupostos de Vygotsky, foi escasso o resultado de pesquisas que propunham o ensino conceitual de um conteúdo específico da área, utilizando o caminho proposto por Davydov. Simultaneamente, busquei ampliar a compreensão do conceito de movimento corporal levando em consideração as questões históricas, culturais e sociais a que se referem a teoria de Vygotsky, Leontiev e Elkonin.

Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a possibilidade da aplicação desta metodologia para melhorar a qualidade da aprendizagem de crianças na fase da Educação Infantil nas aulas de Educação Física. Assim, a presente pesquisa buscou analisar a aplicação prática de princípios da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov para o ensino do conceito de movimento corporal a crianças de quatro e cinco anos, observando o

processo de aprendizagem deste conteúdo, por meio de um experimento didático formativo. Os objetivos específicos foram: 1- analisar a utilização da atividade principal das crianças na atividade de aprendizagem do conceito de movimento corporal; 2 – analisar as repercussões do ensino desenvolvimental para as crianças considerando os fatores socioculturais no processo de aprendizagem das crianças, bem como as impressões da professora de Educação Física, sujeito da pesquisa, sobre sua participação no experimento didático 3- identificar as vantagens e possíveis dificuldades no uso da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino do conceito de movimento corporal na Educação Infantil.

Acredito que a principal contribuição é a tentativa de pensar-se o ensino do movimento corporal às crianças, formando uma consciência reflexiva acerca do mesmo. Acredito também que esta pesquisa contribui para a compreensão de que a teoria de ensino e de aprendizagem formulada por V. V. Davydov é uma das alternativas metodológicas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil e que seu potencial para ajudar a promover mudanças nesse ensino situa-se, sobretudo, na consideração da criança em suas relações sociais, buscando propiciar um desenvolvimento integral, em íntima relação com o desenvolvimento do seu pensamento. Trata-se de uma teoria e um método de ensino que fornece uma base teórica e metodológica para superar visões simplificadoras e mecanicistas acerca da aprendizagem do movimento corporal, sobretudo das crianças menores.

Considerando-se que a infância é um momento privilegiado e rico de aprendizagem, e que a Educação Infantil no contexto social brasileiro, particularmente no campo da educação, tem ganhado importância no cenário da Educação Básica, estudos dessa natureza tornam-se relevantes por representarem um passo na superação de entendimentos reducionistas do ensino do movimento corporal às crianças pequenas.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, fundamentada no enfoque histórico-cultural, efetivada por meio de experimento didático, com foco no ensino e na aprendizagem do conceito de movimento corporal. A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de ensino de Educação Infantil da cidade de Anápolis, com crianças de quatro e cinco anos de idade. Participaram, também, a professora de Educação Física da unidade de ensino e as mães das crianças. Os dados foram coletados por meio de observação direta das aulas, feita pela pesquisadora, com gravação simultânea em vídeo, entrevistas semiestruturadas e análise do material. O presente texto relata detalhadamente a pesquisa e encontra-se organizado em quatro capítulos, além desta introdução.

O primeiro capítulo trata da polêmica da Educação Física na Educação Infantil. Discute a contribuição do professor de Educação Física nessa fase do ensino, desempenhando

papel relevante em conjunto com os outros professores com objetivo de desenvolvimento integral. Em sequência, o capítulo apresenta o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e a proposta dele no que se refere ao trabalho com o movimento corporal e algumas abordagens do conceito e da compreensão do movimento corporal na Educação Física.

No segundo capítulo, o texto aborda a teoria histórico-cultural, explicitando seus pressupostos teóricos e conceitos acerca do desenvolvimento humano, particularmente da criança, do ensino e da aprendizagem, tecendo as considerações de Vygotsky, Leontiev, Elkonin e Davydov. O foco se volta para a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, apresentando-o como uma proposta didática que visa a impulsionar o pensamento à formação de conceitos. O capítulo apresenta, ainda, pesquisas da área da Educação Física que buscam aproximação com a teoria histórico-cultural.

O terceiro capítulo é dedicado à descrição mais detalhada da pesquisa. Tanto os dados colhidos na entrevista como a organização do experimento didático que consistiu no ensino desenvolvimental do movimento corporal às crianças, são explicitados com detalhes. O experimento didático formativo caracterizou-se como uma intervenção pedagógica determinada pelo ensino desenvolvimental, visando provocar ações mentais nas crianças.

No quarto capítulo, são apresentados os dados simultaneamente à análise qualitativa, fundamentada no referencial teórico descrito no capítulo dois deste texto. Este capítulo mostra o desenvolvimento da proposta de ensino do conceito de movimento corporal para as crianças, com ênfase no vínculo entre as ações da professora, ações das crianças e aprendizagem do conceito de movimento corporal, com base na análise das imagens captadas durante o experimento didático formativo.

Nas considerações finais, procuro apresentar uma reflexão geral sobre o que a pesquisa revelou acerca da aplicação didática da teoria histórico-cultural no ensino do conceito de movimento corporal em Educação Física na Educação Infantil. Busco destacar as principais contribuições, bem como as dificuldades encontradas no desenvolvimento concreto do plano de ensino experimental.

# **CAPÍTULO I**

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo trata de três aspectos importantes a serem abordados em relação ao tema tratado nesta pesquisa. O primeiro é o debate acerca do formato curricular da Educação Infantil, envolvendo posições distintas, em particular, quanto à participação do professor de Educação Física neste período escolar. O segundo, diz respeito ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil como documento oficial do Ministério da Educação que explicita os conteúdos de ensino para esta faixa etária, organizados em forma de eixos e, particularmente, o conteúdo movimento corporal. O terceiro aspecto a ser tratado são as concepções de movimento corporal no campo da Educação Física e sua presença nas abordagens pedagógicas dessa disciplina.

### **1.1 – O lugar da Educação Física na Educação Infantil**

O presente tópico discute a Educação Física na Educação Infantil. Para essa discussão foram selecionadas quatro questões essenciais considerando-se o recorte dado ao tema na presente pesquisa: a obrigatoriedade da lei, a formação dos professores, o formato curricular da Educação Infantil e a especificidade da Educação Física para essa fase do ensino.

Legalmente inserida na Educação Básica, a Educação Física é componente curricular obrigatório de acordo com a L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, no seu artigo 26, parágrafo 3º. O documento estabelece que a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e ajustar-se às especificidades de educação da criança e do processo de escolarização nos seus diferentes níveis de ensino. Tal obrigatoriedade encontra-se explícita no Parecer n.376/97, de 11/6/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reafirma o artigo 26 da LDB.

Na visão de Souza e Vago, citados por Ayoub (2001), tal fato significa um avanço para o ensino da Educação Física, que tanto tempo lutou pelo reconhecimento de sua importância na escola.

No entanto, o que temos visto é que, para cumprir a obrigatoriedade legal, as instituições de Educação Infantil procedem de duas maneiras: ou estabelecem convênios com escolas de esporte do setor privado a fim de garantir que a Educação Física aconteça; ou incluem como conteúdo escolar modalidades como dança, judô, natação que, a rigor, não se

caracterizam como Educação Física Escolar. Frequentemente essas modalidades são acrescentadas como estratégia de *marketing*, divulgada aos pais como vantagens oferecidas pela escola. Essa é uma prática que, de acordo com Ayoub (2001), limita as possibilidades de contato das crianças com as diferentes formas de movimento, além de afirmar uma visão “sexista” e reforçar estereótipos em relação às práticas corporais, pois são comuns orientações como: as meninas farão dança e os meninos farão judô.

Em cada região do país encontramos diferentes procedimentos em relação à presença do professor de Educação Física tanto na fase da Educação Infantil quanto na primeira fase do Ensino Fundamental. Isto se dá em virtude das posições adotadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Em Goiás, a resolução número 4/2006 do Conselho Estadual de Educação registra no parágrafo único do artigo primeiro, que as atividades de Educação Física prevista na Matriz Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de Goiás devem ser ministradas por professor especialista habilitado em licenciatura plena na área.

Mesmo diante da obrigatoriedade da lei e das estratégias que as escolas criam para cumpri-la, a Educação Física na Educação Infantil tem sido objeto de grandes discussões. Em raras instituições encontra-se a figura do professor de Educação Física integrando o trabalho pedagógico junto a outros educadores. Como exemplo deste fato, na cidade de Anápolis, onde a presente pesquisa foi realizada, a secretaria de Educação do Município informou que, em 2010, nenhum dos 13 (treze) CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) conta com professor de Educação Física. O mesmo acontece nas cinco escolas de Educação Infantil conveniadas com a Prefeitura desse município e nas sete unidades municipais de ensino que atendem simultaneamente à primeira fase do Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

Acerca da presença ou exigência do professor de Educação Física na Educação Infantil, o documento RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) não se manifesta. Mas há hoje, no cenário nacional, certa polêmica em torno dessa questão. Deparamo-nos com autores que apresentam resistência à presença do professor especialista, com formação específica em Educação Física, por considerarem que pode levar à fragmentação do conhecimento e não contribuir para o avanço nos sentidos da totalidade e integralidade dos conhecimentos escolares. Outros defendem a presença do professor de Educação Física nesta fase da Educação Básica por julgarem que a diversidade de conhecimentos dos profissionais envolvidos pode enriquecer o processo de desenvolvimento infantil.

Costa (2009) tem a compreensão de que o trabalho com o movimento corporal serviu, historicamente, como disciplinamento, voltado para perspectivas reducionistas da Educação Infantil. Como resultado surge a negação da presença de professores especialistas na Educação Infantil, frequentemente justificada em nome de uma perspectiva curricular integradora. Kramer (apud COSTA, 2009) é uma das autoras que defende essa perspectiva curricular integradora como possibilidade de articular realidade cultural, conhecimento científico, diferentes áreas de conhecimento e os interesses das crianças, ampliando a possibilidade de organização curricular na Educação Infantil com acesso aos conhecimentos de forma integrada.

Em uma análise crítica à obra de Kramer, Costa assim se manifesta:

[...] a contradição posta na alternativa sugerida por Kramer e outros (2003), pode ser indício da impossibilidade de formação de uma super professora de Educação Infantil, que assume todas as demandas da formação da criança, especialmente se considerarmos a precariedade histórica que caracterizou os cursos Normais e de Pedagogia (2009, p.11).

Sayão (1995; 1999; 2001) não acredita que o problema esteja na ausência ou presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, ou de outros professores especializados, mas sim no modelo de ensino escolar que tem orientado as ações curriculares da Educação Infantil, o qual se assemelha ao do Ensino Fundamental, o que acaba fragmentando os saberes. A autora considera que a inserção da Educação Física como componente curricular acentua a parcelização do conhecimento, uma vez que o professor de Educação Física é quem recebe formação em conhecimentos específicos e, portanto, sua presença pode tornar o conhecimento ainda mais compartimentalizado, dentro de um modelo “escolarizante” que tem a disciplina como eixo, principalmente se a Educação Física apresentar-se de forma isolada e for entendida como a “hora da brincadeira”, ou “o momento do corpo” em uma perspectiva reducionista como já citado. Conforme a autora:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões e que estas, precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou profissionais (SAYÃO, 1999, p.4).

A autora entende, ainda, que em todas as ações docentes na Educação Infantil há uma intencionalidade e que a Educação Física presente nas instituições de zero a seis anos, precisa constituir-se para além de uma disciplina com conteúdo, espaço e tempo previamente definidos. Afirma que:

[...] adultos mais experientes que atuam em instituições educativas precisam captar os saberes que os/as pequenos/as possuem, suas necessidades e interesses e precisam estabelecer mediações que ampliem o repertório cultural das crianças nas quais o “conhecimento cognitivo” é um dos elementos que perpassam as interações e não, sua razão última (SAYÃO, 1999, p.2).

A partir dessas reflexões, a autora sugere a necessidade de aprofundamento dos estudos relacionados à formação dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, o que implica questionar a concepção racionalista a qual permeia historicamente as práticas educacionais e a formação docente. Para a autora, a produção de subjetividades humanas tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos, o que reforça a visão dicotômica, como se o “corpo” fosse responsabilidade do professor de Educação Física e o “intelecto” responsabilidade do professor generalista. E continua:

Cabe, portanto, ressaltar que a formação permanente dos/as profissionais da Educação Física não pode limitar-se ao universo desta disciplina. Ela precisa ser ampliada também para o universo da Educação Infantil, num movimento que abarque algumas especificidades da Educação Física articuladas indissociavelmente à Educação Infantil (2001, p.4)

Ayoub (2001) posiciona-se valorizando a presença de profissionais formados em diferentes áreas de conhecimento inseridos na Educação Infantil. Entende que o trabalho desses profissionais em parceria, na educação e no cuidado das crianças, constitui-se numa rica possibilidade de aprendizagem. Nesta perspectiva, sugere que os professores se vejam como parceiros e não como especialistas, acumulando conhecimentos advindos da diversidade e especificidade de sua formação e atuação, compartilhando com as crianças projetos educativos por meio de diferentes linguagens. Portanto, concebe como positiva a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil. Ayoub ressalta ainda a importância de que a cultura corporal de movimento seja compreendida como forma de linguagem elaborada pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais, por exemplo, nos jogos, nas brincadeiras, nas danças, nos exercícios ginásticos, no malabarismo, na mímica e outros. Assim, segue a concepção defendida pelo Coletivo de Autores (2009) em uma abordagem crítica-superadora da Educação Física.

Ayoub (2001) observa que, enquanto alguns estudos propõem organização de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, em que compete à professora “generalista” o desenvolvimento das diversas atividades curriculares, outros estudos sugerem uma organização próxima do modelo escolar centrado nas disciplinas. Nesse

caso, além da professora “generalista”, surge também a figura do professor “especialista” (Artes, Educação Física, Música). Baseia-se em Kishimoto (1999) e argumenta a favor das múltiplas relações possíveis e necessárias para a educação das crianças.

[...] as múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações (1999, p.73, apud AYOUB, 2001, p.56).

Defende também as relações de parceria e confiança não hierarquizadas entre os diferentes profissionais que trabalham na Educação Infantil. A autora sugere:

[...] poderíamos pensar não mais em professoras (es) ‘generalistas’ e ‘especialistas’, mas em professoras(es) de Educação Infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001, p.56).

Conforme Ayoub (2001) os profissionais de Educação Física que colocam o movimento como objeto exclusivo de sua área, estão cometendo um engano, pois essa posição demonstra egoísmo e compartimenta o indivíduo. Sayão (2002) enfatiza que essa posição contribui para que a criança passe a não ser vista como ser integral, como se o corpo dela fosse propriedade exclusiva desse professor e a aula de Educação Física fosse a “dona” do movimento, sem possibilidades de um trabalho realizado em parceria, que fortaleceria os objetivos educacionais.

Para Ayoub (2001) a especificidade da Educação Física deve ser assumida sem a pretensão de que os professores de Educação Física sejam os “donos” da expressão corporal das crianças. A autora considera que essa compreensão pode ser um importante ponto de partida para configurar entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento.

Na mesma direção, Barbosa (2002) afirma que há uma polêmica em torno da divisão dos conhecimentos na Educação Infantil, a ponto de alguns estudiosos chegarem a negar a contribuição dos diferentes profissionais nesta fase do ensino. Ao contrário, desta posição a autora afirma que:

[...] tanto os pedagogos quanto os professores de Educação Física, trabalhando de modo interdisciplinar podem favorecer os processos de

aprendizagem e desenvolvimento infantil [...]. Aqui defendemos que o trabalho abarque não mais disciplinas ou profissionais ‘disciplinados’, mas sim as zonas de fronteira entre conhecimentos que possam ser apropriadas e dominadas por diferentes profissionais (2002, p. 84).

É possível notar que o problema da inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil, especializados, está associado ao problema da formação dos professores que trabalham com esta faixa etária. De acordo com Ayoub (2001) e Sayão (2002), estes professores apresentam concepções de trabalho pedagógico que geralmente fragmentam as funções de uns e outros, isolando-se em seus próprios campos.

Na opinião de Machado, Andrade Filho e Figueiredo (2004), tanto pode haver carência na formação dos professores de Educação Infantil, como na formação de professores de Educação Física, no que se refere à especificidade do ser criança e à especificidade do conteúdo movimento, proposto pelo RCNEI (BRASIL, 1998), no campo da Educação Infantil.

Acerca desse problema, Cavalaro e Muller (2009) realizaram uma pesquisa junto à Universidade de Maringá a partir da análise bibliográfica e documental dos currículos e planos pedagógicos nos cursos de Pedagogia e Educação Física, com o intuito de verificar quais os elementos voltados às especificidades do movimento na Educação Infantil estavam presentes em cada um dos cursos. As autoras verificaram que os dois cursos apresentam objetivos e conhecimentos distintos para a formação de profissionais que ingressarão nesta instituição e que atuarão na Educação Básica.

Na verificação dos documentos, as autoras constataram que os futuros profissionais de pedagogia não têm disciplinas que contemplem a Educação Física em sua matriz curricular. Não há nem mesmo nenhum conteúdo específico sobre expressão ou linguagem corporal, nem cultura de movimento ou ludicidade que tenham como base o Movimento explícito no RCNEI. Uma das únicas disciplinas que trabalha esse assunto é a Psicologia da Educação I, que vê esse saber por meio da abordagem psicomotricista.

Quanto à Educação Física, as autoras do estudo verificaram que o curso propõe o estudo do movimento em seus aspectos fisiológicos, psicológicos, cultural, social, biológico, educacional, desenvolvimentista, de maneira que as mesmas questionam: “Como entender então, que um fator tão importante para a formação e desenvolvimento da criança, seja trabalhado de forma generalizada?” (CAVALARO; MULLER, 2009, p. 245). As autoras observaram que pelo menos o curso de licenciatura em Educação Física daquela Universidade apresentava em seus documentos os objetivos de ampliação dos conhecimentos dos

acadêmicos e integração desses aos de outras áreas, articulados em saberes e práticas. Alguns desses objetivos foram: “Possibilitar a aplicação de conhecimentos nas diversas áreas relativas à Educação Física” e “Oportunizar uma maior integração curricular entre as disciplinas oferecidas pelos departamentos de diferentes centros” (CAVALARO; MULLER, 2009, p. 244).

Ao defenderem que o movimento é área de conhecimento inerente à Educação Física, o que Cavalaro e Muller (2009) buscaram em sua pesquisa foi, a partir do destaque dado pelo RCNEI para o conteúdo “movimento”, verificar a equivalência entre a formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil e a formação do professor de Educação Física (CAVALARO; MULLER, 2009). As pesquisadoras buscaram saber até que ponto a professora da Educação Infantil teria condições de lidar com as questões do movimento, com o necessário domínio de conhecimentos científicos específicos para uma intervenção pedagógica adequada ao desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Para tentar exemplificar a preocupação que guiou as autoras nessa pesquisa pensemos, por exemplo, no movimento denominado de rolamento, comum e muito explorado nessa faixa etária. A professora da Educação Infantil seria capaz de auxiliar a criança corretamente na execução do mesmo, provendo-lhe orientações e informações para que realize de forma segura o movimento e, ainda, lidando adequadamente com as crianças que estão em situações de medo e insegurança? Ou, em se tratando dos conteúdos voltados à cultura corporal de movimento, até que ponto a formação da professora de Educação Infantil teria lhe provido os conhecimentos necessários para o ensino desses elementos?

Uma necessidade apontada por Libâneo (2010a) no que se refere à formação dos professores que atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental é a de compreensão da didática e das didáticas específicas nos cursos de Licenciatura. Para esse teórico, a importância desses conhecimentos não tem permeado os projetos político-pedagógicos nem as ementas das disciplinas desses cursos, havendo uma dissociação entre a didática e a epistemologia das disciplinas.

A respeito desse problema, Libâneo, Longarezi e Sguarezi (2010) analisaram especificamente o curso de Pedagogia em 25 instituições de ensino superior da região Centro-Oeste. Os resultados mostraram que cinco instituições registram a disciplina de Fundamentos e Metodologias de Educação Física (ou correlata) e, em algumas matrizes curriculares, constam conteúdos de Educação Física com intenções de prover aos futuros professores conteúdos e metodologias específicas dessa área: corpo e movimento (cinco instituições), corpo, cultura e expressividade (duas), ou mesmo em disciplinas como Artes, Jogos e

Recreação (cinco), conteúdos que envolvem elementos a respeito do lúdico, expressão e linguagem corporal, brincadeiras e tipos de jogos.

A pesquisa analisou também ementas da disciplina de Didática em outros cursos de Licenciatura, e encontrou em um dos cursos investigados, Licenciatura em Educação Física, a seguinte ementa:

Ideias pedagógicas, currículo, projetos político-pedagógicos, planejamentos de ensino e planos de aula. As diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física. Identificação, análise e elaboração de planejamentos de ensino para a Educação Física nos diferentes níveis de ensino à luz das teorias educacionais, abordagens pedagógicas e tendências da área (LIBÂNEO; LONGAREZI; SGUAREZI, 2010, p.34)

Segundo esses autores, as ementas apresentavam uma Didática entendida como uma disciplina meramente normativa e prescritiva, apresentando concepções da área, muitas vezes desarticulada da psicologia da aprendizagem, da filosofia, da sociologia e da organização escolar, que dariam subsídios ao professor na aceção do verdadeiro sentido da didática: a relação entre aprendizagem e ensino e as mediações contidas nesse processo (LIBÂNEO, 2004).

A pesquisa revelou a fragilidade na organização da matriz curricular, expressa na ausência de articulação entre conteúdos e metodologias específicas e na quase ausência de disciplinas de conteúdos específicos. Conforme Libâneo (2010b) o que se verificou na licenciatura em Pedagogia foi que há muita pedagogia e pouco conteúdo e, nas demais licenciaturas, muito conteúdo e pouca pedagogia. Tais aspectos tornam os professores das séries iniciais despreparados para ensinar.

Com apoio nas ideias do teórico russo Davydov, Libâneo (2004, 2007, 2008, 2010a) defende a importância dos conteúdos. Compreende que a finalidade principal do processo de ensino é desenvolver as capacidades intelectuais do aluno a partir dos conteúdos e pela ação do professor sobre os processos mentais do educando, relativos aos conteúdos. Portanto, é necessário ao professor ter conhecimento aprofundado do conteúdo para compor a metodologia de ensinar esse conteúdo, atuando sobre os processos mentais do aluno, pois eles é que constituirão os saberes.

Assim, a aprendizagem envolve a apropriação de modos de compreender o objeto de estudo por meio de ações mentais ligadas ao domínio dos saberes (LIBÂNEO, 2010a). Destaca, também, que o modo de trabalhar pedagogicamente o objeto de ensino depende do modo de trabalhar epistemologicamente com esse objeto, considerando-se as condições

físicas, cognitivas, afetivas do aluno e do contexto sociocultural da aprendizagem (LIBÂNEO, 2010b).

Esse entendimento, expresso por Libâneo, mostra-se válido para todos os níveis de ensino. E pode-se concluir que o que ocorre na formação inicial de professores para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental é bem semelhante ao que ocorre na formação do professor de Educação Física, ou seja, recebem o mesmo tipo de formação na Universidade. Desse modo, esse professor poderá atuar em qualquer fase da Educação Básica, muitas vezes sem o conhecimento pedagógico necessário para determinadas faixas etárias.

Além dos aspectos até aqui apresentados acerca da Educação Física na Educação Infantil, há ainda a questão da especificidade da Educação Física Escolar para a faixa etária da Educação Infantil. A esse respeito foi possível perceber a existência de pelo menos três posições que passamos a expor. A primeira enfatiza a cultura corporal de movimento, a segunda fixa a especificidade na psicomotricidade e a terceira destaca a importância da intencionalidade do movimento, em parceria com os demais componentes curriculares, os quais compõem a aprendizagem escolar e a futura atividade social.

Autores como Ayoub (2001) e Silva (2005) defendem que o conteúdo da Educação Física seja a cultura corporal, de maneira que aborde pedagogicamente as construções sociais que são expressas corporalmente (os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, a ginástica e outros).

Silva (2005) compreende que essa é uma função social e educativa da Educação Física como área do conhecimento que pode torna-se consistente na medida em que orienta uma ação pedagógica objetivada contribuindo para a organização do pensamento da criança de forma cada vez mais complexa e desenvolvida.

Já Simão (2005), expondo sobre a psicomotricidade, relata que, antes mesmo da Lei 9.394/96, ou da proposta do RCNEI (BRASIL, 1998), a história mostra que havia algumas instituições que contavam com a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil. Sua prática visava instrumentalizar os aspectos psicomotores, propondo ações que possibilitariam maior sucesso na alfabetização, dando, dessa forma, suporte de cunho cognitivo. Nessa perspectiva, a Educação Física configura-se como “auxiliadora” no processo de alfabetização.

De acordo com Sayão (1999), a psicomotricidade surgiu no Brasil por volta de 1970, como uma idéia de renovação da concepção esportivizante da Educação Física Escolar. Iniciaram-se, na oportunidade, os questionamentos da concepção dualista presente até então

na Educação Física chamada “Tradicional”. Conforme a referida autora, a psicomotricidade está fortemente atrelada à psicologia do desenvolvimento, tendo como base os aspectos evolutivos biológicos. Nesse ponto de vista, o objetivo principal na Educação Infantil seria preparar a criança para chegar à fase adulta. Assim, os conteúdos principais da Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental estiveram voltados para o conhecimento do esquema corporal, a lateralidade, a percepção espaço-tempo, o equilíbrio com profunda relação entre as estruturas cognitivas e o desenvolvimento motor, até por volta dos 11 anos de idade (SAYÃO, 1999). Diante de tabelas que apontam o tempo e o espaço para aprendizagens pré-estabelecidas, enfatizou-se o perfil de crianças com problemas ou com dificuldades, caso não alcançassem o desempenho esperado.

Criticando a psicomotricidade, Sayão (1999) observa que esta abordagem passou a legitimar o trabalho do professor de Educação Física na escola “engessando” o modo de atuação desse profissional, conferindo-lhe um caráter mais clínico que educativo. Denominando a psicomotricidade de movimento instrumentalizado, apresenta-a como “salvadora da pátria”, no sentido de que, por intermédio de jogos e brincadeiras, desenvolvam-se habilidades motoras que levem a um crescimento cognitivo. Na visão da referida autora, portanto, o movimento presente na psicomotricidade serve simplesmente de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos do conhecimento. Nesse sentido, considera ser a psicomotricidade pautada por um modelo de criança universal, que desconhece as diferenças de gênero, etnia, classe social e cultura.

Para Costa, a lógica da psicomotricidade é considerada idealista porque não considera as influências dos aspectos sociais e culturais no desenvolvimento:

[...] porque toma o movimento somente como um instrumento do desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e psicomotoras e porque argumenta o desenvolvimento a partir de um viés que não supera o biologicismo. Trabalhando na perspectiva do desenvolvimento integral com base na psicomotricidade, a Educação Física acabou por contribuir com a lógica de compensação cultural e nutricional que caracterizou a Educação Infantil na época e que tinha mesmo a intenção de fazer com que todas as crianças alcançassem um modelo ideal de criança [...] (2009, p.4)

Apesar das críticas, Sayão (1999) considera importante que o professor conheça o conteúdo da psicomotricidade. Contudo, faz a ressalva: que não seja utilizado de forma a antecipar diagnósticos preconceituosos, enquadrando a criança como “com dificuldades” ou “deficientes”.

A esse respeito Mello (2000) observa que o “enquadramento” acontece em função das expectativas que os adultos têm ao considerarem padrões de desenvolvimento numa visão

presa ao que a criança não é capaz de fazer, sem valorizar suas possibilidades de ir além do que já é capaz. Por exemplo, ao pressupor que a criança é incapaz de realizar determinado movimento ou exercício, deixa-se de explorá-lo; ou, ao perceber que ela faz uma ação muito bem, solicita-a que faça sempre da mesma forma, limitando a exploração de suas próprias descobertas de possibilidades e habilidades motoras, não permitindo apropriação do seu corpo para beneficiar-se dele em outras etapas da vida.

Gaspar (2008), porém, acredita que a psicomotricidade trouxe os avanços para a Educação Física ajudando na compreensão da criança como ser completo, e não separada em mente e corpo. Ressalta que, apesar desta abordagem apresentar-se como uma proposta de especificidade na Educação Física, a psicomotricidade não deve tornar-se o objetivo principal das aulas, negligenciando a afetividade, as relações sociais, a solidariedade, o respeito, dentre outros aspectos definidos, como sendo os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Mello observa que a especificidade da Educação Física que vem sendo discutida na literatura não deve restringe seus objetivos ao desenvolvimento apenas das habilidades físicas, mas envolve também outros aspectos.

[...] educar a criança para a vida, desenvolver nela habilidades necessárias para a sua inserção nos diferentes ambientes da sociedade, participando, sugerindo, propondo, reformulando, superando-se. E, para isto, não basta à Educação Física ser movimento sob a visão de apenas movimentar-se, ele tem que ir além do desenvolvimento das capacidades físicas (2000, p.3)

No mesmo artigo, a autora discute a importância da intencionalidade do movimento para que a criança domine os tipos complexos de habilidades motoras que necessitará no processo de aprendizagem escolar e em sua futura atividade social:

A Educação Infantil merece um componente curricular – Movimento - que tenha como pressupostos o desenvolvimento da criança por inteiro, não a dicotomizando em corpo e pensamento, em capacidades físicas e cognição. Além disso, as crianças necessitam de um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil, para que ela possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e saúde. (MELLO, 2000, p.5)

Apoiado na perspectiva histórico-cultural, sobretudo na teoria da aprendizagem de Davydov, Libâneo (2004, 2007, 2008, 2010a) enfatiza a importância de um ensino que se volte para o que é central e nuclear em cada área de conhecimento, de maneira que, a partir de

diferentes relações, o aluno possa desenvolver suas capacidades intelectuais, por meio de ações mentais que devem estar contidas nos procedimentos do ensino de determinado conteúdo.

Para ele, ensinar Educação Física é descobrir o caminho metodológico pelo qual os alunos interiorizam esse percurso, para que aprendam a raciocinar e a agir autonomamente em relação às suas práticas corporais (LIBÂNEO, 2001), ou seja, é ajudar o aluno a captar o caminho da investigação do movimento corporal.

A compreensão das diferentes dimensões dos conteúdos – procedimental, conceitual e atitudinal - pode servir de instrumentos para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino da Educação Física Escolar (COLL, 1987/ 1996 apud FERRAZ; MACEDO, 2001; ZABALA, 1998 apud METZNER, 2004).

A dimensão procedimental diz respeito ao conjunto de ações ordenadas a um fim, ou seja, relaciona-se ao saber fazer, à capacidade de mover-se em diferentes ações crescentemente complexas; envolve tentar, praticar, pensar, planejar, tomar decisões e avaliar. Ferraz e Macedo afirmam que, como um objetivo pode ser alcançado via diferentes movimentos, “pressupõe-se que o conceito de prática em Educação Física não deva ser uma mera repetição mecânica de um mesmo movimento, e sim a repetição das diversas soluções de um mesmo problema” (2001, p.86). A dimensão conceitual abrange os fatos, conceitos e princípios que podem ser acontecimentos, situações e fenômenos concretos; envolve compreensão, pois não se pode dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não houver entendimento de seu significado. E, por fim, a dimensão atitudinal englobando conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, ou seja, incluem as regras, a ética e os julgamentos (METZNER, 2004).

Diante da problemática da especificidade da Educação Física aqui discutida e da atuação de professores da área junto à Educação Infantil, há pesquisadores da Educação Física realizando experiências que envolvem alunos do curso de Educação Física, propondo aproximações entre as professoras da Educação Infantil e os acadêmicos de Educação Física, buscando alternativas de trabalho. Pode-se citar, por exemplo, o trabalho de Ayoub (Unicamp), que coordena as ações de estagiários do curso de Educação Física em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Campinas – SP, cuja Rede Municipal de Ensino não possui especialistas na esfera da Educação Infantil.

Ayoub (2005) relatou que nos estágios os acadêmicos atuavam em grupos, sendo estimulados ao desafio do trabalho coletivo, envolvendo não somente o próprio grupo de estágio como também os professores e alunos da escola, em uma relação de troca e respeito.

Os espaços para atuação foram conquistados por meio de propostas integradas com os projetos pedagógicos das escolas.

Foi na abordagem crítico-superadora da Educação Física, ou seja, no ensino da cultura corporal de movimento, considerando as crianças como seres históricos que se constituem nas relações sociais e os conhecimentos na dimensão sócio-histórica, que os alunos estagiários basearam as propostas de trabalho, como mediadores do processo. Os princípios e questões buscadas no trabalho foram explicitados:

Partimos dos seguintes princípios: as crianças são seres históricos que se constituem nas relações sociais e a dimensão sócio-histórica dos conhecimentos precisa ser considerada nas práticas educativas. Com base nesses princípios, vários questionamentos influenciaram a construção das propostas de trabalho: • Quais caminhos poderíamos percorrer para trazer às crianças as práticas culturais relacionadas ao campo da Educação Física? • Como abordar os conhecimentos relativos à área da Educação Física de modo a considerar a sua dimensão sócio-histórica? Seria possível desenvolvermos um trabalho corporal na Educação Infantil que não estivesse voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras, que pudesse diferenciar-se da psicomotricidade e buscar outros enfoques? • Seria possível construirmos um trabalho que não reforçasse alguns papéis tradicionalmente assumidos pela Educação Física escolar, concebida como sinônimo de recreação, espaço para compensar as “duras atividades” da sala de aula, espaço de extravasamento e/ou reconstituição das energias? (AYOUB, 2005, p. 149).

Fazem parte do relato da pesquisadora as dificuldades encontradas no contexto da instituição. Uma delas foi a associação imediata da Educação Física com o momento do parque, pois os horários cedidos foram exatamente os horários em que as crianças iam para o parque brincar livremente. Com o tempo, configurou-se um espaço próprio para a Educação Física e, mesmo correndo risco da disciplinarização, a proposta foi aceita por entender que seria um avanço em relação à situação anterior e, ainda assim, seria possível construir um trabalho coletivo com as professoras. Todavia, afirma a autora que, apesar das sérias dificuldades encontradas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, foi possível observar um avanço no trabalho coletivo de educação e cuidado das crianças nessa faixa etária.

Entre as experiências mais significativas a autora destaca: as rodas de conversa como um espaço para o diálogo e discussão com os alunos sobre os temas das aulas; o início do trabalho com mapeamento do universo de conhecimentos do que é Educação Física, envolvendo temas da cultura corporal, o que permitiu aos acadêmicos constatarem que mesmo as crianças bem novas, já reconheciam o esporte como o grande representante da

Educação Física; o trabalho com temas voltados para a cultura corporal com grande abertura para experimentar propostas diferentes; no contexto do jogo, a experiência de um trabalho com jogos, brincadeiras e confecção de brinquedos indígenas em parceria com as professoras que estavam trabalhando temas relacionados aos índios; a experiência da pesquisa dos jogos e brinquedos dos tempos antigos, com relatos e vivências; a transformação de jogos já conhecidos resultando na confecção de um livro com desenhos das crianças sobre todos os jogos vivenciados e, por último, a experiência do estudo da Ginástica, abordando a história da ginástica com o envolvimento das professoras, estagiários e alunos, reconstruindo a história em forma de representação.

Ayoub termina seu relato com as seguintes palavras:

Embora o envolvimento dos estagiários e estagiárias com as professoras generalistas e com a proposta pedagógica da escola tenha ocorrido de forma limitada, ficando a cargo de iniciativas pessoais, já que não existiu um projeto institucional que estimulasse efetivamente a integração, penso que as experiências vividas com as crianças foram muito significativas no sentido da apropriação do acervo das formas de representação do universo da cultura corporal, auxiliando na sua leitura de mundo (2005, p. 156).

Cavalaro e Muller (2009) relatam outro exemplo, o de Santa Catarina, onde tem sido desenvolvido um trabalho na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em que, desde 1982, encontram-se professores de Educação Física atuando em creches e Núcleos de Educação Infantil, que atendem crianças na faixa entre quatro e seis anos. Essa experiência tem levado pesquisadores ao aprofundamento dos estudos acerca da infância e da Educação Física no currículo das instituições voltadas para as crianças pequenas, bem como, a uma revisão do currículo de formação de professores do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, uma vez que muitos profissionais já graduados ou não, deparam-se com a possibilidade de atuarem na fase da Educação Infantil.

Também Sayão (2001), na mesma Universidade, desenvolveu experiência envolvendo professores de Educação Física, professoras regentes, coordenadoras e diretoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, caracterizado pelos/as participantes como grupo de estudos e denominado “O fazer pedagógico do/a professor /a de Educação Física Infantil”. A autora demonstra elementos da experiência de articulação entre diferentes profissionais em torno de uma proposta pedagógica. Tanto o planejamento das ações quanto sua ministração foram elaborados conjuntamente pelo professor de Educação Física e pelas professoras de Educação Infantil, as quais elencavam temas que poderiam ser trabalhados. Elas participavam ativamente de todos os momentos em conjunto com os professores de

Educação Física, de maneira que a prática comumente conhecida de “entregar” as crianças ao professor de Educação Física e tê-las de volta após 45 minutos de aula, não acontecia. O tempo de uma atividade poderia ser de 15 minutos até uma manhã ou tarde inteira, conforme os profissionais conjuntamente fossem sentindo a necessidade de as crianças permanecerem envolvidas ali ou poderia começar com o/a professor/a de Educação Física e sua continuidade acontecer com a professora regente. Conforme Sayão:

Esse tipo de conduta evita as tradicionais quebras no trabalho pedagógico que são evidenciadas por expressões como: *‘-agora precisamos voltar para a sala porque acabou o nosso tempo’* e ainda *‘aguardem, crianças, que a professora de Educação Física já está chegando’* (2001, p.6).

Segundo a autora, os espaços físicos para a realização de determinadas atividades não aconteciam necessariamente no pátio da unidade, mas em diferentes locais, de forma a ampliar o repertório vivencial das crianças, tornando as ações mais interessantes.

Dentre os vários aspectos observados, a superação da visão disciplinar foi a tônica em várias instituições. Cabe ressaltar que a figura do coordenador pedagógico era de suma importância para a articulação entre os profissionais e para a composição da totalidade do trabalho pedagógico, por um planejamento realizado de forma coletiva (SAYÃO, 2001).

Sayão (2001) mostrou que a maior dificuldade apontada pelas diretoras, supervisoras e coordenadoras foi a rotatividade de professores de Educação Física nas unidades de ensino do município, pois vários deles chegam a seus locais de trabalho sem a formação adequada para atuarem com crianças pequenas, o que leva à necessidade de um período de integração à proposta pedagógica da Educação Infantil e, muitas vezes, quando esse profissional começa a se integrar, precisa sair da unidade, o que desgasta os sujeitos envolvidos, impedindo um trabalho de melhor qualidade.

Com base nesta experiência, Sayão (2001) observa que a possibilidade de formação permanente desses profissionais, a troca constante de experiências e o relato das práticas favorecem um clima de companheirismo e solidariedade entre os professores e os outros profissionais que atuam nas instituições infantis, de forma que viabilizem a reflexão constante da docência, possibilitando melhor qualidade das ações.

Percebe-se nas experiências descritas que os projetos propuseram a realização de planejamentos e discussões em conjunto entre os professores regentes e os professores de Educação Física, elaborando uma especificidade comum dentro da proposta pedagógica das instituições, de maneira que o conteúdo movimento deu-se de forma articulada, ampliando o conhecimento ao invés de compartimentalizá-lo.

Cavalaro e Muller lembram que o relato de tais experiências mostra que o berço para as novas pesquisas estão nas iniciativas das Universidades que podem ser levadas às escolas em forma de projetos, pelos acadêmicos, transformando pequenas ideias em pensamentos e ações que poderão mudar o processo pedagógico no futuro. As autoras defendem que:

O tema ‘movimento’ faz parte da área de estudos da Educação Física e sabemos da sua importância, em todos os aspectos, para o ser em desenvolvimento. Todavia, torna-se necessário que se tenha conhecimento sobre o assunto para lutar em prol de que este professor (de Educação Física) atue nesta área e seja valorizado. Assim, defendemos que, sobretudo com a criança, a temática do “movimento” ou da Educação Física seja trabalhada de forma integrada entre o professor de Educação Física e o professor da sala de aula (pedagogo) (2009, p. 249)

Ao longo dos anos, a Educação Infantil vem ganhando importância no âmbito da Educação Básica. É possível notar um esforço teórico, político e prático no contexto social brasileiro, em busca de uma valorização da infância como uma fase rica e privilegiada de aprendizagem. Portanto, cresce a necessidade de entendimento acerca da questão, visando superar o ensino reducionista, principalmente no que diz respeito ao movimento das crianças pequenas. Verificam-se modelos pré-determinados e repetições mecânicas que limitam as possibilidades de expressão e inibem a iniciativa das crianças, não permitindo que façam associações de idéias na compreensão de conteúdos ligados ao movimento e ao uso do corpo. Mas, a superação dessas concepções e modelos de ensino requer professores que compreendam essas questões e tenham referenciais que lhes permitam buscar uma prática pedagógica alternativa aos modelos vigentes.

Nascimento, Araújo e Migueis ampliam a especificidade da Educação Infantil, apresentando-a como campo de possibilidades para apropriação de bens culturais produzidos pela humanidade. Caracteriza o conteúdo e a atividade de ensino na Educação Infantil, objetivando a formação do humano no mais alto nível de desenvolvimento possível:

Quer-se que essa criança tenha por referência para o desenvolvimento de seu pensamento o pensamento dialético/teórico e não só o pensamento empírico, próprio da vida cotidiana, e, portanto não específico da atividade escolar. Não se trata de preparar a criança para a etapa seguinte da educação básica, mas sim de favorecer a sua apropriação de formas culturais de conduta (2009, p. 118).

A apropriação e a incorporação de qualidades e capacidades especificamente humanas ampliam a compreensão da Educação Infantil como formativa, a qual possibilita a modificação das funções psíquicas, favorecendo nas crianças a necessidade, desejo e/ou a predisposição para o conhecimento.

Ainda que na Educação Infantil não tenhamos a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças, é importante que as situações de ensino sejam organizadas de modo que elas questionem o senso comum, em uma perspectiva de resolvedoras de problemas... Pelo exposto podemos dizer que assumir a função pedagógica da Educação Infantil, significa tanto entendê-la como um período de escolarização, cujo objetivo prioritário é possibilitar que a criança vivencie seu processo de humanização por meio da apropriação do patrimônio histórico-cultural que lhe pertence (pela relação ensino aprendizagem), quanto compreender que esse processo de humanização, sendo contínuo ao longo da vida, dá se também na Educação Infantil. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2009, p. 120).

Cabe ressaltar aqui que a presente pesquisa buscou orientar-se por essa compreensão acerca da função pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

Cresce, portanto, a necessidade de estudos que evidenciem alternativas metodológicas para o ensino do movimento corporal a crianças na fase da Educação Infantil, os quais contribuam fornecendo elementos para reflexão e ações voltadas ao desenvolvimento integral da criança, como o que foi proposto na presente pesquisa.

## **1.2 Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e o conteúdo movimento**

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) é o documento federal que normatiza oficialmente a escola de Educação Infantil no Brasil. Nele é explicitado o objetivo de garantir a construção de conhecimentos de maneira integrada e global, com uma visão da criança em seu todo, buscando seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1998, vol.1).

Segundo Metzner (2004) o RCNEI apresenta-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, favorecendo o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições.

O RCNEI (BRASIL, 1998) é descrito como um documento que resultou de amplo debate nacional, com participação de diversos professores e profissionais que trabalham diretamente com crianças de zero a seis anos, que contribuíram com conhecimentos advindos de reflexões acadêmicas, científicas e administrativas. O documento procura auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças dessa faixa etária, considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social, e cultural das crianças, favorecendo a construção de propostas educativas que correspondam às demandas das crianças nas diferentes regiões do país.

No próprio RCNEI, está claro que ele é considerado um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais e para a elaboração de projetos

educativos singulares e diversos. Como referencial teórico o RCNEI indica, em notas de rodapé, que tem como base as teorias de Freinet, Piaget, Freire, Vygotsky e Wallon, reunindo ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998).

De fato, é possível notar princípios desses autores em várias passagens no texto do documento, todavia, misturar esses autores, não esclarecendo os limites, alcances e contrastes entre eles, pode confundir o professor ao invés de auxiliá-lo a definir-se por uma ou outra teoria ou a refletir sobre sua ação com a criança (METZNER, 2004).

O RCNEI organiza os conteúdos em eixos a serem desenvolvidos com as crianças: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Raciocínio Lógico Matemático, Artes Visuais, Música e Movimento. O objetivo desses eixos é orientar a construção das diferentes linguagens pelas crianças, bem como as relações delas com os objetos de conhecimento (BRASIL, 1998).

A proposta do RCNEI concebe os conteúdos como concretização dos propósitos da instituição de Educação Infantil, ou seja, o desenvolvimento integral de todas as crianças. Para que esse desenvolvimento ocorra, são necessários conteúdos por meio dos quais as crianças desenvolvam as capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses sobre o mundo ao qual pertencem, e constituindo-se em um instrumento para compreensão da realidade. Dessa forma o documento afirma:

Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas. Nos eixos de trabalho, estas categorias de conteúdos estão contempladas embora não estejam explicitadas de forma discriminada. (BRASIL, 1998, p.49)

Os conteúdos são partes da cultura acumulada pela sociedade ao longo da história e, portanto, envolvem informações, habilidades, sentimentos, atitudes e valores. Sendo assim, os conteúdos retratam a experiência social da humanidade, por isso as crianças precisam se apropriar criticamente desses conteúdos a fim de poderem compreender e enfrentar as exigências teóricas e práticas da vida social (MAZZEU, 1996 apud METZNER, 2004).

Todos os conteúdos organizados em forma de eixos propostos no RCNEI são estruturados por idade (zero a três anos; quatro a seis anos), organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são apresentadas ideias e práticas correntes relacionadas aos eixos e à criança, bem como aos componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o educador e bibliografia.

Um dos eixos descritos como importante na dimensão do desenvolvimento e da cultura humana é o eixo Movimento. A compreensão revelada no texto é de que a criança expressa-se e comunica-se por meio de gestos e mímicas faciais, e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. Além disso, o movimento é valorizado em função de que desde o nascimento as crianças movimentam-se, vão adquirindo o controle sobre seu próprio corpo e por meio dele vão se apropriando, também, das possibilidades de interação com o mundo. Desse modo, o documento explicita a seguinte concepção:

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p.15)

Mas de acordo com Mello (2000), essa visão de movimento como linguagem restringe o movimento humano ao deslocamento do corpo no espaço e ao controle do meio físico e de suas expressões, revelando uma concepção “orgânica, camuflada sob a abordagem ambientalista” (MELLO, 2001a, p.87).

Com base em Fonseca (1998), a autora compreende o movimento para além do seu caráter expressivo e motor. Para ela, o movimento constitui-se suporte de toda estruturação da atividade psíquica do ser humano, ou seja, está diretamente envolvido com o desenvolvimento do pensamento da criança. Assim, o estudo do movimento não está ligado apenas à evolução das multiplicidades do comportamento humano e ao desenvolvimento de suas potencialidades, mas também ao estudo dos processos cognitivos.

Após críticas ao imobilismo que muitas vezes é imposto às crianças no contexto escolar, os relatores do RCNEI apresentam o movimento com seu conteúdo organizado em dois blocos: o primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento e, o segundo, ao seu caráter instrumental (equilíbrio, força, coordenação, lateralidade). O documento também considera que dentre as condições para que ocorra o aprendizado do movimento estão os diferentes espaços e materiais, repertórios de cultura corporal presentes nas brincadeiras, jogos, danças e esportes, bem como outras práticas sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

O bloco expressividade engloba: “Tanto as expressões e a comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais, como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura” (BRASIL, 1998, p.30). Nessa direção, para as crianças de quatro a seis anos, o RCNEI aborda a expressividade do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; a percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, das brincadeiras e outros movimentos; utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; percepção de estruturas rítmicas para expressarem-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos; valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança, percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (BRASIL, 1998, p.32).

No bloco referente à questão instrumental do movimento, ao qual se refere como equilíbrio e coordenação, o RCNEI afirma que as instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças.

Para as crianças de quatro a seis anos, são sugeridas as seguintes ações: participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa; valorização de suas conquistas corporais, manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais (BRASIL, 1998, p.36).

Nesse bloco, percebemos uma valorização das ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades físicas nas crianças, podendo ser considerada uma visão desenvolvimentista piagetiana, com foco em parâmetros referentes a capacidades motoras das crianças, em cada faixa etária, e associada à evolução biológica corporal. Nesse sentido, a lateralidade, o equilíbrio e o desenvolvimento da coordenação motora seguem níveis esperados para cada faixa etária.

Conforme Mello (2000), numa visão piagetiana, pressupõe-se que as crianças não são capazes de fazer um determinado movimento que não seja esperado para sua idade e deixa-se de explorá-lo. Ou, ao contrário, percebe-se que a criança faz uma determinada ação muito bem e solicita-se a ela que a faça sempre de uma mesma maneira. Dessa forma, cerceam-se suas habilidades e possibilidades criativas e imaginárias, não contribuindo para um avanço em seu desenvolvimento. Segundo a autora, as ações referentes ao

desenvolvimento dessas capacidades motoras são importantes no desenvolvimento da criança, no entanto, as atitudes mediadoras do professor, problematizando tais situações, poderão ajudar a criança a avançar nos conhecimentos relativos ao seu movimento, beneficiando-a em outras etapas de sua vida.

Observamos também no bloco referente ao equilíbrio e coordenação motora que, dentre as orientações didáticas para esta fase, uma delas mostra claramente o incentivo à atitude desportiva e não à atitude lúdica:

Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças, das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. (BRASIL, 1998, p.37).

Segundo Metzner (2004), os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras, mas segundo a teoria histórico-cultural, estes jogos não deveriam visar o desenvolvimento da competitividade em que há busca pela vitória a ponto de sobrepujar o lúdico.

Para Leontiev, os jogos com regras são importantes, pois dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e subordiná-lo a um propósito definido. Assim, quando a motivação da atividade é transferida para seus resultados, há um esgotamento da atividade lúdica. Segundo Leontiev (2001, p. 123) “quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira.”

Mello (2000) tece uma crítica quanto às atividades sugeridas nestes dois blocos, voltando-se para as seguintes referências do documento: “As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança” e ainda: “As capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas” (BRASIL, 1998, p.48).

A autora analisa que o movimento parece aqui relacionar-se ao desenvolvimento apenas do corpo, como se o pensamento não fizesse parte dele, e questiona: “Quando as crianças pulam corda, por exemplo, estão apenas desenvolvendo suas capacidades físicas? O desenvolvimento das relações de tempo e espaço que são objetivos primordiais dessa

atividade acontece aonde, no físico?” Responde ao questionamento e conclui suas observações com as seguintes palavras:

[...] as atividades de pensar, a resolução de problemas, a criatividade, a criticidade e outras habilidades importantes para a vida da criança são intrínsecas às atividades de Educação Física ou Movimento. O problema é a concepção de movimento que está explícita no Referencial e que a maioria das pessoas que trabalha com Educação Infantil adota, ou seja, Movimento é restrito a **movimentar o corpo** e um **corpo sem cabeça** (MELLO, 2000, p.3 grifo da autora).

Neste sentido, Metzner reafirma esta crítica, analisando essas atividades da seguinte maneira:

[...] todas elas estão relacionadas ao desenvolvimento apenas do corpo, como se as emoções e o pensamento estivessem fora dele. Certamente essas atividades propostas são importantes para o desenvolvimento da criança, entretanto o movimento não se restringe ao desenvolvimento das habilidades físicas e motoras (2004, p.115)

De maneira geral, o RCNEI busca orientar a prática pedagógica das professoras que trabalham com as crianças entre zero e seis anos e, para Mello (2001) e Metzner (2004), ao conceber o movimento como uma forma de linguagem que se manifesta sob diferentes aspectos, valorizando a cultura e as relações sociais como fatores que interferem na formação de práticas e significados de movimento corporal pelas crianças, o documento representa, de alguma forma, um avanço rumo a uma concepção de movimento corporal menos mecanicista e fisiológica. Essa compreensão das autoras é aceitável, mas, para, além disso, como elas mesmas afirmam, a sistematização dos conteúdos sugerida nessa proposta não deve ser incorporada pelos envolvidos na Educação Infantil sem a necessária discussão sobre os pressupostos que a fundamentam, bem como a reflexão das consequências desses para a vida e o desenvolvimento das crianças.

### **1.3 – Concepções de movimento corporal**

O tema “corpo e movimento” tem sido alvo de interesses e pesquisas em várias áreas do conhecimento. A Biologia e a Medicina, a Física e a Química, as Ciências Sociais e Humanas, são áreas de estudo que têm voltado atenção para esse tema. Por diferentes focos, o último século, em especial, dedicou uma parte significativa do avanço científico em função da problemática dos corpos em movimento (SAYÃO, 2002).

O movimento corporal adquire ênfases diferentes em cada uma das abordagens pedagógicas da Educação Física, pois durante os anos de 1980, inspirados no novo momento

histórico social por que passou o país, com a quebra da ditadura para o início da abertura política, a Educação Física sofreu várias mudanças nas formas de concepção de seu objeto de estudo: o movimento corporal.

O modelo esportivista militar, predominante no período da ditadura política, embora ainda presente na sociedade, foi muito criticado nos meios acadêmicos. Na época, a Educação Física passou por um período de valorização de outros conhecimentos e, além do tecnicismo e biologicismo, surgem novos movimentos tanto teóricos, como políticos e pedagógicos na Educação Física, considerados mais humanistas, principalmente no que se refere à Educação Física Escolar. Várias abordagens com diferentes enfoques foram se formando e se idealizando entre os teóricos e professores da área, traçando diversas maneiras de compreensão do movimento corporal.

As abordagens mais conservadoras, como a abordagem desenvolvimentista (TANI, et al, 1988) que se concentra no domínio motor, envolvendo as habilidades físicas, bem como a abordagem da saúde renovada (GUEDES; GUEDES, 1997, 2001), que defende metas em termos de promoção da saúde, por meio de experiências que tornem as crianças e jovens mais ativos fisicamente em busca da qualidade de vida, mantém claramente até os dias atuais, uma compreensão do movimento corporal em uma vertente tecnicista, esportivista e biologista, que caracterizam o movimento corporal em repetições mecânicas, muitas vezes sem uma reflexão consciente.

Por outro lado, as abordagens mais críticas, como a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 2004, 2006), criticam o movimento humano apenas como fenômeno físico no espaço e no tempo, avançando na complexidade que envolve uma análise integral, buscando a compreensão das dimensões social, cultural e histórica que constituem o ser humano.

Como objeto de estudo da Educação Física, o movimento corporal apresenta-se como conteúdo central da Educação Física na Educação Infantil, abrangendo diversos aspectos diretamente relacionados ao movimento, tais como coordenação motora, equilíbrio, noção de espaço e tempo, lateralidade, imagem e conceito do próprio corpo, possibilidades corporais e compreensão dessas.

Tais aspectos, porém, não devem se restringir ao movimento por si e em si, como forma mecânica de ações e gestos repetitivos. Ao contrário, devem fazer parte de um todo que constitui o ser humano. Compreende-se neste estudo que o movimento abrange também aspectos culturais, sociais, cognitivos e afetivos, seja como forma de linguagem por meio de reações psíquicas e manifestações da subjetividade, ou como ações e gestos motores

coordenados e acompanhados de significados e de compreensão mental e racional a respeito dos mesmos. Nesse sentido, a reflexão que se faz necessária é aquela que busque melhor compreender a gênese do conceito de movimento corporal, procurando avançar no entendimento sobre o ensino do movimento para a criança que se encontra na fase da Educação Infantil.

No caso do corpo, para deslocar-se de um ponto ao outro, ou ao realizar aproximações entre os membros, o corpo todo, ou uma parte dele, realiza uma ação. Então, objetivamente poderíamos afirmar que o conceito de movimento corporal, em uma visão desenvolvimentista, refere-se ao “deslocamento do corpo e dos membros produzidos como uma consequência do padrão espaço-temporal da contração muscular” (TANI et al, 1988, p.8).

Conforme essa concepção, o movimento é o resultado da ação muscular e de estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização. O sistema muscular é formado por tecido especializado em contrair e realizar movimentos. Os seres humanos e quase todos os animais utilizam-se de músculos para movimentar o corpo.

No entanto, sistema nervoso, sistema respiratório, sistema muscular são apenas parte da questão. O movimento corporal tem uma dimensão maior que apenas biológica. Tem um sentido cinestésico, ligado à sensação e percepção do movimento, organizado no córtex cerebral, sim, mas é por meio do movimento corporal que o ser humano relaciona-se com o que tem à sua volta para alcançar seus objetivos, portanto, há uma implicação social e cultural.

Vários são os elementos contidos no movimento corporal, de maneira que existe implicado nesse conceito a ação das diversas partes do corpo que se inter-relacionam, o equilíbrio necessário à sua realização (proporcionado pelo córtex cerebral) e a finalidade do movimento em si, a qual determina quais as partes envolvidas no deslocamento ou na variação da posição, além do significado implícito em cada ocasião do movimento em si, a partir da necessidade e do contexto concreto em que cada pessoa se encontra.

O movimento faz parte do ser humano desde antes de seu nascimento. Para Le Boulch (1998) e Rosa Neto (2002), desde sua concepção, existe movimento na vida de um ser humano, o qual estabelece uma lógica biológica, um calendário evolutivo que está aberto aos estímulos circundantes. Passando pelo movimento do parto e pelas sucessivas evoluções, o movimento projeta-se de forma marcante frente a uma necessidade relacional, seja com o outro ou com o objeto.

A partir de uma visão neurológica, o movimento corporal pode ser classificado em quatro tipos: movimento reflexo inato - reação orgânica involuntária determinada pela bagagem biológica; movimento reflexo adquirido - reação orgânica condicionada pela associação entre estímulos; movimento voluntário - motricidade planejada; e movimento automático - constituído pelos movimentos voluntários que foram praticados repetidas vezes (OLIVEIRA, 2007).

As classificações de movimentos acima apresentadas estão presentes de forma marcante na Educação Física com diferentes enfoques em várias abordagens da área, por exemplo, na concepção mecânica tecnicista e biologicista, em que todo movimento “x” se manifesta a partir de um estímulo “y”, não considerando o ser humano como ser capaz de criar e modificar a si mesmo e o que tem à sua volta.

Mello (2000) afirma que o estudo do movimento é um campo vasto de discussão. Com base em Fonseca, analisa que as complexidades que o envolvem estão ligadas, não só às multiplicidades do comportamento humano e ao desenvolvimento de suas potencialidades, mas também ao estudo dos processos psíquicos e cognitivos.

O sujeito constrói-se na interação com o meio físico, social e cultural, e o movimento corporal é uma das formas para interagir com esse meio. Comunicando-se, expressando sentimentos e criatividade, por meio do movimento, o ser humano interage aprendendo sobre si mesmo e sobre o outro (FONSECA, 1998).

Ao estabelecer relações por meio do movimento corporal, a criança aprende sobre seus limites ao puxar, empurrar, chegar perto, afastar-se etc. De acordo com Filgueiras (2002), a criança também interage com a cultura por meio de ações motoras. Utiliza essas ações para desenvolver o domínio dos diferentes objetos (instrumentos) que a espécie humana desenvolveu, bem como em atividades lúdicas, de lazer, nos jogos e brincadeiras, nos esportes, nas ginásticas e nas danças.

O movimento corporal possibilita à criança conhecer mais sobre si mesma e sobre o outro, aprendendo a se relacionar. O movimento é parte integrante da construção da autonomia e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo da primeira infância. Essa relação entre movimento corporal, habilidades motoras e constituição da subjetividade pode ser observada quando uma criança, por exemplo, quer falar a respeito de si, é comum que fale do que consegue fazer: “Eu já sei amarrar meu sapato”, “Eu subo a escada sozinho”. Saber quem ela é, o que consegue fazer, num primeiro momento, pode ser marcado pela gestualidade (FILGUEIRAS, 2002).

Henry Wallon confere importância tal ao movimento corporal que chega a considerá-lo como uma categoria fundante, como instrumento na construção do psiquismo. Essa ideia permite relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo. Segundo ele, o movimento “é uma forma de expressão e o primeiro instrumento do psiquismo” (apud ABREU, 2006a, p.1), pois há ação recíproca entre funções mentais e motoras; a vida mental não resulta de gestos mecânicos, ou seja, o movimento tem um significado que nasce na psique. Nessa perspectiva, o corpo é a sede de todos os sentimentos, ações e pensamentos.

Abreu (2006c) afirma que, pelo movimento, a criança exprime as suas necessidades neurovegetativas, que contêm em si uma dimensão emocional traduzida numa linguagem corporal antes da linguagem verbal. O movimento é sempre uma potência psíquica.

Conforme Levin (1995, 2005), o movimento é a primeira linguagem de comunicação da criança com o mundo. Ao nascer, essa é a única forma de expressão da criança. É através dele que ela se manifesta, se expressa e descobre muito do que tem à sua volta. O movimento é um diálogo com o mundo e a mais pura forma de manifestação humana.

No livro “O corpo fala”, Weil e Tompakow (2001) descrevem diversas ações corporais, gestos e movimentos que indicam o estado psicológico do indivíduo e que refletem sua condição emocional, demonstrando a permanente inter-relação psíquica do corpo com a psique, uma gestualidade que se manifesta de forma tanto consciente quanto inconsciente.

Avançando em uma perspectiva multicorporal, Mattos e Neira (1999) exaltam o valor do movimento corporal, chegando a afirmar que não existe qualquer manifestação humana não corporal.

Portanto, o movimento corporal é mais do que simples deslocamento do corpo humano no espaço. Envolve complexas relações anátomo-fisiológicas com o meio físico e social, com a cultura, com os outros. É na realidade social que vão se configurando para o indivíduo as necessidades de movimento, as formas e modelos que servem de meio para sua realização. Assim, toda ação de movimento possui um significado, seja ela expressiva, funcional ou determinada pela dimensão cultural. E, desse modo, o movimento também vai influenciando no desenvolvimento da criança, de forma mais global e não apenas de forma restrita à dimensão corporal.

Esta pesquisa se desenvolveu pautada numa discussão mais crítica da Educação Física, enfocando especificamente o movimento corporal. Procurou basear-se na teoria

histórico-cultural, a qual concebe o homem como ser histórico, cultural e social que se relaciona com o mundo através de ações mediadas por signos e instrumentos. Dessa forma, buscou-se avançar no entendimento do movimento corporal, compreendendo-se que, além de ser conteúdo específico de Educação Física na Educação Infantil, pode ser compreendido no conjunto da atividade humana, sob uma perspectiva histórico-cultural, como explica Mello (2001a, p. 83), “[...] adotar a concepção teórica da teoria histórico-cultural na Educação Física é conceber a indissociabilidade entre corpo, cognição e atividade histórico-social”.

## **CAPÍTULO II**

### **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM APORTE PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O objetivo deste capítulo é apresentar a teoria histórico-cultural com os pressupostos elaborados por Vygotsky e por alguns de seus seguidores. Esses pressupostos se constituem como referência para o entendimento adotado nesta pesquisa acerca do ensino e aprendizagem escolar, sobretudo no que se refere às relações estabelecidas por essa teoria entre a aprendizagem e desenvolvimento humano. O capítulo também trata do conceito de atividade como um conceito central na abordagem histórico-cultural, basilar para se compreender a atividade de movimento, uma das categorias de análise desta pesquisa. Uma vez que o foco da presente pesquisa recaiu sobre a formulação do conceito de movimento corporal como conteúdo da Educação Física e, sendo os sujeitos da pesquisa crianças da Educação Infantil que se encontram em determinada fase do processo de formação de conceitos, tornou-se indispensável, também, descrever neste capítulo o processo de formação de conceitos formulado por Vygotsky, assim como a periodização do desenvolvimento humano, considerada por Elkonin. O capítulo trata ainda da proposta formulada por Davydov, para a organização do ensino escolar, visando à promoção do desenvolvimento do pensamento do aluno. Por fim, são descritas pesquisas que tratam do ensino de Educação Física e que se fundamentam na teoria histórico-cultural, bem como os elementos referentes ao conceito de movimento nessa teoria, com a valorização dos aspectos culturais e das ações corporais presentes no cotidiano.

#### **2.1 - Teoria histórico-cultural: pressupostos fundamentais da aprendizagem e desenvolvimento humano**

Vygotsky, precursor da teoria histórico-cultural, produziu e divulgou suas ideias no contexto da Rússia, nas décadas de 1920 e 1930 do século passado, portanto, no período posterior à Revolução Russa socialista de 1917. A formulação de vários pressupostos vygotksyanos, principalmente no que se refere à constituição histórica e social do homem, estão embasados no pensamento de K. Marx, em cuja obra Vygotsky buscou fundamentar-se para elaborar uma explicação materialista dialética sobre a formação e desenvolvimento da mente humana.

É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas e que lhe confere um caráter inovador. A constituição da história para este pensador desmistifica os campos semânticos do social e do cultural, concluindo a questão-chave da natureza humana (SIRGADO, 2000).

Rego (2007, p. 38) cita Vygotsky para explicar que a pesquisa que originou a teoria histórico-cultural teve o objetivo de distinguir os aspectos específicos do comportamento humano e o modo de como se formam e se desenvolvem ao longo da história da humanidade, repercutindo na vida de um indivíduo. As relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra desse autor.

De acordo com Sirgado (2000), para Vygotsky (2007), o plano ontogenético, relativo à história pessoal, articula-se com o plano filogenético, relativo à história da espécie humana. A história pessoal incorpora o desenvolvimento cultural e faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da mudança que ocorre no plano filogenético. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura.

Os animais trazem ao nascer o conjunto de habilidades que vão desenvolver até a idade adulta. Tal condição determina que eles não se desenvolvam além das habilidades que lhe foram dadas biologicamente. Já o homem precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver. Na história da humanidade, o homem sempre agiu para modificar suas condições de vida e de si próprio. Tudo o que foi produzido e criado passou de uma geração à outra e possibilitou o desenvolvimento de habilidades, capacidades e aptidões humanas necessárias à vida. Tais elementos foram sendo criados a cada fase da história, e cada ser humano, a seu tempo, vem se apropriando daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época (MELLO, 2004).

Para Vygotsky (2007), no desenvolvimento da espécie humana, as funções elementares (biológicas), com a incorporação da cultura, adquirem nova forma de existência, manifesta nas funções mentais superiores, as quais constituem a marca da nova concepção de desenvolvimento psicológico (SIRGADO, 2000). Assim, firma sua teoria na ideia de que as características humanas não são inatas nem se resumem a reações mediante pressões do meio externo. As características especificamente humanas de um indivíduo originam-se da interação dialética entre esse indivíduo e seu meio social e cultural.

Em seus estudos, Vygotsky (2007) considerou os processos mentais como sofisticados e superiores (linguagem, memória lógica, percepção, cognição), porque se referem a ações intencionais que dão ao indivíduo a possibilidade de independência de

pensamento e ação. Esse entendimento permite, conforme Sirgado (2000), compreender que o psiquismo humano é um conjunto de funções de natureza social e cultural. Essa explicação permitiu a Vygotsky distanciar-se das teorias funcionalistas e estruturalistas, bem como das concepções biologizantes e mecanicistas.

Vygotsky dedicava-se à tarefa de investigar e compreender a constituição dos fenômenos psicológicos humanos a partir de sua complexidade e de sua origem nas relações sociais, por meio da tese de que o ser humano se constitui historicamente e culturalmente (FREITAS, 2004).

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é um processo dialético, marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas, tanto a atividade humana externa, baseada nas relações sociais, interpessoais, culturais, ações objetivas e coletivas sobre a natureza, quanto à atividade humana interna, baseada na atividade pensante, individual, intrapessoal e subjetiva, atuam no desenvolvimento humano, ou seja, sobre as funções psicológicas superiores. A atividade externa está baseada na experiência sociocultural e refere-se à atividade objetiva prática, e a atividade interna está baseada na consciência, isto é, na ação pensante.

Nesse sentido, na concepção desse autor, a aquisição do conhecimento dá-se por meio da atividade interna pensante e por meio da apropriação das habilidades e capacidades cognitivas ligadas a esta experiência. De acordo com Libâneo e Freitas (2007, p.44), para Vygotsky “[...] a atividade humana medeia a relação humana entre ser humano e realidade objetiva... Por meio da atividade o homem se coloca em contato com objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles, transforma-os, transformando também a si mesmo [...]”, o que demonstra a capacidade de ação e de pensamento do ser humano.

Segundo Sirgado (2000), para Vygotsky cultura é a totalidade das produções humanas, como resultado e produto da vida e da atividade social do homem, manifesta tanto por meio de coisas materiais: instrumentos de trabalho, máquinas, objetos utilizados para as mais diferentes atividades, como coisas não materiais, denominadas por ele de signos: hábitos, costumes, língua, conhecimentos, artes, ideias.

Nesse sentido, estabelece a sociogênese como conceito que significa que as relações culturais e sociais estão profundamente inter-relacionadas e que toda atividade individual é produto da atividade coletiva. Vygotsky concebe o ser humano como pessoa social, resultado das relações históricas e culturais. As relações sociais são a condição básica para que surja a cultura e, pela apropriação da cultura, o ser humano vai se constituindo (FREITAS, 2004).

Vygotsky aponta dois processos fundamentais que interagem e produzem o desenvolvimento humano: o de maturação e o de aprendizagem. O processo de maturação prepara e possibilita determinado processo de aprendizagem. Todavia, o de aprendizagem estimula o processo de maturação e promove seu avanço, até certo grau. Desse modo, amplia-se o papel da aprendizagem no desenvolvimento de uma criança. Assim, escreveu:

[...] o processo de aprendizado não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas [...] (2007, p.93).

O que Vygotsky indica é que do ponto de vista da relação entre aprendizagem e o desenvolvimento: “[...] ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento” (2007, p. 94).

Destarte, fica claro que aprendizado e desenvolvimento não ocorrem de forma simultânea. Para ele, a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Diante de tais considerações, percebemos que o autor estabelece a unidade, mas não a identidade entre aprendizagem e desenvolvimento. Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, como já citado, existem relações dinâmicas muito complexas entre aprendizagem e desenvolvimento.

Ao estabelecer esta relação, Vygotsky (2007) compreende que o aprendizado de uma criança começa a ocorrer muito antes de sua entrada para a escola, pois aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Porém, argumenta que há uma enorme diferença entre esse aprendizado que se processa antes do ambiente escolar e aquele que se processa nesse ambiente. O que distingue basicamente a aprendizagem escolar é que essa se encontra voltada para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico e introduz outros e novos elementos nas funções mentais das crianças.

O autor russo afirma que não podemos nos deter em níveis de desenvolvimento pré-fixados se quisermos, de fato, entender as reais relações entre o processo de desenvolvimento, a capacidade de aprendizado e a importância da instrução. Ao analisar tais relações, elabora os conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. O primeiro refere-se ao nível das funções mentais que a criança estabelece e que resultam de ciclos de desenvolvimento já completados, expressos pela capacidade de soluções de problemas sem auxílio ou interferência de adultos ou parceiros mais experientes. Nesse nível, a criança demonstra, na execução de determinada atividade, elementos e habilidades suficientes que indicam que ela é capaz de realizá-la de forma independente (VYGOTSKY, 2007, p. 96).

A zona de desenvolvimento proximal demonstra o que a criança é capaz de realizar com ajuda de outros, ou seja, sob orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças mais experientes. Para o autor acima, o que a criança consegue fazer em ação colaborativa com outros é muito mais indicativo de seu desenvolvimento do que o que ela já faz sem depender dessa ajuda.

Em se tratando de ensino e de aprendizagem, o valor da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é o de que ela indica funções que ainda não amadureceram, mas que estão em fase de maturação. Funções essas a que Vygotsky (2007, p. 98) chama de “brotos” ou “flores” que estão se desenvolvendo, a caminho de se completar. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. (VYGOTSKY, 2007 p. 98).

O que representa a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Esse conceito apresenta grande valor pedagógico e didático, sendo de extrema importância para a organização do ensino. Como afirmou Rego (2007), conhecendo o que as crianças são capazes de realizar, com e sem ajuda externa, podem-se planejar as situações de ensino e avaliar progressos individuais, bem como elaborar estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Vygotsky afirmou que “[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento” (2007, p.98). Portanto, o conceito de ZDP abre a possibilidade ao professor de compreender como impulsionar a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, promover seu desenvolvimento.

Como interpreta Mello (2004), se ensinarmos à criança o que ela já sabe, o ensino não fornecerá contribuição ao seu desenvolvimento. O mesmo acontecerá se ensinarmos algo que está muito além de sua possibilidade de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que possa fazer com a ajuda de alguém. Assim, o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas a partir do nível real de desenvolvimento da criança. É nesse sentido que Vygotsky (2007, p. 102) afirma: “[...] o bom aprendizado<sup>1</sup> é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

---

<sup>1</sup>Segundo Freitas (2004) na língua russa a palavra obuchênie, significa tanto ensinar como aprender, como se estes termos não se separassem. A premissa de Vygotsky citada aqui pode também ser encontrada afirmando que o bom ensino é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Segundo Zoia (2010) o termo mais indicado seria “instrução”, pois Vygotsky estava referindo-se ao processo simultâneo de “instrução”, “estudo”, “aprendizagem por si mesmo”. Como as obras utilizadas nesta pesquisa são provenientes das traduções inglesas de Neto, Barreto e Afeche (1984), optou-se por manter o termo “aprendizagem” nesta referência.

De acordo com o pensamento vygotskyano é possível assegurar que as diferenças entre as crianças de mesma faixa etária e nível mental diferentes estão relacionadas diretamente ao seu contexto social e ao tipo de relação que estabelecem com as pessoas e instrumentos ao seu redor. O importante são os mediadores intencionais, pois o meio ambiente social por si só não basta. Os diferentes tipos de relações é que promovem aprendizagens, as quais passam a ativar múltiplos processos de desenvolvimento (REGO, 2007).

Para Hedegaard (2002, p. 199), na concepção vygotskyana, “[...] o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente enquadrados; para entendê-los, é preciso analisar a sociedade circundante e suas relações sociais”.

Pesquisas recentes demonstram que há um debate em torno da interpretação dos níveis de desenvolvimento conceituados por Vygotsky em traduções de sua obra original. Muitos dos problemas de interpretação são provenientes dos problemas de tradução dos textos do autor em língua russa. As primeiras traduções são de origem americana, as quais predominam na literatura brasileira, utilizando, para o nível de desenvolvimento das funções ainda não amadurecidas, o termo “zona de desenvolvimento proximal”. Uma tradução proveniente da língua russa refere-se ao mesmo termo como “zona de desenvolvimento imediato” (BEZERRA apud ZOIA, 2010), mas há também indicativos de que, diretamente dos escritos originais de Vygoysky, esse termo possa ser traduzido como “zona de desenvolvimento iminente”, um novo termo defendido pela tradutora e pedagoga Zoia:

[...] defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (2010, p.173, grifo do autor).

Segundo a autora, Vygotsky utiliza a expressão desenvolvimento atual para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo/real da criança.

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar;

amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o *nível de desenvolvimento* da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual* (2004, 485 apud ZOIA, 2010, 173 grifo do autor).

A formulação destes conceitos a respeito de desenvolvimento<sup>2</sup> é que possibilitou a Vygotsky (2006; 2007) estabelecer as reais inter-relações entre desenvolvimento e aprendizagem no arcabouço da teoria histórico-cultural.

Para o entendimento do processo de aprendizagem na teoria vygotskyana é necessária uma clara compreensão do conceito de mediação que, segundo Vygotsky (2007) é constituída por elementos que se interpõem entre o indivíduo e sua aprendizagem, de maneira que intervenha diretamente no processo de formação de suas funções psicológicas superiores.

Pelo conceito de mediação, o referido autor explica que não nos relacionamos com o mundo, com os objetos, com as pessoas, diretamente, mas por meio de elementos que fazem a mediação para a compreensão e o entendimento do que ocorre à nossa volta. É a dimensão social que fornece símbolos e instrumentos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, propiciando mecanismos psicológicos e formas de agir. Assim, a mediação é um processo essencial para a elaboração das funções psicológicas, tornando-as voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2008). Ao interpretar o conceito de mediação na teoria histórico-cultural, Oliveira (2008, p. 26), escreveu: “[...] mediação, em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

A mediação caracteriza-se pelas relações mentais que o indivíduo estabelece no contato com objetos, conhecimentos, pessoas e consigo mesmo. Os elementos de mediação apresentados por Vygotsky (2007) são os instrumentos, os signos e a linguagem (o signo mais importante), que exercem mediação na formação das funções psicológicas superiores. Sendo a mediação um conceito fundamental na aprendizagem, passaremos a considerar os elementos nela envolvidos.

---

<sup>2</sup> Como já explicitado, há diferenças de traduções quanto aos termos utilizados para os conceitos de ZDP. Paulo Bezerra (2001) utiliza o termo zona de desenvolvimento imediato e Zoia (2010) zona de desenvolvimento iminente, com algumas diferenças conceituais. Nesse texto optou-se por utilizar o termo zona de desenvolvimento proximal e nível de desenvolvimento efetivo ou real, uma vez que foram feitas leituras baseadas nas traduções de Vygotsky provenientes da língua inglesa nas seguintes obras: “A formação social da mente” em sua 7ª edição (2007), traduzidos por segundo Neto, Barreto e Afeche (1984) e “Pensamento e Linguagem” em sua 3ª edição, traduzido por Camargo (1987).

De acordo com Oliveira (2008), para Vygotsky, todas as representações histórico-culturais da realidade estão articuladas em sistemas de símbolos, constituídos e compartilhados socialmente, permitindo a comunicação entre os indivíduos e aprimorando a interação entre eles. É o grupo cultural, onde o indivíduo se desenvolve, que lhe fornece formas de perceber e organizar o real. Tais formas vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Vygotsky utiliza o conceito de instrumentos, baseado nas idéias marxistas (OLIVEIRA, 2008). O instrumento, material ou não, é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. É um meio pelo qual a atividade humana é orientada externamente e possibilita o controle, domínio e a transformação da natureza.

O ser humano apenas se apropria do uso de determinado instrumento quando aprende a utilizá-lo de acordo com o uso social que dele é feito. Tal fato amplia, de forma ilimitada, a gama de atividades que dimensionam as operações do indivíduo com novas funções psicológicas (MELLO, 2004).

Mas há também os signos. Vygotsky (2007) conceituou signos (desenho, escrita, leitura, uso de sistema de números e a linguagem) como instrumentos histórica, social e culturalmente constituídos e que compõem a verdadeira essência do comportamento humano complexo, provocando mudanças nas funções psicológicas. O signo também se caracteriza como um instrumento que o ser humano passa a dominar, todavia esse é um instrumento interno, de ordem psicológica.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 2007, p.52).

Para o autor supracitado, os signos funcionam como instrumentos psicológicos orientados para o próprio sujeito, para dentro de si; dirigem-se ao controle das ações psicológicas do próprio indivíduo e de outras pessoas. Explica ainda que a criança não opera com signos de forma instantânea e súbita, nem tampouco desenvolve intuitivamente uma atitude de compreensão dos mesmos. Estas são operações que “[...] aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica” (VYGOYSKY, 2007, p.41). O autor completa:

[...] a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso; ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas [...] surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro (2007, p. 41).

Considerando a história das funções psicológicas, devem-se distinguir os processos elementares, cuja origem é biológica, das funções psicológicas superiores, de origem histórica e cultural. Dentre essas funções, existem muitos sistemas psicológicos de transição presentes entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido.

A invenção e o uso de signos auxiliam na essência da memória, pois o ser humano utiliza-se deles para lembrar-se de fatos, situações, compromissos, modificando seu comportamento e colocando-o sob seu controle, bem como o ambiente em que está inserido (VYGOTSKY, 2007).

Para Oliveira, a utilização de signos supõe um processo de representação mental. Conforme relata:

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (2008, p.35).

Neste sentido, é fundamental ressaltar mais um dos conceitos importantes na teoria de Vygotsky: a internalização. O autor russo chama de internalização “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (2007, p. 56). A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos e instrumentos.

Dessa forma, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é necessária a transformação da atividade externa, baseada em signos e instrumentos, em atividade interna. Ou seja, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Este conceito, internalização encontra-se estreitamente articulado à concepção de Vygotsky do desenvolvimento mental humano como processo social e histórico. Ele afirma que todas as funções aparecem primeiro no nível social, entre as pessoas, como funções interpsicológicas, para depois aparecerem no nível individual, como função intrapsicológica. Essas conversões são resultados de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Segundo ele, “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

Portanto, a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas uma vez que ocorrem só pela internalização de processos externos (MELLO, 2004).

No processo de internalização, a linguagem ocupa lugar essencial na aprendizagem, pois o significado das palavras é um ato do pensamento que, de acordo com Oliveira (2008, p.48) “[...] propicia a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se o ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele”.

O processo de internalização leva à elaboração de conceitos, parte integrante da construção do conhecimento. Vygotsky (2005) refere-se à elaboração de conceitos em dois âmbitos: o conceito espontâneo ou cotidiano, elaborado na prática social e sensorial humana, refletindo apenas as propriedades exteriores de um fenômeno ou objeto; o conceito científico, que reflete o objeto em sua essência, bem como nas relações internas com a realidade, constituindo o resultado de procedimentos desenvolvidos cultural e socialmente e expresso por diferentes modos de atividade intelectual, e por diferentes sistemas semióticos.

Formar conceitos é o objetivo da escolarização, com o intuito de ampliar e expandir na criança e no adolescente as funções psicológicas superiores, as quais capacitam novas relações e a formulação de novos conceitos a fim de compreender e transformar a realidade. Esse é um processo complexo que se dá por meio da linguagem. Como afirma o mesmo autor (2005), a linguagem social modifica e reconstrói a linguagem interior. Pela mediação, adquirimos não só a significação do objeto, como também o tipo de relação que vai além da significação deste.

Segundo Baquero (1998), essa abordagem apresenta uma visão centrada nos processos intrapsicológicos, implícitos na evolução do significado das palavras, a partir da participação do sujeito em atividades socialmente específicas como o processo de escolarização e, por outro lado, desenvolve-se, também, centrada nos processos interpsicológicos para constituir formas científicas de conceitualização.

Portanto, as relações entre pensamento e linguagem na aprendizagem ganham um caráter histórico e complexo, caracterizado pelo pensamento verbal, estando diretamente relacionadas à formação das funções psicológicas superiores na elaboração de conceitos.

Analisando os dados obtidos em seus experimentos, Vygotsky (2005) distingue três níveis principais na formação de conceitos, elaborando a pirâmide conceitual: amontoados sincréticos, pensamento por complexos (pseudoconceitos) e conceitos.

A primeira fase caracteriza-se pelo agrupamento de objetos sem qualquer fundamento, em uma extensão difusa e não direcionada, por isso é chamada de imagem sincrética ou amontoados sincréticos. Nesse caso, a palavra corresponde a um conglomerado vago de objetos isolados, um pensamento desorganizado, ou seja: “[...] na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional” (VYGOTSKY, 2005, p.74). No desenvolvimento do pensamento, há manifestações de tentativa e erro. A criança baseia-se somente no campo visual, nas primeiras impressões a partir de objetos isolados no tempo e no espaço, captados apenas pela percepção imediata da criança. Com o passar do tempo e das oportunidades de atividade social, há a formação de uma base mais complexa na qual se assenta a imagem sincrética, a criança já consegue extrair elementos de diferentes grupos ou amontoados, mas ainda não capta as conexões internas entre eles.

Vygotsky (2005) afirma que nessa fase, o significado de uma palavra reflete os objetivos baseados no ambiente habitual da criança, assim muitas palavras têm significado comum para o adulto e para a criança, baseadas no mesmo objeto concreto, o que garante a compreensão mútua.

A segunda fase formulada por Vygotsky na elaboração de conceitos é denominada de pensamento por complexos. Nesse estágio, a criança junta os objetos segundo a experiência sensível imediata, conforme nexos objetivos. São unidos por ligações factuais, que carecem de unidade lógica e podem ser de muitos tipos diferentes.

Segundo as observações de Vygoysky, existem cinco tipos básicos de pensamentos por complexos:

1- Complexo associativo: quando se iniciam associações com objetos isolados, estabelecendo elos, unificando impressões e organizando elementos; apóia-se em conexões por semelhança ou outros tipos de proximidades, neste caso, a palavra “[...] torna-se o nome da família de um grupo de objetos relacionados entre si de muitas formas” (VYGOTSKY, 2005, p. 78).

2- Complexo de coleções: quando os objetos são agrupados com base em alguma característica que os torna diferentes, mas complementares entre si. São formas de agrupamentos funcionais, observados na experiência prática. “Poderíamos afirmar que o complexo de coleções é um agrupamento de objetos com base na mesma operação prática – em sua cooperação funcional” (VYGOTSKY, 2005, p 79), por exemplo, faca, garfo, colher e prato formam uma coleção a partir da operação prática desses objetos, baseados em atributos externos e nas relações objetivas.

3- Complexo em cadeias: quando a criança junta, de forma dinâmica e consecutiva, elos isolados para formar uma corrente e transmitir significado de um elo a outro. Não há abstração de traços isolados dos objetos nem hierarquização, apenas relações entre os elementos isolados. Diante de uma mostra, dois objetos podem não ter nada em comum com alguns dos outros elementos, no entanto, fazem parte da mesma cadeia por compartilharem um atributo com outro de seus elementos. Dessa forma geral e particular, portanto, estão fundidos.

4- Complexo difuso: quando os grupos de objetos ou imagens concretas são formadas por meio de conexões difusas e indeterminadas, caracterizada pela fluidez do próprio atributo que os une. A pessoa estabelece relações em áreas não empíricas, não perceptuais, seu pensamento extrapola o universo do palpável e da experiência direta.

5- Pseudoconceito: é o estágio de transição entre pensamento por complexos e pensamento por conceitos, por isso Vygotsky considera-o como ponte. Nesse estágio, as relações que a criança consegue formar orientam-se ainda pela semelhança concreta visível, restringindo-se a determinado tipo de conexão percebida entre os objetos, por isso desempenham um “elo de ligação” entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato. Há uma semelhança externa entre pseudoconceito e conceito real, explicada pela coincidência da linguagem da criança com a do adulto.

A última fase formulada por Vygotsky é o pensamento por conceitos, quando o indivíduo faz grande número de conexões e relações entre pensamento e palavra. Um traço ou característica do objeto não se perde entre outros, mas a pessoa une as partes e o todo. Realiza abstrações, ou seja, identifica a máxima semelhança entre os objetos; uni e separa, combina, analisa e faz a síntese, esta que se constitui como principal instrumento do pensamento. A palavra exerce papel preponderante nesse processo, o qual consiste num movimento do pensamento em uma rede de conceitos que oscila continuamente do particular ao geral e do geral ao particular.

A formulação de conceitos percorre uma sequência de fases, se assim podemos dizer. Vygotsky (2005) lembra que os pesquisadores passaram a interpretar o processo de formação de conceitos como um processo complexo de movimento do pensamento, que vai constantemente do geral para o particular e do particular ao geral na pirâmide de conceitos, e esclarece que é na adolescência a fase quando é possível notar a especificidade do pensamento por conceito em sua forma mais elaborada.

Sendo um dos seguidores de Vygotsky e estudioso da questão, Davydov (1992) compreende que o autor formulava suas questões confrontando-as com a psicologia tradicional e que procurou analisar o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem diante do significado das palavras em suas formas superiores, descrevendo distinções nas estruturas da elaboração de conceitos.

No entanto, Davydov (1992) observa que a elaboração de conceitos não segue as fases da pirâmide conceitual de forma linear, como pode parecer em um primeiro momento, pois a utilização de um determinado conceito por um adolescente ou um adulto, limitada à esfera da simples experiência cotidiana, não supera o nível dos pseudoconceitos, sendo apenas representações comuns, isto é, complexos.

O autor discute, ainda, o problema da formulação de conceitos, avançando na questão da generalização, uma vez que na psicologia tradicional qualquer generalização, expressa por uma palavra ou por um agrupamento objetal, constitui-se um conceito. O pesquisador caminha na direção de que existe um percurso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos / cotidianos até aos conceitos científicos, em um processo de ascensão do conhecimento abstrato ao conhecimento concreto, na busca da análise do pensamento, conforme será explicitado ainda neste capítulo, ao analisar o ensino proposto por Davydov como forma de promoção do desenvolvimento humano.

## **2.2 - Teoria da atividade: elementos e estrutura da atividade humana**

Segundo Libâneo (2008), não existe na literatura uma bibliografia sistematizada sobre as diferentes leituras da Escola de Vygotsky, no entanto, a partir de diversos textos, na maioria estrangeiros, é possível delinear três tendências: a teoria histórico-cultural, a teoria sociocultural e a teoria da atividade.

Até aqui, os pressupostos descritos neste capítulo trataram da teoria histórico-cultural, com o foco sobre a análise dos processos mentais conforme Vygotsky, ou seja, tendo o instrumento (elemento físico - objeto) e o signo (elemento psicológico – números, imagens, desenho, escrita) como elementos que medeiam a relação do homem com o mundo, sobretudo com ênfase na linguagem que é o instrumento de pensamento capaz de constituir a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, por meio da elaboração de conceitos e formas de organização do real (LIBÂNEO, 2008). Na THC (teoria histórico-cultural) a história tem a ver com o desenvolvimento humano e a cultura com o saber produzido pela humanidade, preservado nas produções científicas, artísticas, tecnológicas, literárias, ou seja, como patrimônio universal.

A teoria sociocultural (TSC) enfatiza a cultura manifestada nos grupos sociais em contextos específicos, ou como descreve Libâneo (2008, p.13) “[...] desloca a ênfase na cultura acumulada, no conhecimento sistematizado, para a organização social mais imediata do ensino, para características culturais localizadas, para os processos interacionais”. A atividade humana dá-se pelas práticas socioculturais, por isso o processo de ensino e aprendizagem relaciona-se diretamente com as formas de interação e os objetivos vão se delineando no interior das práticas culturais cotidianas e das experiências interpessoais, ou seja, o foco da aprendizagem volta-se mais para as práticas sociais da vida cotidiana (discursivas, relacionais, linguísticas) que para a prática pedagógica. Dessa maneira, o contexto social influencia fortemente o pensamento e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos por meio das ações e interações em um determinado contexto particular de cultura, de relações, de conhecimento.

Já a teoria da atividade, de Leontiev (1979), valoriza os aspectos históricos-culturais e o desenvolvimento mental, colocando na atividade humana objetual um grande peso para o desenvolvimento psicológico, pois ela é a forma pela qual o homem relaciona-se com o mundo. Por isso Leontiev (1979) analisa e dá grande importância à estrutura interna da atividade humana.

A teoria da atividade, de Leontiev, merece destaque neste trabalho, principalmente como categoria de análise, uma vez que, para este autor russo, conforme Libâneo (2008), a ênfase do desenvolvimento dos processos mentais dá-se por meio da ação, ou seja, a atividade prática é transformada em atividade prática intelectual.

Em Leontiev, a atividade prática é transformada em atividade prática-intelectual. Não aparece o papel dos signos. Ou seja, no processo de apropriação, o papel primário e decisivo cabe às ações práticas do sujeito com as pessoas, instrumentos e objetos do mundo natural e cultural, ou seja, às ações objetais do próprio sujeito e não das outras pessoas. A atividade cognitiva depende da familiarização prática com os objetos e o uso dos mesmos (LIBÂNEO, 2008, p.8).

Nessa perspectiva, a origem e o desenvolvimento da atividade mental se dão por meio das relações reais, relações práticas do sujeito com a realidade, na atividade com objetos e na atividade social. Nessas relações, conforme Leontiev, o elemento fundamental da atividade humana é o objeto. Escreveu ele: “La característica fundamental constituyente de la actividad, es su objetividad. La expresión “actividad sin objeto” no tiene sentido.” (LEONTIEV, 1979, p. 12).

Na interpretação de Libâneo, a posição de Leontiev acerca da mediação semiótica é de que conferir privilégio à mediação dos signos como instrumentos psicológicos seria “[...] reduzir a história do desenvolvimento social ao desenvolvimento da cultura [...]” em vez de buscá-la no contexto das relações sociais e econômicas (LIBÂNEO, 2008, p.8).

Firmado nas teses de Karl Max, Leontiev determina o psiquismo da seguinte forma:

[...] nosotros nos colocamos em la posición según la cual la conciencia se determina por la cosas y los fenómenos que nos rodean, o en la posición que afirma que la conciencia se determina por el ser social, el cual según la expresión de Marx, no es otra cosa que el proceso real de su vida. ¿Pero, qué cosa es la vida humana? Esta es el conjunto, mas precisamente, el sistema de actividades [...] la actividad aparece como el proceso en el cual tienen lugar las transformaciones mutuas entre los polos “sujeto-objeto” (1979, p.11).

Para Leontiev, a atividade humana externa, sensorial-prática, tem um sentido especial para a psicologia, uma vez que não pode ser separada da investigação propriamente psicológica. Por isso afirma:

En la condiciones sociales que garantizan el desarrollo multifacético del hombre, la actividad intelectual, su pensamiento, no se separan de la actividad práctica. Esta se convierte, hablando con palabras de Marx, en algo que se produce ‘según las necesidades del momento en la vida total de los individuos’[...] Así pues, la actividad interna, por su forma, procediendo de la actividad práctica exterior, no se separa de ella y no se coloca sobre ella, sino que conserva un enlace principal y bilateral con ella (1979, p.19,20).

A categoria atividade humana na psicologia se apresenta no sistema das relações sociais na vida em sociedade com todas as suas peculiaridades e particularidades, porém a atividade de cada pessoa individualmente depende do lugar que essa ocupa nas relações sociais, em suas condições de vida, não como forma de acomodação, mas nas condições que impulsionam as necessidades, motivos e fins da atividade, as quais revelam sua estrutura interna (LEONTIEV, 1979).

Na psicologia é dado que as necessidades devem-se a uma condição interna, e elas são indispensáveis à atividade concreta do sujeito no mundo dos objetos, ou seja, são as necessidades que dirigem a atividade do sujeito.

Na análise de Leontiev (1979), cada espécie concreta de atividades diferencia-se das outras por características diversas: sua forma, os procedimentos de sua realização, sua tensão emocional, suas características temporais e espaciais, seus mecanismos fisiológicos e outros, no entanto, o que distingue uma atividade de outra são seus motivos verdadeiros,

podendo ser tanto material como ideal, e que por trás deles existe sempre uma necessidade. Assim, não existe atividade sem motivo, ainda que seja subjetivo ou oculto.

De acordo com Baptista, para Leontiev o motivo tem um caráter de encorajamento, afirmando que “[...] as pessoas fazem não só aquilo que é necessário em suas vidas, mas aquilo que para elas possui significado” (2006, p. 780).

Ainda sobre os elementos que compõem a atividade humana, Leontiev enfatiza a ação como componente principal, como aquele que confere a forma da atividade. Sobre isso escreveu:

La actividad humana no existe de otro modo que en forma de acción o cadena de acciones. Por ejemplo, la actividad laboral existe en las acciones laborales, la actividad de aprendizaje en acciones de aprendizaje, la actividad de comunicación en acciones (actos) de comunicación, etc. Si eliminamos mentalmente de la actividad las acciones que la realizan, entonces de la actividad no quedará nada (1979, p.21).

Explica que atividade e ação são realizações genuínas, no entanto não coincidem necessariamente entre si, isto é, uma mesma ação pode realizar distintas atividades ou pode passar de uma atividade a outra demonstrando sua relativa independência. Uma mesma ação pode ter motivos diferentes e, em outra situação, um mesmo motivo pode gerar diferentes ações, com objetivos finais diferentes.

A questão principal volta-se para os fins, ou seja, o motivo de uma atividade depende somente dos fins objetivos. Por sua vez, os fins estão dados nas circunstâncias objetivas e, embora não sejam momentâneos nem automáticos, geram um processo de apropriação dos fins pelas ações (LEONTIEV, 1979).

Por exemplo: a ação de ler pode ser estar presente na atividade de aprendizagem escolar, bem como numa atividade de trabalho profissional. Nos dois casos, os motivos da ação são diferentes e elas se dirigem também a objetivos diferentes. A ação de ler na atividade de aprendizagem escolar pode ter o objetivo de pesquisar acerca de um conceito enquanto que a ação de ler na atividade de trabalho profissional pode ter como objetivo obter instruções acerca de um procedimento com um equipamento de trabalho.

Outro aspecto importante do processo da atividade são as condições concretas para execução da ação visando alcance do fim determinado. Leontiev (1979) explica que as condições concretas revelam o aspecto operacional de uma ação. Para que uma ação tenha qualidade são necessários componentes que a viabilizem. Esses componentes constituem-se em operações: meios e procedimentos pelos quais a ação se concretiza. As operações podem estar ligadas a habilidades ou a técnicas para concretizar a ação. Conforme o exemplo de

Leontiev, em uma atividade de trabalho, um homem necessita executar a ação de desmontar um determinado objeto para consertá-lo (este é o motivo que gera a ação), porém para isso deverá realizar operações adequadas como soltar parafusos, serrar ou cortar o objeto, dentre outras.

As ações podem ser confundidas com as operações, mas há distinção entre elas: enquanto as ações se relacionam com os fins (objetivos), as operações se relacionam com as condições da atividade (LEONTIEV, 1979). A ação é uma forma de relação com o mundo, um meio para alcançar um fim, mas pode também tornar-se uma atividade particular. Leontiev explica que as atividades estão em constante transformação: “La actividad puede perder el motivo que la provoca en la vida, y entonces se convierte en una acción realizadora, tal vez con outra actitud respecto al mundo, por el contrario, la acción puede adoptar una fuerza impulsiva independiente y convertirse en actividad” (LEONTIEV, 1979, p. 24).

Assim, a relação entre os elementos que compõem a estrutura da atividade humana é dinâmica. Ações da vida humana podem converter-se em operações, assim como atividades podem converter-se em ações (LEONTIEV, 2006a). Essas conversões dependem da ligação entre motivo e atividade, ação e objetivo, operações e condições.

A esse respeito Duarte (2004) lembra o exemplo da atividade coletiva de caça, fornecido por Leontiev. Essa é uma atividade composta de várias ações exercidas pelos componentes de um grupo. Um ou mais deles ficam à espreita, em posição de expectativa, para encurralar a presa. Outros dois componentes do grupo, denominados de batedores, realizam a tarefa de espantar os animais, os quais, na tentativa de fuga, correriam para o local dos indivíduos que estão à espreita. Outro indivíduo acende o fogo à espera da caça. O motivo da atividade de caça é a necessidade de saciar a fome. Essa se constitui por diferentes ações coletivas com o objetivo de obter a caça. No entanto, se, à espera da caça, o indivíduo acender o fogo primeiro para se aquecer, essa ação torna-se uma atividade, pois seu objetivo está diretamente ligado a uma necessidade iminente. Para isso, ele realiza diferentes ações: cortar a madeira, carregar a lenha, riscar a pedra, entre outras, as quais se desdobram em operações que dependem das condições para que sejam realizadas.

Da mesma maneira, uma ação pode transformar-se em operação. Por exemplo: a ação de dirigir um carro exige várias operações, as quais podem tornar-se mecânicas. Nesse caso, o indivíduo possui condições concretas de executá-las de forma automática, assim, a ação de dirigir transformou-se em operação.

Para Shuare (1990, apud IZA, 2009, p. 373), “[...] a importância de se estudar a atividade humana ocorre na medida em que ela é a objetivação do subjetivo, e sua análise

ocorre na medida em que ela permite uma apreensão do mundo interior do homem”.

Leontiev (1979), apoiado em Marx, denomina como objetivação o processo em que a atividade humana (física e mental) dos seres humanos transfere-se para os instrumentos físicos e para a linguagem. Nesse sentido, o homem não é apenas objeto das mudanças sociais, mas também sujeito das relações sociais, sendo produto da sociedade ao mesmo tempo em que a produz.

Analisando a brincadeira infantil do ponto de vista de Leontiev (1998, p.121), Iza observa que para a criança pequena a consciência das coisas surge sob forma da ação sobre essas.

Durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (2009, p. 373).

Leontiev (2006b) considera que a aprendizagem dos comportamentos sociais e a reprodução deles acontecem à medida que as crianças imitam as ações dos adultos por meio de gestos, movimentos e falas nas brincadeiras.

Nesse sentido, Leontiev (2006a) e Elkonin (1971) deixam clara a questão da influência exercida pela atividade principal na mudança dos estágios de desenvolvimento humano. Em outras palavras, os estágios de desenvolvimento dependem das condições históricas concretas onde as crianças vivem e das atividades em que, nessas condições, elas participam ocupando um lugar nas relações sociais. Esta atividade principal, portanto, não é aquela que apresenta novas exigências à criança, mas requer dela novas formas de comportamento e de relações, resultando, por isso, no desenvolvimento de novas funções psicológicas. No caso das crianças menores, a atividade principal é a lúdica, e é nessa atividade que as crianças ocupam lugar nas relações sociais e desenvolvem formas de relações, comportamentos, funções psicológicas.

Com base em Leontiev, pode-se compreender que a Educação Física é uma atividade humana. Como tal ela se realiza no entrelaçamento das ações práticas objetivadas no movimento corporal, com as ações mentais (psicológicas, intelectuais), do sujeito. Como afirma Leontiev: atividade prática exterior não se separa da atividade interna, nem se colocam uma acima da outra, mas se conservam entrelaçadas bilateralmente (LEONTIEV, 1979). Refere-se aqui à Educação Física como atividade, mas a explicitação deste conceito ainda não está desenvolvida no campo teórico da Educação Física.

Pesquisadores da área da Educação Física já procuram utilizar o conceito de atividade. Por exemplo, Baptista, preocupado em se contrapor à concepção do exercício físico realizado como ação mecanizada, utiliza o termo atividade corporal para referir-se à prática de exercícios físicos baseada em uma necessidade e um motivo, e que leve à autoconsciência do sujeito. Para isso, fundamenta-se na idéia de Leontiev, da constituição da consciência a partir das ações materiais práticas. Baptista argumenta que “[...] é na materialidade de suas ações que devem abrir as possibilidades de emancipação do homem” (2006, p.781).

Nesse sentido, para se pensar na aprendizagem em Educação Física, pode-se oferecer a contribuição feita por Libâneo (2001) cuja interpretação é de que aprender Educação Física é interiorizar o modo de pensar e atuar com o movimento corporal.

De acordo com Libâneo (2008), na teoria de Leontiev, a atividade humana subordina-se às necessidades sociais, portanto, há uma intencionalidade que vem do coletivo. Pelo processo de apropriação, uma atividade coletiva e externa converte-se em atividade interna. Por isso, o ensino e a aprendizagem supõem intenções, ações planejadas, supõe, também, que os alunos estejam motivados a aprender, tendo claramente para si as finalidades dessa aprendizagem.

Mello também ressalta o valor da intencionalidade na atividade humana, particularmente na Educação Física. Ao criticar a concepção restrita à aptidão física, a autora afirma:

O objeto da Educação Física sempre foi o movimento humano. A crítica sobre o paradigma da aptidão física produziu a necessidade de não mais se conceber tal objeto como estritamente biológico, mecânico ou psicológico. Assim, numa perspectiva histórico-cultural, o estudo sobre o objeto da Educação Física deveria, então, ser o estudo sobre a intencionalidade do movimento humano [...] concebido como toda produção histórico-cultural da sociedade, que não é restrita à prática cultural de movimentos como os esportes, as danças, as ginásticas, os jogos, as lutas, os brinquedos e as brincadeiras [...] uma das prioridades da pré-escola deve ser a de possibilitar à criança alcançar o desenvolvimento pleno da motricidade intencional [...] que consiste na ação consciente de movimentos, gestos e atitudes. (2001a, p. 74 - 78).

Com apoio nas considerações de Zaporozhcz quanto às funções motoras, e no método psicocinético de Le Boulch, Mello (2001a) desenvolve o termo motricidade intencional, afirmando a importância da intencionalidade na educação da criança, uma vez que toda ação do ser humano tem um significado, uma intenção. Buscando avançar para uma compreensão assentada na teoria histórico-cultural, a autora expressa o entendimento de que o ser humano é um ser social e que, portanto, seu desenvolvimento dá-se no processo de

apropriação social e histórica, muito mais do que por evolução biológica e orgânica, pois as ações que a criança realiza não se direcionam aos objetos, e sim aos outros que compõem seu meio social.

Com base em Leontiev, Mello (2001a) traz para essa discussão a importância da mediação no desenvolvimento humano, lembrando que para este teórico a atividade especificamente humana, chamada “trabalho”, caracteriza-se por dois elementos interdependentes. Primeiro, a produção e utilização de instrumentos; segundo, a realização coletiva dessa produção e utilização. O trabalho é uma atividade originalmente social, baseada na cooperação entre as pessoas e, por isso, supõe uma divisão técnica de suas funções. O surgimento e o desenvolvimento do trabalho possibilitaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos humanos. Nesses reside o grande valor dado à mediação dos objetos, mas principalmente do professor, no desenvolvimento da criança.

Mello continua destacando que na atividade humana é preciso que exista uma relação entre o motivo da ação e o resultado ou finalidade dessa ação. Ela escreve: “[...] o sentido da ação torna-se consciente quando há uma relação objetiva entre aquilo que impulsiona o indivíduo a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato” (2001a, p.26). É esta relação entre motivo e finalidade da ação que confere sentido e significado à atividade. Adotando o conceito de atividade para analisar o ensino e a aprendizagem da Educação Física pela criança e considerando que a brincadeira é sua atividade principal, Mello opta por utilizar em seus trabalhos o termo “atividade de movimento” para referir-se ao movimento intencional, carregado de significado, abrangendo as relações e os valores sociais.

Embora a dimensão corporal integre-se necessariamente à atividade humana, Mello utiliza o termo atividade de movimento visando ampliar o entendimento dessa atividade, não se referindo apenas ao movimento corporal e justifica:

O Movimento aqui explicitado não é apenas motor, mas se relaciona com atividades de resolução de problemas, questionamentos, criatividade, compreensão, atenção, memória, abstração, entre outras habilidades importantes para a vida da criança. No desenvolvimento de atividades de Movimento para crianças de 0 a 6 anos, deve-se levar em consideração que elas são seres inteiros, não podem se limitar apenas a padrões motores preestabelecidos. [...] O trabalho com atividades de Movimento pode ser ampliado de maneira a não desconsiderar o aspecto motor, mas também não se restringir a ele [...]. Não vemos a atividade física apenas como promotora de atividades que visam ao desenvolvimento motor. Ela pode e vai, além disso, alcançando amplitude maior, a fim de proporcionar às crianças

questionamentos e valores sobre a sociedade na qual estão inseridas, e isso depende, em grande parte, da mediação que o adulto exerce com elas (MELLO; IZA, 2009, p.288/289).

Percebe-se que está havendo na produção científica desenvolvida em nosso país, especificamente na área da Educação Física, o esforço teórico para avançar em uma concepção que considere a conexão da atividade física com a consciência do sujeito, a ação e reflexão desses conectadas aos motivos da sua atividade. Mesmo concordando com o termo proposto por Mello (2001), Mello e Iza (2009) e com Baptista (2006), nesta pesquisa optou-se por manter o termo “movimento corporal” entendido como a relação dinâmica entre o todo e as partes do corpo, visando os seus usos com distintas finalidades nos contextos da vida cotidiana, por meio dos quais a criança interage e apropria-se da cultura para realizar diferentes atividades de forma intencional, portanto, não contrário aos termos utilizados pelos autores acima.

A expressão “movimento corporal” pode estar historicamente atrelada a concepções conservadoras, aparentemente ligadas à abordagem desenvolvimentista, entretanto, entende-se que o termo em si não é exclusivo de nenhuma interpretação. Nesse sentido, no presente estudo, esta expressão avança em relação a uma interpretação tradicional uma vez que, para a elaboração deste conceito, as relações de historicidade e cultura são consideradas, pois os movimentos aqui se referem aos que envolvem tanto o contexto dessas crianças, pertencentes à classe trabalhadora, como às possibilidades de movimento que podem ser observados nas atividades diárias comuns das pessoas e na cultural corporal. Entende-se que o movimento em si exige a união de pensamento e ação corporal conforme Mello e Iza (2009), porque o mesmo ganha um significado abrangente dentro da teoria histórico-cultural, buscando minimizar, também, a interpretação dicotômica entre corpo e mente. Nesse aspecto, o movimento é intencional e enfatiza as relações e os valores sociais.

A presente pesquisa, nesse sentido, apresenta uma ligação com as perspectivas dos autores acima citados, todavia, distingue-se por caracterizar-se como uma proposta didática para o ensino em Educação Física na Educação Infantil. Essa proposta desenvolveu-se acerca do conceito de movimento corporal.

A formação desse conceito passa pela via mental e sensorial, utilizando o corpo e seus movimentos como instrumento objetual prático, como matéria que concretiza a existência humana de cada indivíduo. Compreende-se, assim, que a aprendizagem do movimento corporal pela criança pode dar-se como movimento de pensamento conectado às funções psicológicas superiores.

### 2.3 Desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural

Na teoria histórico-cultural a questão da periodização do desenvolvimento humano mereceu especial atenção dos teóricos, entre eles Elkonin, que tratou da caracterização dos períodos de desenvolvimento em conexão com a categoria atividade, categoria central no arcabouço da teorização histórico-cultural como já foi mencionado neste trabalho.

Elkonin (1971) associou aos estágios de desenvolvimento do indivíduo às atividades que regem as ações, motivações e cognição do ser humano. Para ele, a periodização do desenvolvimento infantil tem como eixo fundamental a *atividade principal*, categoria especificada por Leontiev, ao tratar do modo pelo qual a atividade humana, em dada realidade social, influencia no desenvolvimento da consciência. Assim, escreveu:

A atividade principal é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2006a, p.65).

O desenvolvimento do indivíduo é regido por diversos tipos de atividades em cada fase da vida. Tais fases são caracterizadas historicamente com o desenvolvimento de tradições sociais e culturais em paralelo com o desenvolvimento ontogenético. As fases de desenvolvimento, portanto, não são caracterizadas apenas pelas capacidades biológicas do indivíduo, mas principalmente pelas tradições históricas da cultura que podem modificar o desenvolvimento biológico (HEDEGGARD, 2002).

Para Leontiev (2006a), o que caracteriza o estágio de desenvolvimento psicológico de um indivíduo humano é sua atividade principal nesse estágio. Por sua vez, a atividade principal depende do lugar ocupado por esse indivíduo nas relações sociais, nas relações com os outros, em suas condições concretas de vida, na tradição histórica, na cultura, nas instituições (família, escola, trabalho etc.).

Com base nos conceitos desenvolvidos por Vygotsky e por Leontiev, Elkonin (1971) explicou que o desenvolvimento humano deve ser compreendido como processo dialético e contraditório, pois não transcorre de maneira evolutiva progressiva. Ao contrário, o desenvolvimento de uma criança é marcado por interrupções de continuidade e, nesse curso, pelo surgimento de novas formações mentais.

Leontiev, ao abordar os estágios de desenvolvimento infantil, escreveu:

Nem os conteúdos dos estágios nem sua frequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. [...] As condições históricas e

concretas, exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. [...] Assim, embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo, de uma certa forma, seus limites de idade, todavia dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com as mudanças das condições históricas sociais (2006a , p. 65).

Vygotsky, Leontiev e Elkonin expressaram uma concepção do desenvolvimento infantil como fenômeno histórico e dialético. Sintetizando as ideias desses pensadores, Pasqualini (2006) comenta que o desenvolvimento humano não está determinado pelas leis naturais universais, e sim na dependência de condições sociais objetivas, concretas. Por isso, o desenrolar do desenvolvimento infantil também não se configura como processo linear, progressivo, evolutivo, ao contrário, trata-se de um processo em que ocorrem saltos qualitativos, bem como involuções e rupturas.

Elkonin (1971) propôs uma periodização para o desenvolvimento humano composto de três períodos: primeira infância, segunda infância e adolescência. Cada período compõe-se de dois outros em função da atividade predominante, chegando ao seguinte esquema:

- Primeira infância:

- período da comunicação emocional e afetiva direta (0 a 1 ano) – o contato emocional faz parte da interação do bebê para socializar-se na cultura de seu meio;

- período da atividade objetal manipulatória (1 a 3 anos) - a criança executa atividade de manipulação de objetos em colaboração com o adulto, reproduzindo procedimentos de ação elaborados socialmente, auxiliados pelo surgimento da linguagem, que contribui para a criança ir dando sentido às coisas;

- Segunda infância:

- período dos jogos de papéis e brincadeiras (3 a 6 anos) - surgem na criança a imaginação e a função simbólica. Utilizando-se do jogo, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, reproduzindo ações culturalmente realizadas pelos adultos.

- período da aprendizagem formal pelo estudo (6 a 10 anos) – é quando ocorre a entrada da criança na escola, fazendo que a atividade de aprendizagem formal e sistemática se torne primordial em sua vida.

- Adolescência:

- período da comunicação íntima e pessoal na reflexão sobre si mesmo, isto é, autoconsciência e período da atividade socialmente útil (10 a 15 anos) - inclui formas de atividade laboral, de estudo, desportivas, artísticas e organizativo-social.

- período da atividade profissional de estudo (15 a 18 anos) - surge para o indivíduo a necessidade pessoal de trabalhar e as atitudes investigativas se voltam para as qualificações profissionais.

Esses períodos são caracterizados por mudanças muito significativas na personalidade, demarcando “saltos qualitativos” no processo de desenvolvimento da criança. Esses saltos representam momentos em que o acúmulo de mudanças, influenciadas pela relação da criança com o meio e com os outros que a rodeiam, gera uma mudança muito visível, com uma demarcação clara do surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento. Os autores consideram que são, inclusive, momentos críticos, caracterizando-se, ainda, como períodos de crise (ELKONIN 1971; LEONTIEV, 2006a; MEZTNER, 2004).

Fica explícito, dessa forma, o valor conferido pela teoria histórico-cultural às qualidades concretas das relações sociais na constituição psicológica e na constituição da subjetividade de um ser humano.

Como descrito anteriormente, na concepção histórico-cultural o desenvolvimento humano possui um vínculo fundamental com a aprendizagem. Desse modo, mediante a relação do indivíduo com os outros e com a cultura, em todos os estágios de desenvolvimento há atividade de aprendizagem. Davydov (1988), seguidor das ideias de Vygotsky, de Leontiev e também de Elkonin, entre outros, afirma ser o período escolar aquele em que a aprendizagem é mais crucial e intensa, pois nele a aprendizagem sistemática passa a caracterizar-se como a atividade principal na vida da criança.

A seguir são apresentadas as ideias de Davydov, de grande valor para a prática pedagógica voltada à formação de conceitos pelos alunos, fornecendo princípios gerais para a elaboração das tarefas de aprendizagem em conexão com o desenvolvimento do pensamento do aluno. Como já mencionado, na presente pesquisa, buscou-se desenvolver o ensino do conceito de movimento corporal para crianças por meio de um experimento didático formativo, com base nesses princípios gerais formulados por Davydov.

#### **2.4. Ensino e aprendizagem escolar como promoção do desenvolvimento humano**

Para Vygotsky, o grande valor da educação e do ensino escolar deve-se ao fato desses se constituírem como forma de apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela

humanidade, no movimento histórico da sociedade. Segundo Davydov (1988), uma contribuição pedagógica presente na teorização de Vygotsky é sua concepção de que a educação e o ensino escolar são as formas universais de desenvolvimento mental do homem.

Na formulação teórica de Vygotsky, a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento das funções mentais. Daí ser tão citada sua afirmação de que “[...] o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p.102). Segundo Vygotsky, o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que atuam sobre as funções psicológicas superiores, transformando a atividade externa de aprendizagem (intersíquica) em atividade interna (intrapíquica). Nesse sentido, o psicólogo russo defendeu a tese de que a educação deve garantir a criação de aptidões inerentes ao homem no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas humanas, explica Vygotsky, estão dadas, primeiramente, na realidade social, na cultura socialmente produzida e utilizada, composta de objetos materiais e de objetos intelectuais. Esses objetos, ao serem apropriados por meio da aprendizagem, em conexão com um bom ensino, promovem o desenvolvimento das funções psicológicas humanas.

A partir das teses vygotskianas e em busca de ampliá-las numa direção pedagógica, V. V. Davydov elaborou sua teoria, denominada “teoria da atividade de aprendizagem” ou “teoria do ensino desenvolvimental<sup>3</sup>”. Como a própria denominação sugere, essa teoria trata de um tipo de ensino que sirva como meio para promover o desenvolvimento mental dos alunos, contribuindo para que formem em si a capacidade de pensar teoricamente, auxiliando no desenvolvimento de sua personalidade (LIBÂNEO, 2004).

A teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988) tem seu foco na atividade de aprendizagem do aluno. O autor russo defende que o ensino e a educação determinam os processos do seu desenvolvimento mental, ou seja, a apropriação e a reprodução das capacidades desenvolvidas histórica e socialmente.

Segundo Libâneo (2004), na introdução de um de seus livros à edição espanhola, Davydov escreveu:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na

---

<sup>3</sup> Segundo Davydov (1988, p.4), o termo “ensino desenvolvimental”, expressa “ensino capaz de impulsionar o desenvolvimento”, ou seja, um ensino que propicie mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento. Segundo Libâneo (2004), ensino desenvolvimental é a tradução do inglês para a expressão “developmental teaching” do texto de Davydov. Esta teoria de ensino foi elaborada por este autor russo a partir da teoria da atividade de aprendizagem.

informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos este ensino de ‘*desenvolvimental*’ (DAVYDOV, 1988d apud LIBÂNEO, 2004, p. 22)

Davydov (1988) estabeleceu como papel primordial do ensino promover apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos. Essa apropriação, para Davydov, deve servir ao desenvolvimento de estruturas cognitivas gerando novas capacidades mentais. Mas para que isso de fato ocorra, o ensino deve ser orientado à aprendizagem por meio da formação de conceitos.

Como visto anteriormente, em todos os estágios de desenvolvimento há atividade de aprendizagem, mas no período escolar, ela é marcada pela atividade de estudo, formal e sistemática. Davydov (1988) explicitou o conceito de atividade de aprendizagem como derivado do conceito de atividade formulado por Leontiev.

Como analisa Leontiev (1988, p. 73),

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo.

É marcante a transição pela qual a criança passa ao entrar para a escola. Dela é requerida nova organização da vida, tendo que assumir novas obrigações, entre elas a aprendizagem consciente e a formação do pensamento caracterizado por procedimentos mentais específicos. A esse respeito Davydov escreveu:

[...] as crianças reproduzem não só o conhecimento e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas de consciência social, mas também as capacidades construídas historicamente que estão na base da consciência e do pensamento teórico: reflexão, análise e experimento mental (1988, p.90).

Ao chegar à escola, a criança traz consigo uma “bagagem de conhecimentos” adquirida no contexto em que esteve inserida desde seus primeiros dias de vida. Vygotsky (2006, p. 110) explicou: “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançada pela criança antes de entrar para a escola”. Tais elementos, muito provavelmente, serão exteriorizados em suas ações e manifestações naturais, como por meio do jogo ou da brincadeira, possibilitando uma inter-relação entre pares e a troca de experiência que resultará em maior desenvolvimento.

A atividade de aprendizagem escolar tem conteúdo e estrutura especiais, voltados ao conhecimento teórico. O conhecimento teórico envolve ações mentais de elevado nível de abstração: generalizações e formação de conceitos. De acordo com Davydov (1988, p. 90), a atividade de aprendizagem voltada a essas ações mentais é fundamental no desenvolvimento: “[...] ela determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também o desenvolvimento de sua personalidade”.

No ensino desenvolvimental, a atividade de aprendizagem baseia-se nos conteúdos das matérias escolares, promovendo a ligação entre atividade pensante e determinado conteúdo específico. Mediante a atividade de aprender, vai ocorrendo o movimento da atividade externa (prática, coletiva) para a atividade interna (psicológica, individual) na formação de conceitos científicos. Assim, para Davydov (1988), a atividade de aprendizagem gira em torno da formação e operação com conceitos para o domínio dos conhecimentos.

Baseado nos princípios de Vygotsky, Davydov (1988) explicou a existência de dois tipos e processos de conhecimento: o empírico e o teórico. Deles resultam, respectivamente, distintos tipos de conceitos: os conceitos empíricos (ou pensamento empírico) e os conceitos teóricos (ou pensamento teórico, ou teórico-científico). O conhecimento empírico surge por meio da observação e comparação entre os fenômenos e objetos, a fim de estabelecer diferenças e semelhanças, ordenando-as hierarquicamente, com base em características formais, externas, aparentes. O objeto é captado pela observação, a partir da atividade sensorial humana, que pode refletir no pensamento apenas as propriedades exteriores. Por meio de uma palavra ou termo, aquele conhecimento é expresso, o que é comumente chamado de definição.

O conhecimento empírico ocorre por um processo que, embora sistemático, não considera as relações mais amplas que envolvem o fenômeno ou objeto do qual o sujeito está se apropriando. O processo do conhecimento empírico não se encontra orientado para a compreensão aprofundada de suas relações mais essenciais, as quais se situam para além de sua simples aparência. Em contrapartida, o conhecimento teórico dá-se mediante um processo de análise do objeto, dentro de um sistema conectado de fenômenos, para a compreensão de sua origem e desenvolvimento, considerando suas conexões em relações mais gerais e que se manifestam em suas relações mais particulares (DAVYDOV, 1988; RUBTSOV, 1996; HEDEGGARD, 2002).

No conhecimento teórico, o objeto é observado em seu processo de transformação e não apenas em seu resultado final. Desse modo, podem ser identificadas as relações entre suas propriedades externas e internas. Em outras palavras, tal processo de conhecimento consiste em situar o surgimento de um objeto ou fenômeno como algo decorrente de relações que envolvem desde os aspectos mais gerais até aos aspectos mais particulares (FREITAS; FERREIRA, 2009).

Esse movimento de pensamento é também descrito como um movimento que parte do aspecto mais abstrato do objeto para atingir seu aspecto mais concreto, estabelecendo as relações para a compreensão da realidade. Nas atividades informais, a criança também aprende e elabora conceitos, frequentemente, de maneira espontânea. No entanto, na atividade formal (escolar), a criança elabora conceitos científicos, de maneira sistematizada. Portanto, o que distingue a atividade de aprendizagem escolar (formal) das demais aprendizagens é a aquisição do conceito científico (DAVYDOV, 1988).

A formação do pensamento teórico científico requer a aquisição de procedimentos mentais, e não apenas de conteúdos. Um dos requisitos para a aquisição de procedimentos mentais pelo aluno é o método de ensino baseado na atividade investigativa:

Na escola esta atividade é controlada, consistindo da investigação de problemas que contenham os conflitos fundamentais do fenômeno. Um pré-requisito para a aquisição do conhecimento teórico é a atividade didática construída sobre tarefas que iluminam os contrastes encontrados nas relações fundamentais de um fenômeno. Por meio desta investigação, fica possível apreender o desenvolvimento do fenômeno (HEDEGGARD, 2002, p. 206).

Isso significa que os alunos precisam, mentalmente, realizar o percurso da atividade investigativa da qual resultou em determinado objeto, que se torna, agora, objeto de conhecimento para os alunos. Para de fato conhecer o objeto, os alunos precisam apropriar-se do tipo de pensamento ligado à sua investigação, formando o seu conceito. Um conceito, por conseguinte, segundo a concepção de Davydov, é a relação entre os aspectos internos e externos do objeto, incluindo também o modo de pensamento necessário para captá-lo mentalmente e trabalhar mentalmente com ele (FREITAS; FERREIRA, 2009).

Davydov considera que, embora o desenvolvimento da personalidade humana nas idades pré-escolar e escolar seja somente um dos primeiros estágios do desenvolvimento integral, ele serve como um marcador real, que indica a formação dos fundamentos da personalidade. Para Davydov (1988), a essência da personalidade humana está associada ao potencial de criatividade, sendo que a necessidade básica na formação da personalidade de uma pessoa é a necessidade de criar, criar o mundo e criar a si mesma. A organização

psicológica de um indivíduo, no nível pessoal, é o meio pelo qual ele controla seu futuro com ações criativas. O princípio criativo, a necessidade, a imaginação, são instrumentalidades psicológicas mediante as quais a personalidade real concretiza-se.

Nas crianças pré-escolares, essa personalidade emerge e começa a se desenvolver graças à brincadeira. É no período pré-escolar, por volta dos três anos de idade, que aparecem os rudimentos da personalidade da criança, quando o pré-escolar se torna o sujeito da atividade consciente. Esse aparecimento da personalidade da criança está ligado, principalmente, ao fato de a brincadeira tornar-se, nesse período da vida da criança, a atividade principal. A brincadeira gera na imaginação dela a base psicológica da criatividade, produzindo na criança a capacidade de criar algo novo em várias esferas de atividade e vários níveis de significância (DAVYDOV, 1988).

Na idade pré-escolar, a brincadeira favorece a imaginação das crianças, o que lhes permite a reflexão e ajuda-as a efetivar os planos das ações criativas individuais e conjuntas na brincadeira. Esse favorecimento propiciado pela brincadeira dá-se especialmente quando há supervisão de educadores. Davydov (1988, p. 52) lembra:

[...] em todos os períodos escolares, ao desempenharem as atividades principais, as crianças empregam grandes doses de imaginação (e graças a esta imaginação se torna possível ter uma consciência teórica e, em particular, a orientação em relação ao futuro) que permite que elas participem ativamente de vários tipos de criatividade técnica e artística e no movimento de pesquisa e desenvolvimento (que está vinculado ao trabalho produtivo que elas realizam). O trabalho de formação e educação infantil é direcionado ao desenvolvimento de uma posição ativa na vida, que do ponto de vista psicológico, significa o desenvolvimento nas crianças de uma necessidade de criar, sendo esta a base interna da personalidade humana.

Lembra também o autor que, apesar da importância da formação do pensamento teórico, na prática do ensino escolar das crianças menores (referindo-se ao sistema de ensino na então URSS), a orientação não está voltada à formação de conceitos teóricos. O ensino efetivo acontece em torno da utilização da experiência sensorial cotidiana das crianças. Mas, adverte Davydov (1988), a utilização da experiência de vida da criança só se justifica em função da reestruturação qualitativa dessa própria experiência, de uma forma nova e especial para ela: a forma do conhecimento científico teórico. No entanto, isso não é considerado no ensino das crianças escolares menores, porque esse nível de ensino caracteriza-se por seguir a teoria do pensamento empírico.

Ao tratar da necessidade de formação do pensamento teórico desde a escolarização elementar, Davydov (1988, p. 92-93) cita Skatkin, um dos pesquisadores que

conduziram, na então URSS, pesquisas experimentais sobre a relação entre o ensino, a educação de crianças em idade escolar e seu desenvolvimento mental:

As posições de Skatkin quanto à necessidade de se utilizarem novos métodos de ensino na escola elementar e à possibilidade e conveniência do formar conceitos teóricos nos escolares de menor idade, são de importância fundamental para a elaboração dos problemas da didática, da metodologia de ensino e da psicologia infantil e educacional, pois a expectativa é que haja uma cooperação entre estas áreas para lidar eficazmente com as questões relacionadas ao ensino desenvolvimental elementar.

A proposta do ensino desenvolvimental de Davydov (1988) tem seu foco na atividade de aprendizagem do aluno, considerando os elementos da atividade humana genérica que já estavam descritos por Leontiev: necessidade, motivo, objetivo, ações, condições, operações. Como Leontiev (2006a), Davydov também concebe que uma atividade apenas se caracteriza como tal quando faz sentido para a pessoa que a realiza.

Nesse aspecto, pode-se dizer que a atividade de aprendizagem requer que o professor seja capaz de, por meio de tarefas, unir motivos e ações de aprendizagem em atividades que fazem sentido para a criança.

A verdadeira atividade de aprendizagem começa gradualmente e permanece se a necessidade da apropriação da cultura humana for uma necessidade para o aluno. As crianças só entram em real atividade de aprendizagem se tiverem necessidade de fazê-lo, sendo capazes de transformar o material de aprendizagem de forma criativa. Motivos e necessidades vinculados à transformação do objeto são as formas de aprendizagem significativa e conceitual. O fundamental é que as crianças possam realizar as transformações e fazer experimentos mentais com os materiais objetivos, a partir das necessidades criadas pelo professor (DAVYDOV, 1999).

Refletindo acerca da possibilidade de aquisição do pensamento teórico por meio de situações de conflito e resolução de problemas difíceis da vida, Davydov (1999) formula sua teoria de aprendizagem voltada ao objetivo de educar e desenvolver a capacidade dos estudantes em todas as matérias. Dessa forma, acredita que o pensamento teórico dialético pode e deve ser formado em crianças de qualquer nível, quando envolvidas em diferentes situações que exijam pensamento e ação na transformação do objeto:

Crianças e adultos apropriam-se continuamente de conhecimentos enquanto executam diferentes atividades (tais como brincar ou trabalhar) [...] tanto a apropriação como a aprendizagem podem ocorrer, não somente na atividade de aprendizagem, mas também em outros tipos de atividade [...] (DAVYDOV, 1999, p.3)

Davydov propõe um modo de organização do ensino que enfoca as ações mentais dos alunos, suscitadas pela tarefa que, por sua vez, é estruturada em torno de um problema a ser resolvido. Em busca de investigar e solucionar o problema, os alunos põem-se na atividade de aprender o objeto estudado, tendo para isso que, necessariamente, realizarem ações mentais que resultarão na formação de conceitos. Assim, o estudante assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento.

Se considerarmos a explicação de que as crianças pequenas têm como atividade principal o jogo e a brincadeira, as tarefas de aprendizagem, obviamente, devem estar assentadas nessas necessidades e motivos da criança, portanto, as ações mentais se desenvolvem impulsionadas pelo lúdico.

As ações mentais envolvem a produção de análises e sínteses para abstrair os traços principais e secundários dos objetos, envolvendo comparar, cotejar, investigar, identificar, deduzir, fazer induções, estabelecer relações, representar, descrever, caracterizar, discutir, observar, relacionar, explicar, associar, correlacionar, distinguir, analisar e interpretar. Ao cumprir o caminho de ações mentais proposto pelo professor, o aluno estará cumprindo um movimento mental que deverá resultar numa atitude reflexiva em relação ao objeto, ou seja, a reflexão dialética do objeto.

Para Davydov (1988), a formação de conceitos exige um processo de apropriação conduzido por procedimentos que identificam o princípio geral, aquilo que é nuclear, essencial em um determinado objeto ou fenômeno, visando à interiorização das ações mentais conexas com o mesmo, isto é, a conversão gradual de ações externas em ações internas.

Esse processo é denominado por Davydov (1988) de abstração substantiva, uma análise de determinado elemento nuclear para, em seguida, aplicá-lo em situações particulares. Nesse movimento, o aluno faz aproximações entre características semelhantes e diferenciações dos objetos e fenômenos com os quais está lidando, estabelecendo relações entre os mesmos, pois nenhum deles constitui-se isoladamente.

Para Vygotsky (1982-86 apud DAVYDOV, 1992), esse processo de generalização consiste em “[...] um ato do pensamento perfeitamente conceitual (semântico) que reflete a realidade de modo bastante diferente de como ela é refletida nas sensações e nas percepções imediatas”. É o movimento da atividade de aprendizagem que se realiza do abstrato ao concreto. A generalização sugere diferentes níveis na compreensão de um objeto, conforme Vygotsky estabeleceu na pirâmide conceitual, explicitada no capítulo 2.

Assim, para Davydov (1992), na reflexão, o indivíduo representa objetos e fenômenos em seu pensamento, percorrendo de forma sintética o caminho investigativo que o

resultou. Ao apropriar-se do objeto por esse caminho, o indivíduo o faz ressignificando-o em seu cotidiano.

Quanto à organização e estrutura de ensino, Davydov (1988) elaborou uma sequência de ações que devem direcionar a atividade de aprendizagem, organizada pelo professor e realizada em conjunto com os alunos. Ao organizar o ensino de determinado objeto, o professor deve estabelecer ações de aprendizagem, elaboradas da seguinte forma:

1) Transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado. É o momento de exploração e experimentação, a fim de que o aluno descubra certas relações internas relevantes do material, separando aspectos gerais centrais e aspectos particulares, percebendo como estão inter-relacionados. Diante de uma situação problema, obviamente sob condições concretas (um livro, um filme, uma história etc.), o aluno analisa e extrai dados da tarefa que o ajudam a compor o princípio geral, ou seja, transformando a conclusão do problema em princípio geral;

2) Modelação da relação encontrada em forma objetivada, gráfica ou literal. Consiste na criação de um “modelo” representativo da relação universal, das características internas do objeto, com a própria explicação sobre o princípio geral, possibilitando sua análise posterior. A modelação põe o aluno em um processo criativo na relação com o objeto de aprendizagem. O modelo criado servirá como uma base para que ele prossiga na tarefa de aprendizagem;

3) Transformação do modelo para estudar suas propriedades em “forma pura”. Aqui os alunos devem trabalhar com o modelo e o professor orientá-los para a relação universal, a fim de que captem o “núcleo” do objeto. Mas a adequação do “núcleo” ao objeto requer que os alunos extraiam dele suas múltiplas manifestações particulares, o que demanda tarefas específicas; o aluno remete-se ao registro do princípio geral identificado e transforma-o, aplicando-o em uma nova situação, um novo problema que interfira no modo de pensamento dele para que entenda que existem outras relações;

4) Solução de várias tarefas particulares por procedimento geral. Os alunos solucionam tarefas variadas, envolvendo o objeto em situações particulares, adotando o mesmo procedimento geral usado nas ações anteriores, em um processo de generalização. O objetivo é verificar a eficácia da aplicação, pelo aluno, do procedimento mental geral adquirido para lidar com o objeto. Os alunos reconstroem, em sua atividade mental, o conceito, alcançando já certo grau de autonomia de pensamento. A direção do professor irá mudando para elevar a autonomia do aluno;

5) Controle da realização das ações anteriores. O controle (ou monitoramento)

visa a assegurar a execução correta das ações de aprendizagem, determinando sua correspondência às exigências e às condições postas na tarefa. É uma ação que objetiva fazer com que o aluno realize um exame qualitativo do resultado de sua aprendizagem em comparação com o objetivo das ações de aprendizagem.

6) Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. Professor e alunos avaliam a aprendizagem do procedimento geral, tendo por referência o resultado das tarefas de aprendizagem. Essa ação tem a especial característica de fazer parte de todas as ações, portanto, não se realiza como uma ação isolada. Em outras palavras, consiste numa avaliação contínua e de caráter formativo.

As premissas de Davydov têm por base a idéia vygotskyana de que as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas. Esta ideia expressa que toda a atividade humana individual foi antes uma atividade coletiva. Vygotsky afirma que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual, “primeiro entre as pessoas (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológico)” (2007, p. 58).

Sendo assim, Davydov enfatiza a importância de que as atividades de aprendizagem aconteçam seguindo o movimento do coletivo para o individual, na interação entre os pares, considerando as mediações do grupo e sua influência no processo de formação do pensamento de cada criança individualmente.

Com base em Davydov, Libâneo (2009) tratou de distinguir a estrutura básica do plano de ensino desenvolvimental. Para ele pode ser o formato convencional, mas o conteúdo dos tópicos muda. Dessa forma, o *objetivo geral* do ensino deve ser a relação geral básica, o núcleo conceitual do objeto estudado pelo aluno. Os *conteúdos* são organizados com base na lógica da relação entre conceitos, como indutor das relações mentais. Os *objetivos específicos* formam o desdobramento do objetivo geral, na forma de ações mentais a desenvolver. O *desenvolvimento metodológico* refere-se aos “momentos” de tarefa de aprendizagem e, por fim, a *avaliação*, não só somativa, mas formativa, deve identificar o desenvolvimento do conceito pelo aluno e sua capacidade de utilizar o conceito como ferramenta mental, ou seja, aplicando-o como ações mentais na solução de tarefas e problemas (grifo do autor). Desse modo, foi organizado o plano de ensino (apêndice 1) desenvolvido nesta pesquisa.

Na formulação do plano de ensino experimental, buscou-se explicitar a atividade principal das crianças em conexão com o motivo para a aprendizagem; a aprendizagem consciente delas por meio de relações com o objeto em estudo e a experiência cotidiana das crianças em relação ao movimento corporal.

## 2.5- A teoria histórico-cultural nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem em Educação Física

A fim de verificar a existência de estudos em Educação Física, sobre a temática do movimento corporal e/ou temas correlatos, norteados pelo enfoque histórico-cultural e a possível conexão com a presente pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico. Este levantamento mostrou que, embora já existam estudos e pesquisas nessa abordagem na área da Educação Física, os mesmos têm um foco distinto do que se pretende com o presente trabalho. Foram encontrados estudos situados na vertente histórico-cultural e estudos situados na vertente sociocultural.

Nos estudos que se explicitaram como situados na vertente sociocultural, verificou-se uma abordagem do movimento, considerando-o como uma sub-área da Educação Física, conforme descreve Guedes (1999). De acordo com esse autor, são investigações que buscam interpretar o significado e as formas de manifestação do movimento humano em diferentes contextos sociais e culturais, nas mais diferentes situações relacionadas à atividade motora e esporte.<sup>4</sup>

Segundo Guedes, alguns estudos que merecem destaque foram desenvolvidos na antropologia biológica, tendo como suporte os estudos de cunho sociológico. São estudos que buscam o entendimento dos processos de execução dos movimentos, comparando características inatas e adquiridas no processo de execução de determinadas condutas motoras. Entre as questões levantadas por esses estudos, o autor destaca:

Em que medida o meio sócio-cultural influencia as atividades motoras? Ou, em que medida o significado de atividade motora para o ser humano leva à criação de traços sócio-culturais em padrões de participação nas atividades motoras? Em que medida a raiz filogenética do movimento pode ser a base para a compreensão da dimensão cultural do jogo e do esporte? Em que medida raízes místicas, religiosas e estéticas contribuem para o estampamento de determinados tipos de comportamento motor de indivíduos em um determinado grupo ou sociedade? Em que medidas as brincadeiras e jogos folclóricos servem como amplificadores para a aquisição de conhecimento na criança no processo e transmissão cultural? Em que medida a dicotomia filosófica mente e corpo tem influenciado os padrões de atitude em relação ao movimento, ou como filosofias orientais e ocidentais encaram o movimento e que implicações estas concepções acarretam na sociedade atual? (1999, p. 103)

Observou-se, sobre esses estudos, que as questões levantadas mostram possibilidades de aproximação com a teoria histórico-cultural, mais especificamente com a

---

4 Um dos grupos de pesquisa que se situa nessa perspectiva é o Núcleo de Estudos Sócio-Culturais do Movimento Humano (NESC), criado em 1988 na Escola de Educação Física e Esporte da USP, com o objetivo de acompanhar a tendência mundial de estudar-se a natureza do movimento humano como fenômeno social e cultural.

teoria sociocultural, mas ainda que pertinentes, parecem voltar-se mais para análises sob a perspectiva de padrões motores.

Sob o ponto de vista de Simão (2005), é um grande desafio construir uma prática pedagógica de Educação Física na Educação Infantil que seja coerente com a concepção histórico-cultural. Um dos caminhos que tem sido utilizado é privilegiar as culturas infantis de movimento, como linguagem, para que atenda às necessidades e especificidades dessa faixa etária.

Um exemplo é o artigo de Silva (2005), o qual relata uma pesquisa que compreende a possibilidade de aprendizagem por meio do jogo e da brincadeira, partindo da premissa de que esses são produtos socioculturais, objeto de ensino e fator de desenvolvimento e aprendizagem. Esta pesquisa valorizou a categoria atividade de Leontiev no universo da brincadeira e do jogo, concebendo o brincar como uma forma de estar e agir no mundo por meio da ação corporal marcada pela intencionalidade. A dinâmica e motivação na construção de ações de aprendizagem (elaboração de estratégia de jogo, ações das crianças, enredos produzidos e a capacidade de representar simbolicamente), iniciam-se pela forma como a criança atua em relação aos outros e aos objetos.

Nessa mesma perspectiva, situa-se o artigo de Nascimento e Dantas (2009), que relatam uma pesquisa orientada pelos conceitos de Vygotsky e Leontiev para elaboração de uma metodologia de trabalho para Educação Física na Educação Infantil a partir da atividade principal (no caso o jogo), e por meio do trabalho com temas (complexos temáticos) relacionados aos conhecimentos da Educação Física. No caso, o tema envolveu uma atividade da cultura corporal em forma de jogo, por exemplo, o circo ou os jogos olímpicos. Os autores consideram essa uma forma de constituir a atividade social das crianças, organizando a realidade para que as crianças possam dela se apropriar.

Entre outros trabalhos encontrados estão Velardi (2000), Metzner (2004), Santos e Nunes (2006), e Domiciano e Coelho (2006), que desenvolveram estudos focados em determinados pressupostos da teoria histórico-cultural que discutem a aprendizagem na Educação Física.

Em duas dessas pesquisas, a ênfase recaiu sobre a zona de desenvolvimento proximal, no ensino de determinada habilidade motora, valorizando os colegas e o professor como mediadores da aprendizagem nas trocas de experiência, ajuda mútua e intervenção do professor: na natação (DOMINICIANO; COELHO, 2006) e no circuito motor (SANTOS; NUNES 2006).

Já Velardi (2000) realizou a experiência de uma metodologia de ensino baseada nos conceitos da teoria histórico-cultural num projeto de ginástica artística. Os alunos deviam aprender o modo (“como”) e a razão (“por quê”) de realizar determinada ação com o corpo, tendo por objetivo conduzir à formação de conceitos. Por exemplo, as crianças deviam compreender porque uma corrida veloz antecede um salto específico. Percebe-se, nesse trabalho, o foco na aprendizagem consciente por meio da identificação de conexões entre o conteúdo, o objetivo das ações e as operações para realizá-las. A pesquisa ressalta também a atuação pedagógica na ZPD (zona de desenvolvimento proximal) dos alunos, de forma que propunha aos professores, conhecer antes o desenvolvimento real dos alunos. A observação atenta do professor permitia analisar quanta informação era necessária para que o aluno realizasse a nova tarefa. No decorrer da aula, as ações propostas combinavam-se com as potencialidades dos alunos e as mediações. Dentre elas estavam as trocas entre os colegas ao demonstrarem novas execuções, ou na execução de movimentos aos pares. Em um segundo momento, o professor apresentava problemas propiciando novas descobertas a partir da resolução dos mesmos.

Por último, a proposta de Velardi (2000) procurava garantir um momento para a criação de movimentos, auxiliando os alunos a ampliarem informações e conceitos sobre o que estavam aprendendo. Com apoio, principalmente em Vygotsky, a ludicidade envolveu a proposta metodológica desta pesquisadora, alinhando os conteúdos e as mediações com situações prazerosas.

A pesquisa de Metzner (2004) trata de questões do eixo movimento corporal, proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, citando especialmente Vygotsky, mas também Leontiev, Metzner (2004), aborda a brincadeira como atividade principal da criança e chama a atenção para o sentido e o significado dos objetos que vão surgindo ao longo do jogo, enquanto os movimentos e os gestos vão sendo executados. Para ela, o lúdico é subordinado às ações. Quando a ação exigida durante a brincadeira não pode ser executada ou o movimento requerido não pode ser reproduzido, a ação lúdica não acontece. Assim, no momento da brincadeira, facilmente uma trouxa de roupas poderá tornar-se uma bebê; já uma cadeira não, pois a mesma não permite o gesto apropriado de segurar o bebê. Neste sentido, Vygotsky (2007) afirma que existe um jogo de regras implícito, a partir de uma convenção social e cultural na maneira de segurar o bebê, por exemplo.

A partir de diversas considerações relativas ao lúdico e às ações motoras e gestos envolvendo o brincar, Metzner (2004) afirma que o movimento corporal dá um suporte à

atividade psíquica no sentido de que várias ações motoras correspondem a ações mentais. Desse modo, os movimentos inseridos na brincadeira ocupam um papel decisivo, pois demonstram o raciocínio da criança, e é isto que dá sentido às suas ações.

Assim como para Mello (2001), para Metzner (2004) não há dúvida de que o movimento seja muito importante no desenvolvimento da criança pequena. Mas as autoras ressaltam ser necessário que o movimento tenha como eixo central a intencionalidade. Enfatizam que o movimento não está relacionado apenas aos aspectos físicos, mas também aos emocionais, cognitivos, históricos e sociais do desenvolvimento humano.

Acerca dos conteúdos, Metzner considera que devem ser trabalhados de forma integrada, em suas diferentes dimensões (conceituais, procedimentais e atitudinais), mas dá maior ênfase ao conteúdo movimento, de acordo com a orientação presente no RCNEI, organizado em dois blocos: expressividade; coordenação e equilíbrio. A autora critica a ênfase no movimento como expressividade, bem como a apropriação das potencialidades corporais no desenvolvimento das habilidades físicas que acaba incentivando a prática desportiva não lúdica, expressando uma preocupação com resultados (quem é o mais veloz, o mais forte...) (METZNER, 2004).

Do mesmo modo que Mello (2001), Metzner (2004, p. 115) refuta esse tipo de prática por adotar a premissa teórica de que a atividade principal da criança é a brincadeira, sendo, portanto, a principal desencadeadora do desenvolvimento psicológico dela. O movimento inserido em uma ação torna-se categoria importante dentro da atividade principal. Nesse sentido, não basta ampliar as possibilidades de movimento e expressão durante as brincadeiras, mas é importante que a criança compreenda e reflita sobre o seu corpo em movimento, para que o mesmo tenha sentido para ela. A autora analisa, ainda, que as ações sugeridas nos blocos do RCNEI estão relacionadas apenas ao corpo, como se o pensamento e as emoções estivessem fora dele.

A criança, capaz de explorar seu ambiente de forma consciente, refletindo, conhecendo e reformulando sua ação, desenvolverá a cognição e será mais autônoma para agir sobre a realidade que a cerca (METZNER, 2004).

Metzner (2004) conclui seu trabalho afirmando que é insuficiente incluir conteúdos de movimento como jogos, danças, brincadeiras, dramatizações e materiais diversos, se não houver intencionalidade no trabalho do professor, com objetivos claros e abrangentes, identificando melhor o desenvolvimento das crianças. É importante apresentar desafios cada vez maiores, avançando e ampliando a aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento. Ao final da pesquisa, aponta a necessidade de aprofundamento dessas

questões, investigando quais são as contribuições didático-metodológicas da teoria histórico-cultural para o ensino de Educação Física na Educação Infantil.

É justamente nesse sentido que a presente pesquisa buscou oferecer uma contribuição, que consiste em avançar no aprofundamento dessa compreensão e, ao mesmo tempo, fornecer uma pista teórica e prática acerca do problema do ensino de Educação Física na Educação Infantil, particularmente do ponto de vista de uma organização fundamentada em princípios da teoria histórico-cultural: o ensino desenvolvimental.

Um único trabalho encontrado na área da Educação Física, que utilizou a metodologia de ensino baseada em Davydov, foi o relato de experiência de Medeiros (2005) que teve como objetivo observar o trajeto entre o pensamento empírico e o pensamento teórico dos alunos e identificar as características das operações conscientes demonstradas por eles durante o processo de elaboração do conceito teórico da dança. Para isso foi apresentado aos alunos um material preparado em VHS com seis tipos de dança, para que partissem da generalização e chegassem a um conceito teórico e, conscientemente, pudessem estabelecer as devidas conexões.

Medeiros (2005) fez um levantamento das considerações empíricas dos alunos no sentido do que acreditavam ser a dança e, após a observação dos trechos das fitas, os alunos deveriam responder o que havia de comum nas danças apresentadas, fazendo com que determinado movimento fosse caracterizado como dança. No exercício de generalizações, o grupo de alunos chegou à conclusão de que dança “são movimentos expressivos dentro de um determinado ritmo”. No final, a pesquisadora comenta que o conceito de ritmo não foi trabalhado por ser um conceito muito complexo até mesmo para os profissionais da música. Nas ações de vivência prática do conceito, trabalhou-se com metrônomo (instrumento que regula os andamentos musicais) para não utilizar músicas conhecidas, com passos já pré-estabelecidos, tolhendo a criatividade.

Medeiros observa que a passagem do conceito empírico para o conceito teórico de dança foi um processo rápido e atribuiu isso à percepção aguçada de alguns alunos, e ao entendimento do grupo de que algum tipo de raciocínio era esperado deles durante todo o tempo. Em suas palavras:

Esse exercício, além de ter dado mostra do processo de generalização de Davydov, tornou evidente a zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky, com a mediação do professor e de alunos melhores preparados para a discussão ajudarem a turma a superarem os seus patamares de conduta (2005, p.3).

A descrição da pesquisa não permitiu identificar todos os passos na proposta didática de Davydov, mas foi a única pesquisa encontrada na área que considerou a elaboração de conceitos voltada para o pensamento teórico conforme o ensino desenvolvimental.

Com a intenção de avançar na compreensão dos estudos sobre a teoria histórico-cultural na Educação Física, buscou-se nas considerações de Vygotsky alguns elementos para a compreensão de como se dá o movimento corporal na atividade humana.

A psicologia histórico-cultural assume que o fator biológico determina as bases das reações inatas do indivíduo e que sobre esta base se constitui todo o sistema de reações adquiridas, sendo determinadas mais pela estrutura do meio cultural da criança que pelas disposições biológicas (TULESKI; EIDT, 2007).

Como essa teoria centrou-se na explicação das funções psicológicas superiores, de imediato não encontramos uma preocupação de Vygotsky (2007) quanto ao movimento corporal. Porém, ao tratar da questão da fala, no surgimento da linguagem, o autor refere-se a ações práticas como movimentos conduzidos pelo pensamento, em que, à medida que tenta solucionar problemas, a criança verbaliza e age para alcançar seus objetivos. Para Vygotsky “[...] inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade”, mas com o decorrer do tempo surge a função planejadora da linguagem falada, a qual dirige, determina e domina a ação sobre determinada situação, objeto e instrumento.

[...] as operações práticas de uma criança que pode falar tornam-se muito menos impulsivas e espontâneas [...]. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo, através do qual a motivação interior e as intenções, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização. (2007, p.14).

Vygotsky (2007) afirma que fala e ação/movimento têm uma função muito específica no desenvolvimento da criança, fazendo com que suas atividades adquiram um significado próprio no sistema de comportamento de seu ambiente social, afetando, assim, suas funções psicológicas, principalmente no que diz respeito à percepção, às operações sensório-motoras e a atenção.

Vygotsky analisa que, de início, a ação motora é que dirige as escolhas da criança, mas na presença de signos ou símbolos associados às mesmas, ela reconstrói o processo, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na escolha. Dessa maneira, explicou a importância desse desenvolvimento:

Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos. (2007, p. 27).

Portanto, evolutivamente com o surgimento da linguagem, a ação motora torna-se resultado de uma ação mental.

No bebê, o movimento expressivo é seu primeiro canal de comunicação. Por meio dele, mobiliza o adulto para suprir suas necessidades. No primeiro ano de vida, os movimentos se intensificam como recurso de exploração. Nesse sentido, para Vygotsky (2007), as ações motoras presentes no brincar vão desde a restrição situacional, quando os objetos ditam à criança o que fazer, até a aquisição da capacidade de imaginação, a qual passa a comandar as ações motoras, pois na presença do brinquedo, a criança imagina e age de maneira diferente daquilo que vê.

Em uma perspectiva histórico-cultural, Metzner (2004, p.76) estabelece um paralelo entre o movimento e a atividade principal da criança (brincar): “[...] o movimento é um conteúdo da brincadeira”, sobretudo para as crianças menores. Sustenta suas afirmações nos relatos de experiência de Leontiev (2006a), nos quais fica claro que, dependendo da idade, o movimento é o principal elemento da brincadeira e em outras idades ele se torna secundário.

Assim, no período pré-escolar, o movimento inserido no contexto da brincadeira desempenha um papel decisivo nas ações da criança, pois adquire sentido dentro da atividade, ao mesmo tempo em que dá sentido a essa atividade (METZNER, 2004). A autora aponta o sentido do movimento do ponto de vista histórico-cultural:

[...] o movimento se insere no contexto de uma ação que, por sua vez, se insere no contexto de uma atividade. Portanto, o movimento sendo trabalhado de forma intencional, e dando sentido para as ações, torna-se uma categoria central no desenvolvimento da atividade da criança [...] por isso o professor deve implementar ações mais intencionais na sua prática pedagógica, exercendo seu papel de mediador (METZNER, 2004, p.77).

Percebe-se que para Metzner (2004) não basta ampliar as possibilidades de movimento e expressão durante as brincadeiras, mas é importante que a criança compreenda e reflita sobre o seu corpo em movimento, a fim de que o mesmo tenha sentido para ela e aos poucos, ela mesma, possa elaborar um conceito de seu corpo em movimento em diferentes situações.

Zaporozhets (apud FONSECA, 2008), autor russo do grupo de pesquisadores que desenvolveram trabalhos juntamente com Vygotsky, relaciona a importância do movimento

corporal às formas complexas das habilidades motoras indispensáveis à atividade escolar (aprendizagem da leitura e escrita, pensamento lógico matemático etc.), bem como ao desporto, ao trabalho e à vida em sociedade, tarefas essas que exigem o aprendizado consciente dos movimentos.

Diante de tais posições, pode-se dizer que o movimento corporal, fazendo parte da história humana, precisa ser considerado em sua totalidade por todos aqueles que, de uma forma ou outra, lidam com o desenvolvimento humano. Como componente curricular da Educação Infantil e como objeto de estudo e trabalho da Educação Física, o movimento corporal deve estar fundamentado numa concepção de desenvolvimento integral da criança, compreendendo a união dialética entre corpo e pensamento, de capacidades físicas e cognitivas.

Na base social, as necessidades motoras humanas são elaboradas a partir de aspectos culturais e sociais, que vão apresentando ao indivíduo exigências sobre o movimento corporal, em função dos outros indivíduos e dos objetos culturais e materiais presentes no mundo objetivo, elaborados historicamente e culturalmente. Como consequência, as crianças necessitam de uma aprendizagem do movimento corporal que seja, pelo menos, articulado a elementos do seu cotidiano, para que possam estabelecer a relação desse movimento com a sua vida, atribuindo sentidos ao movimento corporal, para além de relações puramente biológicas e orgânicas, ou ainda, assentadas apenas no conhecimento de senso comum.

As pesquisas aqui referenciadas fornecem, todas elas, preciosas contribuições para a reflexão e o avanço do conhecimento mais crítico acerca do ensino e da aprendizagem na Educação Física, em particular na Educação Infantil. Nessa mesma perspectiva, a presente pesquisa busca oferecer uma contribuição especificamente a partir da teoria de Davydov, realizando a análise do ensino experimental do conceito de movimento corporal para crianças na Educação Infantil, considerando a formação do pensamento das crianças.

No próximo capítulo, passar-se-á a apresentação da parte empírica da pesquisa, realizada como um esforço de ensinar o conceito de movimento corporal a crianças conforme o entendimento acima explicitado.

## **CAPÍTULO III**

### **ENSINO DO CONCEITO DE MOVIMENTO CORPORAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO**

Como anunciado anteriormente, a presente pesquisa consistiu num experimento didático formativo. Esta parte do trabalho é dedicada à exposição da pesquisa empírica acerca do ensino do movimento corporal na Educação Infantil e seus resultados. No intuito de facilitar a leitura e compreensão, optou-se por organizar esta exposição em duas partes.

O capítulo três trata-se da caracterização da pesquisa e descrição de aspectos metodológicos, incluindo o tipo de pesquisa, a coleta de dados e o procedimento para análise. Também nessa parte, apresenta-se a instituição em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos envolvidos e o ensino experimental proposto desenvolvido nessa instituição tendo como conteúdo o “movimento corporal”. No capítulo quatro são apresentados os dados concomitantemente com análise qualitativa, fundamentada no referencial teórico descrito no capítulo dois deste texto. Busca-se, nesta parte, mostrar o desenvolvimento da proposta de ensino do movimento corporal para as crianças, com ênfase no vínculo entre ações da professora, ações das crianças e aprendizagem do conceito de movimento corporal. Para isso, são descritos episódios com diálogos e cenas, simultaneamente analisados.

#### **3.1 – Abordagem metodológica da pesquisa e caracterização do experimento didático formativo**

Esta pesquisa caracterizou-se como pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), lida com informações amplas, possibilitando detalhes que viabilizam procedimentos interpretativos, pressupostos relativistas e representação verbal dos dados. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta, a partir do contato prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Tem, ainda, um caráter descritivo, baseado na observação, buscando uma compreensão dos fatos dentro do contexto em que está inserida. A maior preocupação da pesquisa qualitativa é com o processo e não com o produto e, por isso, confere maior relevância às informações que permitam imprimir um caráter mais descritivo dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa responde a questões bem particulares, preocupando-se com um nível de

realidade que não pode ser quantificado, também não pretende que os resultados sirvam para amplas generalizações.

Nesse aspecto, a presente pesquisa buscou fundamentação na teoria histórico-cultural da Escola de Vygotsky e especialmente na teoria do ensino desenvolvimental, descritas no capítulo dois deste texto. Dentro da abordagem histórico-cultural, a pesquisa caracterizou-se como experimento didático formativo, em conformidade, principalmente, com a investigação desenvolvida por Davydov, realizador de experimentos didáticos enfocando as peculiaridades da organização do ensino e de sua influência no desenvolvimento mental dos alunos.

O experimento didático formativo, em um primeiro momento, pode ser confundido com uma linha positivista, em uma perspectiva quantitativa, devido ao uso do termo experimento, que sugere busca pela exatidão, em um controle rigoroso de todas as variáveis, resultando em um conhecimento objetivo. Porém, o termo procura caracterizar um método de pesquisa pedagógica essencialmente fundamentada na teoria histórico-cultural, o qual “[...] designa uma ação destinada a verificar um fenômeno em processo” (LIBÂNEO, 2000, p.5). Consiste na intervenção junto aos processos psicológicos dos sujeitos, ao provocar mudanças no desenvolvimento mental dos alunos, por meio da influência ativa do pesquisador em sala de aula, com um plano de ação intencional, observando e acompanhando as transformações em condições controladas. Assim, o experimento didático formativo propõe intervenções e estuda as transformações que ocorrem no modo de pensar e agir dos sujeitos envolvidos.

Segundo Freitas, o experimento didático é um método de investigação que serve para reafirmar, e/ou ampliar os fundamentos da teoria histórico-cultural.

O experimento didático é utilizado na investigação pedagógica que busca explorar uma questão central: que relação há entre a didática e o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Essa questão se delinea por dentro do materialismo dialético e ampara-se em referências teóricas como a teoria histórico-cultural, a teoria da atividade, a teoria do ensino desenvolvimental. É nesta perspectiva que vários estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos (2000, p.10).

Davydov, utiliza o termo experimento formativo, o qual tem como característica a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais: “[...] pressupõe a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação.” (1998, p.106), ou seja, é um modo de pesquisar formando, com foco no desenvolvimento mental dos alunos.

Explicando o método do experimento formativo, Davydov escreveu:

Este método se baseia na organização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para concretizá-los. O ensino e a educação experimentais não são implementados por meio da adaptação a um nível existente, já formado de desenvolvimento mental das crianças, mas sim utilizando, por meio da comunicação do professor com as crianças, procedimentos que formam ativamente nelas o novo nível de desenvolvimento das capacidades (1988, p.106).

Libâneo explica, assim, o experimento didático formativo:

[...] é uma proposta de intervenção pedagógica previamente preparada por um pesquisador que, por sua vez, a propõe a um professor para desenvolvê-la na sala de aula, durante um período de tempo delimitado. [...] É uma intervenção pedagógica por meio de uma determinada metodologia de ensino, visando interferir nas ações mentais e provocar mudanças em relação a níveis futuros esperados de desenvolvimento mental (2000, p.4).

Percebe-se, portanto, que o pesquisador/ professor tem influência ativa na experimentação e, uma vez que os sujeitos envolvidos são seres sociais, o experimento didático, sob a perspectiva histórico-cultural, visa também à participação do outro na constituição do sujeito, em uma constante interação. Considera-se nesse aspecto o conceito de zona de desenvolvimento proximal, o qual tem relevância na realização do experimento didático.

Libâneo explica que em uma perspectiva didática, baseada na teoria histórico-cultural, o método é determinado pelo conteúdo e pelo programa da disciplina, seguindo o princípio da ascensão do abstrato ao concreto, evoluindo da aparência para a essência de um determinado objeto, conforme defendem Vygotsky (2007) e Davydov (1998). Para isso, é necessário ir à gênese da questão, reconstruindo a história de sua origem e de seu desenvolvimento e, a partir daí, introduzir tarefas de aprendizagem cuja execução levará a correspondentes ações de aprendizagem. Nisso estão incluídas algumas habilidades objetivas de estudo a serem formadas nos alunos durante a assimilação do conteúdo, em um novo nível de desenvolvimento das capacidades e não simplesmente adaptá-los ao nível presente já formado de desenvolvimento mental, procurando avançar o aluno do nível em que se encontra (LIBÂNEO, 2000).

Davydov (1988) e outros autores russos propõem, dessa forma, uma didática baseada no ensino desenvolvimental, no qual a formulação de programas com métodos de ensino para solução de tarefas de aprendizagem, com guias metodológicos para professores, visa captar como estaria ocorrendo o funcionamento mental das crianças a fim de potencializá-lo.

Nesse contexto, o desafio central da presente pesquisa foi estruturar um

experimento didático com conteúdo “movimento corporal” a ser ensinado a crianças da Educação Infantil, contribuindo para um avanço na compreensão do mesmo, avaliando o movimento de pensamento realizado por elas nesse processo. Faz-se necessário, aqui, relembrar que nesta pesquisa “movimento corporal” deve ser compreendido como a relação dinâmica entre o todo e as partes do corpo, visando os seus usos com distintas finalidades nos contextos da vida cotidiana, por meio dos quais a criança interage e se apropria da cultura para realizar diferentes ações intencionalmente.

A escolha deste conteúdo decorreu de que, além de ser um dos eixos de trabalho presentes no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, adotou-se nesta pesquisa, o entendimento de que o movimento corporal, principalmente em uma perspectiva crítica, se constitui como objeto principal e nuclear da Educação Física na Educação Infantil, de onde saem todos os outros conteúdos a ele vinculados, tanto de caráter expressivo e social, relacionados com a cultura, quanto de caráter instrumental (coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, noção de espaço e tempo). O plano de ensino (apêndice 1), desenvolvido durante o experimento didático, foi formulado na estrutura didática proposta por Davydov, conforme apresentado no capítulo dois desta dissertação.

A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Infantil, mantida por uma indústria localizada na região de Anápolis. A escolha dessa instituição deveu-se ao fato desta possuir uma professora de Educação Física, já que não é comum a presença desse professor nas unidades de Educação Infantil, como já foi citado anteriormente. Além disso, o aceite da professora em participar como colaboradora e sujeito da pesquisa foi critério definidor. Acrescenta-se a isso o fato dessa unidade de ensino atender a uma clientela de realidade social diversificada, ou seja, são crianças pertencentes a famílias da classe trabalhadora de uma indústria, com grau de escolaridade de nível baixo e médio, apresentando um contexto sócio-histórico-cultural interessante para ser analisado.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Unievangélica em outubro de 2009 e aprovado em 10/12/2009 (anexo 1).

O experimento didático foi desenvolvido com a colaboração da professora de Educação Física junto a seus alunos, crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, de acordo com o plano de ensino proposto pela pesquisadora (apêndice 1). A professora organizou e coordenou a atividade de aprendizagem das crianças por meio de ações lúdicas envolvendo o movimento corporal e o movimento de pensamento. O foco da observação eram as ações de ensino da professora conectadas às ações de aprendizagem das crianças, suas interações, verbalizações e ações corporais.

Por se tratar de crianças e, por isso, haver um elevado risco de dispersão durante as observações, a pesquisadora observava e registrava o desenvolvimento das aulas, com gravação simultânea em vídeo para que pudesse, posteriormente, fazer observações mais longas e mais detidas acerca do que transcorria nas aulas. As imagens foram feitas por meio de uma filmadora de uso comum, colocada sob um tripé e operada pela pesquisadora, mudando-se o foco sempre que necessário.

A autorização para o uso de imagens é rotineiramente assinada pelos pais no ato da matrícula, na unidade de ensino pesquisada, o que permitiu que durante a pesquisa se pudesse fazer uso da gravação de imagens. No entanto, nem todos os pais autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa. Assim, só foram analisados os dados referentes às crianças cujos pais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo2), nos padrões estabelecidos pela Resolução 196 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

O ensino experimental foi realizado após o ensino experimental piloto, a fim de verificar a necessidade de alterações e adequações na proposta. A principal finalidade desse ensino piloto foi promover maior aproximação da professora colaboradora com a atividade de ensino proposta. Sendo a pesquisadora uma iniciante, o ensino piloto também cumpriu o objetivo de atender à necessidade da pesquisadora de desenvolver maior habilidade na condução da pesquisa. O mesmo ocorreu com a turma do período matutino (às terças, quartas e quintas-feiras, das 10h às 10h30min), com composição e características gerais semelhantes à turma do turno vespertino, com a qual o ensino experimental foi efetivamente desenvolvido, após adequações no plano e orientações para a professora. As aulas experimentais, que posteriormente foram analisadas, ocorreram durante o horário regular das aulas de Educação Física para o turno vespertino, às terças, quartas e quintas-feiras das 16h30min às 17 horas.

A observação foi um procedimento essencial para obtenção de dados nesta pesquisa. Foi feita observação direta livre pela pesquisadora, utilizando para registro o diário de campo, onde foram anotadas as conversas informais com a professora e as observações informais, as quais apresentaram relevância para os objetivos da pesquisa, sendo aproveitadas na descrição e análise dos resultados.

Ainda como metodologias de coleta de dados, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas, junto às mães e à professora, em horário e local combinado com a pessoa entrevistada, gravadas simultaneamente com sua autorização.

As entrevistas com as mães, que autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa, tiveram o objetivo de obter dados que ajudassem a conhecer alguns aspectos socioculturais das crianças em relação ao contexto de vida e, mais especificamente, com

relação às formas de manifestação lúdica do movimento corporal em cada criança. O roteiro utilizado para entrevista com as mães encontra-se no apêndice 2 deste trabalho. A professora de Educação Física também foi entrevistada com o objetivo de obter informações sobre sua prática pedagógica e suas impressões acerca do experimento didático formativo, e o roteiro utilizado encontra-se no apêndice 3.

Antes do início do experimento didático formativo, pediu-se às crianças que fizessem desenhos representando o seu corpo com o objetivo de verificar o conhecimento que as crianças apresentavam acerca do conteúdo. Esse ocorreu também ao término do ensino experimental, com a finalidade de ilustrar as mudanças ocorridas na compreensão do conteúdo, demonstrando o desenvolvimento conceitual.

Alguns fatores interferiram no sentido de postergar o início da pesquisa de campo, e prolongar o período de permanência da pesquisadora no campo. Primeiramente, a tramitação do projeto no Comitê de Ética. Em segundo lugar, a ocorrência de adequações e ajustes promovidos pela unidade de ensino no início do semestre letivo. Por exemplo, as aulas de Educação Física que eram realizadas quatro vezes por semana, com 45 minutos cada, passaram a ser três vezes por semana, com 30 minutos, alterando a duração da pesquisa prevista no planejamento. Dessa forma, a fase da coleta de dados e a permanência no local de pesquisa tiveram que se estender além do cronograma proposto no projeto, avançando quase um mês da previsão inicial.

No início da pesquisa, foram observadas quatro aulas de Educação Física no período de 23/02/2010 a 02/03/2010, na rotina normal de aulas, para que as crianças e a professora acostumassem-se com a presença da pesquisadora. Esta foi uma tentativa, ainda que insuficiente, para atender ao que os estudiosos da abordagem qualitativa recomendam como um processo de “naturalização” da presença do pesquisador no campo, tornando o ambiente da pesquisa o mais natural possível (VIANNA, 2007). Essa observação também teve a intenção de verificar o modo de organização do ensino praticado pela professora no dia a dia. A identificação deste modo de ensino foi complementada posteriormente com os dados obtidos na entrevista realizada com a professora.

O período de realização do experimento didático propriamente dito (o ensino experimental do movimento corporal) foi de 03/03/2010 a 07/04/2010, em um total de nove aulas. As aulas foram planejadas para oito encontros, mas, como a complexidade da prática é sempre maior do que se pode prever, a concretização completa aconteceu em nove aulas.

### 3.2 - A unidade de Educação Infantil

A unidade de ensino onde se deu esta pesquisa foi construída por uma indústria na região de Anápolis, com o objetivo de atender, em sistema de creche, os filhos das funcionárias da fábrica, na faixa etária entre quatro meses e seis anos de idade, seguindo uma rotina de funcionamento de acordo com o horário de trabalho das mães, ou seja, com atendimento às crianças em três turnos: das 05h30min às 14h30min, das 08h00min às 18h00min e das 13h45min às 22h45min. Funciona em sistema de creche, oferecendo às crianças acompanhamento pedagógico e cuidados de alimentação e higiene.

O prédio que sedia a unidade de ensino fica distante das dependências da fábrica, após o estacionamento, e possui entrada específica, controlada por interfone, portão eletrônico e atendimento da recepcionista, garantindo a segurança das crianças.

A unidade foi construída com materiais de boa qualidade e possui um design muito moderno. Todos os locais têm ventilação e claridade adequadas, pisos de fácil higienização, revestidos com borrachas nos locais de atendimento do berçário e maternal. As cores do ambientes são leves e agradáveis. O local dispõe de amplas instalações, como recepção com atendimento e ambiente adequado para espera onde se encontram o mural com algumas informações e divulgação de projetos realizados na unidade. Próximo à recepção, localizam-se as salas da direção e da coordenação pedagógica, as quais também são amplas e bem organizadas.

A unidade possui espaços físicos específicos: salas de aula, sala de mídia e multimídia, *play ground* tanto em área fechada como na área aberta, com duchas e chafariz, berçário, área de sol para as crianças menores, ampla cozinha e refeitório, dispensa para armazenamento de alimentos, área verde com jardim, local próprio para higienização de mamadeiras e utensílios de uso pessoal das crianças, enfermaria, banheiros espaçosos, depósito de materiais de sucata para reaproveitamento nos projetos desenvolvidos com as crianças. O mobiliário é bem cuidado e complementado por acessórios que garantem também a segurança e conforto das crianças (colchonetes, almofadas, travas).

Os espaços do berçário e maternal possuem todos os aparatos necessários em ótimo estado, próprios para o cuidado desta faixa etária: carrinhos, berços, cadeirões para as refeições, brinquedos adequados e uma decoração em móveis que é alterada de acordo com os projetos que estão sendo desenvolvidos. As salas de aula para as crianças maiores possuem as cadeirinhas com mesas, um espelho grande em uma das paredes, almofadas e local com materiais à disposição das crianças, como jogos e brinquedos para livre escolha nos momentos apropriados.

Segundo a coordenadora pedagógica, a forma de trabalho e a organização dos espaços são baseadas em uma abordagem piagetiana, voltada para o construtivismo. Ela organiza o trabalho pedagógico a partir de temas em forma de projetos, planejando-os em reuniões sistematizadas com as equipes de professores, conforme a faixa etária. Como não foi objetivo da pesquisa, não se analisou o projeto pedagógico para considerar sua fundamentação teórica.

É visível na instituição a preocupação com o “cuidar” tão comum nos ambientes de creche e que marca a prática mais corrente nas instituições de Educação Infantil em nosso país. Horário para alimentação, higiene pessoal e sono são cuidadosamente observados.

Para atender à rotatividade de horários, a rotina pedagógica é organizada em dois períodos: matutino e vespertino, com uma equipe de trabalho composta de uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma pedagoga por sala, uma ou duas assistentes por turma (alunas de pedagogia) - dependendo da faixa etária e do número de alunos - as quais acompanham as crianças em todas as atividades na unidade; uma professora de Educação Física, enfermeira, recepcionista, cozinheiras, nutricionista, equipe de manutenção e um professor de música, o qual organiza o coral com as crianças em épocas comemorativas. Cada turma é formada por um número de alunos que varia de 10 a 15 crianças.

As aulas de Educação Física são realizadas no pátio coberto, em um local onde transitam pessoas, pois fica entre o berçário e o corredor de acesso às outras salas. Durante a realização da pesquisa, várias vezes aparecem nas imagens filmadas pessoas circulando por este espaço. A interferência de som ou distração das crianças foram inevitáveis, como é comum na maioria das aulas de Educação Física, pois geralmente são realizadas em espaços abertos. Claramente, com crianças menores, este é um fator que pode influenciar direta e negativamente, por exemplo, distraindo a atenção das crianças, motivando nelas a curiosidade em observar a movimentação alheia às ações da aula, fazendo com que a professora tivesse que interromper suas ações de ensino para retomar a atenção dos alunos, o que também interfere no uso do tempo destinado a aula.

A quantidade semanal de aulas de Educação Física permite interpretar seu destaque e, possivelmente, sua valorização na unidade de ensino pesquisada. O mais comum é encontrar nas instituições a rotina de uma aula de Educação Física por semana e, raramente, duas aulas por semana. Apesar dos fatos já citados quanto à redução de quatro para três aulas semanais no início de ano letivo de 2010, a quantia de três aulas semanais demonstra, a princípio, que a Educação Física ocupa um lugar de importância na formação integral das crianças na unidade de ensino pesquisada.

Porém, durante o período de realização da pesquisa, por quatro vezes, a aula de Educação Física não aconteceu, ocasionando interrupções no cronograma. Os motivos variaram desde a finalização de projetos pedagógicos desenvolvidos pela professora regente, que necessitou de mais tempo para conclusão do mesmo, até eventos comemorativos como a Páscoa, motivos que, numa perspectiva de integralidade na formação do ser humano, são muito bem aceitos. Outra causa que chamou a atenção para a não realização de duas aulas, que estavam previstas na rotina, foi o deslocamento de função da professora de Educação Física para substituir as professoras de sala de aula que precisaram se ausentar por motivos particulares. Assim, a professora de Educação Física assumiu esse papel tanto no berçário como no maternal. Ela relatou, em depoimento posterior, que isso acontece sempre que necessário, e que ocupa a função da professora regente em outras salas também. O fato de a professora de Educação Física ministrar aulas em todas as turmas da unidade, de certa forma permite e facilita que desempenhe esse papel, por conhecer todos os alunos. No entanto, este fato contraditoriamente demonstra desvalorização da Educação Física, pois as turmas que teriam esta aula neste dia foram prejudicadas na rotina.

Essas interrupções provocaram o prolongamento do tempo previsto para a execução do ensino experimental, influenciando no cumprimento dos prazos previstos para a coleta de dados. As interferências relacionadas ao local da aula (ambiente aberto) também afetaram o cumprimento do plano de ensino como já mencionado, atrapalhando a captação do som e das imagens, dificultando um pouco a análise dos dados. Embora admitindo essas interferências, não foi possível, inclusive em função do pouco tempo para a conclusão da pesquisa, analisar até que ponto tais fatores prejudicaram a aprendizagem das crianças.

### **3.3 – Os sujeitos da pesquisa**

Por ser realizada no contexto de uma unidade de ensino de Educação Infantil, com a colaboração de uma professora, junto a uma turma de crianças, a presente pesquisa lidou com vários sujeitos em diferentes graus de envolvimento. É essencial a descrição deles, discriminando a forma de participação e atuação de cada um durante as aulas.

Como a pesquisa é de caráter qualitativo, convém analisar o perfil dos sujeitos envolvidos, preservando, no entanto, a identidade de cada um, em respeito a princípios éticos, garantindo o sigilo desses pela substituição de seus nomes por códigos formados por letras e números, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo2).

### **3.3.1. As mães**

As mães entrevistadas também são consideradas sujeitos da pesquisa, pois concederam informações que são importantes para a análise da forma de compreensão e elaboração do conceito de movimento corporal de cada criança. Todas foram entrevistadas em locais e horários agendados com antecedência, geralmente no intervalo para o horário de jantar, que é de uma hora, e varia nos setores entre 18h30min e 20h. Foi necessário administrar o tempo da entrevista, em torno de 20 minutos para não prejudicar o horário de intervalo das mães.

As informações obtidas nas entrevistas foram descritas juntamente com a descrição das crianças, para conferir maior integração dos dados obtidos.

### **3.3.2. As crianças**

No início do ano de 2010, havia cento e quarenta e uma crianças matriculadas na unidade de ensino pesquisada, entre quatro meses e seis anos de idade. O universo de crianças consideradas sujeitos da pesquisa foi de nove crianças integrantes da turma do período vespertino, autorizadas pelos pais a participarem da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse grupo, cinco crianças tinham quatro anos de idade e quatro crianças tinham cinco anos de idade.

Entre as nove crianças que participavam da pesquisa, a mãe de uma delas entrou de férias na última semana de realização do experimento didático e seu filho não compareceu nas últimas três aulas. Optou-se por não incluí-la nos resultados da pesquisa uma vez que não seria possível analisar sua aprendizagem ao final das ações de ensino. Assim, as crianças que efetivamente participaram da pesquisa foram nove, entretanto apenas oito foram analisadas.

Em quase todas as aulas, uma ou duas crianças não estavam presentes. Uma por faltarem à aula. Outras, consideradas “indisciplinadas” em determinadas situações, foram retiradas da aula como forma de repreensão. No entanto, a maioria delas participou regularmente das aulas durante o experimento didático.

Foi possível observar, já nos primeiros contatos, as crianças mais falantes e expressivas, as mais reservadas, as líderes e as que sempre buscavam testar limites. Como é comum ocorrer na maioria das turmas no contexto de uma escola, havia crianças com desenvolvimento adiante da turma.

Para melhor compreensão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, descreveram-se as características de cada criança, identificadas com base nas entrevistas realizadas com as mães.

De forma geral, as características relatadas por elas foram identificadas e confirmadas durante as observações das aulas. A seguir, apresenta-se a descrição da caracterização de cada criança, feita a partir das entrevistas e observações.

**C1-** É um menino com quatro anos de idade, sociável e conversador. Reside em casa com os pais, ambos trabalhadores da Neo Química e com escolaridade de nível médio. A mãe trabalha no setor de produção de antibióticos. A C1 está na unidade de ensino pesquisada desde pequeno. A mãe comentou que ele é conhecido de todos ali e é muito amoroso e carinhoso com as professoras. Disse que sempre o ensinou a cumprimentar as pessoas, agradecer, ser cordial. Segundo seu depoimento, embora ele não goste de alimentar-se com “coisas muito saudáveis”, tem boa saúde. Afirmou que ele tem “medo de engordar” e expressa preocupação com a força física, dizendo durante as refeições que “precisa comer pra ficar forte”. De fato, pela observação geral nas aulas, trata-se de uma criança com força física. A mãe disse que ele pula em cima dela, aperta-a com força. Relatou que não apresenta medo ou receio de realizar qualquer tipo de movimento corporal. Afirmou que, na posição de mãe, não interfere nas aventuras corporais do filho, impondo limite ou resistência. Contou que a família é muito ativa, que os pais fazem exercícios em casa, caminhada, especialmente o pai, que também joga bola e fala em colocá-lo na escolinha de futebol. A mãe disse que é “muito agitado”. Anda correndo em casa atrás dela. C1, de acordo com a mãe, não gosta de andar a pé pela rua, já se acostumou com a comodidade do carro. Participa de qualquer brincadeira que envolva movimento. Gosta de ouvir histórias, brincar de quebra-cabeça, de vídeo-game, assiste a diversos desenhos e filmes na TV, mas os programas esportivos não lhe chamam a atenção. Em casa brinca de bola, anda de “motoca”, bicicleta de rodinhas, embala-se no balanço do fundo do quintal, “sobe em tudo”, fica pulando no sofá, na cama, tentando virar cambalhota.

Como o horário de permanência na unidade de ensino é das 13h45min às 22h45min, chega à casa muito tarde e dorme por volta de meia noite até as 10 horas do outro dia<sup>5</sup>. Após esse horário até o almoço, C1 assiste TV ou brinca de vídeo-game. Aos finais de semana, têm a oportunidade de encontrar os primos e vizinhos, todos mais velhos. Com eles, gosta de brincar de luta e de carrinho. A mãe se preocupa com o egoísmo que apresenta, nunca aceita perder. Gosta de participar da atividade doméstica: fazer a sobremesa, lavar a

---

<sup>5</sup> Cabe aqui uma observação relacionada à rotina do grupo das crianças que participaram da pesquisa. Como todas as mães fazem um horário de trabalho das 13h45min às 22h45min, a unidade de ensino garante horas de sono logo após o jantar, de maneira que por volta das 19h30min, no máximo às 20hs as crianças já estão dormindo e, quando as mães as buscam às 22h45min, geralmente elas acordam e voltam a dormir em casa por volta da meia-noite.

louça, organizar suas próprias coisas.

Durante as aulas, C1 demonstrou-se realmente ativo e falante, nunca ficava quieto, movimentava-se o tempo todo, nem sempre parecendo interessado no assunto que estava sendo discutido. Porém, de repente verbalizava algo relativo à atividade de aprendizagem e às ações, concretizando-a nos movimentos corporais e fazendo relações entre os elementos que estavam sendo tratados, demonstrando bom conhecimento de seu corpo e das possibilidades de movimento.

**C2-** É um menino de cinco anos que reside com os pais e o irmão de seis anos. A mãe trabalha como auxiliar de produção e, tanto ela quanto o pai, possuem escolaridade até o nível médio. Segundo os depoimentos da mãe, C2 tem personalidade muito forte, “é de opinião”. “Briga pra valer com o irmão, apesar de ser carinhoso com os pais”. É naturalmente “agitado” e extrovertido. Entre pessoas desconhecidas e ambiente desconhecido demonstra timidez, mas somente até sentir-se seguro. Gosta muito de brincar de futebol e de triciclo. Pula no sofá, vira cambalhota na cama e explora todos os espaços da garagem e do quintal da casa. Aos finais de semana é quando tem mais tempo pra brincar com o irmão e com os amigos vizinhos. A mãe acrescentou que é a oportunidade para jogar bola e brincar de carrinho, já que chega muito tarde a casa, dorme por volta de uma hora da manhã e acorda mais ou menos as 09h30min. Desse horário até o almoço assiste à TV e logo depois já é hora de ir para a escola. O triciclo é o brinquedo preferido. A mãe comentou, inclusive, que, quando C2 faz algo que não devia, como punição, ela o impede de brincar de triciclo, utilizando esta “arma” para impor-lhe limites. C2 está aguardando a chance de ganhar uma bicicleta. Costumeiramente o pai utiliza a bicicleta como meio de transporte e, além disso, faz exercícios em aparelhos em casa. Quando está por perto, C2 quer acompanhá-lo. Como um parente de seu pai tem academia, sente-se incentivado a praticar artes marciais, mas até o momento, por falta de condições financeiras, não faz nenhum esporte específico. Anda a pé ou de ônibus com a família sem dificuldades ou reclamações. Na TV, gosta de desenhos e filmes em que aparecem lutas e já consegue assistir quase uma partida inteira de futebol. A mãe afirmou que o deixa brincar à vontade, só interfere se perceber que poderá machucar-se, mas não apresentou muitas restrições. C2 ajuda pouco nas tarefas de casa. É responsável e guarda seus brinquedos.

Durante o experimento didático, esta criança demonstrou-se muito ativa e interessada nas ações de aprendizagem propostas. No entanto, queria movimentar-se o tempo todo e, por duas vezes, quando o grupo estava analisando uma imagem questionou: “quando vai começar a aula de Educação Física?”. Em outra ocasião, durante o desafio do equilíbrio

estático, quando todos deveriam ficar parados, C2 logo gritou: “Socorro, por favor, alguém me ajude e me tire daqui”. Estava expressando sua grande dificuldade de permanecer sem movimentar o corpo. Demonstrou bom conhecimento do seu corpo relativo aos aspectos corporais, mas não associava as partes do corpo com os movimentos. Durante a entrevista, foi possível perceber que a mãe é também uma pessoa ativa.

**C3** - Um menino de quatro anos de idade. Vive em casa com os pais e uma sobrinha da mãe, que tem 17 anos. A escolaridade dos pais é o ensino médio. A mãe trabalha no setor de embalagem de sólidos da Neo Química. Afirmou que o filho alimenta-se bem, com alimentos que ela considera saudáveis, que “sustentam” a criança. Relatou que ele tem boa saúde. Quanto ao temperamento, a mãe julga que é uma criança bem humorada e sorridente. Relatou que antes de frequentar a escola era tímido, mas agora já é bem sociável. Fica nervoso com facilidade e a mãe acha que herdou isso dela, ou o faz para imitá-la. C3 não brinca com outras crianças em casa durante a semana, só na escola. Aos finais de semana, encontra os primos que são todos mais velhos, 7/8/9 anos, e é com crianças dessa idade que gosta de brincar. Tem bom relacionamento com os pais, embora, às vezes, teste os limites e confronte-os. Mas, segundo a mãe, com “nãos” firmes, obedece prontamente. Quanto às brincadeiras que exigem vigor físico e motor, a mãe garantiu que ele gosta muito de pular em todos os lugares, inclusive de cima para baixo em um degrau que tem em sua casa. Gosta de dar cambalhota (fazer rolamentos), correr no quintal de casa que é bem espaçoso, andar no meio fio da rua, pular em um pé só. A mãe disse que não o proíbe de explorar brincadeiras com movimentos corporais, mas tem um pouco de receio quando está virando cambalhota, com medo de machucar-se. Afirmou que não deixa C3 subir na laranjeira que tem no quintal nem brincar na terra, pois não gosta que se suje. Ele não tem contato com pessoas que fazem exercícios físicos e também não pratica nenhum esporte de forma sistemática. Gosta de jogar bola com o pai. Anda a pé sem reclamar. Gosta de “tudo que passa na TV”, desenhos de todos os tipos e até novelas. Gosta de assistir a jogos de futebol, pois o pai acompanha os campeonatos.

Quando chega da escola, às 23h, se tiver jogo de futebol sendo transmitido na TV, fica acordado com o pai até terminar a partida. Acorda pela manhã, às 9horas, brinca até às 10h30min, depois vai para a TV e fica até a hora do almoço, por volta de 11h30min. Logo depois, sai para a escola. A mãe disse que ele é preguiçoso, mas que está aprendendo a organizar suas coisas e participar dos afazeres domésticos. Dentre seus interesses, a mãe citou que gosta de ouvir histórias na hora de dormir, mas que brincar utilizando brinquedos é o que mais gosta. Explora carrinhos, aviões, bonecos, jogos de encaixe e tudo que possui

movimento, embora tenha uma “motoca”, e não ande muito. Nas aulas, essa criança demonstrou-se participativa, sorridente, mas tímida e calada. Fala pouco, não faz perguntas, tende a se manifestar só quando a professora pergunta para o grupo todo. É uma criança muito sorridente.

**C4** – Um menino de cinco anos de idade, que vive em casa com a mãe, a avó e o tio. Não convive com o pai e nunca o vê. A mãe tem o ensino médio completo e trabalha como operadora de máquina na Neo Química. Afirmou que C4 é uma criança alegre, bem humorada e extrovertida, falante e que gosta de contar piadas. Tem iniciativa para fazer as coisas que são de seu interesse. Não gosta de comer, precisa de incentivo para alimentar-se, mas não apresenta problemas de saúde. Geralmente dorme à meia-noite e acorda às 7h30min ou 8h e brinca até às 11h30min. Em algumas manhãs, C4 brinca de carrinho, de minigame, de correr e desenhar com crianças vizinhas, mas quase não dá tempo, e na maioria das manhãs, principalmente quando está sozinho, assiste à TV. Seus programas prediletos são desenhos animados de qualquer tipo. Programas esportivos não lhe chamam atenção. Aos finais de semana é que convive mais com as crianças vizinhas, as quais são todas mais novas.

Quanto às brincadeiras que exigem vigor físico e motor, a mãe afirmou que ele tem muita energia, corre e pula o tempo todo. Coloca o colchão no chão para pular ou vai para o sofá. Gira e dança com música ou sem. Afirmou para a mãe que não consegue virar cambalhota. A mãe demonstrou que tem receio de o filho machucar-se e não o encoraja, impedindo-o quando faz suas próprias tentativas. Admitiu que é superprotetora nesse sentido e que tem muito medo dele na piscina, pois uma vez ele afundou, bebeu água e ela se apavorou. Disse que quando C4 era menor, a superproteção em termos de riscos corporais era maior, mas que agora que ele já cresceu um pouco, ela já não tem tanto medo. A avó faz caminhada e C4 vai junto de vez em quando, sem reclamar, nem quando tem que andar no centro ou caminhar para o ponto de ônibus. O tio joga bola e conta para C4, mas não o leva. Ele tem bicicleta e quer andar na rua, mas a mãe não deixa. O quintal dá pra explorar, mas a mãe disse que ele só quer andar na rua. Segundo ela, C4 não participa das tarefas domésticas, tem preguiça de organizar seus brinquedos, mas observa que na escola ele é independente e autônomo para tomar banho, organizar suas coisas, calçar a sandália, enquanto em casa, depende dela para tudo, não faz nada sozinho. A mãe afirmou que é culpa dela mesma, pois “mima” o filho. Seus interesses variam: TV, gibis, desenho livre e folheia livros perguntando o que está escrito. Em casa, gosta de conversar muito com a avó. Segundo a mãe, entre os estilos de brincadeira que movimentam o corpo e que exigem mais concentração, ele prefere as atividades de movimento, pois nelas é que permanece mais tempo envolvido.

Durante as aulas, C4 não pára de rir ou falar. Pensa alto. É possível escutá-lo de longe. Embora às vezes tenha um comportamento bem infantil mudando a voz ou prolongando sons, faz comentários e responde prontamente aos questionamentos da professora, inclusive estabelecendo relações em alguns momentos. A mãe é tímida e respondeu a todas as perguntas com receio, não parecia muito à vontade.

**C5** – É um menino de quatro anos que convive em casa somente com os pais. A mãe comentou durante a entrevista que não pretende ter mais filhos. Trabalha na Neo Química como auxiliar de produção e o pai trabalha em uma gráfica como operador de impressora. A mãe tem formação no magistério e o pai terminou o ensino médio no sistema supletivo. Segundo o depoimento da mãe, o temperamento de C5 é tranquilo, bem humorado, alegre e brincalhão. Gosta de cantar e dançar, só fica quieto se estiver doente. Alimenta-se bem, embora não goste de verduras. Dificilmente fica doente. Ainda mama na mamadeira e gosta de dormir até mais tarde. Além das crianças da escola, brinca com outras crianças mais velhas, são primos que encontra aos finais de semana. Os vizinhos são muito maiores, pré-adolescentes, e a mãe não deixa C5 brincar com eles. Dentre as brincadeiras que exigem vigor físico e motor, a mãe disse que ele gosta muito de brincar de correr e virar cambalhota, pular em cima da cama.

No convívio familiar, a mãe anda de bicicleta para deslocar-se pelo bairro e coloca-o na cadeirinha. C5 gosta muito de jogar bola e chama a mãe para jogar junto. Ela quer colocá-lo na aula de karatê assim que ele fizer cinco anos, idade que a academia perto da casa deles aceita. Demonstrou que tem a expectativa de que isto o ajude a ser um menino disciplinado. Geralmente a família desloca-se de carro, e na hora de caminhar, C5 reclama um pouco. Na TV gosta de assistir a desenhos de Pica-Pau, Bob Esponja e DVDs de filminhos animados. Como ninguém da família se interessa por esporte, C5 também não busca isto na TV. A mãe tem medo de que ele se machuque no escorregador, no balanço, ou virando cambalhota. Sempre que está pulando muito, ela pede para ele parar, com medo de que caia e se machuque. Já machucou na escola e levou pontos na cabeça. De tanto a mãe alertá-lo nesse sentido, ele não gosta de tomar banho descalço ou pisar em lugar molhado sem chinelo, pois tem medo de cair.

Durante a semana, ele dorme mais ou menos à meia-noite e acorda as 09h30min ou 10horas. Pela manhã, geralmente brinca de carrinho e depois assiste à TV. Quando a mãe tem que sair de casa nesse período, precisa acordá-lo mais cedo para ir com ela. Segundo a mãe, C5 ainda não ajuda nas tarefas de casa, mas está aprendendo: pega o rodo e acompanha-a quando ela está lavando a área, guarda seus brinquedos e até coloca a roupa que a mãe pediu

dentro no tanquinho. Demonstra interesse por histórias: folheia livros e inventa as situações. Gosta de deitar na rede com alguém conversando ou lendo para ele. Por outro lado, a mãe disse que ele prefere as brincadeiras de movimento como cantar e dançar fazendo gestos. Tem bicicleta, mas só anda de vez em quando, aproveitando a parte do quintal que é cimentada, pois a mãe não permite que brinque na outra parte onde tem muita terra e cachorro.

No decorrer das aulas do experimento didático, C5 quase não verbalizou, participava das ações de aprendizagem, mas sem fazer comentários ou perguntas. Durante a entrevista, a mãe demonstrou-se tímida e dificilmente olhava nos olhos da pesquisadora.

**C6** – É uma menina de cinco anos de idade que vive em casa só com a mãe, a qual trabalha de auxiliar de produção na Neo Química e tem o ensino médio completo. Como o pai mora em outro estado, C6 nunca o vê. Quando pergunta por ele, a mãe explica que não tem como vê-lo porque mora longe. É uma menina alegre, extrovertida e só fica triste quando é chamada a atenção. Gosta de brincar com os amigos perto de casa ou com as primas da mesma idade. Segundo a mãe, C6 não é de brigar, relaciona-se bem com todos. Disse que ela e a filha são muito apegadas a ponto de dizer que C6 é “grudentinha”.

Quando estão em casa, e a mãe não quer ou não pode brincar, ela pega o caderno e vai brincar de escrever e desenhar. Já tem vários cadernos desenhados. Alimenta-se razoavelmente, não gosta muito de verduras e legumes. A mãe está dando vitaminas a C6, pois disse que ela fica gripada facilmente quando acontece mudança de clima. Às vezes, queixa-se de dor de cabeça e a mãe já a levou ao neurologista; ele disse que a menina não tinha nada, e que provavelmente esteja querendo chamar a atenção. Indicou natação. A mãe acha que ela tem o “corpo mole”. Na verdade, esclarecendo melhor durante a entrevista, ficou claro que ela quis dizer que a filha é muito flexível. Senta-se pra assistir à TV em posições que são raras. Segundo a mãe, C6 gosta muito de virar cambalhota e, “se deixar, ela fica o dia inteiro fazendo isto”. Gosta de pular no colchão, principalmente quando está com as coleguinhas. A aventura principal no quintal de casa é subir até o último degrau da caixa d’água e olhar no quintal do vizinho. Quando a mãe a vê, manda descer, pois sabe que isso pode machucá-la. Relatou que a filha já caiu de lá uma vez, mas não machucou muito porque estava no degrau mais baixo, teve apenas ferimentos leves, pois bateu no muro.

A mãe afirmou que deixa C6 brincar livremente com o corpo, mas quando percebe que o desafio é muito grande e que ela pode se machucar, ela manda a menina descer e a proíbe de fazer aquilo, por exemplo, quando está subindo em uma árvore. Imagina que se ela subir no alto, depois não conseguirá descer. A mãe já ofereceu aulas de *ballet* para a filha, já que tem boa flexibilidade corporal, mas ela não quis e não pediu para fazer nenhum outro

esporte. Tem vontade de ter uma de bicicleta, pede a da vizinha emprestada para andar. Elas não convivem com ninguém que tenha o hábito de praticar exercícios físicos, a não ser nas férias quando a mãe resolve fazer caminhada e C6 vai junto sem reclamar. Geralmente, deslocam-se de ônibus e ela caminha com a mãe sem problemas. Os programas de TV de que mais gosta são desenhos animados como Pica-Pau e pequenos seriados. Programas esportivos não lhe chamam a atenção.

Segundo o depoimento da mãe, C6 ajuda nos afazeres domésticos e pede pra limpar a casa, arrumar as gavetas, lavar as roupinhas que a mãe separa, guardar a louça que está no corredor e arrumar os talheres. As duas chegam a casa depois de 23h, e vão dormir lá pela meia-noite. Acordam cedo (7h) e C6 brinca sozinha com seus cadernos ou com a vizinha, e assiste à TV até o almoço. Interessa-se por folhear livros e gibis criando suas próprias histórias. De todas as brincadeiras de que ela participa, a mãe afirmou que ela gosta mais de “atividades tranquilas e calmas”. Os brinquedos entretêm-na por mais tempo são panelinhas e bonecas, com as quais brinca de casinha. O quintal da casa é grande e ela pode explorar todos eles, menos o quarto.

Durante a entrevista a mãe esteve tímida no início, mas depois se soltou e respondeu às perguntas com naturalidade. Nas aulas experimentais, C6 participou ativamente, respondendo às perguntas e fazendo algumas relações entre o que estava sendo proposto, mas parecia em busca de aprovação e aceitação por parte da professora.

**C7** - É uma menina de cinco anos, filha única que mora com os pais. A mãe possui ensino médio e curso técnico em radiologia, e trabalha no setor administrativo da Neo Química. O pai também possui ensino médio completo e trabalha na Neo Química como encarregado de produção. A mãe descreveu a filha como uma criança extrovertida, com facilidade de fazer amigos, comunicativa, gosta de liderar, é alegre e muito “agitada”, desde bebê. Comentou que ainda se lembra da primeira vez em que ela dormiu por duas horas seguidas durante o dia quando era bebê. Come de tudo, mas sem pressão. A mãe descobriu que, deixando os alimentos de uma maneira acessível, C7 experimenta e come sem imposição. Assim, a mãe disse que organiza os alimentos colocando o que é mais saudável à vista ou em lugares mais fáceis; e os alimentos que tem restrições, em lugares mais difíceis, de maneira que, se C7 quiser algumas destas outras coisas, terá que pedir à mãe. Segundo ela, como C7 é uma criança que tem iniciativa, por si só pega o que estiver ao alcance para comer. Tem ótima saúde, nunca adoeceu. A mãe relatou que o relacionamento em casa é muito carinhoso. C7 demonstra que gosta dos pais e conversa muito com eles. Enfatizou que a filha tem o seu mundo e eles fazem questão de participar, ouvindo interessados os assuntos dela.

Afirmou que C7 conta os acontecimentos diariamente.

Quanto às brincadeiras de movimentos corporais, a mãe afirmou que ela gosta muito de correr e de pular, e que todos os dias, assim que chega a casa, fica saltando na cama até a hora de tomar banho. Contou que C7 ficou eufórica quando conseguiu fazer a “estrelinha” (exercício da Ginástica Artística). A criança não convive próximo de ninguém que faça exercício físico, mas pede constantemente para fazer dança, mais especificamente *ballet*. A mãe afirmou que ainda não a colocou por conta da condição financeira da família. Espera que isso ainda seja possível, pois observou que a filha é muito expressiva. Inclusive contou que a menina assiste a desenhos e filmes que há em casa, mas sempre que encontra algum programa na TV com música ou dança, ela assiste e segue as imagens e o som com o corpo. Relatou que nem ela nem o pai têm restrições quanto às tentativas de experimentações que a filha queira fazer a partir dos movimentos corporais. Não proíbem nem têm preconceito. Orientam no que for necessário e incentivam-na. Quando se referiu a isso, a mãe disse que procurou fazer como seus pais (avós de C7) fizeram com ela. Até mesmo quando a filha se depara com algum desafio novo e tem o sentimento de que não irá conseguir, a mãe para, chama a menina e relembra a importância de tentar, de aprender, treinar para alcançar o objetivo. Deu o exemplo do bambolê. Quando C7 consegue realizar o movimento, conta que a elogia, bate palmas e procura incentivá-la. Comentou que essa foi a forma como era tratada por sua mãe quando criança.

Geralmente a família utiliza motocicleta como meio de transporte, mas, se precisar deslocar-se a pé, C7 caminha sem objeções. A rotina de atividades da família é muito intensa. Chegam da escola, em casa, por volta das 23h30min e dormem mais ou menos à meia-noite, com exceção de quando o pai faz horário comercial e pode pegar C7 mais cedo na unidade de ensino, pois todas as manhãs precisam acordar a filha às 7h. A mãe tem outro emprego: trabalha em casa de família pela manhã, e leva C7. Quando está muito cansada, C7 dorme de novo em algum local reservado da casa em que a mãe está trabalhando. Caso contrário, a mãe dá suporte para atividades que C7 possa se envolver enquanto ela trabalha. Por exemplo, deixa nas residências um caderno com lápis de cor guardado para ela desenhar, pois é algo que C7 gosta muito. A mãe já deixa reservado, para não ter perigo de esquecer. Uma das casas tem quintal e a filha brinca com o cachorro, balança na rede e distrai-se com os brinquedos que sempre leva. Uma dessas residências é apartamento e, neste caso, além dos papéis para desenhar, C7 leva jogos e brinquedos que deem para transportar com facilidade e brinca a manhã inteira. Nenhuma dessas residências tem crianças no horário em que C7 está lá.

A mãe ressaltou ser interessante o fato de a filha brincar o tempo todo e dificilmente assistir à televisão, aliás, afirma que C7 não tem muita paciência pra isso e que, quando ganha um filme, leva semanas para assistir a ele. A mãe tem o hábito de deixar a TV ligada só para fazer barulho, por um hábito seu e, quando a menina vê um desenho de que gosta, para um pouco e assiste, mas nem sempre fica até o final. Contou que quando C7 está em casa e resolve assistir TV, sai, anda de bicicleta, vai à vizinha que ela chama de avó, porque cuidou dela quando era pequena, depois volta e assiste mais um pouco. O mesmo acontece se estiver brincando no computador, ou seja, a mãe disse que C7 não consegue ficar muito tempo quieta, prefere movimento. Contou que C7 gosta muito de participar das tarefas de casa em que se utiliza água: joga na planta, leva para o cachorro, lava os brinquedos, pede balde pra lavar algo, mas também ajuda a guardar a louça e pede a vassoura para acompanhar a mãe, e tem iniciativa. Quanto aos brinquedos, a mãe disse que tem muitas bonecas e bichinhos de pelúcia, mas não brinca com eles. Gosta de jogos como quebra-cabeça, tabuleiro com dado, quadro de giz, bambolê, livros de história e muitos cadernos para desenhar. Ganhou um computador de brinquedo da avó, mas a mãe disse que esse não conta muito, pois não lhe chama a atenção. A mãe afirmou: “de fato ela prefere tudo que se refere a movimento”. Em casa há um quintal e um cômodo onde guarda vários brinquedos. Brinca muito mais fora de casa, explorando os espaços com a bicicleta, mesmo que o quintal não seja tão grande. Às vezes o pai desenha uma amarelinha no chão e ela pula sem parar. Aos finais de semana, brinca com as três crianças vizinhas que são um pouco mais velhas. Durante a entrevista, a mãe demonstrou-se acessível e interessada, respondeu às perguntas com empolgação e entusiasmo.

No período do experimento didático, C7 participou efetivamente de todas as ações, expressou-se corporalmente o tempo todo e verbalizava sem receios. Apresentou um desenvolvimento cognitivo e físico-motor equilibrados, com uma ZDP diferenciada. Fez várias relações entre os aspectos enfocados nas aulas, expressando suas análises por meio de palavras e movimentos ao mesmo tempo, embora tivesse sempre a expectativa de movimentar-se muito. Inclusive em uma das aulas em que estavam conversando sobre o assunto, revisando o que havia sido tratado anteriormente, ela perguntou “Que hora vai começar a Educação Física? No seu entendimento os movimentos estavam “demorando” pra começar.

**C8** – É uma menina de cinco anos que convive com os pais no mesmo terreno em que os avós maternos e tem como vizinhos os tios e os primos entre 7 e 12 anos. O pai tem o ensino médio completo e trabalha na Neo Química como analista de produção. A mãe é surda

e muda, tem o ensino fundamental incompleto e trabalha na Neo Química como auxiliar de produção. O esposo acompanhou-a durante a entrevista para dar apoio e suporte à comunicação. Descreveram C8 como uma menina muito alegre, e embora tímida no primeiro momento, solta-se assim que sente segurança no ambiente. Segundo os pais, é uma criança que tem iniciativa, é carinhosa e gosta de conversar e brincar. Quanto aos movimentos corporais, gosta muito de pular em cima da cama, no sofá e na cama elástica, sempre que tem oportunidade. Corre com os primos nos espaços em casa ou no quintal da casa deles. Não convive com ninguém que faz exercício físico, mas pede para fazer dança. A família deslocou-se de ônibus e ela caminha sem reclamações. Segundo os pais, C8 assiste pouco à TV e prefere DVDs de música. Não se interessa por nenhuma programação esportiva. Os pais não impõem restrições quanto às tentativas de exploração com movimentos corporais, mas a avó sim, inclusive impondo limites e proibindo a neta de arriscar-se em determinadas ações que considera arriscada.

Na rotina familiar, C8 dorme às 23h30min, quando chegam a casa. Acorda às 9horas e brinca com os primos até a hora do almoço e logo depois já saem para o trabalho e para a escola. Não gosta de brincar sozinha e seus brinquedos prediletos são: bonecas, casinha, jogos e terra. Quando está com o *laptop* ou boneca, fica conversando com um amigo imaginário. Auxilia nas tarefas domésticas como pendurar a roupa no varal, varrer a casa, guardar a louça. De acordo com os pais, as atividades lúdicas pelas quais mais se interessa são ligadas ao movimento. Anda na bicicleta dos amigos e dos primos e pede para ganhar uma. Mas ela gosta também de rabiscar papéis, conversar, escrever o nome no computador, teclar no celular. O pai conta que C8 brinca sempre no quintal e tem medo de ir para a rua, pois tem um morador por perto que é portador de necessidades especiais e causa-lhe insegurança.

Durante a entrevista a mãe demonstrou-se muito expressiva e utilizou vários gestos e movimentos para transmitir o que desejava. Apesar de a pesquisadora não possuir conhecimentos sobre linguagem dos sinais, percebeu que a mãe ficava empolgada ao referir-se à filha. O pai é muito tímido, mas mesmo diante dessas limitações de comunicação, procurou responder a tudo em parceria com a esposa, repassando à mãe o que estava sendo perguntado, e expressando as respostas em conjunto com ela, embora de forma bem objetiva. Durante o experimento didático, C8 demonstrou-se muito envolvida nas ações de aprendizagem, mas foi interessante observar como se comunicava muito mais com o corpo e por meio das expressões faciais, do que com palavras, ou seja, claramente um reflexo da comunicação familiar.

### 3.3.3 – A professora de Educação Física

A professora foi muito receptiva no sentido de aceitar o desafio e participar como colaboradora da pesquisa, demonstrando-se interessada pela proposta. Relatou que ingressou na carreira assim que terminou o curso superior de Educação Física, concluído na Unievangélica, em Anápolis, no ano de 2005, mas só começou a trabalhar na Educação Infantil quando entrou, em 2008, na unidade de ensino em que a pesquisa foi realizada. Até então sua experiência de trabalho era em ambiente de escola pública estadual, com alunos de segunda fase do ensino fundamental, em sistema Pró-labore.

Nos primeiros contatos, relatou informalmente que tem buscado fundamentar-se teoricamente na psicomotricidade para desenvolver seu trabalho com as crianças da unidade de ensino pesquisada. Participa de reuniões e cursos que a instituição oferece aos professores, sempre dentro de uma proposta piagetiana e construtivista. Demonstra compreender o desenvolvimento da criança de acordo com etapas definidas pela idade, conforme se propõe na unidade em que trabalha. É estudante de biologia e pretende unir Educação Física com esta área do conhecimento em sua atuação docente.

Durante a entrevista, cujo roteiro encontra-se no apêndice 3 deste trabalho, a professora descreveu sua compreensão da turma como um grupo de crianças muito participativas e que interage bem, com poucos desentendimentos. Segundo seu depoimento, de maneira geral, todos colaboram uns com os outros na aprendizagem. Considera, também, como é comum ocorrer, que há crianças no grupo que se sobressaem em seu desenvolvimento e aprendizagem. Relatou que o grupo gosta muito de atividades dinâmicas, envolvendo música, ginástica, dança e competição, e quando estão fazendo algo “mais parado”, logo se dispersam e se desinteressam. Segundo sua visão, essas crianças, de maneira geral, são destemidas e extrovertidas, e atribui isso à maneira como se relacionam na unidade de ensino, com os adultos que ali trabalham e entre si mesmas.

Acredita que a forma pela qual as crianças aprendem os movimentos corporais é pela observação e imitação. Destacou que aqueles que têm a oportunidade de conviver com crianças mais velhas, que apresentam desenvoltura corporal, reproduzem os mesmos movimentos com muita naturalidade. Nesse aspecto, acredita que a criança aprende o movimento corporal sempre o experimentando, à sua própria maneira, e com alguma orientação. Quando questionada a respeito das impressões relacionadas ao experimento didático baseado no ensino desenvolvimental, a professora se expressou dizendo que foi mais um trabalho mental do que corporal, e que, neste sentido, foi muito diferente para ela. Crê que apenas nas situações nas quais se exige execução perfeita do movimento, como no caso de

esportistas e atletas, torna-se necessário 100% de compreensão do movimento, a partir de um embasamento teórico, compreendendo como surgiu e como evoluiu sua forma de execução. Na interpretação da professora, expressa durante seu depoimento, as aulas do ensino experimental do movimento corporal levou o grupo de crianças a um trabalho mais mental do que corporal, em torno do entendimento teórico do movimento corporal, por meio de problematizações, solicitando delas verbalizações sobre o assunto.

Quando perguntada sobre o tipo de perguntas que faz às crianças durante as aulas, explicou que busca estimular algumas percepções. Por exemplo, em uma época explora a percepção de cores, perguntando qual a cor de determinado objeto que estão utilizando; ou a percepção de texturas, ou de peso; em outra, propõe comparação de objetos que estão utilizando na aula (mais leve ou o mais pesado), enquanto executa ações motoras.

Foi questionada se alguma vez ela tinha parado para refletir sobre o que as crianças precisariam pensar a respeito do movimento simultaneamente à vivência dele. Ela respondeu que não. Posteriormente, durante o ensino experimental do movimento corporal, pude observar que esse entendimento da professora dificultou-lhe um tanto a execução do plano proposto, como será mostrado durante a análise dos dados.

A professora explicou que organiza suas aulas com três diferentes enfoques a serem desenvolvidos a cada semana. Em uma aula enfoca habilidades físicas básicas, com destaque para elementos da psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, coordenação motora, orientação espacial e outros); na outra aula da semana, propõe jogos “mais calmos” que não envolvam movimentos corporais ativos como quebra-cabeça ou jogos de tabuleiro que, no seu entendimento, estimulam mais o raciocínio; e, na terceira aula da semana, promove uma aula de recreação ou a vivência de um esporte adaptado. Em conversa informal a respeito de sua prática, a professora contou que há períodos em que procura desenvolver projetos em conjunto com as professoras regentes, aproximando-se de temas que estão sendo trabalhados no contexto da sala de aula, buscando uma integração maior entre os conteúdos.

Afirmou que durante as aulas procura analisar se a criança está motivada e participando com alegria daquele momento. Caso contrário, procura saber o que está acontecendo, pois a seu ver, o mais comum é que crianças dessa idade queiram participar da aula de Educação Física, se isso não estiver acontecendo, a criança pode estar triste por algum motivo ou algo de diferente pode estar acontecendo com ela.

Quanto às aulas de Educação Física, no contexto da rotina da unidade de ensino pesquisada, observadas antes do início do experimento didático, foi possível perceber que as ações pedagógicas eram de cunho mais instrumental do que expressivo ou intencional.

Na primeira aula observada, foi proposto às crianças que passassem por cima de uma corda estendida a mais ou menos 50 cm de altura do chão, realizando saltos sobre ela e, logo depois, foi lançado o desafio de rastejar passando por baixo da mesma. O objetivo era situar o corpo no espaço e em relação ao objeto. Cada criança deveria esperar sua vez sentada nos lugares indicados, observando os colegas que estavam executando o movimento.

Em outro dia, a professora propôs uma aula relacionada à coordenação espacial e óculo-pedal, que propunha o deslocamento no circuito de pneus dispostos no chão, em que as crianças deveriam deslocar-se pisando ao centro, sem que os tocassem. Após a execução de duas vezes cada criança, os pneus eram mudados de posição e proposto outro tipo de deslocamento entre eles.

Cada criança aguardava sua vez sentada na linha. Elas ficavam inquietas e agitadas, pois tinham que esperar em uma atitude de passividade. A todo o momento a professora chamava a atenção delas, principalmente das que estavam “fora do lugar”, dizia que não estavam obedecendo e ameaçava-as levar para a sala, o que de fato aconteceu com duas crianças que não estavam correspondendo à disciplina. A auxiliar retirou-as da aula, levando-as para a sala. Constantemente a professora expressava para as crianças que a indisciplina a estava deixando triste.

Em uma aula seguinte, o desafio consistia no lançamento de CDs usados na boca do “sapo comilão”. Cada criança recebeu três CDs e tinha três chances para lançá-los, aumentando a distância de lançamento a cada acerto. Nessa aula as crianças participaram com melhor envolvimento. Contavam: “um, dois, três, já” para o lançamento do colega e aguardavam a sua vez torcendo e participando com o outro.

Em seguida, a professora fez a brincadeira do “coelho sai da toca” como recompensa ao bom comportamento. Para finalizar a aula, “voltando à calma”, fizeram uma brincadeira simbólica que envolvia a respiração, como se estivessem enchendo e esvaziando o balão de ar.

Em todas as aulas a professora dava as instruções, exemplificando e demonstrando o que era para ser feito, e as crianças o reproduziam, com exceção da brincadeira do “coelho sai da toca” e da brincadeira com a respiração, as quais tiveram um caráter mais expressivo.

### **3.4- O ensino experimental do conceito de movimento corporal**

O experimento didático formativo realizado nesta pesquisa baseou-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural, sobretudo no ensino desenvolvimental proposto por

Davydov, anteriormente descritos neste texto. Levando em consideração a rede de temas em torno da qual se desenvolveu a presente pesquisa (desenvolvimento infantil, Educação Física na Educação Infantil, movimento corporal, ensino e aprendizagem do movimento corporal), o objetivo principal foi observar a elaboração do conceito de movimento corporal do grupo de crianças em estudo.

Assim, antes da elaboração do plano de ensino experimental, procedeu-se a análise do “movimento corporal” numa tentativa de esclarecimento desse conceito. Para isso, foram consideradas as diversas abordagens, apresentadas por autores que se situam em diferentes perspectivas como Tani (1988, 2001, 2008), Kunz (2004, 2006) Daólio (2007, 2009), Mello (2000), Filgueiras (2002), Metzner (2004), Levin (2005), Fonseca (2008) e no Coletivo de Autores (2009). O objetivo de percorrer essas diferentes perspectivas foi o de obter uma melhor compreensão acerca de como o movimento corporal se apresenta nessas perspectivas, compreendendo antes o desenvolvimento histórico desse conceito e seu processo de mudança. Assim, nos limites desta pesquisa e da compreensão formada a partir dos autores selecionados, chegou-se ao entendimento de que o movimento corporal pode ser conceituado como: a relação dinâmica entre o todo e as partes do corpo, visando os seus usos com distintas finalidades nos contextos da vida cotidiana, por meio dos quais a criança interage e apropria-se da cultura para realizar diferentes ações intencionalmente. Assim, na presente pesquisa, adota-se esse conceito de movimento corporal, entendendo que é por meio das ações motoras em íntima relação com ações mentais que a criança interage e toma conhecimento da cultura para realizar diferentes atividades.

A partir de uma decisão teórica, como propôs Davydov, foi necessário analisar os conteúdos pertinentes a área de estudo para organizar didaticamente o ensino experimental. Desta forma, considerando o movimento corporal como conteúdo mais central e nuclear da Educação Física na Educação Infantil, três momentos integrados foram planejados em formato de unidades.

A primeira unidade do plano de ensino foi organizada em cinco aulas que focaram as partes do corpo, considerando-se que as crianças nessa fase de desenvolvimento já identificam as partes do corpo, mas não fazem ainda a relação com a estrutura do todo. O objetivo geral foi, então, que as crianças identificassem as partes do corpo com o respectivo nome, o local que se encontra e as finalidades de uso de cada membro, separadamente e no todo.

A unidade II foi planejada para uma aula, que na verdade se concretizou em dois dias e teve como conteúdo central o equilíbrio estático e o equilíbrio dinâmico. O objetivo era

que as crianças formassem o princípio geral sobre o equilíbrio corporal: o corpo equilibra-se tanto em movimento quanto na posição parada, utilizando todas as suas partes para este controle.

A unidade III, organizada em duas aulas, enfatizou a finalidade do movimento. O objetivo era chegar ao conceito de movimento corporal, voltado para a finalidade do movimento, na compreensão de seu uso nas diferentes situações, com todas as suas partes trabalhando em conjunto, porém atendendo a necessidades que variam conforme a finalidade do movimento.

No início de todas as aulas eram propostas tarefas que auxiliassem as crianças a extraírem o princípio geral do conteúdo, seguindo posteriormente os passos da aula organizados por Davydov, descritos no capítulo dois, como se pode observar discriminadamente no plano de ensino que se encontra no apêndice 1 deste trabalho.

Antes de receber o plano de ensino, a professora de Educação Física leu, por indicação da pesquisadora, dois textos que tratam da teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental. Em seguida, foi feita uma discussão entre professora e pesquisadora, acerca de conceitos importantes (interação, mediação, ZDP e outros). Na oportunidade, foi enfatizada pela pesquisadora a importância de que a professora conduzisse as aulas com questionamentos que influenciassem o pensamento das crianças acerca do conteúdo proposto.

Durante o experimento didático, o foco da observação recaiu sobre as ações da professora, realizando a mediação didática e pedagógica em torno do conteúdo movimento corporal, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança, e observação das crianças por meio de suas expressões, verbais e/ou corporais. Com esse foco, a pesquisadora tinha o objetivo de captar as relações produzidas pelas crianças entre as partes do corpo e as possibilidades de movimento, a partir das ações de ensino propostas. A capacidade de análise e síntese, as formas de identificação do corpo, suas partes e comparações, foram ações mentais observadas durante as aulas.

Observou-se durante a permanência no local de pesquisa que todas as crianças eram ávidas por movimento, no entanto, algumas crianças, especificamente C1 e C2, muitas vezes ficavam inquietas e dispersavam-se pelo espaço, deixando o grupo e distanciando-se para correr, pular ou mexer em outros objetos que estavam no ambiente. Essas situações constrangiam a professora e dificultavam seu trabalho, pois era necessário se afastar das problematizações concentradas no grupo, para “ir atrás” deles. Tais comportamentos incomodaram muito a professora. Ela os considerava como indisciplinados e, em algumas ocasiões, dizia às crianças que “aquilo a estava deixando triste e que iria levá-los para a sala,

porque assim não dava pra ficar na aula”.

O formato da aula vivenciado durante o experimento didático foi bem diferente do formato da aula de Educação Física habitual desse grupo de crianças. O ensino desenvolvimental proposto no plano de ensino instigava as crianças com questionamentos e análise de situações problemas, de maneira que o movimento do pensamento e o movimento corporal eram impulsionados por meio de verbalizações e ações das crianças. O mesmo exigiu um esforço muito grande da professora para enfrentar uma nova maneira de ensinar. Foi possível perceber, por meio de verbalizações de algumas crianças, que elas notaram essas diferenças.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise dos dados, acompanhada da descrição de alguns episódios do experimento didático, analisando simultaneamente como se deu a elaboração do conceito de movimento corporal pelas crianças que participaram da pesquisa e como se processou essa aprendizagem.

## **CAPÍTULO IV**

### **ENSINO DO CONCEITO DE MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL**

Este capítulo é dedicado ao aprofundamento da análise do ensino experimental do movimento corporal. Nele, busca-se atender ao que recomenda Duarte (2002, p. 152): “aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico”.

Bogdan e Biklen (1994) definem a análise de dados na pesquisa qualitativa em educação como sendo o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas e outros materiais obtidos, com o objetivo de aumentar a própria compreensão dos mesmos e de permitir apresentar o que encontrou. Os autores fazem uma comparação entre o conjunto de dados coletados e um ginásio cheio de brinquedos espalhados. A tarefa é organizar esses brinquedos de acordo com o que o arrumador terá de desenvolver. Essa analogia demonstra o que o pesquisador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados e analisá-los.

Na análise do ensino experimental do conceito de movimento corporal, buscou-se amparo nas orientações desses autores, como também nas orientações de Lüdke e André (1986). Para essas últimas, a análise dos dados em pesquisa qualitativa tende a um processo indutivo no qual se busca compreender o objeto estudado em sua particularidade. Assim, a generalização dos resultados não é algo relevante nesse tipo de pesquisa. Ao contrário, os resultados e a análise que sobre eles se produzem são válidos para a realidade pesquisada. Portanto, a análise que se busca oferecer a partir do ensino experimental do conceito de movimento corporal, ainda que possa permitir algum grau de generalização para outros contextos de ensino desse conteúdo em Educação Física na Educação Infantil, tem seu limite circunscrito ao contexto pesquisado.

Para a análise especificamente do ensino experimental, teve-se o cuidado de assistir a diversas vezes os vídeos das aulas que compuseram o experimento didático formativo, com o objetivo de ter-se uma visão completa e abrangente do material recolhido, buscando sempre relacionar com as questões levantadas e estabelecidas no início da pesquisa e com os principais conceitos do referencial teórico adotado. Nesse movimento, tentou-se, conforme o

que é proposto por Lüdke e André (1986), captar conteúdos e significados das ações da professora e das crianças durante as aulas a fim de ir formando/construindo um conjunto de categorias. Por fim, buscou-se o entrelaçamento das categorias empíricas obtidas nos dados com as categorias teóricas, visando o alcance dos objetivos propostos.

Desse modo, os principais resultados foram agrupados da seguinte forma:

1) Educação Física na Educação Infantil: alguns elementos no cotidiano das aulas

- Integração dos conteúdos: um objetivo ainda não alcançado;
- As aulas de Educação Física: enfoque instrumental;
- Aspectos socioculturais: características das crianças na família e nas aulas;
- As crianças e a atividade principal: brincadeira e movimento.

2) O ensino e formação do conceito de movimento corporal: um enfoque histórico-cultural

- O corpo e suas partes – ensinando e aprendendo a estabelecer relações com base em um princípio geral;
- Equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico;
- Finalidades do movimento corporal;
- Repercussões da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem.

A partir desse ponto passa-se à descrição desses agrupamentos com suas respectivas análises.

#### **4.1- Educação Física na Educação Infantil: alguns elementos no cotidiano das aulas**

Neste tópico são analisados os dados colhidos por meio das observações realizadas antes e durante o experimento didático formativo no que se refere ao contexto encontrado na unidade de ensino e na realidade concreta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Procurou-se agrupar os assuntos para dar maior visibilidade às análises.

##### **4.1.1 – Integração dos conteúdos: um objetivo ainda não alcançado**

Em um primeiro momento, identificou-se na organização da unidade de ensino uma rotina de trabalho integrada, expressa na existência de planejamento conjunto de projetos, partindo da coordenação pedagógica. Verificou-se também que a coordenação pedagógica realiza reuniões geralmente quinzenais, com as equipes de professoras que atuam na unidade, conforme a faixa etária nas quais atuam. Nisso se inclui, também, a professora de Educação

Física, que mostrou envolvimento nos projetos propostos, vindo a confirmar essa atitude, posteriormente, em depoimento durante a entrevista. Essa existência de planejamento conjunto pode ser interpretada como esforço para atender a integração dos conteúdos (eixos) prevista no RCNEI.

Por outro lado, verificou-se também a presença do modelo ao qual Sayão (1999; 2001) denomina, criticamente, de “escolarizante”. Esse modelo revela-se, na unidade de Educação Infantil pesquisada, por meio de um formato curricular que se aproxima mais do previsto para o Ensino Fundamental que para a Educação Infantil. Nele, a aula de Educação Física é realizada como momentos e horários específicos, de forma separada das aulas de outros conteúdos, configurando a compartimentalização dos conhecimentos.

No entanto, acredita-se que, muito além das propostas positivas de projetos planejados em conjunto ou da forma de organização dos horários para as atividades de ensino dos profissionais de diversas áreas, o fator que realmente contribui para uma abordagem integrada da formação da criança deve ser o caráter crítico conferido ao conhecimento e à sua aprendizagem pelas crianças.

Neste sentido, como explicou Vygotsky (2007), é o conhecimento científico por meio da elaboração de conceitos que possibilita uma reflexão do objeto em sua essência e nas relações internas com a realidade. Também a teoria de ensino formulada por Davydov (1988) visa conferir um caráter crítico, atribuindo ao ensino o papel de promoção do desenvolvimento por meio da influência na formação das estruturas mentais do aluno. Essa influência consiste, entre outros, no fato no qual, durante a aprendizagem, o aluno vai identificando as relações que demarcam a existência do objeto na realidade social concreta, de maneira tal que o conhecimento vai se constituindo para ele de forma integrada. Mas, a ausência de uma concepção teórica capaz de orientar essa busca resulta na dificuldade em efetivar uma concepção de fato integral, a qual não é alcançada apenas com a mudança do formato curricular, ainda que esse seja um aspecto relevante.

Isso foi verificado, por exemplo, nas situações em que a professora de Educação Infantil teve que faltar ao trabalho, e a professora de Educação Física foi deslocada para a sala, em substituição à professora regente. Tendo sido feito o planejamento das atividades de ensino pelo conjunto de professores, e considerando-se o fato de que a professora de Educação Física conhecia todas as turmas e todas as crianças em particular, por interagir com todos os projetos da instituição, percebeu-se que o entendimento da instituição é este, ou seja que, não haveria problema neste tipo de medida. Nesse contexto, pode-se dizer que, embora a primeira vista possa parecer uma prática de integração, no entanto, em tal situação, ainda que

a professora de Educação Física pudesse lidar com os alunos sem maiores dificuldades, inclusive dando continuidade ao trabalho da outra professora, revela-se o descaso para com a Educação Física, uma vez que outras turmas ficaram sem esta aula.

Como se sabe, este aspecto não é uma particularidade da instituição investigada nesta pesquisa. É publicamente sabido que, nas escolas em geral, na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental (este, sobretudo, na primeira fase) é comum que um professor de Educação Física seja deslocado de sua turma e horário para “cobrir” necessidades decorrentes de imprevistos que acontecem na escola, por exemplo, quando um professor falta ou se ausenta da sala de aula. Mesmo em uma proposta curricular que se assume como integrada, cuja substituição de um professor por outro pode, em tese, ocorrer sem maiores problemas, isso deve ser objeto de questionamento. Uma suposta integração pode, como consequência, vir a reforçar a desvalorização da Educação Física.

Sobre o trabalho integrado de ensino na Educação Infantil, Khishimoto (apud AYOUB, 2001) aponta como possibilidade as múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre as crianças e os profissionais de várias áreas que aí atuam. Pode-se acrescentar a essa posição de Khishimoto a necessidade de adoção de uma referência teórica que permita o avanço dessa concepção integral da formação das crianças, considerando-se as suas condições sociais e culturais concretas. Acreditamos que uma referência possível nesse sentido é a perspectiva histórico-cultural, desde que assumida como um referencial orientador de um projeto mais amplo de iniciativa institucional.<sup>6</sup>

#### **4.1.2 – As aulas de Educação Física: enfoque instrumental**

Inicialmente, as observações realizadas no contexto da unidade de ensino visaram identificar as práticas presentes no cotidiano das aulas de Educação Física. Foi possível perceber que, geralmente, as aulas de Educação Física se desenvolviam por meio de um enfoque de cunho mais instrumental do que intencional. Eram muito presentes instruções e exemplos de movimentos fornecidos pela professora, os quais deveriam ser reproduzidos pelas crianças com o corpo. Nessas instruções e exemplos, praticamente não havia vínculo ou associação com o movimento de pensamento das crianças.

Este achado remete-nos a uma crítica encontrada no RCNEI acerca de recursos

---

<sup>6</sup> O experimento didático realizado nesta pesquisa não se desenvolveu na perspectiva de integração existente na unidade de ensino pesquisada. Primeiramente porque o referencial teórico adotado na unidade se distingue do referencial teórico que amparou o experimento didático. Em segundo lugar, porque um projeto de pesquisa que buscasse desenvolver o experimento didático de forma integrada com os outros eixos demandaria maior tempo de execução e maior número de pesquisadores, o que é inviável quando se trata de uma pesquisa de mestrado.

didáticos que se caracterizam como sequências de exercícios ou de deslocamentos que propõem às crianças se movimentarem seguindo de maneira estrita a determinadas orientações. De acordo com essa crítica, tais práticas podem até promover certa mobilidade às crianças, sendo eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, todavia, limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrarem seus gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos (BRASIL, 1998, p.17).

O que essa crítica coloca em foco é o problema das ações mecanizadas e repetitivas que tolhem a expressividade. É necessário acrescentar, no entanto, que, além disso, essas ações não instigam o pensamento da criança nem contribuem para o desenvolvimento de funções psicológicas.

Foi possível perceber nas aulas da rotina do dia a dia na unidade de ensino a ocorrência de uma desconexão entre ação física e mental, pois as crianças deveriam simplesmente cumprir a execução de movimentos que estavam sendo ensinados, sem que fossem solicitadas também a pensar sobre esses movimentos. Assim, pode-se dizer que o foco do ensino estava voltado a um tipo de conhecimento em que a criança não era solicitada a estabelecer relações, fazer associações mentais durante o movimento corporal, a pensar sobre si no contexto do movimento. Não se verificou a ocorrência de perguntas, questões, orientações, comentários por parte da professora, que indicassem o objetivo de influenciar as crianças a estabelecerem relações entre movimento corporal e pensamento sobre o movimento.

Em um determinado sentido, esse formato de aula demonstra que a professora não compreendia as dimensões da psicomotricidade, abordagem na qual ela afirmava apoiar sua prática pedagógica. Conforme Costallat (1987, p.2), “A psicomotricidade como ciência da educação, enfoca esta unidade educando o movimento, ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectivas”. Há uma contradição no sentido de que, para provocar as funções intelectivas, a professora deveria conduzir a aula de maneira que impulsionasse a cognição. A forma como descreve suas tentativas nesse sentido demonstra uma contradição. Por exemplo, em entrevista relatou algumas perguntas que dirige à turma. Todas são objetivas e diretas. “Que cor é essa? Onde tem esta cor?” ou “Essa bola é leve? Essa bola é mais pesada?”.

A especificidade da Educação Física, segundo Hildebrandt-Stramann destaca quatro funções relevantes do movimento: a função instrumental, a função social, a função simbólica e a função sensitiva.

A função instrumental contém a capacidade de movimentar-se de maneira econômica, hábil, jeitosa e acomodável ao meio ambiente. A função social contém a capacidade de constatar outras pessoas através do movimento. A função simbólica contém a capacidade de expressar algo através do movimento e a função sensível contém a capacidade de explorar materiais ou a si mesmo ou de construir, com materiais, situações de movimentar-se.

O movimentar-se proporciona experiências, no mínimo, em três áreas:

1. Através das funções instrumental e sensitiva, é possível adquirir experiências com o material por meio do movimento;
2. Através da função social é possível fazer experiências sociais por meio do contato com outras pessoas;
3. Através da função simbólica é possível fazer experiências corporais por meio de um confronto direto com o seu próprio corpo por meio do movimento (2005, p.125).

Todas estas funções estão contidas no ensino do movimento, mesmo porque existe uma função instrumental na Educação Física que é importante e não pode ser negada, caso contrário, perde-se também a sua especificidade. Desse modo, o problema não está no fato de haver o componente instrumental presente na aula de Educação Física, e sim em esse componente ser o principal no ensino. Se isso ocorre, deixa-se de considerar no ensino a dimensão social, a simbólica e a sensitiva.

Mas é possível avançar um pouco mais para além da análise de Hidelbrandt e para isso contribuem as idéias de Davydov (1999). Para o pesquisador russo, o caminho para aprendizagem significativa é um caminho dedutivo. Para esse teórico, no processo de aprendizagem, a aquisição de conhecimentos abstratos e gerais deve preceder a aquisição de conhecimentos específicos, pois os conhecimentos específicos baseiam-se nos conhecimentos gerais e deles são deduzidos.

Nesse caso, nas aulas de Educação Física, a professora poderia propor às crianças tarefas com determinado movimento corporal envolvendo situações problemas, desafios de movimento etc., a partir de um princípio geral de movimento. Ao adquirirem o princípio geral, as crianças passariam a aplicá-lo a situações mais particulares que exigem aquele determinado movimento corporal. A cada nova problematização, as crianças teriam que voltar ao princípio geral do movimento e estabelecer relações. Para que isso ocorresse, a professora realizaria mediações didáticas, instigando a participação, a interação, buscando exercer uma atuação sobre a ZDP das crianças, coletivamente e de forma individual.

#### **4.1.3 – Aspectos socioculturais: características das crianças na família e na aula**

A análise do grupo de crianças envolvidas nesta pesquisa permitiu perceber que, de modo geral, a turma é agitada, curiosa e muito participativa. Todas as crianças interagem

bem umas com as outras. Não se verificou problemas de relacionamento ou aceitação de uns para com os outros, pelo contrário, mesmo com as diferenças culturais ou de personalidade, havia um ambiente de colaboração e cooperação. Todos sempre se dirigiam para a aula de Educação Física com muita expectativa e expressavam enorme vontade de brincar e movimentar-se. Eram crianças fisicamente ativas e, notoriamente, davam grande valor às ações motoras. Essa valorização foi também destacada pela professora em seu depoimento ao ser entrevistada pela pesquisadora. Assim, pode-se dizer que um dos aspectos marcantes no interesse e motivação dessas crianças estava ligado à atividade motora.

Os relatos das mães permitiram identificar, ainda que não em profundidade, a posição e relações das crianças em sua vida cotidiana. Constatou-se que, em geral, cada criança, durante as aulas, estabelecia uma posição e relações no grupo muito parecidas com as relatadas pelas mães no contexto familiar. Por exemplo, algumas demonstravam liberdade de expressão, sendo capazes de formular frases bem elaboradas enquanto outras, mais tímidas e introvertidas, apresentavam certa dificuldade de expressar seus pensamentos verbalmente no grupo. Algumas estabeleciam parcerias e colaboravam naturalmente com as ações propostas durante a aula, trazendo contribuições para o movimento de pensamento do grupo. Outras permaneciam menos interativas, mais quietas, tanto em relação à atividade corporal como à verbalização.

Como explicou Leontiev (2006), o ser humano se constitui a partir da posição que ocupa nas relações sociais em seu grupo. Com base nessa tese e também na explicação fornecida por Elkonin (1971) acerca da relação entre os estágios de desenvolvimento humano e a atividade principal na vida do sujeito, buscou-se compreender o lugar ocupado pelas crianças que participaram da pesquisa, considerando-se as observações em aula e os relatos de suas mães sobre a forma como vivem na família e como se relacionam na escola.

Assim, foi possível perceber algumas características das crianças que permitiram compor subgrupos dentro da turma. Um primeiro subgrupo foi composto por três crianças - (C4, C6 e C7- cinco anos de idade) - que se destacaram pela participação intensa durante as aulas. Apresentavam comunicação fluente, o que favorecia sua participação por meio da verbalização e também corporalmente, em todas as tarefas propostas pela professora. Nos relatos de suas mães, essas crianças foram caracterizadas como ativas nos relacionamentos e nos diálogos com outras pessoas da família e amigos. Suas mães relataram que no dia a dia, essas crianças são envolvidas pelos adultos nas atividades familiares, apresentam curiosidades pelas tarefas domésticas e uma diversidade de interesses, como história, desenhos e brincadeiras, inclusive brincadeiras que envolvam o uso do corpo de forma mais acentuada.

Durante a entrevista, duas mães, a de C6 e C7, mostraram-se interativas e participativas.

No segundo subgrupo estão C1 (quatro anos), C2 (cinco anos) e C8 (cinco anos).

C1 era participativo, ativo e falante, e se movimentava o tempo todo. Às vezes se distanciava do grupo parecendo que não estava interessado no assunto, mas de repente juntava-se às outras crianças verbalizando algo referente à tarefa proposta. Como relatado pela mãe, em casa gosta de brincar explorando os espaços sem medo ou receio de desafios que envolvam os movimentos corporais. No relato de sua mãe, foi descrito como uma criança incentivada pela família à prática de esportes. A mãe relatou que o pai realiza frequentemente práticas esportivas, pelas quais a criança se interessa. Demonstrou bom conhecimento do seu corpo avançando na capacidade de fazer relações a respeito do conteúdo que foi trabalhado.

C2 era participativo no grupo, no entanto, eram poucas as suas manifestações verbais durante as aulas. Convive com o irmão de seis anos, com quem tem oportunidade de brincar e, segundo relatou a mãe, também de “brigar”, sendo frequente a ocorrência de confrontos entre eles. C2 demonstrava grande motivação para as ações corporais, executava ações motoras todo o tempo durante as aulas. No relato de sua mãe, foi descrito como uma criança incentivada pela família à prática de esportes. Segundo a mãe, o pai realiza exercícios em casa e quando C2 está por perto, tenta acompanhá-lo. Além disto, interessa-se por artes marciais. Nas aulas de Educação Física, seu interesse, expectativa e formas de participação voltavam-se mais acentuadamente para a expressividade motora.

Quanto a C8, verificou-se que assumia durante as aulas uma posição reservada no que se refere à participação verbal. Respondia mecanicamente ou coletivamente às perguntas dirigidas ao grupo. Quando questionada individualmente, respondia utilizando monossílabas ou nem sequer falava. Nessas ocasiões, algum colega acabava respondendo ou interagindo no lugar dela. Um exemplo desse tipo de situação foi quando a professora disse: “Olhe, C8, estou correndo só com os pés? Eles se movimentam sozinhos?”

C8 respondeu: “É.”

A professora insistiu: “Olha bem, será que é só o pé da tia que está fazendo com que o corpo se movimente correndo? O pé está sozinho?”

C6 começa a analisar a questão e, ao movimentar-se correndo, toma a vez de C8.

Ou seja, como C8 apresentava dificuldade de comunicar-se verbalmente, as crianças mais comunicativas é que acabavam dando continuidade aos questionamentos.

A mãe de C8 é muda e o pai é bastante tímido. Durante a entrevista foi possível perceber que a família comunica-se intensamente por meio de gestos e movimentos com o corpo. Assim, C8 apresentou intensa atitude motora durante as aulas, o que pode estar

associado ao fato de ser essa uma forma de comunicação muito utilizada em sua família, influenciando nas formas de interação e de expressão de C8.

No terceiro subgrupo estão C3 e C5, que tinham quatro anos de idade. Os relatos das mães indicaram que C3 e C5 ocupavam, na família, um lugar de menor envolvimento, com menos desafios, e uma tendência a serem “protegidas”. Durante as aulas de Educação Física, essas crianças mostram-se menos participativas, menos falantes, mais acanhadas, menos envolvidas. Elas participavam das aulas de modo menos ativo e quase não se expressavam verbalmente. Na interação com os colegas, utilizavam frequentemente a comunicação por meio de gestos.

As mães dessas crianças participaram timidamente da entrevista. Por exemplo, a mãe de C5 respondeu apenas o essencial, mostrando-se pouco interativa, desviando o olhar da pesquisadora na maior parte do tempo, revelando certo acanhamento. A mãe de C3 fez questão de relatar que ele está “melhorando agora o seu lado tímido”. Disse ser uma criança “preguiçosa”. Disse também que “não gosta que ele brinque na terra para não se sujar”. Os exemplos aqui destacados, entre outros aspectos observados durante as entrevistas com essas mães, podem ser indicadores de que nas relações familiares cotidianas, essas crianças ocupam um lugar de menor interação verbal e menos ações motoras, influenciando no seu modo de ser como sujeito na atividade social, inclusive nas aulas de Educação Física.

Ao analisar tais fatores, é importante ressaltar o que a abordagem sociocultural considera. Por ser uma das ramificações da teoria de Vygotsky, essa tendência busca integrar a análise do desenvolvimento dos processos cognitivos com a análise do processo sociocultural no contexto real em que eles acontecem. Dessa forma, considera elementos como a complexidade das relações entre desenvolvimento e cognição, as formas de organização social, a cultura e os processos interacionais, de acordo com Wengler e Lave (2002).

Esses mesmos autores apontam, também, o envolvimento do sujeito como pessoa inteira no processo de aprendizagem, no qual se manifestam as relações estabelecidas e demarcadas social e culturalmente.

[...] aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo e surgidas no mundo socialmente e culturalmente estruturado [...]. Como um aspecto da prática social, a aprendizagem envolve a pessoa inteira; implica não somente uma relação com atividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais [...]. Atividades, tarefas, funções e noções não existem em isolamento, são parte de sistemas de relações mais amplos nos quais elas têm significação (WENGLER; LAVE 2002, p. 168-169).

Observa-se que as crianças pesquisadas revelaram, na atividade de aprendizagem do conceito de movimento corporal, a interdependência das suas relações socioculturais cotidianas. Essas relações exercem influência na sua aprendizagem. Por exemplo, no caso de C8, seu contexto social familiar utiliza um tipo de linguagem particular na comunicação entre as pessoas e, dessa mesma forma, ela se manifesta na aula, ou seja, dificilmente utiliza-se da forma verbal para se comunicar, mas os gestos e ações motoras são suas principais formas de manifestação e expressão.

Podemos também destacar o exemplo de C7, cuja mãe é muito comunicativa e observadora, conforme observado na entrevista, demonstrando muito interesse e envolvimento no desenvolvimento da filha ao relatar diversas situações em que procura propiciar-lhe, por meio de diferentes atividades, como jogos, brinquedos, contato social e principalmente bom diálogo com os pais. Foi possível observar durante as aulas que C7 participou ativamente de todas as tarefas de aprendizagem, expressando-se por meio da fala e dos gestos. Essa criança demonstrou avanço na compreensão do objeto de estudo, sendo possível identificar o movimento de seu pensamento.

#### **4.1.4 – As crianças e a atividade principal: brincadeira e movimento**

Acerca das informações obtidas com as mães sobre as atividades que as crianças realizam nos momentos em que não estão na escola, percebeu-se que todas elas descreveram ações relacionadas com a brincadeira e jogo. Assistir a programas de TV, filmes em DVD com desenhos animados, folhear livros de história e gibis, foram mencionadas como tendo para seus filhos um caráter lúdico. Também mencionaram brincadeiras com objetos próprios (bicicleta, jogos de tabuleiro ou de encaixe) e brincadeiras envolvendo a exploração do ambiente físico e com caráter de aventura (subir em árvores, pular no colchão, saltar da escada, dentre outras).

Observou-se, porém, que o tempo do qual as crianças dispõem para realizarem essas atividades por iniciativa própria, parece um tanto restrito, uma vez que ficam, cotidianamente, poucas horas em casa, no período da manhã. No início da tarde (13h45min), quando chegam à unidade de ensino, já se envolvem na rotina pedagógica que se estende até as 17h30min. Nesse horário, as crianças são conduzidas aos cuidados de higiene e alimentação (banho e jantar). Em seguida, por volta das 19 horas, são organizadas para o horário de sono. Quando os pais chegam às 22h45min para buscá-las, são despertadas e as horas de sono continuam após a chegada em casa. As crianças que em casa conseguem acordar mais cedo, por volta das

7h ou 8 horas, têm mais tempo para brincar livremente, como é o caso de C4, C6, C7. As demais acordam entre 9h e 9h30min, restando apenas cerca de duas horas para realizarem atividades lúdicas que a criança escolhe por vontade própria antes dos preparativos para o almoço e novamente a saída para a unidade.

Verificou-se que na rotina da unidade de ensino as ações pedagógicas tinham caráter lúdico, sendo conduzidas como estratégias de ensino com objetivos a serem alcançados. As atividades lúdicas escolhidas por vontade própria ocorriam por períodos menores de tempo, quando as crianças estavam nos momentos de parque. Também eram presentes em sala de aula como atividade programada pela professora, ou em ocasiões quando as crianças deveriam ocupar o tempo enquanto esperavam o que estava por vir.

Era notória a forte presença do caráter lúdico em tudo que as crianças faziam - nas refeições, nos deslocamentos pelos corredores, no banho. Brincavam o tempo todo, cantavam e dançavam por vontade própria; provocavam-se entre si de forma lúdica (fazendo “cócegas”, imitando o colega etc.). Aproveitavam as situações para brincar com qualquer objeto que encontravam pela frente, os quais instantaneamente tomavam “vida”.

Essas atitudes verificadas nas crianças reafirmam o que Elkonin (1971) e Leontiev (2006b) escreveram a respeito da atividade lúdica como atividade principal da criança nessa fase de desenvolvimento. Como já citado, a atividade principal não é aquela atividade em que o indivíduo se envolve na maior parte do tempo, mas sim aquela que promove novas formas de comportamento, que desenvolve novas funções psicológicas. No caso das crianças menores, é por meio das atividades lúdicas que se constituem as neoformações psicológicas: imaginação e a função simbólica da consciência.

Motivadas pela necessidade de dominar o mundo que a cerca, por meio da brincadeira a criança assimila as funções sociais e os padrões de comportamento correspondentes. Por isso Davydov (1988, p.38) afirma que o termo “atividade principal” é sinônimo de “situação social do desenvolvimento”.

Conforme relatou a professora, as crianças apresentam interesse e apreço por tarefas dinâmicas envolvendo música, ginástica, dança. Nas palavras da professora: “quando estão fazendo algo mais parado, logo se dispersam e se desinteressam”. Isso pôde ser notado também pela pesquisadora durante as aulas cotidianas e as aulas experimentais. Mas o que mais chamou a atenção foi o fato de algumas crianças também terem verbalizado esse interesse.

Por exemplo, C2, que se mostrava uma criança muito ativa, queria movimentar-se o tempo todo. Em duas ocasiões, enquanto o grupo observava uma imagem, questionou:

“Quando vai começar a aula de Educação Física?”. Outra situação similar aconteceu quando a professora ensinava equilíbrio estático e o desafio proposto foi para as crianças ficarem imóveis. Expressando grande dificuldade em permanecer imóvel, C2 gritou: “Socorro, por favor, alguém me ajude e me tire daqui”. Vários outros comentários das crianças durante o experimento didático chamaram a atenção neste sentido.

No jogo de “Vivo/Morto dançante” todos haviam se deitado no chão na posição que desejassem. A professora, com ajuda da auxiliar de sala e da pesquisadora, contornou o formato do corpo de cada criança com giz no chão, de maneira que quando se levantassem lá ficava o desenho do corpo. No momento em que a música tocava deveriam dançar, e isto significava que estavam “vivos”. Quando a música parava, a professora dizia “morto” e todos deveriam deitar em seu próprio contorno no chão. Durante o jogo, a professora fez alguns questionamentos: “Quando estamos dançando, quais as partes do corpo que se mexem mais?”

C1 respondeu: “Mexeu tudo. Será que dá pra você falar pra tia colocar logo esse som?”

Professora: “Ah, você está cansado de ficar parado?”

C1: “Estou”

Professora: “É difícil ficar parado, é?”

C1 e C4: “É”

Professora: “Por que é difícil ficar parado?”

C4: “Porque a gente não gosta.”

Professora: “Porque vocês não gostam?”

C4: “Porque é ruim”

Então a professora retoma a brincadeira: “Tá todo mundo vivo!”

Em seguida, a tarefa era que todos voltassem a dançar e quando a música parasse o desafio era deitar no contorno do corpo do amigo.

No momento em que estavam deitados, a professora perguntou: “Quando vocês estavam dançando, alguém caiu e perdeu o equilíbrio?”

Resposta coletiva: “Não”

Professora: “E parado, alguém perdeu o equilíbrio?”

Resposta coletiva: “Não”.

Professora: “Parado ninguém perde o equilíbrio?”

Depois de três perguntas deste tipo, C4 começou a gritar: “Não, tá bom, eu não quero ficar parado repetindo “não”, dá pra colocar logo esta música?”

Professora: “Vocês não querem ficar parados? Sabe o que eu acho? Que vocês estão com formiguinha”.

As crianças gritam e começam a formar um coro ritmado: “Liga o som, liga o som”, pois esse seria o sinal de que poderiam voltar a dançar e a se movimentar.

Essa cena é um indicativo de como as crianças se mostravam ávidas por movimento e como a expectativa das aulas de Educação Física para elas era de movimento constante com o corpo.

Durante o experimento didático, a forma de organização das aulas estava bem diferente daquela a que as crianças estavam habituadas no cotidiano da unidade. As crianças sentiram a diferença em relação à exigência de pensamento contida nas tarefas. Por exemplo, enquanto a professora lia a história em uma das aulas, C6 perguntou: “Depois disto a gente vai brincar?”. A professora respondeu: “Depois a gente vai ver o que vai fazer”. Continuou a história e não voltou mais à pergunta de C6.

Em outra ocasião, enquanto a professora fazia perguntas que tinham o objetivo de conduzir as crianças à análise das diferentes formas como os pés se posicionam, dependendo do movimento, algumas começaram a ficar inquietas, levantavam-se para demonstrar movimentos e dispersavam-se instantaneamente. A professora começou a ficar incomodada e C6 perguntou da mesma forma: “Tia, depois que a gente terminar a gente vai brincar?”

O mesmo percebeu-se em outros momentos, como na ocasião em que o conteúdo voltava-se para a finalidade do movimento. A aula iniciou-se com a reprodução de algumas cenas que o grupo deveria analisar. Apesar das imagens serem um recurso que, em geral, chama muita a atenção das crianças, no momento em que estavam analisando e conversando sobre as cenas, C1 saiu do seu lugar e dirigiu-se a professora: “Tia, a gente não vai brincar não, só vai ficar fazendo isto? Logo em seguida, C7 disse: “Ah, nem..., eu quero fazer Educação Física”.

Compreendeu-se que a atividade que se sobressai nessa fase de desenvolvimento é, de fato, o movimento lúdico, e isso é o que as crianças esperavam das aulas de Educação Física: movimento lúdico de forma contínua e intensa. Assim, com base na compreensão presente na teoria histórico-cultural, de que a atividade principal das crianças menores é o jogo e a brincadeira, ao estruturar o plano de ensino experimental, a pesquisadora teve o cuidado de planejar tarefas que apresentassem caráter lúdico. Dessa forma, buscaram-se tarefas de aprendizagem que estivessem assentadas nestas necessidades e motivos já expressos pelas crianças, tentando-se fazer que as ações mentais a serem desenvolvidas por elas pudessem ser impulsionadas, também, de modo lúdico.

Nascimento, Araújo e Migueis, quando se referem ao jogo como atividade principal e como forma específica superior de manifestação da atividade humana na criança, consideram

que, quando utilizado como estratégia de ensino ou tarefas de aprendizagem, o jogo e a brincadeira já não são mais uma atividade, mas uma ação dentro da atividade de aprendizagem.

O jogo como conteúdo é um conhecimento particularmente empregado na educação infantil, em que o lúdico ou a brincadeira é um meio largamente utilizado para os processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido o jogo é uma forma didática de trabalhar com os conteúdos e conhecimentos específicos das disciplinas. Seu uso nos processos educativos, portanto, não significa trabalhar com a atividade principal da criança, ao menos pedagogicamente, ou seja, organizada e direcionada intencionalmente. Se aplicarmos os conceitos de Leontiev (1983) podemos dizer que esse tipo de jogo faz parte da ação da criança e não de sua atividade. A finalidade e a organização do jogo como ação são a aprendizagem de hábitos ou de conteúdos específicos, ao passo que o jogo como atividade da criança tem como finalidade a apropriação e o desenvolvimento de certas formas culturais de comportamento (2009, p. 128).

O que se verificou, especificamente durante as aulas do experimento didático formativo realizado nesta pesquisa, foi que as crianças estavam mais interessadas no brincar em si, do que no brincar como ação na atividade de aprendizagem. A pesquisadora e a professora procuraram fazer do jogo uma ação dentro da atividade de aprendizagem. Durante as aulas, verificou-se que os verdadeiros motivos das crianças estavam voltados para o brincar visando a ludicidade. Pode-se dizer que o lúdico foi caracterizado como ação no plano de ensino, conforme consideram Nascimento, Araújo e Migueis (Ibid.) — a verdadeira atividade em que as crianças deveriam entrar era a atividade de aprendizagem. No entanto, as crianças pareciam estar realmente em atividade lúdica, pois seus verdadeiros motivos estavam ligados à atividade de brincar com objetivo de obter satisfação e prazer na brincadeira. No entanto, compreendemos que as ações lúdicas utilizadas durante o experimento didático também contribuíram para a apropriação e a aprendizagem do conceito de movimento corporal, pois, na medida em que as tarefas prosseguiram, as crianças começaram a ter como objetivo alcançar a aprendizagem do movimento corporal proposto.

Tal compreensão reafirma o pensamento de Nascimento, Araújo e Migueis:

Embora a criança, em suas atividades cotidianas elabore jogos protagonizados, não está negada a possibilidade de a educação infantil trabalhar pedagogicamente com o jogo, isto é, trabalhar pedagogicamente com a atividade principal da criança. Não está negado ao trabalho pedagógico, portanto, a sua possibilidade de criar novas necessidades nas crianças e, assim, direcionar o seu desenvolvimento [...] parece-nos que considerar o jogo como atividade principal da criança e elaborar uma forma pedagógica de trabalhar com ele é uma tarefa da educação infantil (2009, p. 130).

Com relação aos verdadeiros motivos e necessidades das crianças, o que se pode analisar ainda é que as situações consideradas pela professora como “indisciplina”, consistiam, na verdade, no fato de que os motivos dessas crianças não estavam ligados à tarefa, da forma como foi apresentada, mas havia um motivo interno ligado à necessidade de movimentar o corpo. Elas ficavam inquietas e dispersavam-se pelo espaço, abandonando o grupo e a ação que estava sendo feita coletivamente. Além disso, declaravam grande necessidade de movimentar-se, pois eram crianças bastante ativas.

Percebeu-se, ainda, que os alunos tinham uma expectativa relacionada às aulas de Educação Física bem diferente daquela vivenciada no ensino experimental. As problematizações e os questionamentos não faziam parte da dinâmica das aulas de Educação Física no cotidiano da unidade de ensino. O mais comum para elas era somente o movimento do corpo sem conexão com diálogos, reflexões, questionamentos da professora. Desse modo, não ocorria o que é proposto por Nascimento, Araújo e Migueis (2009, p. 120), quanto ao ensino na Educação Infantil: “[...] é importante que as situações de ensino sejam organizadas de modo que elas (as crianças) questionem o senso comum”.

Essa pode ter sido uma razão pela qual as crianças dispersavam-se durante a aula experimental, com certa “indisciplina” (como avaliava a professora). Algumas daquelas reações poderiam ter sido aproveitadas com o objetivo de aprendizagem, pois ali se encontravam os verdadeiros motivos das crianças. No entanto, tais comportamentos podem estar associados a outras questões socioculturais que fogem ao controle da professora, como a falta de limites na família.

Outro fator foi que a forma diferente de organização da atividade de aprendizagem das crianças exigia trabalho mental mais focado e concentração nas problematizações. No entanto, o ambiente físico em que ocorriam as aulas não favorecia o trabalho mental e a concentração das crianças, havia frequentes interferências externas, movimentação de pessoas, barulho etc. que em qualquer tipo de organização de aula esse seria um fator dificultador.

Notou-se o esforço da professora para o surgimento do motivo da aprendizagem nas crianças em contradição com expectativa já naturalizada em relação às aulas de Educação Física: muita brincadeira e movimento pelo simples prazer do lúdico e do exercício motor em si. Conforme afirmam Vygotsky (2007) e Davydov (1988), a verdadeira aprendizagem deve ocorrer de modo tal que impulse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Sendo assim, o desafio maior é que as aulas de Educação Física na Educação Infantil se configurem como oportunidade de aprendizagem significativa e contribuam para o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, considerando o vínculo entre atividade física, para além dos gestos, e atividade mental, com um trabalho do professor voltado para a formação de ações mentais e conceitos pelas crianças. Assim, poder-se-ia avançar na contribuição da Educação Física para a formação integral das crianças.

#### **4.2 – O ensino e formação do conceito de movimento corporal: um enfoque histórico-cultural**

Este subtítulo tratou da análise do ensino experimental cujo objetivo foi a aprendizagem e formação do conceito de movimento corporal na Educação Infantil.

Ressalta-se mais uma vez que, como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem relação direta com a atividade dominante exercida no ambiente social e sendo o brincar a atividade principal das crianças entre 3 e 6 anos (ELKONIN, 1971), buscou-se, no ensino experimental, incluir ações de aprendizagem em forma de ações lúdicas, visando privilegiar a atividade principal das crianças nessa idade, a brincadeira e o jogo e, consequentemente, favorecer a aprendizagem do conceito de movimento corporal.

Para análise dos dados, as imagens das aulas foram assistidas repetidas vezes, procurando identificar nas cenas e episódios, a presença de categorias como mediação, ZDP, interação, conhecimento empírico, conhecimento teórico, ações mentais (expressas verbalmente ou na forma de ações motoras).

O fato de as aulas ocorrerem naquela instituição em um espaço aberto, que servia para a circulação de pessoas, fez com que, em alguns trechos do filme, a pouca qualidade acústica do local dificultasse a compreensão das falas das crianças, observadas posteriormente nas gravações. Além disso, como o espaço físico das aulas ficava próximo a outro espaço destinado aos bebês, naturalmente houve dias em que os bebês choravam muito, e todo o som era captado pela filmadora.

Outro fator foi que, no grupo pesquisado, algumas crianças falavam alto a ponto de sobrepor a sua fala à dos colegas ou à da professora. A interferência desses fatores e outros acontecimentos não ligados à aula consistiram, conforme analisa Vianna (2007), em fatores não controláveis que influenciam no comportamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tal ocorrência, no entanto, não é estranha à pesquisa qualitativa, em que o pesquisador não tem o controle absoluto dos fenômenos, ao contrário, busca captá-los da forma concreta como ocorrem.

Consequentemente, a possibilidade de que o plano de ensino fosse executado como proposto foi afetada, comprometendo também, de alguma forma, a análise dos resultados da pesquisa, mas não foi possível avaliar até que ponto tais fatores prejudicaram a aprendizagem das crianças.

#### **4.2.1 O corpo e suas partes – ensinando e aprendendo a estabelecer relações com base em um princípio geral.**

Como já foi descrito, o plano de ensino desenvolvido durante o experimento didático foi organizado em três grandes unidades. Na unidade I, o ensino esteve focado nas partes do corpo e nas suas relações entre si e com o corpo como uma totalidade; na unidade II, o ensino focou o equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico; na unidade III a professora ensinou sobre a finalidade do movimento. Essas três grandes unidades tiveram o objetivo de promover a aprendizagem do conceito de movimento corporal.

Para a formulação do objetivo geral no plano de ensino experimental, verificou-se primeiramente o conceito de movimento corporal. Aqui se faz necessário relembrar, como já esclarecido nos capítulos dois e três desta dissertação, que o conceito de “movimento corporal” nesta pesquisa é compreendido como a relação dinâmica entre o todo e as partes do corpo, visando os seus usos com distintas finalidades nos contextos da vida cotidiana, por meio dos quais a criança interage e apropria-se da cultura para realizar diferentes atividades e ações de forma intencional.

Na primeira unidade, o objetivo de ensino era que as crianças identificassem as partes do corpo com o respectivo nome, o local em que se encontram e as finalidades de uso de cada membro, separadamente e no todo.

Em primeiro lugar foram propostas tarefas que auxiliassem as crianças a extraírem o princípio geral de cada parte do corpo. Para tanto, elas deveriam compreender que cada uma das partes tem função própria, mas essa função é conectada a outras partes do corpo e inter-relacionam-se nas suas respectivas funções. Por exemplo, as crianças deviam analisar as mãos e relacioná-las com os braços e consequentemente com o restante do corpo, da mesma forma, analisar os pés e relacioná-los com as pernas e os joelhos, e assim por diante, refletindo as funções de cada parte, bem como as possibilidades de movimento que nos proporcionam.

Para essa etapa, em cada aula foram utilizadas tarefas diferentes, como ouvir uma história, resolver uma charada que consistia em uma situação problema, montar um quebra-cabeça do corpo em que faltava (propositalmente) uma das partes. A intenção era fazer surgir

nas crianças o motivo para a aprendizagem (LEONTIEV, 2006), de forma que se envolvessem nas tarefas por meio de ações mentais.

Para exemplificar essa etapa, descreveu-se abaixo parte da primeira aula da unidade 1, que se iniciou com uma pergunta seguida de uma história.

A professora começou lendo a charada para as crianças: “Somos 10 amigos, trabalhamos juntos ou separados, mas sempre estamos lado a lado”. As crianças ficaram eufóricas, mas demoraram um pouco para entender que ela se referia a uma parte do corpo, embora tivesse introduzido a aula dizendo que passaríamos vários dias aprendendo sobre o corpo.

Quando leu a frase pela segunda vez, gesticulou os braços e mãos para dar uma dica do que estava falando. C4 responde: “Do corpo”. A professora reforçou: “Mas, de qual parte do corpo estou falando?”

Neste momento C7 disse: “As mãos”.

Então a professora indagou: “As mãos? Vamos ver se ela tem razão?”

Essa pergunta da professora sugeriu um esforço de sua parte para influenciar na zona de desenvolvimento proximal, uma vez que provocou análise por parte das crianças, valorizando o momento de interação do grupo para produzir um raciocínio. Ela releu cada parte da frase, gesticulando e as crianças a acompanharam imitando seus movimentos.

No exemplo dado acima foi possível perceber a professora fazendo a mediação didática, ao elaborar uma pergunta que exigia articulação do pensamento das crianças, algo fora do que ela habitualmente fazia e fora do que as crianças estavam acostumadas durante as aulas. Mas ela apenas leu a frase novamente, enfatizando cada parte, e não permitiu que as crianças argumentassem com o que estava sendo afirmado.

Ao reler novamente a frase, perguntou: “Quem são os dez amigos?”

C7 respondeu: “São os dedos.”

Professora: “Parabéns C7, você acertou. Hoje nós vamos falar da nossa mão. Olha só: vocês sabiam que os dedos das nossas mãos têm apelido?” E passou a nomear cada um dos dedos.

Aqui a professora poderia ter aguçado mais a investigação realizando questionamentos como: “Por que a frase diz: trabalhamos juntos ou separados?”

Em várias situações durante as aulas, percebeu-se que a professora tinha dificuldade em elaborar perguntas que instigassem as crianças a estabelecerem relações mentalmente, realizando ações mentais. Os questionamentos que habitualmente fazia eram diretos e objetivos, muitas vezes gerando respostas coletivas no grupo, também diretas e previsíveis,

“sim” ou “não”, que não permitiam perceber de que modo as crianças estavam pensando. Outras vezes, as perguntas eram óbvias demais para as crianças, não contendo nenhum desafio mental nem deixando margem para que recorressem ao conhecimento que já possuíam e à sua criatividade na solução para a pergunta ou problema. Exemplos desse tipo de pergunta são: “Se estivermos parados a gente cai?” ou “A gente só cai se estiver se movimentando?”

Esse era o estilo de questões que, desde as primeiras observações, verificou-se ser predominante nas aulas de Educação Física na instituição pesquisada, o que foi reafirmado posteriormente pela professora durante entrevista feita pela pesquisadora. Quando questionada sobre que tipo de perguntas faz à turma durante as aulas, exemplificou assim: “Se eu estiver trabalhando cores... pergunto: que cor é essa? Onde tem esta cor?” ou “Se estou trabalhando, por exemplo, com a questão de mais leve e mais pesado... essa bola é leve? Essa bola é mais pesada?”

O ensino experimental exigiu da professora uma mudança em sua lógica de criar questões para as crianças. Essa exigência de mudança foi uma das dificuldades identificadas. O breve suporte teórico oferecido pela pesquisadora antes de iniciar o experimento didático e as orientações após o experimento piloto, obviamente serviram para criar uma condição mínima para a participação da professora na pesquisa. No entanto, não era de se esperar que fossem suficientes para provocar uma mudança mais profunda em seu conhecimento e em sua forma habitual de ensino. É fato que mudanças na prática pedagógica não acontecem da noite para o dia, pois exigem tempo para a aquisição de um referencial teórico e sua internalização, para o desenvolvimento de uma nova forma de planejamento e ação didática. Enfim, uma mudança mais profunda requer um processo de formação continuada.

Todavia, a professora permaneceu se esforçando até o final da realização do plano de ensino e, em outros momentos, pôde-se perceber que tentava avançar com perguntas do tipo: “O que mais?” ou “Por que é difícil?” Essas perguntas poderiam provocar mais ações mentais no grupo. Porém, acostumados com um determinado formato de ensino, diálogo e aula, ainda sem os elementos cognitivos necessários para prosseguir no diálogo ou na resposta à pergunta, as crianças na maioria das vezes respondiam simplesmente: “porque sim”. Frequentemente, mediante esse tipo de resposta, a problematização não avançava.

Quanto aos aspectos relacionados à formação e prática do professor, Moretti (2007) analisa que, dentro do referencial histórico-cultural, o sujeito só é conhecedor de um determinado objeto pela atividade teórico-prática – pela ação e reflexão sobre ele. Assim, o trabalho do professor depende de um processo que ocorre na continuidade da sua formação inicial. Ou seja, uma vez confrontado com a realidade escolar, as reflexões entre atividade

prática e atividade teórica é que produzirão a práxis – a prática pensada, capaz de transformar o conhecimento e produzir uma educação humanizadora, que considere os conhecimentos como objetivações humanas.

A atividade do professor será entendida como práxis pedagógica se se constituir na unidade entre a atividade prática e atividade teórica na transformação da realidade escolar. A práxis pedagógica ao ter como fundamento a prática docente, busca a teoria de modo que esta possa esclarecê-la e servir-lhe de guia ao mesmo tempo em que, num processo contínuo, permite o enriquecimento da teoria pela prática (MORETTI, 2007, p.6)

Mesmo diante das dificuldades, na articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, o professor constitui-se professor à medida que compreende os contextos históricos, sociais, culturais e articula os conhecimentos através da atividade de ensino, transformando-os.

Este é um processo que demanda tempo e geralmente é possível em um ambiente de trabalho coletivo, como na experiência relatada por Moretti. Embora a presente pesquisa, dentre outras questões, busque apreender as impressões da professora com relação ao ensino do movimento corporal na proposta de Davydov, não foi possível ater-se a um preparo preliminar minucioso da professora de Educação Física participante. Para isto, seria necessária sua participação em um processo de formação continuada que não estava previsto.

Conforme relato da entrevista, as impressões da professora após o experimento foi que o plano previa muito mais um trabalho mental do que corporal e que, neste sentido, foi muito diferente para ela. Ao fazer uma queixa de que o método é muito teórico, percebemos sua fragilidade no entendimento do vínculo entre palavra e ação, no sentido de que nós, professores, devemos atuar sobre as representações mentais dos alunos enquanto eles atuam por suas ações.

Quando questionada se ela tinha parado para refletir que as crianças precisariam pensar a respeito do movimento simultaneamente à vivência dele, respondeu que não, e só após a experiência do ensino desenvolvimental é que começou a pensar sobre isso. Tal fato demonstra também um fator que interferiu na execução do plano de ensino experimental: a professora não possuía “ferramentas” teóricas suficientes.

Diante dos poucos recursos teóricos na compreensão dos procedimentos mentais para lidar com as crianças, a professora esforçou-se e empenhou-se, utilizando as ferramentas que concretamente possuía antes do contato com a pesquisadora e com a teoria histórico-cultural. Apesar disso, houve mudanças qualitativas e significativas no processo de aprendizagem das

crianças, em decorrência de sua intervenção, como veremos a seguir.

Na primeira aula, foi possível perceber que, durante a história “Os dez amigos” (PINTO, 1983), as crianças foram instigadas pela professora na associação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Todos conheciam os nomes populares dos dedos e lembraram: “mindinho, seu vizinho, pai de todos, fura bolo, mata piolho” (um verso do folclore brasileiro). A aprendizagem dos nomes verdadeiros dos dedos e o reconhecimento da função própria das mãos, que não agem isoladamente porque dependem dos braços e está ligada ao corpo, demonstra um salto na compreensão teórica deste conhecimento.

Para avançar nesse sentido, várias mediações foram feitas e o passo seguinte da professora foi conduzir os alunos a relacionarem as possibilidades de ações com as mãos, na tentativa de extrair dados da tarefa. Eles disseram as possibilidades: amarrar o cadarço do tênis, rodar o gira-gira no parquinho, brincar de massinha, tocar violão, pentear os cabelos etc. Então, a professora perguntou: “Quem já viu a mamãe usando as mãos para trabalhar?” As crianças relataram que as mães usam as mãos para lavar a louça, varrer a casa, limpar as coisas e trabalhar na fábrica. Dessa forma, relacionaram as possibilidades com as mãos, o que se caracterizou como ação mental.

Naquele momento, a professora passou para a segunda ação e distribuiu giz para as crianças fazerem o contorno das mãos no chão. Ela e a assistente, que sempre acompanhava o grupo, auxiliaram as crianças principalmente no contorno da mão direita que é mais difícil para as crianças destros. Enquanto isso, a professora foi lançando interrogações com a intenção de que as crianças descobrissem o aspecto mais geral desse conteúdo: para exercerem as funções que lhe são próprias, as mãos necessitam dos braços, que por sua vez estão ligados a outra parte do corpo.

A certa altura, já sugerindo mudança no modelo, a professora perguntou: “As mãos conseguem fazer as coisas voando, sozinhas?”

C7 responderam: “Não, ela precisa do corpo”.

A professora questionou agindo na ZDP: “O que mais?”

C7 respondeu enquanto desenhava: “Dos dedos”

A professora continuou: “E se a gente não tivesse a mão, como pegaríamos o giz?”

C7 respondeu: “Com a boca.”

A assistente interferiu e disse: “Aí o giz iria derreter”

Então C7 colocou o giz no meio dos dedos do pé e falou: “Então com o pé.”

Professora: “Que legal! Então deixa perguntar uma coisa: C7 disse que pra pegar as

coisas a gente precisa do corpo, você concorda com ela C4?”

Mas, antes de C4 responder, C7 reafirmou: “sim, precisamos das mãos até para andar”. Então a pesquisadora interferiu perguntando como se fazia para chegar à caixa de giz, pegá-lo para depois desenhar. C7 se levantou, verbalizou e gesticulou demonstrando cada parte do movimento para aproximar-se da latinha de giz.

Ela movimentou-se e disse: “A gente vai lá (levanta-se e caminha), daí pega o giz (estende o braço e põe a mão na latinha), e vai lá no chão (se agachando) e desenha”. Isso demonstrou claramente o movimento de pensamento de C7 que se explicou por meio dos gestos, movimentando e falando ao mesmo tempo em que realizou a ação.

Após a demonstração, a professora ressaltou que C7 usou as pernas para caminhar até lá onde estava a caixinha de giz e usou também os dedos e as mãos para pegar o giz. Para instigar o pensamento das crianças, a professora perguntou: “O que mais colabora com as mãos para pegar o giz?”

Verificou-se naquele momento um esforço da professora para influenciar no pensamento das crianças, na direção do entendimento da relação entre os braços e mãos na totalidade do movimento executado.

Ninguém respondeu.

A pesquisadora interrompeu o silêncio, chamando a atenção de todos para observarem o desenho de C7. Enquanto alguns olhavam o desenho, a professora resolveu perguntar: “C7, o que é isto?”

C7 respondeu: “O braço”.

Professora: “O braço! Que legal! Então quer dizer que para a mão pegar as coisas ela precisa do braço?” Todo o grupo voltou a atenção para C7. As crianças se aproximaram do seu desenho enquanto ela explicava apontando para o que registrou no chão, ou seja, como os dedos, as mãos, os braços e o corpo fazem aquele movimento. C7 vai explicando e desenhando: “É, pra ajudar, né? Eu tô fazendo assim: aqui tá o pote de giz, cheio de giz, se eu quero um giz, eu vou lá e pego com a mão”.

Professora: “E aí, quem ajuda a mão a pegar?”

C7 responde: “O braço”.

Percebeu-se que C7 descreveu seus movimentos associando verbalização e ações mentais, ao mesmo tempo em que “explica” aos colegas. Para exemplificar, lançou mão de seu próprio movimento naquele momento ao realizar a tarefa, identificando a relação das mãos com os braços e correlacionando todas as partes. C7 mostrou um caminho de pensamento associando ações motoras e ações mentais. Ela usou o princípio geral das

relações entre as partes do corpo, associando-as para o uso do corpo com uma determinada finalidade.

Em todas as aulas C7 estabelecia com facilidade as várias relações solicitadas nas ações da tarefa. É uma criança fisicamente muito ativa e demonstra ter um desenvolvimento à frente da turma.

Como relatado pela mãe em entrevista, em seu dia a dia fora da escola, C7, acompanha a mãe no trabalho nas casas de várias famílias. Nesses ambientes, ela é bem acolhida e é proporcionado a ela o acesso a ferramentas materiais e culturais diversas. Assim, estabelece interações com diferentes pessoas, possibilitando-lhe uma apropriação cultural mais intensificada. Acredita-se que pode estar aí um fator que interfere em seu desenvolvimento, no sentido da capacidade de estabelecer relações entre os objetos. Essa capacidade foi expressa de diversas formas durante todas as aulas do ensino experimental do movimento corporal.

Quanto ao conjunto das crianças, notou-se que ainda não havia como C7, formado a compreensão do princípio geral. Mesmo assim, a professora prosseguiu, introduziu a próxima tarefa, com mudanças no modelo. Mas sempre retornava ao princípio geral, fazendo perguntas do tipo: “Podemos fazer as coisas só com as mãos? As mãos precisam da ajuda de outras partes do corpo?”

As ações de aprendizagem primeira e segunda, do caminho didático proposto por Davydov, correspondem à descoberta do princípio geral e modelação da relação geral básica. Essas ações aconteceram muito próximas durante o ensino experimental. Na ação de modelação, a professora passou a fazer perguntas como: “Se tivéssemos só as mãos e não tivéssemos os braços, elas iriam funcionar sozinhas? Conseguiríamos fazer as coisas que precisamos?”

A essa pergunta C7 respondeu: “Não, porque não teria osso”. Gesticula pra indicar o que está querendo expressar para a professora, ou seja, não tem o braço (indicando o osso) para sustentar a mão.

A professora perguntou: “E para brincar de passar anel sem as mãos? Daria certo?”

C7 respondeu: “Não” e gesticulou algo: “Senão teria que pegar o anelzinho e fazer assim e...” Não conseguiu criar uma situação ao certo para brincar de passar anel sem as mãos.

A professora completou: “Iii o anel cairia no chão, né?” Continuou propondo situações de transformação do modelo: “Brincar de pique-pega sem as mãos, dá certo?”

Então, C7 levantou-se e correu para mostrar como faria para brincar, isto é, encostaria

outra parte qualquer do corpo para pegar a pessoa. E a professora perguntou: “E se tivesse só as mãos e mais nada, como brincar de pique-pegas?”

C7 corre atrás da professora brincando de pique-pegas, a qual a questionou: “Você está usando só as mãos?”

C7 respondeu: “Não, usei os braços, tinha que esticar”

Professora: “E o que mais?”

C7 respondeu: “Tive que correr”

Professora: “E para isto você usou o quê?”

C7 respondeu: “As pernas”.

Então a professora concluiu: “Quer dizer que para brincar de pique-pegas, precisa de o corpo todo ajudar as mãos?”

C7 respondeu: “Sim”.

Percebeu-se aqui que as perguntas da professora para C7 iam influenciando no estabelecimento das relações entre mãos e braços com as demais partes do corpo.

As outras crianças do grupo estavam desenhando, ouvindo e vendo as movimentações e perguntas. Nesse caso, o diálogo da professora foi especificamente com C7, mas o restante do grupo parecia atento aos movimentos e ao que se passava no diálogo.

Todos os outros desenhos realizados pelas crianças tinham o contorno do braço. Assim, embora nem todos tenham verbalizado ou gesticulado como C7 (C7 antecipou-se a eles e acabou dominando o diálogo com a professora) pôde-se supor que haviam compreendido o princípio geral. Notou-se aqui que os diálogos entre a professora e C7 mediaram a compreensão do princípio geral e que esses exerceram influência na compreensão das outras crianças.

É interessante observar que em alguns momentos C7 se dirigiu diretamente aos colegas. Nessa mesma aula, aproximou-se de uma das crianças para quem a professora estava fazendo uma pergunta e mostrou à criança onde poderia desenhar o braço, seguido das mãos.

Já se aproximando do final dessa aula, a professora desenvolveu a tarefa com situações de generalização, por meio de uma brincadeira em que as crianças precisavam aplicar o princípio geral a distintas situações de uso das mãos e do corpo. O nome do jogo é “Macaco Simão”, e ao comando do macaco Simão, todos deveriam fazer o que ele indicava. Por exemplo: “Macaco Simão mandou fazer de conta que você está escrevendo”, ou “Macaco Simão mandou fazer de conta que você está comendo”.

Nessa brincadeira, a professora introduziu situações simuladas, as quais ela tinha conhecimento de que faziam parte do contexto sociocultural das crianças, de seu dia a dia.

Nesse caso, ligadas ao trabalho das mães na Indústria: “O macaco Simão mandou todo mundo embalar os remédios”; “O macaco Simão mandou todo mundo conferir as caixas de remédios” e assim por diante.

Assim que as crianças compreenderam a brincadeira, a professora começou a “confundir” os movimentos e as crianças “tinham que fazer o que o macaco mandava” e não o que ela, professora, estava fazendo. Ou seja, ela gesticulava algo, mas verbalizava outra ordem dada pelo macaco. As crianças se divertiram rindo dos colegas que se “enganavam” ou “erravam” o movimento que deveria ser feito. Como as crianças deveriam realizar o que era verbalizado pela professora e não o que ela expressava com movimentos corporais, a brincadeira exigia das crianças que relacionassem a fala da professora ao que deveriam executar e distinguissem a contradição para, então, cumprir a ordem dada pelo macaco, realizando o movimento corporal.

Essa tarefa impulsionou a percepção das crianças, no sentido do simbolismo das ações. O fato de a professora realizar um movimento e as crianças terem que realizar outro referente ao que ela verbalizava, exigiu delas uma atividade mental e perceptiva que correspondem aos fatores semióticos, na relação das coisas e seus significados. A ação visualmente observada e a informação verbal recebida sugerem uma contradição, o que, aliás, acontece na própria vida: os fatos aparentes nem sempre correspondem aos fatos concretos da realidade (contradição entre o que falamos e o que fazemos, ou o que se diz e o que de fato se efetua/ concretiza). Essa tarefa lúdica apresentou-se como um desafio que impulsionou os motivos das crianças. Todos estavam envolvidos e concentrados na proposta.

Como já destacado, havia no grupo crianças que estavam em estágios mais avançados de compreensão conceitual, como C7, também C1, C4, C6. Essas crianças, obviamente, ocuparam um lugar de destaque nas relações e interações durante todas as aulas do experimento didático. Exerciam influência sobre as outras crianças verbalmente ou por meio de movimentos corporais ou gestos. Com isso, de algum modo, influenciavam na zona de desenvolvimento proximal dos colegas.

Uma vez que a ZDP caracteriza o desenvolvimento da criança com sua participação ativa, diante do auxílio e sugestões na interação com outras pessoas, os colegas aqui exerciam principal influência na compreensão de elementos voltados ao conteúdo que estava sendo trabalhado.

Um exemplo disso foi a forma como uns observavam os desenhos dos outros e como interagiam verbalmente. Na aula sobre os pés, no questionamento inicial, a professora perguntou qual outra parte do corpo auxilia os pés a dançarem (movimento que aparece na

história “Pelegrino e Petrônio” (PINTO, 1994), apresentada na introdução da aula visando influenciar no motivo das crianças para a aprendizagem).

C4 disse: “Os dedos.”

Professora: “Muito bem, os dedos. Mas quem mais os ajuda a correr, a chutar a bola (movimentos também citados na história)?” Ela provocou a ação mental de análise dos movimentos realizados pelos pés. Até que C7 respondeu: “Os pés precisam das pernas.”

Professora: “Ah, então quer dizer que os meus pés precisam das pernas?”

C7: “Precisa. Precisa do corpo inteiro”.

Naquele momento, a professora estava distribuindo o giz para as crianças desenharem o contorno dos pés no chão. C6, ao ouvir o que C7 disse, levantou-se e começou a correr expressivamente. Parou e começou a pular, gesticulando os pés para frente e para trás como se estivesse “analisando” a participação das pernas, dos pés e dos dedos nesses movimentos, assim como as outras partes do corpo. C6 estava identificando a inter-relação das partes do corpo envolvidas no movimento. Verificou-se que, por meio da ação motora, ela estava se esforçando para associar todos estes elementos ao conceito que estava sendo formado.

Enquanto as crianças faziam no chão o contorno dos pés, com giz, a professora fazia várias perguntas, com o objetivo de aclarar esse princípio geral e a formulação do modelo (nesse caso, o modelo a ser formado era: as pernas é que auxiliam os pés na execução dos movimentos corporais).

Como algumas crianças já haviam demonstrado essa compreensão (C7 verbalizou, C6 analisou os movimentos dos pés a partir das falas de C7 e os outros observavam), logo em seguida a professora introduziu mudanças no modelo (a despeito das tentativas da pesquisadora em orientar que deveria permanecer mais um pouco na elaboração do princípio geral) e perguntou ao grupo: “Eu posso dirigir sem os pés?”

Todos responderam: “Não”

Professora perguntou: “Ah, e se eu tirar os pés tem como pular?”

Todos responderam: “Não”

Professora: “Posso andar só com as pernas?”

Todos responderam: “Não”

Mas, de repente, C7 se levantou, gesticulou e falou: “Mas tem como andar assim, de joelhos...” E sai andando apoiada nos joelhos. Ao fazer isso, C7 instiga o pensamento dos colegas e influencia na ZDP do grupo.

C4 observou e passou a imitar C7, fazendo o mesmo movimento, e disse: “Dá, é só fazer assim”.

A professora perguntou a C7 e C4: “Como se faz para ir a todos os lugares deste jeito?”. C7 respondeu: “Não dá, precisa do corpo inteiro”. Ela estabeleceu novamente as relações enquanto falava e gesticulava, esforçando-se para demonstrar o que queria dizer.

C4 se levantou e observou os desenhos dos colegas, tentando encaixar seus pés nos desenhos deles. Percorreu todos os espaços, voltou ao seu lugar e respondeu às perguntas movimentando o corpo o tempo todo.

C2 também se levantou, observou as pernas no desenho de C7 e procurou desenhá-las também no contorno do seu pé.

C4 se aproximou, observou o desenho de C2, voltou para seu lugar e começou a contornar as sandálias.

São diversas as formas de interação que acontecem no grupo: por meio da fala, ou por meio das ações, ou pelos dois elementos simultaneamente. Aqui se percebe claramente que há crianças que observam e imitam o colega. Segundo Vygotsky (2007, p.13), a imitação é uma experiência social no desenvolvimento humano, no entanto, é a junção de fala e ação que provoca a internalização dos fatos, pois são as formas caracteristicamente humanas de comportamento.

Embora os diálogos aqui relatados sejam expressivos das interações verbais das crianças entre si e delas com a professora, verificou-se, durante todo o experimento didático, que as crianças quase não faziam perguntas. De modo geral, elas se preocupavam mais em dar respostas do que em questionar.

Segundo Vygotsky (2005) é por meio da linguagem reflexiva que se torna possível observar o movimento de pensamento do aluno e a maneira como os conceitos vão se formando. Um dos fatores que pode estar relacionado a essa posição mais passiva das crianças é que no modelo habitual de aulas na unidade de ensino, como mencionado anteriormente, as crianças eram mais solicitadas a reproduzir movimentos com o corpo, sem que esses movimentos fossem discutidos ou sem que fossem solicitadas e perguntadas a respeito do que estavam fazendo.

Na sequência da aula dois, sobre os pés e pernas, a professora disse: “Olhem, estou correndo só com os pés? Eles se movimentam sozinhos?”

C6 perguntou se movimentando: “Olha, meu pé tá sozinho tia?”

Professora: “Seu pé está sozinho, C6?” Ela “devolve” a pergunta à criança, ao que parece, com a intenção de provocar em C6 a ação mental de associar a pergunta ao princípio geral da integração das partes do corpo durante um movimento.

C6 respondeu: “Não.”

Professora: “Então, o que tem junto dele?”

C6 respondeu: “Correm. Dois, olha aí”. A expressão verbal ainda é elementar, mas as ações demonstraram o caminho do pensamento na tentativa de entender o que está envolvido naquele movimento, ou seja, as pernas ajudam os pés, e o corpo todo está envolvido. C6 parece revelar que talvez esteja expressando um pensamento por complexo associativo. Conforme descreve Vygotsky (2005), o pensamento por complexo associativo caracteriza-se pela associação de elementos isolados a partir das relações que consegue perceber objetivamente. A criança faz conexões por semelhanças, em seu nível perceptivo. C6 gesticulava, analisando seu movimento como se nunca tivesse parado pra pensar nessas relações anteriormente.

Naquele momento a maioria das crianças estava em posição de pé, gesticulando, correndo e observando os pés e fazendo festa com os movimentos. Foi um momento interativo e com intensa ludicidade para elas. Mas, começou a haver certa desordem.

A professora não percebeu que C6 respondeu à pergunta relatada acima e a desordem começou a incomodá-la. A professora disse: “Então tá, agora todo mundo senta, a tia não pediu pra correr”.

É natural que as crianças se expressem brincando e com movimentos corporais, demonstrando aquilo que estão percebendo e compreendendo, mas isso muitas vezes gera alvoroço, provocando certa desorganização nas ações e perda de controle das ações de aprendizagem do grupo por parte da professora.

Aqui há uma evidente contradição. Durante a entrevista, a professora referiu que uma de suas impressões sobre o ensino experimental foi a de que as aulas eram “muito teóricas”, sendo que ela acredita que o modo de aprendizagem na Educação Física deve ser sempre por meio de “vivências ou práticas”. No entanto, quando as crianças começaram a correr (ação que ela própria havia feito anteriormente juntamente com uma pergunta apresentada às crianças), ela reage interpretando não como uma tentativa das crianças de “vivenciar” ou “praticar”, mas como desordem.

A concepção expressa pela professora na entrevista pode estar assentada numa concepção dicotomizadora de corpo e mente. Assim, verificou-se essa concepção presente por meio da ação da professora nas aulas de Educação Física. Dessa forma, as crianças vão internalizando uma compreensão dicotômica e formando um pensamento equivocado acerca da relação entre corpo e mente.

No entanto, a presença dessa concepção dicotômica, que separa ação corporal e ação mental (mente e corpo), não pode ser compreendida de forma não problemática ou simplista,

como se fosse a visão apenas “dessa professora”. Ao contrário, sabe-se que grande parte de nós, professores da Educação Infantil e Educação Física, conscientemente ou não, reproduzimos essa concepção.

Por outro lado, também temos dificuldade em lidar com situações de grande expressividade e ludicidade das crianças, que facilmente podem gerar desordem, indisciplina, distanciamento em relação ao caminho de aprendizagem proposto.

Depois de analisar os movimentos dos pés, a professora começou a propor situações de aplicação do princípio geral, introduzindo perguntas com problematizações. Por exemplo: “Como ir ao berçário se as crianças estiverem dormindo?”

C7 sugeriu andar na ponta dos pés. E andou na ponta dos pés em direção ao berçário. A professora perguntou: “Por que você está andando assim?”

C7 respondeu: “Pra não fazer barulho”. E todos fizeram o movimento andando cuidadosamente na ponta dos pés.

Buscando fazer com que generalizassem o movimento para outra situação, a professora organizou-os para apostar corrida, analisando o que poderia ajudá-los a ficarem mais velozes.

C7 respondeu: “Os braços”. C5 ouviu e começou a movimentar seus braços. Parecia analisar o movimento.

Depois que apostaram corrida, a professora lançou outra situação: “E para nadar, como utilizamos as pernas e os pés?” As crianças começaram a correr gesticulando os braços. C6 foi a única que se deitou no chão... A professora perguntou se eles nadavam em pé... Todos observaram C6 e deitaram para fazer o mesmo.

A professora perguntou: “Como fazem os pés?”

C7 respondeu: “Eles abrem e fecham”

Instantes depois, C7 complementou a resposta: “Não, eles podem mexer pra cima e pra baixo”. Mais uma vez C7 surpreende com as relações que é capaz de estabelecer.

A professora chamou a atenção das crianças para que analisassem os pés e pernas, pedindo para nadarem de costas (uma forma que permitia a elas observarem melhor os movimentos). Depois propôs o movimento de saltar, pedindo para observarem os pés.

Como eles começaram a ficar muito agitados, a professora colocou-os sentados e chamou uma criança de cada vez para realizar um movimento que usasse muito os pés e as pernas. Quando uma criança realizava o movimento, os colegas identificavam e comentavam. Foram tentativas da professora para as crianças realizarem a generalização do princípio geral em diversas situações.

Naquele momento, finalizando a aula, a professora pediu para a pesquisadora mostrar o que fazia com os pés (da mesma forma que as crianças haviam demonstrado). A pesquisadora: “Faço vários movimentos, salto, caminho, nado de frente e nado de costas” (gesticulando em cada ação). Em seguida a pesquisadora perguntou: “Quando estamos nadando, o pé fica na mesma posição de quando estamos pulando?”

C4 disse: “Não, pulando eles (os pés) jogam o corpo para cima.”

C7 complementa: “Nadando eles se mexem e levam a gente para trás porque ele está esticado e deitado, igual a gente tem que fazer quando caminha para o berçário ou como bailarina, na pontinha do pé”. De acordo com a mãe de C7, essa criança tem um forte desejo de estudar *ballet*. Talvez por isso recorra com frequência ao exemplo de “bailarina”.

A pesquisadora perguntou: “Será que nosso pé faz tudo isto sozinho?”

C7 respondeu: “Não, precisa do corpo inteiro.”

Essas respostas deram um indício de que as crianças estavam com um movimento de pensamento que avançava na compreensão do conceito de movimento corporal.

Com algumas variações, as cinco aulas da unidade I ocorreram seguindo essa mesma forma. Trataram dos conceitos de mãos, pés, joelhos/pernas, cabeça e tronco.

Mesmo revelando sua dificuldade em apresentar perguntas às crianças, durante as ações para extrair dados da tarefa e elaborar o princípio geral, a professora realizava várias intervenções que se caracterizavam como mediações cognitivas, como ação de influência nas zonas de desenvolvimento proximal das crianças.

Por exemplo, a aula que tratava do joelho teve início com a seguinte charada: “Qual a parte do corpo que deixa a gente alta e deixa a gente baixa?”. A professora lançou o desafio gesticulando, mas as crianças não conseguiram compreender. Falaram de comer para ficar grande, tomar vitamina pra crescer, mas mesmo gesticulando, elevando-se e abaixando-se ao flexionar os joelhos, as crianças não identificaram os joelhos.

A professora então passou para a história do “Juvenal” (PINTO, 1993), um joelho que era o personagem central da história, e voltou à charada do início da aula.

C1 tenta explicar sobre o joelho, abaixando-se e levantando-se, demonstrando o pensamento por complexos associativos, pois como se pôde observar a seguir, estava fazendo associações dos elementos (pernas, pés, joelho), percebendo suas relações.

C1 disse: “É porque tem perna, e levanta a perna assim (ficando na ponta dos pés). A professora pergunta: “Mas quem é o “amigo” que ajuda a perna?”

Nesse momento, C4 respondeu remetendo-se ao personagem da história: “O Juvenal”. Parece perceber as relações.

A professora perguntou: “Mas então quem é o Juvenal?”

C4 respondeu: “O joelho.”

A professora perguntou: “Por quê?”

C7 respondeu: “Porque ele fica grudado na perna”

A professora, com a ajuda da assistente e da pesquisadora, desenhou o “Juvenal” no joelho das crianças. Os questionamentos da professora iniciaram-se com perguntas sobre as ações que enfatizam o uso dos joelhos para corrermos, subirmos escadas, agachar. Cada um desses movimentos foi realizado com a intencionalidade de levar as crianças a perceberem a existência de um princípio geral: o joelho tem função própria, mas atua em conexão com outras partes do corpo. Mas parece que as crianças só compreenderam isso quando foi introduzida a mudança no modelo, ou seja, quando foram instigadas a andar, subir escadas e fazer o movimento de pedalar sem flexionar os joelhos. Elas perceberam que os movimentos ficavam “travados”.

Merece destaque aqui um episódio: o momento em que a professora colocou algumas figuras para a turma observar. Primeiro de uma mulher com pernas bem longas e cruzadas, depois de um avestruz (que flexiona para trás) e depois de um casal de macacos (que flexionam para frente como os humanos). As ações mentais de observação, comparação e análise ajudaram na compreensão de que o joelho atua de modo integrado com as pernas.

A professora perguntou: “Como é o joelho do avestruz?”

C7 fica em pé e explica gesticulando: “É para trás, assim. É como se eu tivesse virado aqui para trás e o joelho dele fica aqui, assim, agachado, e ele corre assim, bem rápido”. E sai correndo. C7 demonstra compreensão e tenta verbalizar e gesticular mostrando o movimento de seu pensamento.

Professora: “Então, o joelho do avestruz é igual ao nosso e igual ao da mulher da revista?”

Resposta coletiva: “Não”

A professora mostrou a figura do casal de macacos sentados. As crianças começaram a imitar um macaco com som e gestos típicos do animal. A professora pediu para observarem como se sentam e se o joelho deles é igual ao nosso. Em seguida perguntou a C1 (que estava longe e se dispersando da ação de aprendizagem): “O joelho dele é igual ao nosso C1?”

C1 responde: “Não”

Professora: “Não? Tem certeza?”

Os outros confirmam: “Não”

C7 diz: “É sim, só que ele é peludo”.

Nota-se que C7 havia captado e resolvido o problema contido na pergunta da professora. Mas estabeleceu uma associação a mais: o joelho do macaco é igual ao dos humanos na forma de “funcionamento”, mas também se distingue porque “é peludo”. Observou-se que C7 demonstra um nível mais avançado de compreensão. Claramente ela realizou aqui o movimento de pensamento característico dos complexos aproximando semelhanças e diferenças, em uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados, formando uma corrente que transmite significado de um elo para outro. Pareceu expressar um pensamento por complexos em cadeia.

A professora procurou avançar na mediação e diz: “Ah, então ele dobra o joelho igual a gente? Ele sabe sentar como nós?”

C6: “Não”!

C1, que mesmo distante, sabia do que estava passando na aula, foi voltando ao grupo e afirmou: “Sabe sim, C6”. Várias vezes, C1 pareceu longe do grupo, mas de repente se manifestou com um comentário indicativo de que estava entendendo o raciocínio.

A pesquisadora interferiu procurando ajudar: “Professora, mostre as duas figuras. Para onde o joelho do macaco e o nosso joelho se dobram?” A professora mostrou e as crianças observaram.

C7: “Para frente”

Pesquisadora: “E o do avestruz?”

C6: “Para trás”.

Pesquisadora: “Então vamos olhar como ele corre?”

Como estava planejado, as crianças foram para diante da tela do computador a fim de observarem a imagem animada de um avestruz correndo. A pesquisadora perguntou enquanto as crianças olhavam para a tela: “Por que ele tem que ter um joelho diferente do nosso?”

C1 respondeu: “Porque ele se parece com uma galinha.”

A pesquisadora mostrou, então, a imagem animada de um coelho pulando e pediu para observarem como ele dobrava o joelho e a distância que ele saltava.

C7 disse: “Ele também tem o joelho para trás.”

A professora organizou as crianças, posicionando-as alinhadas uma ao lado da outra a fim de saltarem para frente. Deveriam dar “um salto grande como o do coelho”, para analisarem se nós conseguimos fazer como ele. Elas observaram que os saltos eram curtos em relação ao do coelho. A professora explicou que só o coelho, com aquele tipo de joelho, é capaz saltar longe, e que o nosso salto é mais curto. Aqui ficou evidente a dificuldade da professora para influenciar o pensamento das crianças para que formassem a relação entre a

forma do joelho e a função, a possibilidade de um salto mais curto ou mais longo. Para concluir, a professora propôs a aplicação do princípio geral - o joelho tem função própria, mas atua em conexão com outras partes do corpo - em situações como: ajoelhar-se para orar; andar de bicicleta; subir escadas.

Na aula seguinte, a professora resolveu introduzir o assunto recapitulando as partes do corpo, tanto em separado como no todo. Foi fazendo diversas perguntas para as crianças até chegar à questão do dia: “Qual a parte do corpo que tem muitas outras partes nela?”

C7 perguntou: “Será que é a cabeça?”

A professora instigou: “Por que você acha que é a cabeça?”

C7 respondeu: “Porque tem olhos, boca, orelha, cabelo, testa...”

De repente todos começaram a falar: “Tem nariz, língua, bochecha, dente...”

Professora: “Tem uma parte que vocês não falaram ainda”

C4 complementou: “Pescoço e cérebro...”

C7 disse: “É mesmo, pra falar também... porque aqui tem a cabeça e o pescoço que está junto, presa com ela.”

A professora, então, perguntou: “Que legal! Já que é a cabeça que tem todas estas partes, deixa eu perguntar uma coisa: qual é o movimento que a gente consegue fazer com a cabeça?”

C4 respondeu: “Balançar.”

Nesse instante, C7 começou a movimentar a cabeça, agitando-a intensamente de um lado para o outro. A professora perguntou: “Conseguimos mexer com a cabeça igual a C7?”

A partir daí a professora começou a explorar diferentes movimentos com a cabeça: movimento que indica “sim”, que indica “não”, além de movimentos desafiadores como encostar a orelha no ombro. Em seguida, apresentou-lhes a imagem da coruja. Passou a provocar o pensamento das crianças, solicitando a análise do movimento que a coruja faz para “girar toda a cabeça sem mexer mais nada do corpo”. As crianças fizeram suas tentativas de repetir o movimento da coruja, “vigiando” um ao outro: “Você mexeu o braço e o ombro pra olhar para trás...”

Ao olharem a imagem animada da coruja virando toda a cabeça para trás, procuraram descobrir onde estava o pescoço dela. Notou-se que já estavam compreendendo que havia uma relação de dependência com o pescoço, que tem a ver com o princípio geral do movimento da cabeça, ou seja: a cabeça e o pescoço fazem parte do corpo e têm função própria, de maneira que agem e possibilitam o uso do corpo como um todo.

Em seguida, a professora inicia a etapa de mudança no modelo com a pergunta: “Será

que a gente consegue ficar sem cabeça?”

Durante a etapa da introdução de mudança no modelo, em particular na primeira unidade, foi possível perceber que as crianças sempre buscavam uma solução criativa, imaginativa para a situação. Frequentemente, apresentavam soluções que na vida real seriam impossíveis. Como, por exemplo, nas respostas à pergunta acima.

A resposta coletiva foi “Não!”

No entanto, C4 falou: “Só que a mula sem cabeça não tem cabeça.”

A professora tentou avançar: “Não? Então como ela faz para andar sem cabeça?”

C4 respondeu: “Ela anda sem olhar.”

Todos se embaralham na resposta, houve muitas falas ao mesmo tempo, mas C7 entrou na conversa, conseguiu ocupar espaço (como já era habitual nas relações do grupo) e disse: “Ela anda sem cabeça, igual existe pessoas sem braço, sem perna...”

Sua dedução fez com que a professora avançasse, provocando a análise da seguinte situação: “Mas, C4, como a mula sem cabeça vai andar sem enxergar?”

C4 e C7 respondem que ela olha pela cabeça de fogo.

A professora disse: “Mas sem cabeça, ela não tem olho”. Nesse momento todos ficam com a sensação de interrogação, pois a professora deu mais complexidade ao problema. A pesquisadora pediu licença para mostrar a figura da mula sem cabeça na imagem do computador, como estava previsto no plano de ensino. A professora prosseguiu com perguntas: “Então como ela vai andar nos lugares e chegar onde precisa se ela não tem cabeça?”

C7 respondeu: “Aqui está o olho dela, ele é invisível.”

A professora perguntou: “Como ela tem olho sem cabeça? E como ela faz pra respirar se não tem nariz? Como faz para comer se não tem boca?” Mediante essas perguntas, as crianças tiveram que identificar as partes do corpo e, principalmente, da cabeça, e estabelecer relações entre as partes e o todo. Ficaram olhando e pensando por alguns segundos, e C4 respondeu: “Ela come pelo buraco do pescoço, assim ó”, e gesticulou representando a mula sem cabeça comendo pelo pescoço.

C7 disse: “É mesmo, você só pensa igual a mim, C4”, aproximando-se de C4.

Essas falas e cenas demonstram a integração das crianças e que elas buscaram formar um argumento para resolver o problema posto pela professora. Nessa busca, complementaram os raciocínios umas das outras e foram identificando modos de pensar parecidos entre si, ou diferentes entre si.

Aqui vimos as crianças explicando as questões por meio do imaginário, fugindo de

uma explicação racional, afinal a figura utilizada era uma figura irreal. Mas, mais que isto, o episódio demonstrou também a fase de formulação de conceitos, pois, de acordo com Vygotsky (2005), estas crianças encontram-se, em seu desenvolvimento, em fase de transição no processo de formação de conceitos, ou seja, estão avançando no pensamento por complexos. Organizam os conceitos que possuem, mas elaboram novas formas de compreensão, devido à capacidade de extrapolar os limites da experiência sensível. Como diz o autor russo:

Sabe-se muito bem que a criança é capaz de transições surpreendentes, e de associações e generalizações espantosas, quando o seu pensamento extrapola os limites do pequeno universo palpável de sua experiência. Fora dele, a criança frequentemente constrói complexos ilimitados, surpreendentes pela universalidade das ligações que abrangem (VYGOTSKY, 2005, p.82).

Para avançar na mudança do modelo relacionado ao princípio geral da cabeça (composta por muitas outras partes e que tem relação direta com o pescoço e demais partes do corpo), foram utilizadas máscaras gigantes de mãos, pés e joelhos, colocadas na cabeça, como forma de substituir esse elemento, simulando sua eliminação do corpo, proporcionando a sensação de ficar sem a cabeça, para chegar à conclusão da importante função dessa junto ao restante do corpo e sua finalidade nas tarefas que se realizam na vida cotidiana concreta.

Em outros momentos, ocorreram situações como essa em que o imaginário infantil ofereceu soluções para mudanças no modelo. Na aula sobre o tronco, por exemplo, a professora pediu que as crianças imaginassem um corpo sem o tronco. Montou um quebra-cabeça de corpo, com os braços e pernas saindo da cabeça e perguntou como iríamos agir sem o tronco. C7 colocou as mãos no chão e andou com os pés e mãos apoiados como aranha, dando uma solução imediata para o problema que a professora havia levantado, revelando também sua capacidade de fazer relações.

Nesse caso, as discussões avançaram posteriormente quando a professora começou a perguntar: “Como iríamos ouvir se os braços saíssem dos ouvidos, ou mesmo se fôssemos pessoas grandes e altas sem o tronco? Como, se é ele que nos faz ficar eretos e nos permite sentarmos corretamente? Teríamos o corpo todo mole?” Depois a professora apresentou uma enorme cobra de pelúcia, e as crianças passaram a analisar que ela não tinha os outros membros, só tronco. Verbalizaram que a cobra “só fica baixinha” e rasteja-se no chão, por isso o tronco é importante junto com os outros membros no conjunto do corpo.

Em alguns momentos, durante as aulas do experimento, a professora se posicionava distante das crianças, gerando dificuldade em trabalhar de forma integrada com elas. Ao

contar as histórias ou mostrar figuras, ficava de pé e longe das crianças, apesar das orientações da pesquisadora no sentido de ficar próxima a elas. Na ocasião da montagem de um grande quebra-cabeça com todas as partes do corpo, durante a ação de descoberta do princípio geral de “tronco”, ela colocou-se à margem do grupo com o molde do quebra-cabeça e pediu para as crianças aproximarem-se, uma de cada vez, encaixarem suas peças no molde e voltarem para os seus lugares para ficarem sentadas na posição de origem: todas alinhadas, encostadas na parede.

No entanto, todos estavam curiosos, ávidos para verem o quebra-cabeça se compondo e no que, afinal, resultaria a montagem.

A professora havia distribuído e determinado uma ou duas peças para cada criança. Foi chamando-as para colocarem suas peças conforme a lógica das partes do corpo. Chamou C1, que tinha os braços para encaixá-los; depois C5 que estava com a parte das mãos; depois C2. Mas as crianças acabavam se posicionando em volta do quebra-cabeça, embora a professora continuasse insistindo para “voltarem ao seu lugar”. Alguns, mais receosos e “obedientes”, relutavam entre a vontade de ver o que se passava ali e cumprir a orientação da professora. Iam até o local, olhavam rapidamente e voltavam ao lugar.

Quando C3 se aproximou para encaixar as peças das pernas, tinha dificuldade em encaixar. Os colegas deram sugestões: “vira”, “coloca do outro lado”, “não é nesta posição”. Nesse momento a professora colocou a mão para ajudar C3, pois o espaço para encaixe da peça era justo, o que dificultava sua colocação. C1, acompanhando o que acontecia disse: “A tia quer montar tudo, nem deixa a gente montar sozinho”.

A atitude da professora pode estar relacionada à própria tensão gerada por participar como sujeito do ensino experimental, o que lhe exigia procedimentos didáticos aos quais ela não estava habituada, gerando insegurança e talvez até “receio” de seu desempenho não corresponder ao que foi planejado. Como a proposta da pesquisa foi algo distante e até contrário ao “padrão” das aulas no dia a dia dessa professora, acredita-se que ocorrências desse tipo podem ter acontecido na tentativa de corresponder a um plano de ensino em uma proposta antes desconhecida por ela. Havia uma contradição entre a atividade de ensino da professora e a atividade de ensino proposta no experimento didático.

Todavia, amparada no plano de ensino, a professora procurou ajudar as crianças a realizarem as ações de aprendizagem.

Na aula relacionada ao tronco, foi possível perceber que anteriormente as crianças não tinham parado para analisar as funções e o funcionamento do tronco. Foi possível analisar isso comparando as falas das crianças no início e no final dessa aula.

Quando questionados para quê servia o tronco no início da aula, C1 respondeu: “Para o nenê mamar no peitinho...”

C7 completou: “É, quando tem um nenê, o peito cresce e tem leite”

A professora deu a primeira dica colocando todas as crianças encostadas na parede para perceberem a postura com o tronco ereto e diz: “Olha como ficamos grandes quando estamos retos”.

C7 disse: “É, grande como a árvore que cresce” (se encosta mais na parede, fica na ponta dos pés e eleva os braços acima da cabeça para representar a copa da árvore).

A professora não percebeu a fala de C7 e disse: “Viram como ficamos maiores? E para o que mais serve o tronco?”

C7 respondeu: “Para fazer coisas de madeira” (referindo-se ao tronco da árvore).

A professora escutou e disse: “De madeira? Para quê? O que vou usar no tronco pra fazer coisa de madeira?”

C7 se explica gesticulando e verbalizando: “A gente vai lá, descasca e corta a madeira pra fazer coisas.”

Professora: “Ah, você está dizendo do tronco da árvore! Mas sabia que nós também temos tronco? E para o que mais ele serve? Olha serve para abraçar” (todos se abraçam).

C2 foi até a professora e disse: “O tronco serve pra gente ficar reto e não cair”. Essa fala de C2 foi muito significativa, pois em nenhum outro momento do experimento didático essa criança havia, até então, demonstrado estabelecer relações como a que verbalizou naquele momento. Pôde-se interpretar que, nessa tarefa, C2 revelou compreensão do princípio geral de tronco que, conseqüentemente, repercute em seu processo de aprender o conceito de movimento corporal.

A professora poderia ter aproveitado para explorar essa fala de C2, buscando fazer com que explicitasse mais a relação que estava estabelecendo. Mas as crianças estavam muito eufóricas, desviando-se da ação de aprendizagem. A preocupação maior da professora naquele momento era “controlar”, fazer com que fluísse a tarefa. Assim, colocou-as sentadas, encostadas na parede, pedindo para observarem o tronco naquela posição e perguntando novamente: “Para quê mais serve o tronco?”

C7 respondeu: “Pra a gente deitar de lado para dormir, ou de costas... Serve pra ajudar a gente a nadar...” Aqui já foi possível observar que C7 avançou do conhecimento empírico para o teórico sobre as funções e a importância do tronco no conjunto dos movimentos do corpo. Ela avançou nas relações e compreendeu que o tronco no ser humano tem muitas funções diferentes.

Quando C7 disse que o tronco ajuda a nadar, C2 se levantou de seu lugar, foi até a professora e disse: “Pra gente afundar também...”

A professora: “Não, C2, acho que o tronco ajuda a gente a não afundar.”

C7 observou essas falas e remeteu-se novamente ao tronco da árvore: “Tia, aquele tronco da árvore de verdade, a gente pode pegar ele e colocar na água e fazer um skate”. (parece que estava se referindo a algo parecido com uma prancha).

Notou-se que C7 fez a distinção dos dois tipos de tronco (o do corpo e o da árvore), de suas funções e usos em cada situação e por que não dizer, de suas semelhanças também, pois os dois dão suporte para flutuarmos na água. Isso demonstrou que C7 realizou abstrações, identificando a semelhança entre os objetos; uniu e separou, combinou e analisou, utilizando a palavra como instrumento. Nesse sentido Vygotsky comenta que “O material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos” (2005, p.66)” e que “Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é parte integrante do processo de formação de conceitos” (2005, p.74).

Ao final da unidade I, percebeu-se que as crianças haviam assimilado o aspecto nuclear da relação de interdependência entre as partes do corpo e seu funcionamento. Já verbalizavam (pelo menos os mais falantes) que uma parte do corpo não era capaz de agir sem a outra, embora tivesse sua função própria. Por exemplo, na última aula dessa unidade, quando foi realizado o movimento de rolamento, a professora pediu às crianças para fazerem rolamentos no colchonete e observarem a posição do tronco e da cabeça, bem como a importância do apoio das mãos e os pés impulsionando o corpo. Ao realizarem o movimento, as crianças deviam falar sobre todas as partes do corpo que estavam envolvidas e trabalhando em conjunto.

A professora perguntou: “Quais as partes do corpo nos ajudam a fazer a “cambalhota?”

C6: “A cabeça”

C4: “O joelho”

C3: “Pescoço” Foi um avanço, essa criança verbalizar, ainda mais essa parte do corpo, pois ainda não havia nenhuma fala específica dele relacionada aos conteúdos das aulas até aqui.

C7: “Quina” (referindo-se à nuca, vista na aula anterior). A professora corrigiu-a.

Professora: “E o que mais?”

C7: “A barriga, o tronco”

Professora: “Como o tronco fica na hora da cambalhota?”

C7 respondeu: “Dobrado”

Professora: “E quando estamos encostados na parede?”

C7 respondeu: “Reto”

C7 sempre corria à frente para mostrar o movimento enquanto o explicava, revelando conexão da ação mental com a ação motora. Em outros momentos, algumas crianças, principalmente C4 e C6, fizeram o mesmo. C1, C2 e C8 utilizavam mais os movimentos do que a fala. C3 e C5 dificilmente manifestavam-se de maneira reveladora ou indicativa de estarem fazendo conexões. Na maioria das vezes, participavam das aulas fazendo movimentos por imitação e raramente verbalizavam algo relacionado ao que estava sendo problematizado.

#### **4.2.2. As relações do equilíbrio corporal**

A unidade II teve como conteúdo central a relação entre equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. Foi planejada para ser realizada em uma única aula, mas devido à redução do tempo, foi realizada em duas aulas (quando o plano de ensino foi elaborado, as aulas de Educação Física na unidade de ensino eram de 50 minutos e depois passaram a ter a duração de 30 minutos).

O princípio geral estabelecido nessa unidade foi o de que o corpo equilibra-se tanto em movimento quanto na posição parada, utilizando todas as suas partes para esse controle, o qual é necessário em todas as ações da vida prática.

A aula iniciou-se com a projeção de filmes com imagens de ginastas no tatame em apresentações de ginástica de solo. A tarefa consistia em analisar as partes do corpo envolvidas naqueles movimentos, mas principalmente observar o corpo parado e depois em movimento e identificar motivos de quedas que ocorreram durante as apresentações. As crianças deveriam extrair dados como: todas as partes do corpo estão envolvidas quando estamos em movimento ou quando estamos parados; uma pessoa pode cair quando perde o equilíbrio ao pisar em falso, ou quando não consegue controlar o próprio corpo.

No início dessa aula, só estavam presentes três das crianças participantes da pesquisa. Os demais estavam em outro local, terminando um trabalho referente a um projeto que estava sendo desenvolvido pela professora regente. As três crianças presentes eram as que, nas aulas anteriores, foram as menos falantes (C1, C5 e C8). Isso exigiu mais a participação deles e fez com que essa fosse realçada em comparação com as aulas anteriores.

A professora perguntou: “Quais as partes do corpo esta moça está mexendo?”

Todos foram respondendo aleatoriamente à pergunta da professora: mãos, pés, joelhos,

pescoço, tronco. Nas cenas em que apareciam quedas do atleta, a professora procurava conduzir as crianças a perceberem um princípio geral. Quando as crianças foram solicitadas a retirarem dados da tarefa, a professora perguntou: “Por que ela caiu?”

C1 falou: “Nossa, ela nem consegue.”

A professora perguntou de novo: “Por que ela caiu?”

C1 respondeu: “Porque ela está fazendo errado.”

A professora disse: “Mas a gente também não cai de vez em quando?”

Naquele momento apareceu na imagem outra ginasta que caiu e a pergunta foi: “Será que o corpo caiu todo no chão ou só uma parte dele? Só o *bum-bum*, por exemplo?”

As crianças riram. As imagens terminaram, a professora reuniu o grupo e perguntou: “Quando aquela moça estava correndo, ela estava parada ou em movimento?”

C1 respondeu: “Em movimento.”

A professora exemplificava com seu próprio corpo, perguntando se de tal maneira estava parada ou em movimento, executando as duas situações para as crianças identificarem. Todas queriam fazer também.

A aula foi interrompida porque as crianças começaram a pedir para ir ao banheiro, e neste dia, a assistente que acompanhava as crianças nessas situações, não estava presente. A professora foi com todos eles. Na volta, ela reiniciou os questionamentos sobre as partes do corpo envolvidas naqueles movimentos. As outras crianças da turma foram chegando aos poucos e inteirando-se do que estava acontecendo.

A professora tentou novamente estabelecer a diferença entre corpo parado e corpo em movimento. Movimentou-se, ficou em posição parada e perguntou a diferença às crianças. C1 se levantou e exemplificou com o corpo e foi falando: “Você se mexe assim (anda com os pés), e faz assim (curva o tronco e põe as mãos na barriga) e vai assim (vai para frente bem devagar)”.

Em todas as aulas, C1 se movimentava muito, sem parar. Por exemplo, nos momentos em que deveria escutar uma história, ficava girando o corpo no chão e fazendo diversos movimentos que nem sempre estavam sendo tratados na aula. Ou seja, C1 estava constantemente em movimento corporal. Uma questão positiva é que, nessa aula, quando o grupo estava reduzido, C1 participou de forma diferente das aulas anteriores, em que geralmente realizava os movimentos, mas raramente verbalizava. Nesse dia, associou o movimento à fala ao expressar seus pensamentos. Com um vocabulário simples, utilizando mais os gestos do que as palavras, C1 parecia encontrar-se numa etapa de formação de conceitos por complexos associativos ou talvez complexos por coleções. Ele estabelece

relações com as partes e o todo, agrupando os elementos envolvidos no movimento (equilíbrio dinâmico) tanto por características que os tornam semelhantes como diferentes entre si: “a pessoa se mexe assim... anda... usa os pés... o tronco, a barriga...”. Foi possível perceber que C1 utilizou-se dos movimentos conjuntamente com a fala, uma forma de expressar a elaboração de conceitos. Segundo Vygotsky, é natural e necessário que a criança dessa faixa etária fale enquanto age. É a fala egocêntrica se que manifesta como parte de seu esforço ativo. A criança expressa a si mesmo em voz audível e por meio de ações o seu raciocínio:

A fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo, sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (2007, p.13)

Naquele momento a aula foi interrompida outra vez devido à passagem do grupo de crianças do maternal e do funcionário da manutenção que estava indo embora. Todas as crianças foram ao encontro dele para se despedirem. A professora e outra assistente, que chegou mais tarde, diante da desordem, ameaçaram levar alguns alunos para a “sala de aula” para ficar com a professora regente por conta da “indisciplina”.

As crianças dessa idade são naturalmente exploradoras do ambiente e não têm totalmente formada a capacidade de concentração. Assim, realizar as aulas de Educação Física em um espaço em que transitam pessoas e exigir delas que permaneçam “disciplinadas” frente a tanta movimentação, evidencia uma contradição. A atenção das crianças é uma condição interna e as condições para que se mantenham atentas e concentradas na tarefa é uma condição externa. Essas condições, obviamente, interferem no motivo das crianças para permanecerem realizando as ações de aprendizagem.

A professora tentou retomar o assunto e disse: “A moça do filme começa como: parada ou em movimento?”

A resposta foi coletiva: “Parada.”

Professora: “Depois ela gira e pula. Como está o corpo dela?”

C4 respondeu: “Se mexendo.”

Professora: “E a moça que caiu? Por que a gente cai?”

Como as crianças responderam simultaneamente, todas falando ao mesmo tempo, não foi possível identificar as respostas. Ao que parece, a professora também não entendeu, pois ela tentou agir de outra forma, e perguntou: “Se estivermos parados a gente cai?”

Resposta coletiva: “Não.”

A professora perguntou: “Então a gente só cai se estiver em movimento?”

Resposta do grupo: “Sim”.

C1 acrescentou: “E se o chão estiver molhado também”. Esta fala de C1 poderia ter sido explorada, com a professora indagando a C1 “Por quê?”. C1 trouxe para o diálogo um elemento que faz parte de sua experiência sociocultural. Essa experiência, se explorada, provavelmente ajudaria o grupo a identificar situações que desequilibram o corpo. Porém, mais uma vez percebeu-se que a preocupação maior da professora, tal como já analisado anteriormente, era cumprir o plano de ensino. Além disso, um fator que não favorecia a professora era o tempo: 30 minutos de aula não eram suficientes para que ela desenvolvesse as ações de ensino com a tranquilidade e com a possibilidade de explorar as situações, falas e outras ocorrências que iam se apresentando na situação concreta da aula.

A professora continuou: “Quando o corpo está se mexendo posso andar rápido?”

A resposta do grupo foi: “Pode.”

Professora: “E quando ele está parado, dá pra gente fazer muita coisa?” Ela mesma respondeu: “Não, a gente não faz nada, não é?”

A tentativa foi provocar ações mentais para que as crianças comparassem o corpo em movimento e o corpo parado. A tarefa não avançou como o esperado, mesmo porque as interrupções foram inevitáveis e atrapalharam o andamento da aula. Mas ao propor a ação seguinte, a professora conseguiu atingir melhor o grupo e influenciar seus motivos.

As crianças realizaram, então, a próxima ação: formação do modelo da relação geral encontrada sobre equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. A professora pediu para todas as crianças escolherem uma posição e deitarem-se, ficando quietos e parados no chão enquanto ela e a assistente contornariam o corpo de cada uma. Quando acabava de contornar o corpo da criança, essa recebia um giz para completar o seu desenho. Nessa ação foi exigido da criança identificar as partes de seu corpo e acrescentar o que estivesse faltando. Alguns colocavam olhos e boca, cabelo, orelha, nariz e unhas e alguns desenharam também a roupa. A professora pediu para colocarem o nome no centro do contorno.

Nesse momento chegou C7 e a turma ficou completa.

Em seguida a professora pediu para que cada criança deitasse em seu desenho ficando bem quieta. Explicou a brincadeira de “Vivo/ Morto dançante”: no comando “vivo” todos deveriam se levantar e dançar no ritmo da música e, quando a música parasse, ouviriam o comando “morto” e deveriam correr para se deitarem no contorno do seu próprio corpo. Todos se divertiram muito. Realizaram essa ação de aprendizagem por três vezes. Em seguida, a professora disse que passaria a dificultar um pouco a ação.

Agora no comando “morto”, deveriam correr não mais para o seu lugar, mas para o contorno do corpo de um colega e deitar-se parado na posição que o desenho estivesse. Para essa tarefa várias ações mentais foram necessárias: observar qual o formato que o corpo do colega tinha no chão (muito provavelmente diferente do seu); identificar as partes do corpo para realizar o encaixe no lugar correto e resolver o problema da proporção, pois uma criança mais alta deitando no contorno de uma criança menor tinha que encolher o corpo para encaixar tudo corretamente. Ou vice-versa, uma criança menor no contorno de uma com corpo mais comprido.

Depois de algumas repetições da brincadeira, a professora aproveitou um momento em que estavam deitadas e paradas para perguntar: “Pessoal, quando vocês estão paradinhos assim, qual a parte do corpo que está se mexendo?”

C1 respondeu: “O coração”

Professora: “É, ele não para?”

Resposta coletiva: “Não.”

Professora: “Por quê?”

C4 respondeu: “Porque não.”

Professora: “Ah, entendi! E quando estamos dançando, quais as partes estão se mexendo?”

C4 respondeu: “O corpo.”

Professora: “Mas mexe tudo ou só uma parte? Mais o quê no corpo se mexe?”

C4 respondeu: “Tudo.”

Professora: “É tudo C5?”

C5 respondeu: “É.”

Professora: “O que você acha C1?”

C1 respondeu: “É, mexe tudo. Será que dá pra colocar logo a música?...” Aconteceu uma “cobrança” por parte das crianças, como se estivessem dizendo “eu quero mais movimento...”, com a solicitação em coro: “liga o som, liga o som”, como já foi relatado anteriormente.

A brincadeira continuou enquanto a professora fazia perguntas às crianças procurando instigar a ação mental de correlação das partes do corpo tanto em movimento quanto em posição estática.

Nos minutos finais a professora mostrou novamente as imagens das ginastas para que as crianças que não estavam no início da aula pudessem vê-las. Foram caminhando de volta para a sala de aula conversando sobre a imagem, sobre quem havia caído e quem havia

conseguido realizar os movimentos sem cair.

A aula terminou e foi retomada só depois de uma semana, por motivos já citados anteriormente, como o deslocamento da professora para participar na realização de projetos de outras áreas pedagógicas.

Na semana seguinte, a professora retomou o assunto, relembrando as cenas de ginástica e revendo o princípio geral: o corpo equilibra-se tanto em movimento quanto na posição parada, utilizando todas as suas partes para esse controle.

A professora perguntou: “Para movimentar o corpo nós mexemos todas as partes?”

Resposta do grupo: “Sim”.

Professora: “E para deixar o corpo parado, também precisamos de todas as partes do corpo?”

O grupo respondeu: “Sim”

C4 lembrou: “A moça caiu porque perdeu o equilíbrio”. Ao expressar isto de certa forma, percebeu-se que C4 formou a compreensão da relação entre possibilidades do corpo em equilíbrio estático e em equilíbrio dinâmico.

Para influenciar na formação dessa relação mentalmente, a professora pediu para as crianças relacionarem todas as partes do corpo que o grupo já havia discutido recapitulando a forma como estão interligadas.

Para retomar o princípio geral, conforme o plano de ensino, a professora propôs a brincadeira de estátua. Foi realizando a mediação didática quanto à forma do movimento. As crianças deviam pular em um pé só e, quando a professora dizia “estátua”, elas deviam ficar na posição de estátua. Nessa posição, deviam observar o corpo em equilíbrio estático e dinâmico. Assim, as crianças deviam extrair os seguintes dados: todas as partes do corpo estão envolvidas simultaneamente nas situações do corpo parado e do corpo em movimento e existe um grau de dificuldade de controle desse corpo nas diferentes situações.

A professora, depois, perguntou: “Por que é mais difícil ficar de estátua em um pé só do que nos dois?”

C7 responde: “Porque com os dois pés a gente não cai. Igual ao carro que tem 4 rodas, anda tranquilo” (gesticulou com o corpo a posição do carro com 4 rodas). Percebeu-se a relação que C7 fez com os apoios que dão suporte ao corpo. Um carro e uma pessoa são coisas diferentes, mas têm elementos em comum: apoios que possibilitam sustentação para não caírem, ou seja, não perdem o equilíbrio. Foi uma indicação de que ela estava avançando na elaboração de conceitos já na fase dos complexos para o pseudoconceito, pois se orientou ainda pela semelhança concreta visível, inclusive gesticulando para conceituar. Segundo

Vygotsky (2005), dentre os complexos, o pseudoconceito é o estágio mais elevado na formação de conceitos, pois se caracteriza pelo momento em que o adulto apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma uma estrutura de pensamento que contém generalizações, como expressou C7.

Ainda no raciocínio anterior sobre por que é difícil ficar de estátua em um pé só, a professora perguntou: “Dá pra ficar totalmente parado com um pé só?”

C7 respondeu: “Não, a gente tem que ficar se movimentando pra conseguir.”

Professora perguntou: “E se eu cair, o que acontece?”

C7 respondeu: “Você perde o equilíbrio e tropeça e pode cair. Um dia eu estava correndo desse jeito, assim ó, com um copo deste tamanho e eu caí assim” (gesticula caindo no chão e demonstrando seu acidente).

Essa fala demonstrou mais uma vez que C7 estava estabelecendo relações a partir de sua experiência em seu contexto sociocultural. A professora não explorou o exemplo de C7 e logo em seguida perguntou: “Meu corpo todo me ajuda a ficar em equilíbrio?”

Resposta coletiva: “Ajuda”

A professora colocou todas as crianças alinhadas e pediu para que, uma por vez desse um salto com uma pirueta imitando a ginasta. As crianças analisaram os movimentos umas das outras para ver quem caía ou não, isto é, quem conseguia manter o controle do corpo para não cair durante o movimento, no entanto, sem analisar por qual razão alguns caíam.

C5, por ser um menino tímido e acanhado como vimos, ficou envergonhado e a professora juntou-se a ele para ajudá-lo. Encorajou-o, mostrando que era capaz, ou seja, realizou uma ação de encorajamento e apoio, caracterizando uma influência em sua zona de desenvolvimento proximal. Ajudando-o instrumentalmente na realização do movimento, a professora tomou-o pela mão, posicionou-se com ele e correram juntos. No momento de fazer a pirueta, a professora soltou a mão de C5, incentivando-o: “Salta!” Ele realizou o movimento sem problemas ou timidez aparente. Essa cena demonstrou que agir na zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se também por ações instrumentais que ajudem o outro no momento da execução de uma tarefa, a qual ele só conseguiria fazer em colaboração com alguém.

O mesmo aconteceu em situações como essa durante outras aulas em que a criança estava receosa de fazer um rolamento, por exemplo. É natural nos depararmos com crianças inseguras no momento de executar alguns movimentos e o fato de dar apoio físico, possibilitando sustentação corporal, é uma forma de agir na ZDP da criança. Essa é uma ação indispensável nas aulas de Educação Física, além do encorajamento moral. No entanto,

geralmente se observa que no cotidiano das aulas de Educação Física essa ação de ensino revela-se pontual, mas sem conexão com a ZDP dos alunos, associando formação mental e corporal simultaneamente. Numa perspectiva histórico-cultural, faz-se necessário avançar no sentido de um ensino que se organize por meio de ações vinculadas a um princípio geral, isto é, daquilo que é nuclear em determinados movimentos. Assim, as crianças podem vir a desenvolver a capacidade de realizar, por exemplo, giros e saltos de forma independente.

Durante as análises dos saltos de cada criança, como era de se esperar, C7 era a que mais verbalizava, comentando as movimentações dos colegas. Quando chegou sua vez, ela caiu e a professora perguntou ao grupo: “O que aconteceu com C7?”

C4 respondeu: “Ela perdeu o equilíbrio.”

Professora perguntou: “Por quê?”

C7 mesmo explicou: “Eu derrapei.”

C4 comentou: “Porque ela não conseguiu frear com o pé e rodar.”

Durante esta tarefa, as crianças executaram ações mentais relacionadas à análise, observação e representação.

Para introduzir mudança do modelo e enfatizar o princípio geral, as crianças tiveram que vivenciar uma situação incomum: subir alguns degraus de uma escada com um pé só. A professora pediu para analisarem o que era mais fácil: com os dois pés ou só com um.

C4 e C7 responderam que era mais fácil com os dois pés. A professora perguntou: “Por quê?”

C7 explicou, gesticulando: “Porque vai um pé assim, e outro vai assim, e a gente não cai.”

Ao final da unidade II, foi possível perceber que algumas crianças (C1, C4, C6, C7) compreenderam as relações e implicações do corpo em movimento e do corpo parado, avaliando como, e em que situações, é mais confortável o controle do corpo. Aí se depararam com uma contradição entre o que é mais fácil, agradável e oferece “menos risco”: o corpo parado ou o corpo em movimento?

A professora perguntou: “É mais fácil a gente cair quando está parado ou quando está em movimento?”

C4 respondeu: “Em movimento, porque se mexendo a gente pode trupicar (ela quis dizer tropeçar) em uma pedra e cair.”

Professora: “E quando estou parada isto não acontece?”

Todos responderam: “Não”

Em seguida a professora propôs uma brincadeira: “Vamos ver quem consegue ficar

mais tempo parado? Vou marcar no relógio. Fiquem quietos como estátua. Vamos ver se é mais fácil ficar em movimento ou ficar parado. Posso marcar?”

Todos respondem: “Sim”.

Professora: “Então vamos lá!”

As crianças tentaram ficar paradas e concentradas, mas com 15 segundos já começaram a se balançar e C2 mostrou-se incomodado em ter que ficar parado. As que se mexiam saíam da brincadeira por orientação da assistente. Quem ficou por último foi C7. A professora pergunta para a turma: “E então, o que é mais fácil, ficar parado ou em movimento?”

C7 respondeu se “desfalecendo” no chão: “Ficar em movimentoooo” (caindo) E acrescentou: “Só se a gente ficasse sentado...”

Ou seja, apesar da posição de equilíbrio dinâmico propiciar situações de riscos e quedas como eles mesmos descreveram, e a posição de equilíbrio estático aparentemente ser mais fácil, é se movimentando que preferem estar. Para elas é mais fácil e prazeroso ficar em movimento, já que estão em fase de plena atividade motora. Chegaram a essa conclusão, realizando as ações propostas na tarefa, que permitiram vivenciarem isso com o próprio corpo.

Tal fato reforça a necessidade de que as crianças do grupo pesquisado mostraram ter de estarem em movimento com o corpo. Para elas, o movimento funcionou também como ferramenta para expressão e aquisição de conhecimento. Isso poderia ser analisado no que diz respeito aos conhecimentos em várias áreas, como no caso da cartografia, um conteúdo de geografia. O espaço e a lateralidade são aprendidos pela criança primeiro no próprio corpo e por meio de jogos e brincadeiras, para que depois ela seja capaz de conceituar, percorrer, delimitar e organizar o espaço, segundo Almeida (2001).

#### **4.2.3 – Finalidades do movimento corporal**

Na unidade III, o foco voltou-se para a finalidade do movimento corporal. O objetivo era a compreensão do movimento nas diferentes situações de uso do corpo, atendendo a necessidades que variam conforme a finalidade desses movimentos nos contextos da vida cotidiana. As crianças deveriam compreender que por meio das ações motoras elas interagem e apropriam-se de diversas atividades humanas, utilizando o corpo de diferentes formas.

Para gerar o motivo, a tarefa consistiu em assistir a um vídeo com imagens de pessoas realizando tarefas do dia a dia (pedreiro construindo uma parede, lavadeira, dentista,

carregador de cargas, jogador de futebol). A cada imagem, a professora perguntava o que a pessoa estava fazendo, mais especificamente a profissão, quais as partes do corpo que mais estavam sendo utilizadas e porque tinha que se movimentar daquela forma.

Professora: “O que estes homens estão fazendo?”

C4: “Carregando coisa pesada”

Professora: “Quais as partes do corpo eles estão usando?”

As crianças foram dizendo: “Braço, perna, cabeça, tronco... todo”

A pesquisadora procurou problematizar mais: “Mas como eles carregam? Onde eles colocam?”. As imagens mostravam os homens carregando fardos de algum cereal. Nas cenas, os homens apoiavam os fardos de diferentes maneiras.

C1: “Na cabeça”

C2: “Também na barriga, com o braço e as pernas”

A professora perguntou: “Será que este saco pesado não vai derrubar eles? Por que o homem não cai?”

Uma das crianças respondeu: “Porque ele é forte”

Professora: “Por que mais? Ele tem o quê?”

C7: “Tem equilíbrio.”

As crianças respondiam a esses questionamentos, concluindo que é necessário movimentar todo o corpo para executar aquelas tarefas, pois o movimento de uma parte complementa o movimento da outra, no entanto, existe um tipo de movimento para cada fim, além do equilíbrio necessário para executar aquelas tarefas e ações. Esses últimos aspectos já haviam compreendido na aula anterior.

Na etapa de criação do modelo, a professora chamou as crianças duas a duas, (uma dupla de cada vez) e pediu para que encenassem em forma de mímica um determinado movimento que, a princípio, deveriam escolher sozinhas. Mas, ao chamá-las, a professora dizia baixinho no ouvido de cada dupla o que deveriam fazer. Cada dupla fez seu movimento para a turma analisar e tentar adivinhar o que estavam fazendo. A professora incentivava as outras crianças, por exemplo: “O que vocês acham que eles estão fazendo?” A turma dava os palpites e quando acertava, ela perguntava: “Pra fazer este movimento quais as partes do corpo estão sendo mais utilizadas? Por quê?”

Foi possível notar o esforço da professora em agir sobre a ZDP da turma quando as crianças acertavam de imediato o movimento que a dupla estava fazendo, como por exemplo, na seguinte situação:

Professora: “Muito bem, eles estão lavando roupa, mas se estivessem pendurando a

roupa no varal, como teriam que fazer?” (A dupla imediatamente faz movimentos de pendurar roupa no varal) “Olha lá, é diferente ou é igual?”

As crianças responderam: “É diferente.”

A professora perguntou: “Por quê?”

No entanto, ela mesma se adiantava e dava a resposta curvando o tronco para baixo, indicando o gesto de lavar roupa, erguendo-o em seguida com os braços no alto, indicando a ação de pendurar a roupa no varal e comentando: “É assim... e assim e movimentam principalmente as mãos, não é?”

A professora havia terminado recentemente a graduação em Educação Física (2005). Obviamente, mediante o paradigma dominante na área da Educação Física, provavelmente presente na formação que recebeu, as orientações e as leituras feitas antes do início da pesquisa não seriam suficientes para mudar suas concepções, a ponto de conseguir realizar mediações mais próximas do que propõe a teoria histórico-cultural. Além disso, nessa pesquisa não se propôs como objetivo realizar ação de formação da professora, a qual participou como colaboradora. O material e a breve discussão feita com a professora tiveram o objetivo de favorecer a sua participação e colaboração na pesquisa.

O fato de encontrar essa professora de Educação Física, trabalhando na Educação Infantil e disposta a participar de uma pesquisa, foram os fatores suficientemente relevantes que possibilitaram a realização desse estudo, como já foi esclarecido no capítulo três deste texto.

A seguir, foi desenvolvida a ação de introduzir mudanças no modelo. Cada criança, uma de cada vez, tirava um cartão em que continha por escrito um movimento diferente e sem coerência. Por exemplo: andar sentado, pular sem os pés, chutar a bola com os dois pés ao mesmo tempo, saltar sem usar os braços, dentre outros. Ao retirar o cartão, a professora lia o que estava escrito e a criança executava o movimento. Os colegas se divertiam com as posturas esquisitas ou as quedas que ocorriam. A professora conduziu a discussão e a análise das crianças como se descreve a seguir.

Professora: “C1, em seu cartão está escrito para andar deitado”. C1 iniciou o movimento e a professora perguntou: “Pessoal, deu certo?”

Todos responderam: “Não.”

Professora: “O que ele está fazendo. Está andando?”

C6 respondeu: “Só está se arrastando.”

Professora: “Então, tem como eu andar deitado?”

C4 respondeu: “Não”.

Professora: “Então C1, agora tente andar sentado.” C1 iniciou o movimento.

“Vejam bem”, disse a professora, “Ele está se movimentando, mas não está andando, não é?”

A resposta foi coletiva: “É.”

“Pra gente andar o que a gente precisa?”, questionou a professora.

C4 e C7 responderam: “Dos pés.”

Professora: “Precisamos dos pés, e como eles devem estar?”

C6, levantando-se, disse: “Precisamos estar em pé.”

Quando chegou a vez de C7 retirar um cartão, lá estava escrito: “Pular sem usar os pés?” Ela olhou para os colegas por alguns instantes. Todos estavam na expectativa e a professora perguntou: “E agora, como se faz isto?”

De repente ela começou a pular usando os joelhos e a turma toda “caiu na risada”.

A professora perguntou: “C7, foi fácil fazer isto?”

Ela e os colegas responderam ao mesmo tempo: “Não”.

A professora perguntou: “Por que foi difícil?”

C7: “Porque a gente perde o equilíbrio.”

Professora: “Então, porque eu preciso dos pés para pular?”

C7: “Porque senão a gente tem que fazer de outro jeito e fica doendo o joelho se a gente pular com eles”

Professora: “Então precisamos de quê para pular?”

C7 fica em pé e começa a saltar pulando com os pés unidos dizendo: “Preciso do corpo inteiro!”

Percebe-se, na manifestação de C7, um indicativo de que ela avançou para além da mera aparência do movimento, formando um conceito do movimento corporal de maneira integrada.

Outra situação que merece destaque nessa aula envolvendo a mudança do modelo é que C6 retirou um cartão escrito: “Olhar para trás sem mexer/virar o pescoço”. Quando tentava fazer o movimento, sempre mexia o pescoço e todo o corpo para trás. Os colegas foram tentando arrumar uma solução e a professora perguntou: “Será que isto é possível?”

De repente C7 dá uma sugestão: “Fica em pé, afasta as pernas, coloca o tronco para frente no meio das duas pernas e olha por meio delas lá para trás”. A capacidade criativa de C7 chamou a atenção em vários momentos, e mais uma vez, pudemos analisar que esse fator está intimamente ligado ao seu contexto sociocultural, pois é uma criança sempre estimulada e encorajada pelos pais, que conversam muito com ela, dão-lhe liberdade para fazer suas

próprias experimentações. Pelo relato de sua mãe, é possível que ela, sem ter consciência disso, realize grande influência, e com grande frequência, sobre a ZDP de C7.

Mais alguns movimentos fora da lógica de sua execução (mudanças no modelo) foram analisados e a aula foi concluída.

No dia seguinte, a professora relembrou a aula anterior e, com a intenção de iniciar a etapa da generalização, aplicando o princípio geral, leu para as crianças uma frase que colocou afixada na parede: “O corpo sempre se movimenta de acordo com o que ele precisa fazer”. Na insegurança de que as crianças não fossem compreender a questão, a professora alterou a forma da frase e, sem perceber, modificou a conotação da mesma: “Será que o corpo só se mexe quando eu penso em fazer alguma coisa?”

Todos se levantaram. C6 disse: “Não, a gente pula...”

C8 disse: “Assim ó...” e cada um começou a se movimentar gesticulando o corpo de qualquer maneira, sem função ou intencionalidade. A professora disse: “Esperem, cada um vai fazer um movimento de cada vez!”. Então ela voltou-se para C7 e perguntou: “O corpo só se movimenta quando você quer?”. E para deixar mais claro: “Quando você precisa fazer alguma coisa?”

Mesmo sem muita clareza da questão, C7 respondeu: “É, porque às vezes a gente tem que trabalhar lavando o teto, igual à minha mãe, que pega a vassoura e fica lá limpando o teto”.

Professora: “E ela se mexe para isto?”

C7 respondeu, enquanto reproduzia o movimento da mãe: “Sim, e ela fica assim, mexe os braços e o corpo todo”.

C2 se aproximou e disse: “Tia, minha mãe varre a casa assim, assim... com a vassoura..., a casa e a garagem”

Professora: “Ela está se movimentando?”

C2 respondeu: “Ela movimenta isso, isso, e isso”. C2 colocou as mãos nas pernas, nos ombros e no tronco indicando as partes do corpo envolvidas no movimento. Aqui C2 estava demonstrando melhor compreensão do que em outros momentos. O fato de gesticular mostrando as partes do corpo que estavam envolvidas no movimento que a mãe faz ao varrer a garagem, foi também uma forma de expressão da fase da elaboração de conceitos. Em aulas anteriores, nenhuma vez C2 havia demonstrado organização de seu pensamento. Nessa ocasião manifestou-se verbalmente e por meio de seus próprios movimentos. Ficou claro o esforço e a conexão que fez para essa explicação, a qual revelou um avanço na compreensão do conteúdo.

Em várias situações exemplificadas aqui, foi possível perceber como algumas crianças foram capazes de utilizar constantemente a fala juntamente com os gestos para expressar suas idéias e elaborar os conceitos. Esse fato é próprio da idade, ainda mais no contexto da aula de Educação Física. Como já afirmou Vygotsky (2005), a linguagem desempenha um papel importante na constituição do sujeito.

Por meio de experimentos, o autor russo constatou que as operações práticas de uma criança que já pode falar tornam-se muito menos impulsivas e espontâneas. Para ela é natural e necessário falar enquanto age, ou seja, diante de uma situação problema ela verbaliza e gesticula-se para solucioná-lo. “Sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão” (VYGOTSKY, 2007, p.13).

Vygotsky denomina esse movimento de fala egocêntrica, vista então como uma forma de transição entre fala exterior e interior. “Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto sua forma externa está incluída na forma comunicativa” (2007, p.15). Ao fazer uso da voz, em certos momentos, a criança fala alto para si mesmo, independente de alguém próximo a ela, indicando a trajetória da resolução. Isso indica a transição dos processos socializados para os processos internos.

Esses processos demonstram o momento em que a criança passa a utilizar a função planejadora de sua linguagem, mudando radicalmente as funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, ou seja, a fala aponta para o papel essencial que ela tem na organização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007).

No processo de elaboração de conceitos, afirma Vygotsky, o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis, principalmente para as crianças que podem formar conceitos tanto “na esfera do pensamento perceptual, como na esfera do pensamento prático voltado para a ação [...] traduzido para a linguagem da ação concreta” (2005, p. 97).

Pode-se dizer, assim, que o movimento corporal, para as crianças que fizeram parte desta pesquisa, está na esfera do pensamento prático traduzido para a linguagem. Isso se torna evidente nos momentos em que as crianças procuram demonstrar com o corpo o que estão pensando e utilizam a expressão: “É assim ó...”, como no exemplo citado acima. “Tia, minha mãe varre a casa assim, assim...”.

Outro exemplo. Em uma das aulas, a professora estava introduzindo mudanças no modelo e pediu a C2 para chutar a bola com os dois pés. C2 saltou, chutou, desequilibrou-se e caiu. A professora perguntou: “Então pessoal, dá certo chutar a bola com os dois pés ao

mesmo tempo?”

Todos responderam: “Não”.

C6 argumentou: “Mas a gente pode fazer assim:...” E consegue fazer o movimento dando um salto firme e elaborado, sem cair.

Então a professora perguntou: “Mas é fácil?” Todos responderam: “Não”.

Professora: “Por que C2 caiu?” As crianças respondem: “Porque ele perdeu o equilíbrio.”

À medida que a criança vai se desenvolvendo, a linguagem verbal vai se tornando o resultado de uma ação mental mais sofisticada capaz de complementar a linguagem motora na expressão do movimento corporal.

Concluindo a última aula do experimento didático, a professora apresentou às crianças a história “Bonequinho do banheiro” (PINTO, 2000). Contextualizou todos os movimentos corporais que apareceram no livro, nas mais diferentes situações de usos do corpo. As crianças analisaram o movimento por meio do próprio corpo e por meio da fala, respondendo aos questionamentos da professora sobre as partes envolvidas, sobre o equilíbrio e sobre o significado daquele movimento.

Nessa perspectiva, Guedes (2004) considera que o movimento humano não é um evento *de per se*, mas que ele acontece num determinado contexto, devido a algum estímulo, tem um significado e traz consigo marcas indeléveis da personalidade de quem o executa.

Finalmente, foi pedido às crianças para se sentarem no chão e foi entregue a elas uma folha de papel em branco com canetinhas para que desenhassem o corpo em movimento. À medida que as crianças desenhavam e contavam sobre suas produções, a pesquisadora e a professora anotavam o que estavam expressando por meio daquele desenho. Esses desenhos encontram-se no final deste texto (apêndice 4) como ilustração da compreensão formada pelas crianças acerca do movimento corporal.

#### **4.2.4 – Repercussões da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem**

Durante o ensino experimental, verificou-se que a professora estava muito ansiosa por cumprir suas ações de ensino, nem sempre atenta aos sinais que as crianças davam acerca do modo como estavam pensando o movimento corporal. Pode-se dizer que, para essa professora, participar da pesquisa demandou um grande desafio, para o qual ela sempre se mostrou numa atitude de esforço colaborativo. A fim de garantir a realização das ações propostas, buscava envolver os alunos com o elemento “surpresa”, como uma forma de prender a atenção dos mesmos. Expressões como: “Mais tarde tem uma surpresa”, ou “Vou

pegar ali uma surpresa”, estavam presentes em várias situações. Eram tentativas de motivar o grupo. Ao que parece, para a professora, o motivo deveria estar centrado em um elemento surpresa, situado fora da tarefa das crianças. Em uma dessas ocasiões, quando a professora chegou com um livro de história, C7 disse: “Eu pensei que a surpresa fosse outra coisa mais legal...”

Uma das vezes, C6 disse: “Eu pensei que seria balinha.”

Realmente as crianças gostam de “surpresas”, porém isso às vezes pode tirar o foco da aprendizagem, pois o motivo deve acionar o interesse e atingir um objetivo relacionado à atividade de aprendizagem. Além disso, o motivo para aprender, como explica Davydov (1988), surge na própria atividade de aprendizagem. Os motivos, gerados por meio de tarefas desafiadoras, é que impulsionam os escolares às ações de aprendizagem.

Durante o experimento didático formativo, percebeu-se que em alguns momentos a professora conseguia fazer perguntas que provocavam mais o pensamento das crianças, outras procurava aproximar-se um pouco mais das crianças, sentando-se com elas em círculo. Tais ações demonstram a contradição entre o velho e o novo, entre sua prática de ensino habitual e as novas exigências contidas no ensino experimental de que participava.

Da mesma forma, procurava garantir o interesse da turma, que várias vezes se dispersava. No entendimento da professora, essa “dispersão” acontecia devido ao modo de organização do ensino experimental ser “pouco prático” e com muitos questionamentos e verbalizações. Durante a entrevista, a professora revelou que essa outra forma de organização do ensino, de fato, foi para ela um grande desafio e parecia não se associar às expectativas que ela acredita que as crianças têm das aulas de Educação Física. Foi uma tarefa complexa para a professora, e seria para qualquer outro professor de Educação Física que participasse da pesquisa, pois se constituiu em um desafio de mudança em suas práticas. Além disso, a exigência de ter que coordenar os movimentos com o corpo e as verbalizações das crianças e, ao mesmo tempo, conduzi-las a associações mentais em determinado caminho didático, para que permanecessem buscando e utilizando o princípio geral do conteúdo, não é algo simples de ser realizado. Acrescente-se, ainda, que as crianças se movimentam o tempo todo e perdem facilmente a atenção e conexão de seu motivo com o objetivo da tarefa.

No entanto, é interessante ressaltar que a experiência de participar do ensino experimental, mudou também algumas de suas concepções. No depoimento posterior às aulas, a professora declarou que percebeu realmente que as crianças foram estimuladas a pensar mais sobre seu próprio corpo e os elementos envolvidos nos movimentos em diferentes situações.

Quando questionada se já havia parado para analisar que seus alunos precisariam pensar a respeito do movimento e não somente reproduzi-los sem vínculo com a análise mental do movimento, ela respondeu que não, e acrescentou: “[...] antes de ver esta teoria, a gente vivia mais na questão da prática mesmo... muitas vezes uma pergunta ou às vezes uma brincadeira diferente que explore mais aquele conteúdo, eles vão assimilando, com o dia a dia, não de uma hora para outra”.

Nessa fala foi possível notar uma colocação verbal no pretérito imperfeito “a gente vivia mais na questão da prática mesmo”, expressando uma mudança no modo de compreensão de concepção da Educação Física. Assim, pode-se considerar que, a professora passou a admitir que possa haver lugar para explorar o pensamento e impulsionar as ações mentais no ensino de Educação Física para as crianças. Por outro lado, está presente também a contradição e o receio do novo, na expressão: “aí eles vão assimilando, mas com o dia a dia, não de uma hora para a outra”. Notou-se aí a permanência da concepção de que “eles têm que praticar muito para entender”.

Percebeu-se, portanto, que o entendimento do que vem a ser o conhecimento empírico e o conhecimento teórico na Educação Física, de modo geral e, sobretudo no ensino da Educação Física na Educação Infantil, ainda tem um longo caminho a ser percorrido.

Nesta pesquisa, as crianças forneceram indícios de estarem realizando um movimento de pensamento para formação do conceito de movimento corporal. No entanto, como quase não faziam comentários ou perguntas de maneira espontânea, ficando presas mais aos questionamentos postos pela professora, preocupadas em dar respostas a eles, foi difícil avaliar mais amplamente as relações que estavam estabelecendo de maneira independente.

Para Vygotsky (2005), a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos sociais e suas relações com o pensamento ocupam lugar central na teoria vygotskyana. Na obra “Pensamento e linguagem” o autor trabalha com duas funções básicas da linguagem: a função de intercâmbio social, qual seja, para a comunicação com os semelhantes, e a função de pensamento generalizante, ordenando o real a partir do agrupamento das ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.

A partir dos dados obtidos, mesmo sendo extensos e ricos, é difícil e arriscado percorrer o caminho de pensamento das crianças estudadas a fim de compor um quadro mais sintético e elaborar agrupamentos acerca de seu desenvolvimento. Mesmo correndo esse risco, foi possível apresentar a síntese a seguir.

- C4, C6 e C7 estabeleceram relações durante as aulas e avançaram na formação do conceito de movimento corporal. Foram as crianças que mais se expressaram verbalmente e

utilizavam sempre o corpo com a finalidade de reproduzir o que estavam pensando. Dessa forma, apresentaram ampla conexão das ações mentais e corporais. Em seu contexto familiar, estabelecem muitas interações e os adultos influenciam em suas ZDPs. Ao que parece, em seu cotidiano, possivelmente há muito diálogo e liberdade de expressão, principalmente no caso C6 e C7;

- C1 e C2 demonstraram já terem bom conhecimento do corpo, bem como um bom desenvolvimento do movimento corporal. Demonstraram interesse em fazer associações entre os elementos discutidos e foram despertados no sentido de refletirem sobre o movimento corporal. Verbalizaram, expressando tentativas de estabelecer relações para a resolução de problemas, além da grande expressividade motora, na qual demonstravam a inter-relação da atividade mental e corporal. Por isso, em vários momentos, seus motivos voltavam-se mais para o lúdico e o movimento corporal em si do que para a aprendizagem do conceito de movimento corporal e distanciavam-se do grupo, explorando a situação conforme suas expectativas motoras.

- C3 e C5 raramente verbalizavam algo ou expressavam com gestos seus pensamentos. Mesmo assim, eles faziam o que era solicitado, embora não parecessem ter desenvolvido o motivo durante a atividade de aprendizagem do conceito de movimento corporal. Raras vezes a professora solicitou individualmente alguma tarefa deles. A pouca verbalização dificultou para a pesquisadora a observação de indícios do movimento de pensamento que estariam realizando.

- C8 reproduzia em sua forma de comunicação aquela própria de seu contexto familiar (mãe muda e pai tímido). Apesar de praticamente não verbalizar durante as aulas, a criança gesticulava intensamente, mostrando interesse em estabelecer as relações solicitadas pela professora, sempre envolvida nas tarefas e próxima do grupo, interagindo intensamente com as outras crianças. Da mesma forma, sua pouca verbalização dificultou à pesquisadora chegar a uma conclusão acerca de seu movimento de pensamento.

Em relação à professora, percebeu-se sua dificuldade em abandonar a prática de ensino mais centrada na figura do professor. Todas as vezes que as crianças queriam se expressar, inclusive imitando-a, causando certa “indisciplina”, havia por parte dela uma cobrança voltada ao comportamento das crianças, responsabilizando-os por não a deixarem falar e expor a aula.

Mas durante a entrevista, a professora afirmou que observa sempre durante as aulas se as crianças estão envolvidas nas atividades e se estão alegres, pois isso é muito importante. Conforme suas palavras “se uma criança não está feliz ao brincar, tem algo de errado”. Ou

seja, houve de fato uma tensão entre cumprir o plano em um tempo reduzido de aula, sob a exigência de ser capaz de elaborar questões que impulsionassem as ações mentais das crianças. Quando a pesquisa terminou, a professora, de certa forma, expressou sentir-se aliviada. Ainda assim, relatou reflexões suas em relação à sua prática pedagógica anterior.

No entanto, percebeu-se que o caminho percorrido pela professora e pela pesquisadora foi muito desafiador. Mesmo diante das limitações com o pouco conhecimento da professora sobre a fundamentação teórica da proposta e da pouca experiência da pesquisadora, foi possível provocar nas crianças um avanço na forma de pensar e compreender o movimento para além do senso comum. Considera-se isso apenas no contexto da pesquisa, pois a efetiva percepção desses avanços exigiria uma contínua observação dessas crianças, o que não estava previsto na concretização deste estudo. O trabalho foi resultado de muito esforço e confronto com as próprias práticas pedagógicas, da professora e da pesquisadora. Ao lidar com as expectativas e interesses das crianças em torno da atividade lúdica, foi possível organizar e desenvolver o ensino do movimento corporal por um caminho didático baseado na teoria de Davydov.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa voltou-se à especificidade da Educação Física Escolar, sobretudo na fase da Educação Infantil. Nessa área, verifica-se a predominância de modos de organização de ensino que tendem a ser instrumentais ou espontaneístas, fundamentados em abordagens desenvolvimentistas ou em discursos higienistas. Já existem várias críticas acerca do ensino de Educação Física na escola que valoriza o movimento corporal apenas biomecanicamente, mesmo no trabalho com crianças. Também há críticas aos tipos de ensino que, mesmo não sendo instrumentais, deixam de oferecer uma contribuição efetiva ao seu desenvolvimento, mas permanecem no nível apenas biológico, como é o caso das abordagens piagetianas.

Agregando-se a essas críticas, a presente pesquisa buscou analisar uma forma de organização do ensino da Educação Física fundamentada numa abordagem histórico-cultural. Para tanto, optou-se por focar especificamente o ensino do conceito de movimento corporal a crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Acredita-se que sua principal contribuição seja oferecer uma análise sobre o ensino que tem como foco o desenvolvimento da criança pela formação de conceitos, como uma possibilidade didática para a formação integral da criança, particularmente por meio da estrutura da atividade de aprendizagem proposta por V. V. Davydov. Este autor russo formulou uma proposta didática voltada para a formação de conceitos como base para o desenvolvimento mental e afetivo, visando contribuir para a formação da personalidade da criança.

Com apoio no referencial teórico, a questão central da pesquisa foi: que elementos podem ser extraídos da utilização da teoria do ensino desenvolvimental como contribuição para o ensino e aprendizagem conceitual do conteúdo “movimento corporal” para crianças na Educação Infantil? Buscou-se também esclarecer outra indagação: Que ações de aprendizagem podem ser propostas no ensino conceitual do movimento corporal, considerando-se a fase de formação de conceitos e a atividade principal em que se encontram as crianças na Educação Infantil? Que repercussões têm o ensino desenvolvimental para as crianças e a professora de Educação Física, sujeitos da pesquisa? Quais as vantagens e possíveis dificuldades no uso da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino do conceito de movimento corporal na Educação Infantil?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a possibilidade de aplicação desta metodologia para melhorar a qualidade da aprendizagem de crianças na fase da Educação Infantil nas aulas de Educação Física. Assim, a presente pesquisa buscou analisar a aplicação prática de princípios da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov para o ensino do

conceito de movimento corporal a crianças de quatro e cinco anos, observando o processo de aprendizagem deste conteúdo por meio do experimento didático formativo. Os objetivos específicos foram: 1- analisar a utilização da atividade principal das crianças na atividade de aprendizagem do conceito de movimento corporal; 2 – analisar as repercussões do ensino desenvolvimental para as crianças, considerando os fatores socioculturais no processo de aprendizagem das crianças, bem como as impressões da professora de Educação Física, sujeito da pesquisa, quanto à sua participação no experimento didático; 3- identificar as vantagens e possíveis dificuldades no uso da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino do conceito de movimento corporal na Educação Infantil.

Assim, inicialmente traçou-se o percurso de análise de um conteúdo da Educação Física a ser ensinado para crianças na Educação Infantil: o conceito de “movimento corporal”. Este conteúdo que foi organizado no plano de ensino seguindo os pressupostos de Davydov e posteriormente concretizado por meio do experimento didático.

O estudo qualitativo permitiu captar particularidades na realidade encontrada que, por outro lado, indicam constatações gerais no que diz respeito às condições do sistema escolar de ensino e à formação dos professores de Educação Física.

A seguir, passa-se a tecer algumas considerações sobre os resultados obtidos. A situação encontrada é descrita abaixo.

Na turma pesquisada, encontrou-se uma prática de ensino em que predominava um formato de aula próximo a um modelo instrumental, no qual as crianças reproduziam movimentos repetitivos e mecânicos, com poucas oportunidades de expressividade, resolução de problemas ou reflexões acerca do que estava sendo proposto. As crianças eram muito ativas, mas não participavam das aulas com perguntas, pois não eram instigadas a elaborar questionamentos sobre o conteúdo da aprendizagem.

No experimento didático formativo, foi possível observar que tanto a professora quanto as crianças, inicialmente, apresentaram dificuldades relacionadas à nova forma de organização do ensino. Entre essas dificuldades destacam-se aqui duas delas: - a dificuldade da professora em elaborar questões condutoras do pensamento das crianças em direção ao conceito do conteúdo que estava sendo desenvolvido; - a dificuldade das crianças em perceber o caminho investigativo do conteúdo, pois não tinham o hábito de pensar e questionar sobre o que estavam realizando.

Um dos aspectos referentes à teoria adotada nesta pesquisa diz respeito às ações de aprendizagem. Na proposta didática de Davydov, a atividade de aprendizagem configura-se a partir de necessidades e motivos, para isso ações de aprendizagem são planejadas,

elaborando-se situações problemas. Ao formular a teoria do ensino desenvolvimental, Davydov desenvolveu pesquisas com crianças acima de seis anos de idade, e embora em suas experiências não haja destaque para a ludicidade, a presente pesquisa utilizou-se da atividade principal das crianças – o brincar, configurando-as como ações de aprendizagem, as quais criaram os motivos e necessidades para desenvolver a atividade de aprendizagem, por se tratar de uma pesquisa voltada para crianças da Educação Infantil. Nas ações lúdicas, as brincadeiras se configuraram como situações problemas que permitiam às crianças desenvolverem ações de aprendizagem relativas ao conceito de movimento corporal.

O brincar tem em si mesmo diferentes situações problemas, as quais introduzem desafios que são enfrentados pelas crianças. Como se sabe, a intencionalidade do professor diante dos objetivos propostos, é que garantirão a correta utilização do lúdico capaz de propor as ações de aprendizagem que pretende desenvolver, caminhando em direção à formação de conceitos.

Compreendeu-se que as expectativas das crianças, com relação às aulas de Educação Física, voltavam-se para o movimento lúdico, de forma contínua e intensa, atividade que se sobressai nessa fase de desenvolvimento. Por isso, buscou-se tarefas de aprendizagem que estivessem assentadas nessas necessidades e motivos já expressos pelas crianças, tentando-se fazer com que as ações mentais a serem desenvolvidas por elas pudessem ser impulsionadas também de modo lúdico.

Ao analisar as repercussões do ensino desenvolvimental para as crianças, considerando-se a influência de fatores socioculturais no processo de aprendizagem, foi possível perceber sua influência nas relações e comportamento de cada criança durante a atividade de aprendizagem. As relações sociais em que cada criança está inserida refletiram na forma de participação e de interação durante as aulas.

A partir da percepção das diferentes formas de participação, foi possível identificar o percurso de aprendizagem das crianças, em subgrupos. O primeiro subgrupo compõe-se das crianças que apresentaram maior desenvoltura e participação nas aulas, aquelas que ocupam lugar de destaque na família, têm contatos com diferentes grupos sociais (amigos, vizinhos, parentes), deparam-se em seu cotidiano com situações culturais que exigem diálogos, grande interação, tais como jogos e outras atividades lúdicas e sociais, conforme relataram as mães. Essas crianças mostraram-se, logo no início do experimento didático, capazes de identificar e estabelecer relações diversas com o objeto estudado (movimento corporal), a partir de seu contexto cotidiano e também a partir da nova forma contida na tarefa para lidar com o objeto de aprendizagem. Em suas verbalizações, era

possível perceber que faziam conexão entre as ações mentais e ações motoras e que avançaram na formação de conceitos, algumas chegando à elaboração do pseudoconceito.

O segundo subgrupo caracterizou-se pela participação ativa e intensa movimentação corporal durante as aulas. De acordo com o relato das mães, são crianças que brincam no dia a dia em casa explorando intensamente os espaços por meio dos movimentos corporais, sem restrições por parte dos pais ou adultos. Apresentam-se fisicamente muito ativas. Durante as aulas, inicialmente, expressaram-se muito por meio de ações motoras e com pouca participação verbal. Já se aproximando do final do experimento didático, é que essas crianças conseguiram expressar-se mais por meio da fala para mostrar as relações, que estavam conseguindo realizar mentalmente, referentes ao conteúdo da aprendizagem. Desta forma avançaram na formação de conceitos dentro do nível dos complexos.

O terceiro subgrupo caracterizou-se por estar inserido um contexto sociocultural em que os pais são pessoas mais caladas, supostamente “tímidas”, ou podem ser considerados como pais que “protegem muito” a criança e, com isso, acabam restringindo sua atividade física. Essas crianças não demonstraram uma participação tão ativa, expressaram menos frequentemente seu pensamento, tanto por meio da fala como por movimento corporal. Esse subgrupo não demonstrou desenvolvimento na forma de compreensão das relações contidas no conceito de movimento corporal.

Assim, como já explicitado na análise dos resultados, foi possível perceber que C1, C2, C4, C6, C7 e C8 forneceram indícios de formação do conceito de movimento corporal, cada uma de modo diferente em função das possibilidades presentes em seu cotidiano, no contexto sociocultural. Esses indícios apareceram em suas ações durante o experimento didático. Já C3 e C5 praticamente não forneceram indícios que permitissem verificar a formação do conceito de movimento corporal. Como são crianças mais tímidas e retraídas, com pouca externalização de pensamento, torna-se arriscado apresentar qualquer afirmação acerca de seu processo de formação do conceito. Para isso, seria necessário que continuassem sendo observados, o que o tempo da pesquisa não permitiu.

Assim, das oito crianças analisadas, percebeu-se que seis expressaram um processo de formação do conceito, em diferentes estágios; duas não expressaram indícios que permitissem à pesquisadora concluir sobre o processo. Sobre as seis que forneceram indícios de um processo de formação do conceito, pode-se dizer que apresentaram desenvolvimento para além de uma compreensão de movimento corporal assentada somente em sua experiência cotidiana. Essas crianças encontram-se, de acordo com o processo de formação descrito por Vygotsky, avançando dentro do nível dos complexos e até mesmo do pseudoconceito.

A professora foi considerada, nesta pesquisa, em suas condições concretas de atividade de ensino, com suas crenças e teorias. Mudar o modo de organização do ensino, o modo de organização e mediação didática das ações de aprendizagem das crianças confrontou-a diretamente com seus princípios teóricos e sua prática, remetendo-a, também, à sua formação profissional específica e pedagógica. Tal confronto acabou gerando conflitos e contradições, expressos, sobretudo, no enfrentamento das exigências da nova forma de organização do ensino como, por exemplo, elaborar perguntas e questões de cunho mais investigativo para as crianças. Isso não se refere apenas à professora que participou desta pesquisa, pois, de maneira geral, este é um problema presente na formação dos professores de Educação Física, que permanece muito mais voltada para a reprodução de conteúdos do que para um caminho investigativo a respeito deles.

As tentativas de uma aproximação teórica com a organização do ensino baseado na proposta de Davydov deram-se por meio de leituras e diálogos entre pesquisadora e professora, antes do início do experimento didático formativo. Na realização concreta das ações de ensino, ainda estiveram presentes as orientações teóricas predominantes no conhecimento e na prática da professora. Tal fato, no entanto, não é de estranhar-se, porque as mudanças no conhecimento e na prática docente também devem ocorrer como processo histórico-cultural, situado em contextos de prática. A presente pesquisa, ainda que pautada nessa compreensão, não chegou a se configurar como um processo instaurado no contexto da instituição pesquisada, constituindo-se mais como uma contradição entre a prática cotidiana da professora. A professora se esforçou durante toda a pesquisa e, graças ao seu empenho, foi possível levá-la adiante.

Sobre a desconexão entre teoria e prática, verificada na prática cotidiana da professora, deve-se considerar que esse não é um problema específico da professora de Educação Física nem das professoras da Educação Infantil. Na prática, todos nós professores nos deparamos com diversas situações e acabamos guiados por alguma teoria, de forma não pensada, que está enraizada e cristalizada em nossos conhecimentos. Isso atinge a maioria dos professores, pois no momento da atuação, as pessoas agem de acordo com o senso comum, pelo hábito e por aquilo que acreditam dar certo dentro de suas condições.

No entanto, a experiência de participar da pesquisa instigou a professora no sentido de perceber a possibilidade de outra forma de organização do ensino que impulse os alunos a realizar a análise mental de seus movimentos para além de uma prática de reprodução mecânica do movimento corporal.

Há que se considerar, ainda, que toda teoria tem suas particularidades com

vantagens e desvantagens em sua aplicação prática. A teoria do ensino desenvolvimental, por exemplo, exige que o professor realize o caminho investigativo do conteúdo, em sua totalidade e complexidade. Para isso, é necessário interesse, disposição e tempo do professor para se colocar em busca científica rigorosa e chegar ao núcleo principal do conteúdo, e entender suas equivalentes relações. Porém, mais que isso, a aplicação dessa teoria requer sua contextualização num projeto institucional de mudança no ensino, visando orientá-lo para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Nem sempre as condições concretas de trabalho permitem ao professor mudanças em sua prática, principalmente a sobrecarga de trabalho, o número de aulas que ministra, a dificuldade de acesso a fontes de pesquisa e a dificuldade para desenvolvimento de sua formação profissional como base para promover mudanças no ensino.

Nesse sentido, também uma das dificuldades encontradas na aplicação prática do ensino desenvolvimental diz respeito à formação dos professores. São necessárias habilidades específicas na forma de conduzir o ensino, com percepção suficiente pautada na elaboração dos motivos juntamente com as ações de aprendizagem que devem provocar o caminho investigativo por meio da resolução de problemas. Acredita-se que assumir um novo formato de aula, constantemente presente no cotidiano da prática pedagógica, conduz à elaboração de uma nova cultura na forma de ensinar. Essa, por sua vez, pautada no modelo proposto por Davydov, contribuirá significativamente para a formação da personalidade das crianças, na compreensão de que elas são seres inteiros, e que as aulas de Educação Física devem favorecer também o desenvolvimento do pensamento.

A realidade concreta em que se deu a aplicação da teoria do ensino desenvolvimental apresentou, entre outras condições, o ambiente físico inadequado com interferências constantes no decorrer das aulas. Trabalhar com crianças visando ao desenvolvimento do pensamento é uma grande complexidade, pois são extremamente ativas e dispersam-se com facilidade.

De acordo com a teoria da atividade, são necessárias condições específicas para a realização das ações e operações para que a atividade tenha êxito. No caso do contexto pesquisado, essas condições não estavam postas, nem para o ensino da professora no dia a dia nem para a realização do experimento didático. Ficou evidente que os problemas de dispersão das crianças no ambiente da aula estão ligados também às condições do local disponível para as aulas. Além desse fator, o tempo reduzido da aula foi uma das dificuldades relacionadas às condições concretas. Seria necessário um tempo maior para executar com mais profundidade as ações aprendizagem.

Ensinar para que haja a aprendizagem pela formação de conceitos exige a mudança de muitos aspectos. Ou seja, não é só pela aplicação dessa teoria ou da forma de organização do ensino que ela propõe que é possível ter uma melhora no ensino, pois a educação envolve fatores que vão além, por exemplo, do contexto da instituição.

Apesar de todas as dificuldades e contradições encontradas na execução do plano de ensino desenvolvimental, foi possível notar que algumas crianças entraram na atividade de aprendizagem pela formação do conceito de movimento corporal, adquirindo a compreensão do envolvimento de todas as partes do corpo nas mais diferentes situações e com suas particularidades e significações nas atividades do cotidiano.

Considerando todos esses aspectos, o ensino desenvolvimental mostrou-se como uma possibilidade na Educação Infantil para melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças no que se refere a esse conteúdo de Educação Física.

A teoria é rica e pode fazer avançar muito mais o ensino da Educação Física na Educação Infantil, particularmente no domínio do conteúdo movimento corporal, ajudando os professores a saírem do modelo tradicional e mecanicista, porém exige mudança na formação pedagógica de professores, bem como na sua formação específica, como uma condição básica.

Talvez seja essa uma das contribuições mais relevantes deste trabalho, isto é, a reflexão que oferece sobre a necessidade de mudança no ensino da Educação Física na Educação Infantil, principalmente no que diz respeito à forma de organização do ensino, para maior aproximação de fato à concepção de que a atividade mental e a atividade corporal são processos indissociados. Os resultados obtidos demonstram o quão importante é isso, pois, apesar de todas as contradições, dificuldades e limitações, as crianças demonstraram mudanças na compreensão do movimento corporal, fazendo associações e relações entre os objetos que envolvem este conceito.

Na fase de formulação do plano de ensino experimental, durante a análise do conteúdo, chegou-se ao entendimento de que o movimento humano em si, à luz da teoria histórico-cultural, deva ser concebido como toda produção histórico-cultural da sociedade, envolvendo aspectos que vão além da motricidade, segundo Mello (2001a), buscou-se, por outro lado, focá-lo como conteúdo a ser ensinado na Educação Infantil. Dessa forma, juntamente com seu caráter instrumental, compreende-se que ele possui uma intencionalidade e um significado pautado nas relações sociais e culturais, em suas diferentes finalidades.

Foi possível perceber que, para além da compreensão do conteúdo “movimento corporal” enquanto conceito a ser formado pelas crianças na Educação Infantil, a “atividade

de movimento humano” esteve presente, uma vez que as crianças pensaram a respeito do seu corpo, dos gestos e finalidades nas situações do contexto de suas relações sociais, expressando a produção histórica da humanidade, tanto por meio da atividade mental, pensante, quanto por meio da atividade corporal, sem desvencilhá-las.

Dessa forma, esteve presente no experimento didático, o entendimento de movimento humano enquanto produção histórico-social da humanidade, o qual envolve pensamento, cultura e também instrumentalidade. Assim, um dos elementos que constituem o movimento humano é o conceito de movimento corporal, um dos conteúdos da Educação Infantil. Para isso foi, esse conceito foi configurado como a relação dinâmica entre o todo e as partes do corpo, visando os seus usos com distintas finalidades nos contextos da vida cotidiana, por meio dos quais a criança interage e apropria-se da cultura para realizar diferentes atividades e ações de forma intencional.

Apesar de trabalhar com crianças de Educação Física na Educação Infantil ao longo de quase 20 anos, a experiência de desenvolver uma pesquisa pautada em uma teoria que se apresentou totalmente nova, tornou-se um grande desafio e um momento de muita reflexão. O sentido de aprender a pesquisar e aprender a ensinar no enfoque da teoria histórico-cultural, revelou-se como uma alternativa inovadora de atuação profissional.

Toda esta pesquisa significou apenas o início de um processo de mudança da pesquisadora, em um esforço de apropriação de novos elementos pedagógicos e didáticos. Como se sabe, esse não é um caminho pronto, que está posto, esperando apenas um olhar sobre ele. Ao contrário, demanda esforço que exige amadurecimento e aprofundamento teórico e prático contínuos. Assim, esta pesquisadora considera-se em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento na compreensão da teoria aqui apresentada e de sua aplicabilidade na realidade do ensino da Educação Física na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, B.F.L. Os vários caminhos da psicomotricidade. *Revista Instituto Pieron*. Disponível em: <<http://leoabreu.psc.br/06.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2006a.
- \_\_\_\_\_. Psicomotricidade e desenvolvimento do ser humano. *Revista de Pediatria*. Disponível em: <<http://leoabreu.psc.br/02.htm>> Acesso em: mar. 2006b.
- \_\_\_\_\_. Psicomotricidade - princípio da vida. *Revista Instituto Pieron*. Disponível em: <[http://leoabreu.psc.br/publicacoes\\_06.htm](http://leoabreu.psc.br/publicacoes_06.htm)>. Acesso em: mar. 2006c.
- ALMEIDA, R. D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/ef/rpef/Supl42001/v15s4p53.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2009.
- \_\_\_\_\_. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, vol. 26, n. 3, p. 143-158, maio, 2005. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE>> Acesso em: 13 jul. 2010.
- AZEVEDO, E.S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V. & SHIGUNOV, A. (Orgs.). *A formação professor e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina: O Autor, p.77-94. 2001. Disponível em: <<http://www.kinein.ufsc.br/edit01/artigo2.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2009. Acesso em: 21 fev. 2009.
- BAPTISTA, T.J.R. A autoconsciência do corpo na academia de ginástica. *Estudos*. Goiânia, v. 33, n.9/10, p. 773-787, set./out. 2006. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewFile/151/117>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- BARBOSA, I.G. Educação Infantil: o lugar da Pedagogia e da Educação Física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. *Revista Pensar a prática*. Goiânia: Vol.5. 71-91, Jul./Jun.2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/47/44>>. Acesso em 10 jul. 2010.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física Escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 16, n.1, p. 14-21, 1994.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOULCH, J. L. *Educação Psicomotora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento Psicomotor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em Educação Física. *Caderno Cedes: Corpo e Educação*. Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, agosto, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 17 fev.2009.

BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, S.P.; SOFISTE, A.S.E. A pratica pedagógica em Educação Física: A mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira das Ciências do Esporte*, Campinas v.23, n2. p. 9-29. Jan. 2002. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewPDFInterstitial/267/250>> Acesso em: 02 fev. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 376/97*. <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces376\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces376_97.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em 22 fev. 2009

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pens/educacao\\_infantil/volume1.PDF](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pens/educacao_infantil/volume1.PDF)>. Acesso em: 20 fev. 2008.

CARVALHO, A.M. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pró-posições*. Vol. 7 n. 1(19), 5-13. Mar. , 1996.

CAVALARO, A. G., MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n.34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

COSTA, M. B. Perspectivas Curriculares para a Educação Infantil: um diálogo sobre a Educação Física. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. *Anais*. Salvador, Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congr.php/CONBRACE/XVI/paper/viewFile/1066/582>> Acesso em 12 jul. 2010.

COSTALLAT, D.M. *Psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

DARIDO, S.C. As principais tendências pedagógicas da Educação Física a partir da década de 80. In: *VI Congreso de Educacion Fisica e Ciencias do Deporte dos Países de Lingua Portuguesa*, 1998. Disponível em: <[http://www.motricidade.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111:as-principais-tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de-80&catid=48:docencia&Itemid=90](http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=111:as-principais-tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de-80&catid=48:docencia&Itemid=90)> Acesso em 21abr. 2009.

DARIDO, S.C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. 1.ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DAVYDOV, V.V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Tradução de textos publicados na Revista Soviet Education sob o título Problems of desenvolvimental teaching (tradução para o português não publicada). Educação Soviética. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

\_\_\_\_\_. *Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsk*. Studi di Psicologia dell'Educazione: Amsterdã, 1992. Tradução do italiano por José Carlos Libâneo não publicada. Vol. 1,2,3. Armando, Roma, 1997. Colaboração na revisão da tradução de Lélis Dias Parreira.

\_\_\_\_\_. Whats is real learning activity? In: HEDEGAARD, M .E. LOMPSTER, J. *Learning activity and development*. Tradução do inglês por Cristina Pereira Furtado, com revisão de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999..

DOMICIANO, L.P.; COELHO, R. A psicologia sócio-interacionista de Vygotsky e os processos de ensino-aprendizagem em natação infantil: a zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: XV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFG, 2006, Goiânia. *Anais*. Goiânia, 2006, p.12-21. Disponível: <[http://www.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS\\_DO\\_XIX\\_ENCONTRO/94\\_RENATO\\_COELHO.pdf](http://www.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENCONTRO/94_RENATO_COELHO.pdf)> Acesso em: 21 fev. 2009.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar., 2002.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. *Caderno Cedes*. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

ELKONIN, D.B. Toward The Problem of Stages in the Mental Developemnt of Children. *Voprosy psikhologii*. Translated: Nikolai Veresov Society Psychology; 1971. No. 4, 6-20(1).

FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento – questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Revista Avisa lá*, n.11- julho, 2002. Disponível em: <[http://www.formaremrede.org.br/v/biblioteca/avla11\\_a%20cc%20e%20o%20moviment%20o.pdf](http://www.formaremrede.org.br/v/biblioteca/avla11_a%20cc%20e%20o%20moviment%20o.pdf)> Acesso em: 12jun. 2010

FONSECA, V.; MENDES, N. *Escola quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, V. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Editora Scipicione, 4.ed, 1989.

FREITAS, M.T. de A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 109-138, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n1/a07v30n1.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2010

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: UNESP, *Cadernos de Formação*, São Paulo, 2007.

FREITAS, R.A.M.M. Cultura e aprendizagem: contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura. *Educativa*, Goiânia, p.335-354, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0411.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2008

\_\_\_\_\_. *Teoria histórico-cultural e didática: o experimento didático como experimento investigativo*. [Goiânia]. [s.n.], [c.a.2000].

FREITAS, R.A.M.M.; FERREIRA, M.C.P.L. Ensino como promoção do desenvolvimento humano. *Anais III EDIPE*, Anápolis, 2009. 1 CD-ROM

GALLAHUE, D. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2001.

GASPAR, R. A. Educação Física na Educação Infantil: reflexões decorrentes da prática de ensino. In: IX SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFSC E MOSTRA ACADÊMICA DE FLORIANÓPOLIS, 2008. *Anais*. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.cds.ufsc.br/pet/SEF2008/anais/trabalhos/poster/gaspar.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2009.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 04/07/ 2006*. Disponível em: <http://www.cee.go.gov.br/wp-content/uploads/Res.-CEE-CP-N.-04-de-7-de-julho-de-2006-Educacao-Fisica.pdf> Acesso em: 20 out. 2010

GUEDES, D. P, GUEDES, J. E. R. P. Características dos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, v.11(1): 49-62, jan./jun. 1997 Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/v11n1/v11n1p49.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009

\_\_\_\_\_. Esforços físicos nos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, v.15 (1): 33-44, jan./jun. 2001 Disponível em:<<http://www.usp.br/eef/rpef/v15n12001/v15n1p33.pdf>> Acesso em: 12 set. 2009

GUEDES, C.M. Estudos Sócio-Culturais do Movimento Humano da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. *Revista Paulista de Educação Física*. v..13, p.98-105. São Paulo: dez. 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/v13esp30anos/v13p98.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2009

GUEDES, C.M. RUBIO, K. Estudos Sócio-Culturais do Movimento Humano da Escola de Educação Física e Esporte: o que foi o que tem sido e o que deverá ser. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 18, p. 83-88. São Paulo: ago. 2004 Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/v18esp70anos/v18p83.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2009.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

HILDELBRANDT – STRAMANN, R. Escola (s) em Movimento. Tradução Dra Ingrid Marianne Baecker. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.121-139, janeiro/abril de 2005. Tradução: Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2856/1470>>. Acesso em: 15 jul. 2010

IZA, D. F. V. A Brincadeira na Educação Infantil. In: *Anais IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: As Lutas no Contexto da Motricidade/ III Simpósio*

Sobre o Ensino de Graduação em EF: 15 anos do Curso de EF da UFSCar. São Carlos, 2009. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/iza\\_brincadeira.pdf?id=196](http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/iza_brincadeira.pdf?id=196)> Acesso em: 15 jul. 2010.

\_\_\_\_\_.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, p. 283/02-302, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200013)> Acesso em: 15 jul. 2010.

KUNZ, E. *Educação Física: Ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, E. TREBELS, A.H. *Educação Física crítico-emancipatória*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LEONTIEV. A.N. *La actividad en la psicologia*. Ciudad de La Habana: Ministério de Educación, Editorial de libros para la educación, 1979.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora, 2006 a.

\_\_\_\_\_. Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora, 2006b.

LEVIN, E. *A clínica psicomotora: O corpo na linguagem*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. O corpo ajuda o aluno a aprender. *Revista Nova Escola*. Edição 179, p. 20-22. São Paulo. Abril: 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula*. [Goiânia]. [s.n.], [c.a.2000].

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica da Educação Física: questões didáticas e epistemológicas. In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais*. CONBRACE: Caxambu, 2001.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 27. Set – Dez, 2004

\_\_\_\_\_. Objetivações contemporâneas da Escola de Vygotsky. In: 7A. JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA. *Anais*. UNESP: Marília, 2008. v.1.

\_\_\_\_\_. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. Coleção Didática e Prática de Ensino. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação Docente e Trabalho Docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Textos selecionados XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

\_\_\_\_\_. O ensino da didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: o caso dos cursos de pedagogia no Estado de Goiás: *I Colóquio sobre formação de professores dos cursos de Licenciatura*. Unievangélica. Anápolis. 2010b.

LIBÂNEO, J.C; FREITAS, R. A. M. da M.. In: SILVA, C.C.; SUANNO, M.V.R. (Orgs.). *Didática e Interfaces*. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007.

LONGAREZI, A.M, LIBÂNEO, J.C., SGUAREZI, N.O. Panorama da didática e das metodologias específicas na região Centro-Oeste. *Anais XV ENDIPE: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Políticas e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte, 2010. 1CD – ROM

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D.K.C.B.L., ANDRADE FILHO, N.F., FIGUEIREDO, Z.C.C. Contribuições de Déborah Sayão para o Estudo da Infância, Educação Infantil e Educação Física Infantil. ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8., 2004, Niterói. Cultura e Educação Física escolar. *Anais*. Niterói: Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 2004. 439 p. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=892&det=641>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

MATTOS, M. G., NEIRA, M. G. *Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola*. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999.

MEDEIROS, M. A teoria histórico-cultural da atividade e a educação física na perspectiva da construção do sujeito. *Anais 57ª Reunião Anual SBPC*. Fortaleza, CE. Julho/2005. Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo\\_586.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_586.html)> Acesso em: 10 jul. 2009.

MELLO, M. A. Educação Infantil e Educação Física, um binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? *Anais 23ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED*, 2000, Caxambu. 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2000. <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0711P.PDF>> Acesso em: 15 nov.2008

\_\_\_\_\_. *A Atividade Mediadora nos Processos Colaborativos de Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física*. 2001, 244f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 2001 a.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl.4, p.125-129, 2001b. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p125.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2009

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

METZNER, A.C. *Atividades de Movimento na Educação Infantil*. 2004. 127fl. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas), Faculdade de Educação e ciências,

Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. São Carlos, 2004. Disponível em: <[http://www.bdtd.ufscar.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=282](http://www.bdtd.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=282)>. Acesso em: 29 nov.2008.

MORETTI, V.D. Formação continua na práxia pedagogia: professores de matemática em atividade de ensino. *Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática*. Belo Horizonte, 2007.

NASCIMENTO, C. P.; DANTAS. L. E. P. B. T. Desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.31, n.1, p.147-161, setembro, 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=640&path%5B%5D=397>>. Acesso em: 28/12/2009

NASCIMENTO, C.P., ARAÚJO, E.S., MIGUEIS, M. R. Conteúdo e Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do Jogo. In: MOURA, M.O. (organizador) *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

NEGRINE, A. *O ensino da Educação Física*. Porto Alegre, Globo, 1983

OLIVEIRA, G. C. *Avaliação Psicomotora à luz da Pedagogia e da Psicopedagogia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Spicione, 2008.

OLIVEIRA, V. M. *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

PASQUALINI, J.C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 e 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. 2006. 204fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita’, Araraquara, 2006. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cbe/pdf/eixo-1-2/040.pdf>>. Acesso em: 28 nov.2008.

PINTO, Z.A. *Os dez amigos*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pelegrino e Petrônio*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1983.

\_\_\_\_\_. *O joelho Juvenal*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1983.

\_\_\_\_\_. *As aventuras do banequinho do banheiro*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2000.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSA NETO, F. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, BEDNARZ; ULANOSVSKAYA (orgs). *Após Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, W. NUNES, K. R. Educação Física na Educação Infantil: Um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: FONTOURA, P. (org.). *Pesquisa em Educação Física*. v. 4 p. 93-98. Jundiaí: Fontoura, 2006 [http://www.proteoria.org/textos/2006\\_editora\\_fontoura\\_wagner\\_kezia.pdf](http://www.proteoria.org/textos/2006_editora_fontoura_wagner_kezia.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2009.

SAYÃO, D. T. O movimento humano na Educação Infantil: um estudo a partir do corpo docente. *Anais do VII ENDIPE*, v.1, p. 253-254, 1995. Disponível em: <[http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/sayao\\_re.html](http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/sayao_re.html)> Acesso em: 01 maio 2009

\_\_\_\_\_. A disciplinarização do corpo na infância: Educação Física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A. MIRANDA. (Org.) *Educação Infantil em debate: idéias, invenções e achados*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999a, P.43-59.

\_\_\_\_\_. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.) *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999b. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/dborahfln.rtf>> Acesso em: 15 nov.2008.

\_\_\_\_\_. Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. ano XI, n. 17, p. 147-158, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/5934/5446>> Acesso em: 28 nov.2008.

\_\_\_\_\_. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002 a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5934/5446>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Corpo e Movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. *Revista eletrônica zero a seis*. Periodicidade Semestral - Número 5 - Janeiro/Julho de 2002b. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5completo1.html>>. Acesso: em 20 fev. 2009.

SILVA, E. J. S. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: Elementos para uma proposta de ensino. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revis.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=164&path%5B%5D=173>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

SIMÃO, M.B. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora” da Educação Física. *Motrivivência*. Ano XVII, N. 25, p. 163-172. Dez /2005. Disponível em:<<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/1art12.doc>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

SIRGADO, A.P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação e Sociedade*. Ano XXI n.71, Jul./2000.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL,E.; CATELLANI FILHO,L; ESCOBAR, M.O. & BRACHAT,V. *Coletivo de autores. Metodologia do ensino da Educação Física*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Revista de Educação Física*. Maringá, v.19, n.3, p 313-331. 3º Trim., 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>>. Acesso em: 21 fev. 1009.

\_\_\_\_\_. Educação Física na Educação Infantil: Pesquisa e produção do conhecimento. *Revista Paulista Educação Física*, sup.4, p.110-115. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p110.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

\_\_\_\_\_.; KOKUBUN, E MANOEL, E.J.; PROENÇA, J.E. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TULESKI, S. C., EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009.

VAZQUEZ, A.S. Práxis e conhecimento. In: VASQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELARDI, M. [As Contribuições de Vygotsky para um modelo pedagógico em Educação Física](#). *Caderno UniABC de Educação Física*. Imprensa: Santo André. v. 2, n. 3, p. 43-56, Fev.2000.

VIANNA, H.M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente..* São Paulo. Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEIL, P., TOMPAKOW, R. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

WENGLER, E.; LAVE, J. Prática pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. *Uma introdução a vygotsk*. São Paulo: Loyolo, 2002.

ZOIA, R.P. *Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovith Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

## **ANEXO 1**

# **DOCUMENTO DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ETICA**



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA.  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Anápolis, 23 de dezembro de 2009.

OFÍCIO 278 / 2009 – CEP

Número do Protocolo: 0110 / 2009

Título do projeto: Educação física na educação infantil - ensino do movimento corporal numa perspectiva histórico-cultural.

Pesquisador responsável: Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira

Senhor (a) Pesquisador (a) Responsável,

O protocolo de pesquisa encaminhado por V.Sra. a este Comitê, avaliado no dia 10/12/2009, recebeu parecer **APROVADO**, significando que as atividades de pesquisa envolvendo seres humanos já podem ser iniciadas.

Relembramos que deverão ser encaminhados relatórios anuais (parcial e final) a este Comitê de Ética, para fins de acompanhamento, tomando como referência a data de aprovação do Projeto no CEP. Os relatórios, em formato eletrônico (doc ou pdf), deverão ser encaminhados ao e-mail [cep@unievangelica.edu.br](mailto:cep@unievangelica.edu.br) com identificação do número do protocolo.

Colocamo-nos à total disposição para solucionar as dúvidas que porventura surgirem.

Cordialmente,

*Silvia Mara Maloso Tronconi*

**Sílvia Mara Maloso Tronconi**  
Coordenadora do CEP- UniEVANGÉLICA

**UniEVANGÉLICA**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO  
Associação Educativa Evangélica

Av. Universidade, Km. 3,5 Cidade Universitária - Anápolis-GO - CEP 73001-280 - Fone: (62) 3310-6900 - FAX: (62) 3315-5368

"...grandes coisas fez o Senhor por nós; por isso estamos alegres." (Sl 126:3)

**PARECER CONSUBSTANCIADO**

**I – Identificação – 0110 - 09**

- Título do projeto: Educação Física na Educação Infantil – Ensino do movimento corporal, numa perspectiva histórico-cultural.
- Pesquisador responsável: Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferroira
- Instituição onde será realizado: UNIEPRE. Unidade: CDI – Centro de Desenvolvimento Infantil.
- Data de apresentação ao CEP: 15/10/09

**II – Objetivos:**

**OBJETIVO GERAL**

Analisar e explicitar aspectos concretos da utilização de princípios da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino do conteúdo "movimento corporal" para crianças de 4 a 5 anos?

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1 – Elaborar, implementar e analisar ações de aprendizagem do conteúdo movimento corporal, considerando-se a fase de formação do conceitos e a atividade principal em que se encontram as crianças na Educação Infantil;
- 2 – Analisar as ações de aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento em relação à formação de um grau de consciência corporal e de domínio do corpo;
- 3 - Descrever as dificuldades que envolvem a utilização do ensino desenvolvimental, considerando-se o contexto específico da instituição pesquisada e das crianças sujeitos da pesquisa;
- 4 – Identificar as percepções da professora de Educação Física na Educação Infantil mediante o ensino desenvolvimental.

**III – Sumário do Projeto:**

- Descrição e caracterização da amostra: A pesquisa prevê a participação de pais e filhos como sujeitos do pesquisa, além de uma professora de Educação Física. A população é composta por 141 crianças sendo que a amostra será composta por 20 crianças de 4 a 5 anos. A amostra foi estabelecida utilizando a metodologia de Ludke e André (1986).
- Critérios de inclusão e exclusão: Critérios de inclusão das crianças: 1) aceite do pai ou responsável para que a criança participe como sujeito da pesquisa; 2) aceite da própria criança em participar espontaneamente das aulas experimentais; 3) não estar apresentando, no momento da pesquisa, sinal ou sintoma, percebido ou relatado, que possa ser associado a problema de saúde.



UNIVERSIDADE EVANGÉLICA  
**UniEVANGÉLICA**

Um Novo tempo  
Sempre

- Critérios de exclusão das crianças: 1) recusa do pai ou responsável para que a criança participe como sujeito da pesquisa; 2) recusa da própria criança em participar espontaneamente das aulas experimentais; 3) presença, no momento da pesquisa, de qualquer sinal ou sintoma, percebido ou relatado, que possa ser associado a problema de saúde.
- Critérios de inclusão dos pais: 1) aceite em participar do estudo vinculado ao aceite da participação de sua criança; 2) disponibilidade para realização da entrevista.
- Critério de exclusão dos pais: recusa da participação do pai, mãe ou responsável ou da participação da sua criança. Assim estes sujeitos serão aproximadamente 20, conforme o número de crianças participantes.
- Professora de educação física: o único critério de inclusão da professora é o aceite em participar da pesquisa como sujeito e colaboradora. O critério de exclusão é a recusa.
- Adequação da metodologia: Pesquisa qualitativa que utilizará como instrumentos a observação, entrevistas e experimento didático-formativo. Observação: será feita observação direta livre, pela pesquisadora, tendo como instrumento de registros o diário de campo. Por se tratar de crianças e, por isso, haver um elevado risco de dispersão durante as observações, também serão feitas gravações das aulas em vídeo, fazendo considerações no acompanhamento das tarefas e desenvolvimento dos alunos. As observações e gravações ocorrerão no período de aproximadamente 10 horas/aulas, em 3 semanas, no final de novembro e início de dezembro de 2009. Entrevistas: serão realizadas entrevistas semiestruturadas de acordo com roteiro previamente formulado (Anexo). Serão entrevistados as mãe, ou responsáveis pela criança, com o objetivo de obter dados que ajudem a compor o contexto sociocultural das crianças em relação ao movimento corporal. Também a professora de Educação Física será entrevistada, como o objetivo de obter sua visão acerca do ensino desenvolvimental. As entrevistas serão realizadas pela pesquisadora, em horário e local combinado com a pessoa entrevistada. Serão gravadas simultaneamente com autorização da pessoa entrevistada. Experimento didático formativo: o experimento didático sobre o conteúdo movimento corporal será desenvolvido com a professora de Educação Física e as crianças de acordo com plano de ensino (anexo). A professora fará a mediação didática e pedagógica e as crianças realizarão ações motoras lúicas envolvendo o movimento corporal.

**UniEVANGÉLICA**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO

Associação Educativa Evangélica

Avenida Universitária, Km. 3,5 Cidade Universitária - Anápolis-GO - CEP 75070-290 - Fone: (62) 3310-6300 - Fax: (62) 3218-6366

"...grandes coisas fez o Senhor por nós; com isso estamos alegres." (Sl. 126,2)



UNIVERSIDADE EVANGÉLICA  
**UniEVANGÉLICA**

Um Novo tempo  
Sempre

- Adequação das condições: as observações serão realizadas no Centro de Desenvolvimento Infantil no horário das aulas de Educação Física. As entrevistas serão realizadas pela pesquisadora, em horário e local combinado com a pessoa entrevistada. E as aulas experimentais ocorrerão durante os horários regulares das aulas de Educação Física no CDI. Portanto, as condições para a realização da pesquisa são adequadas.

#### **IV – Comentário do relator frente à resolução 196/96 e complementares em particular sobre:**

- Estrutura do protocolo: o protocolo foi entregue completo contendo folha de rosto, projeto de pesquisa com todos os itens e currículos das pesquisadoras.
- Análise de riscos e benefícios: Crianças: Durante as aulas experimentais as crianças realizarão movimentos corporais de acordo com orientação e supervisão da professora e da pesquisadora, observando-se aspectos como proteção e prevenção de riscos de qualquer agravo físico. Todavia, há risco, ainda que remoto, de que alguma criança possa se desequilibrar, esbarrar-se em algo ou alguém, ou mesmo cair durante a aula, uma vez que realizará os movimentos corporais típicos de uma aula de Educação Física. Caso isto ocorra, o primeiro atendimento será feito no próprio Centro de Desenvolvimento Infantil, onde há uma enfermaria com profissional de saúde. Caso seja necessário, a criança será encaminhada para a unidade de saúde mais próxima adequada ao atendimento que ela necessite, sob a responsabilidade da pesquisadora, sem ônus financeiro para a família. Quanto aos benefícios, espera-se que o experimento proporcione à criança momentos lúdicos, ganho de aprendizagem do movimento corporal, quanto às partes do seu corpo e às possibilidades de movimentos corporais, úteis ao seu desenvolvimento integral.
- Pais ou responsáveis e Professora: Pode haver ansiedade e preocupação por parte destes sujeitos causada pela própria participação na pesquisa, por se tratar de uma atividade que não é comum em suas vidas. Como benefícios podem ter a experiência de participação, no caso dos pais, e também de colaboração e enriquecimento teórico, no caso da professora.
- Estrutura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: o termo de consentimento livre e esclarecido apresenta título do projeto, nomes e telefones dos pesquisadores, número do telefone do CEP da UNIEVANGÉLICA, descrição dos procedimentos, análise de riscos e benefícios, liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização a qualquer momento da pesquisa e garantia de sigilo e privacidade.

**UniEVANGÉLICA**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO

**Associação Educativa Evangélica**

Avenida Universitária, Km. 3,5 Cidade Universitária - Anápolis-GO - CEP 750-70-200 - Fone: (62) 3310-6600 - FAX: (62) 3314-6332

"...grandes coisas fez o Senhor por nós; por isso estamos alegres." (Sl 124:3)



- Forma de obtenção do Termo de Consentimento: abordagem individual dos pais ou responsáveis e professora na saída da escola.
- Privacidade e confidencialidade: não estão garantidos no projeto.

V – Parecer do CEP: **APROVADO**

VI – Data da reunião: 10/12/09.

**UniEVANGÉLICA**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO

**Associação Educativa Evangélica**

Avenida Universitária, Km. 3 A Cidade Universitária - Anápolis-GO - CEP: 75073-200 - Fone: (62) 3510-8600 - FAX: (62) 3378-6388

"...grandes coisas fez o Senhor por nós, por isso estamos alegres." (Sl 126:3)

## **ANEXO 2**

# **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**UNIEVANGÉLICA E UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (a) senhor (a) e seu (sua) filho (a) estão sendo convidados a participar, como voluntários, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assim como aceitar que seu (sua) filho (a) também faça parte, por favor, assine o final deste documento, que está em duas vias. Uma via é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, o senhor (a) não participará da pesquisa e não será passível de nenhum tipo de pena ou prejuízo.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto:** “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO DO MOVIMENTO CORPORAL NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL”

**Pesquisador Responsável:** as responsáveis pela pesquisa são a Mestranda Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira, telefones (62) 3318-9488 e (62) 9254-8802, e-mail: [cle.pinheiroferreira@hotmail.com](mailto:cle.pinheiroferreira@hotmail.com) e sua orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, telefones (62) 3946-1274 e (62) 8111-9723 ou e-mail: [gerrag@uol.com.br](mailto:gerrag@uol.com.br). As pesquisadoras poderão ser contatadas a qualquer momento, antes, durante e após a realização da pesquisa para tirar dúvidas e prestar esclarecimentos, mesmo em ligações a cobrar. Caso o sujeito envolvido na pesquisa sinta-se prejudicado ou lesado, poderá ser contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UniEVANGÉLICA, pelo telefone 3310-6736. A pesquisa destina-se à dissertação do Programa de Mestrado Interinstitucional em Educação, Unievangélica e Universidade Católica de Goiás (UCG).

**Objetivo da pesquisa:**

Analisar o ensino do conteúdo “movimento corporal” para crianças de 4 e 5 anos, organizado com base nos princípios da teoria do ensino desenvolvimental.

**Descrição da participação dos sujeitos na pesquisa:**

O envolvimento das crianças nesta pesquisa dar-se-á por meio da participação em um programa de aulas de Educação Física, que será desenvolvido no CDI - Centro de Desenvolvimento Infantil, unidade de Educação Infantil administrada pela UNIEPRE, no horário regular das atividades pedagógicas das crianças, por um período de aproximadamente 3 semanas, com início previsto para final de novembro. O plano de ensino será executado como um experimento didático, cujo conteúdo de aprendizagem é o movimento corporal, no reconhecimento das partes do corpo e das possibilidades de movimento da criança. As aulas serão observadas e filmadas, com autorização dos pais e da professora, para análise posterior.

A participação dos pais será por meio de entrevistas em horário e local combinado, e consta de perguntas sobre as atividades cotidianas da criança no que se refere ao movimento corporal, incluindo aspectos como jogos e brincadeiras, convívio com familiares, aspectos socioculturais da família e outras informações correlatas que se fizerem necessárias. As entrevistas serão gravadas simultaneamente com autorização da pessoa entrevistada.

#### **Esclarecimentos dos riscos e benefícios:**

##### **Crianças**

Durante as aulas experimentais as crianças realizarão movimentos corporais de acordo com orientação e supervisão da professora e da pesquisadora, observando-se aspectos como proteção e prevenção de riscos de qualquer agravo físico. Todavia, há risco, ainda que remoto, de que alguma criança possa se desequilibrar, esbarrar-se em algo ou alguém, ou mesmo cair durante a aula, uma vez que realizará os movimentos corporais típicos de uma aula de Educação Física. Caso isso ocorra, o primeiro atendimento será feito no próprio Centro de Desenvolvimento Infantil onde há uma enfermaria com profissional de saúde. Caso seja necessário, a criança será encaminhada para a unidade de saúde mais próxima adequada ao atendimento que ela necessite, sob a responsabilidade da pesquisadora, sem ônus financeiro para a família.

Quanto aos benefícios, espera-se que o experimento proporcione à criança momentos lúdicos, ganho de aprendizagem do movimento corporal, relacionada às partes do seu corpo e às possibilidades de movimentos corporais, úteis ao seu desenvolvimento integral.

##### **Pais ou responsáveis e Professora**

Pode haver ansiedade e preocupação por parte desses sujeitos causada pela própria participação na pesquisa, por se tratar de uma atividade que não é comum em suas vidas.

Como benefícios podem ter a experiência de participação, no caso dos pais, e também de colaboração, e conhecimento didático no caso da professora.

##### **Outros esclarecimentos:**

- Os usos das informações por mim oferecidas e os dados obtidos nas observações e filmagens das crianças durante as aulas, estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde;

- Os dados obtidos durante a pesquisa serão analisados no todo, utilizados como fonte de discussão e debate didático na área da Educação e Educação Física, e o resultado será apresentado como conclusão do Programa de Mestrado Interinstitucional em Educação Unievangélica e Universidade Católica de Goiás, previsto para agosto de 2010, bem como para posteriores publicações em revistas científicas. No entanto, qualquer informação particularizada será confidencial. Os dados serão guardados pela pesquisadora até 5 anos, sendo destruídos após este prazo.

Anápolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2010. \_\_\_\_\_.

Pesquisador responsável

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, e autorizo meu (minha) filho (filha) \_\_\_\_\_ a participar desta pesquisa como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios a que eu e meu (minha) filho (a) estamos sendo submetidos. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi números de telefones para entrar em contato e cobrar esclarecimentos caso tenha dúvidas. Fui orientado (a) para entrar em contato com o CEP UniEVANGÉLICA (fone: 3310-6736), caso me sinta lesado (a) ou prejudicado (a). Fui esclarecido (a) que minha participação e a de meu (minha) filho (a) se farão de forma anônima, que serei entrevistado (a) pela pesquisadora, que meu (minha) filho (a) participará como aluno (a) em aulas de Educação Física na instituição em que estuda, onde será observado (a), filmado (a), respondendo aos instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Em caso de danos decorrentes da pesquisa, serei ressarcido (a) pela mestrandia Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira, nos termos vigentes da Lei. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e sem arcar com qualquer ônus financeiro. Foi-me garantido que não sou obrigado (a) a, assim como meu (minha) filho (a), participar da pesquisa e que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Anápolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010, \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito.

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

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

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

# **APÊNDICE 1**

## **PLANOS DE ENSINO**

### **Plano de Ensino Educação Física**

**Curso:** Educação Infantil (4 a 5 nos)

**Disciplina:** Eixo Movimento (de acordo com o RCNEI)/ Educação Física

**Unidade:** Movimento corporal

**Número de aulas:** 8 horas/ aulas (30 minutos cada)

**Professora:** Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira

**OBS:** Antes de iniciar o plano de ensino aqui exposto, será solicitado a cada criança participante deste programa de aulas, que faça um desenho de seu corpo. A professora deverá escrever o que a criança verbalmente expressa referente ao seu desenho.

#### **Objetivo geral:**

Formação do conceito de movimento corporal como relação dinâmica entre o todo e as partes do corpo visando os seus usos com distintas finalidades nos contextos da vida cotidiana. *(em casa, como usam o corpo, movimentos comuns, que parte do corpo mais usam todos os dias, e os pais, e os trabalhadores, todos usam o corpo - pedreiros/trapezistas/ bailarinas; em outros lugares, a que lugares vão além da escola, o que fazem lá, como precisam usar o corpo, para que? E na escola? Enfatizar as práticas diárias por dentro da aquisição do conceito.(FINALIDADE DE USO = CONTEXTOS DA VIDA COTIDIANA) Perceber o mundo das crianças, qual é a relação que elas têm com o corpo: mais instrumental, estética, expressiva. Observar preconceitos, culturas, expressões mais utilizadas.*

#### **Cada passo do ensino desenvolvimental foi numerado para identificação e clareza dos mesmos.**

O item 5, seguindo a numeração de Davydov - **Auto controle/monitoramento** - acontece durante todo o tempo. Como parte da aprendizagem a criança se auto-monitora com a orientação da professora.

Conteúdo	Objetivos específicos (ações mentais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
<p><b>UNIDADE I</b></p> <p>Reconhecimento das partes do corpo e de seu todo.</p> <p>Formar o princípio geral do corpo como um todo integrado de partes que se encontram sempre inter-relacionadas e que utilizamos para todas as ações na vida</p>	<p><b>Objetivo da unidade:</b></p> <p>- Identificar (<b>ações mentais</b>) as partes do corpo, o nome de cada uma, o local em que se encontra e as finalidades de uso de cada membro, separadamente e no todo.</p> <p><b>Da análise à síntese.</b></p> <p>Aqui cabe o princípio geral de que o corpo é composto de partes, cada uma tem sua finalidade separadamente e no todo. Esse seria princípio geral de corpo. Pensando que um conceito sempre está conectado a outro numa rede conceitual, o conceito de corpo antecede o de movimento corporal.</p> <p><b>Objetivo da AULA 1:</b></p> <p>- Identificar as mãos como parte de um todo (o corpo), a qual possui funções específicas, mas que está inter-relacionada com as demais partes do corpo.</p> <p>- Identificar as possibilidades de movimentos que envolvem o uso das mãos</p>	<p><b>AULA – 1:</b> As mãos</p> <p><b>1-</b> Situação-problema/ desafio (<b>criando o motivo</b>): responder à charada sobre as mãos: “Somos 10 amigos, trabalhamos juntos ou separados, mas sempre estamos lado a lado”</p> <p>- As crianças dizem qual o nome dos dedos das mãos (<b>conceito cotidiano</b> - nome popular c/ seu significado: mindinho, seu amigo, pai de todos, fura bolo - <b>conceito científico</b> - nome “verdadeiro”: polegar, indicador, dedo médio, anelar, dedo mínimo). Música dos “Dez Dedos”.</p> <p>- Ouvir e analisar a história do livro infantil: “Os dez amigos” (autor Ziraldo), vivenciando possibilidades com as mãos no dia a dia, em casa, na escola, nos passeios, respondendo: pra que servem as mãos?</p> <p><b>1-</b> Extrair dados da tarefa relatando as funções e possibilidades com as mãos.</p> <p><b>Formar pensamento teórico</b> (A professora faz <b>mediações – ZDP</b> - conduzindo ao <b>princípio geral</b>, ou seja, as mãos fazem parte do corpo, têm função própria, mas agem e possibilitam o uso do corpo como um todo).</p> <p><b>2-</b> Formar o modelo do princípio geral. Aos pares as crianças desenharam o contorno das mãos umas das outras com giz no chão. Podem complementar o desenho com o braço, estabelecendo a relação da mão com as outras partes.</p> <p>**Características presentes no modelo: (relações básicas do modelo): a mão tem função própria, mas não é isolada, tem ligação com outras partes e age integrada com o resto do corpo (As crianças devem chegar a esta conclusão).</p>	<p><b>6-</b> Observar se nas verbalizações e nos movimentos corporais as crianças fazem a relação das mãos, com os dedos, com os braços e com as demais partes do corpo.</p> <p>RECURSOS E MATERIAIS:</p> <p>- Livro do Ziraldo Pinto (2003): Os 10 amigos</p> <p>- Giz</p>

		<p><b>3-</b> Introduzir mudança no modelo. Situação-problema: é possível brincar de pique pegue sem as mãos? Por quê? E de passa-anel? Vamos nos imaginar bebendo água sem as mãos. Ou escovar os dentes. Ou sob outro foco: é possível brincar de pique - pegue só com as mãos? Ou brincar de corre - cotia só com as mãos?</p> <p><b>3-</b> Analisar as mudanças e explicar usando o princípio geral. Responder: Por que estas ações, feitas desta forma, não dão muito certo? (As crianças devem verbalizar isto, recorrendo ao princípio geral)</p> <p><b>4-</b> Fazer diversas tarefas adotando o princípio geral e aplicando-o a casos particulares em distintos contextos de uso das mãos e do corpo. <b>Generalização.</b> (as relações são reconhecidas em situações da realidade circundante: quando fazemos algo com as mãos mexemos com o braço também)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar de “Macaco Simão” que mandou fazer de conta que estamos escrevendo, estamos comendo, estamos lavando roupa, etc (pedir situações de uso das mãos)</li> <li>- Terminar a aula cantando a música das mãos</li> </ul>	
Conteúdo	Objetivos específicos (ações mentais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
	<p><b>Objetivo da AULA 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os pés como parte de um todo (o corpo), a qual possui funções específicas, mas que está inter-relacionada com as demais partes do corpo</li> <li>- Correlacionar os pés com as demais partes do corpo identificando as possibilidades de movimentos que os envolvem.</li> </ul>	<p><b>AULA – 2: Os pés</b></p> <p><b>1-</b> Situação-problema/ desafio (<b>criando o motivo</b>): responder à charada sobre os pés: “Qual a parte do corpo que nos leva pra todo lugar?” (As mãos poderiam fazer isto? Em parte sim)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e analisar a estória do livro infantil: “Petrônio e Pelegrino” (autor Ziraldo), refletindo sobre as possibilidades com os pés no dia a dia, em casa, na escola, nos passeios.</li> </ul>	<p><b>6-</b> Observar se nas verbalizações e nos movimentos corporais as crianças fazem a relação dos pés, com as demais partes do corpo.</p>

		<p><b>1-Extrair dados da tarefa</b> relatando as funções e possibilidades com os pés.  <b>Formar pensamento teórico</b>  (A professora faz <b>mediações – ZDP</b> - conduzindo ao <b>princípio geral</b>, ou seja, os pés têm função própria, mas fazem parte do corpo, agem e possibilitam o uso do corpo como um todo).</p> <p><b>2- Formar o modelo do princípio geral.</b> Aos pares as crianças desenharão o contorno dos pés umas das outras com giz no chão. Podem complementar o desenho com a perna, estabelecendo a relação do pé com as outras partes do corpo  <b>**Características presentes no modelo: (relações básicas do modelo):</b> o pé não é isolado, tem ligação com o resto do corpo; e possibilita diversas ações (As crianças devem chegar a esta conclusão).</p> <p><b>3- Introduzir mudança no modelo.</b> Situação-problema: Alguém consegue jogar futebol sem os pés? É possível pedalar bicicleta sem os pés? Como podemos dançar sem os pés?(As crianças experimentam estes movimentos e pensam sobre eles, recorrendo ao princípio geral)  <b>3- Analisar as mudanças e explicar usando o princípio geral.</b> Responder: Por que estas ações, feitas desta forma, não dão muito certo?</p> <p><b>4- Fazer diversas tarefas adotando o princípio geral e aplicando-o a casos particulares em distintos contextos de usos dos pés e do corpo. <b>Generalização</b></b> (as relações são reconhecidas em situações da realidade circundante. Ex: quando subimos escadas, os pés conduzem, e o corpo está agindo)  a) caminhar na ponta dos pés, em atitude de silêncio  b) saltar em um só pé pra brincar</p>	<b>RECURSOS E MATERIAIS:</b> - Livro Infantil: Petrónio e Pelegrino (autor: Ziraldo Pinto, 1983) - Giz
--	--	---	--

		<p>de Saci Pererê</p> <p>c) brincar de apostar corrida (atletismo), observar os pés</p> <p>d) para saltar, como os pés precisam fazer?</p> <p>e) para nadar, como é a ação dos pés?</p> <p>f) como os pés devem movimentar-se se quisermos mais agilidade?</p> <p>Terminar a aula com uma música relacionada aos pés.</p>	
Conteúdo	Objetivos específicos (ações mentais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
	<p><b>Objetivo da AULA 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as possibilidades de movimentos e a importância dos joelhos e pernas.</li> <li>- Correlacionar os joelhos e pernas com as demais partes do corpo e as possibilidades de movimentos que os envolvem.</li> </ul>	<p><b>AULA – 3:</b> Os joelhos e pernas</p> <p><b>1- Situação-problema/ desafio (criando o motivo):</b> Pensar na charada: “Em nosso corpo existe algo que pode nos deixar mais altos ou mais baixos” Resposta: se encolhermos os joelhos ficamos mais baixos, se os estendermos, ficamos mais altos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Outra tarefa: analisar figuras de animais e do ser humano realçando os joelhos (galinha, coelho, etc)</li> <li>- Ouvir e analisar a história do livro infantil: “O joelho Juvenal” (autor Ziraldo), identificando possibilidades com os joelhos, claramente envolvendo as pernas, no dia a dia, em casa, na escola, nos passeios.</li> </ul> <p><b>1- Extrair dados da tarefa</b> relatando as funções dos joelhos e pernas. <b>Formar pensamento teórico (A professora faz mediações (ZDP) conduzindo ao princípio geral, ou seja, os joelhos/pernas fazem parte do corpo, têm função própria, mas agem e possibilitam o uso do corpo como um todo/ As pernas fazem parte do corpo e precisam dos joelhos para nos dar mobilidade)</b></p> <p><b>2- Formar o modelo do princípio geral</b></p> <p>a) Andar, observando as pernas e depois andar colocando as mãos</p>	<p><b>6-</b> Observar se nas verbalizações e nos movimentos as crianças fazem a relação entre joelhos e pernas, com as demais partes do corpo.</p> <p><b>RECURSOS E MATERIAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro Infantil: Joelho Juvenal (autor: Ziraldo Pinto, 1983)</li> <li>- Figuras de animais que aparecem os joelhos</li> <li>- Escada de plástico/madeira</li> <li>- Colchonetes</li> <li>- Minhocão / Túnel</li> <li>- Pincel atômico</li> </ul>

		<p>no joelho sentindo qual movimento acontece.</p> <p>b) Subir a escada de madeira (pequena) e observar o movimento dos joelhos;</p> <p>c) Simulação: andando de bicicleta/ observar joelhos e pernas</p> <p>d) Andar de joelhos sobre o colchonete (explorar a idéia desta posição que pode ser de penitência e/ou reverência – vão aparecer valores culturais)</p> <p><b>**Características presentes no modelo (relações básicas do modelo): os joelhos e as pernas não são isolados, têm ligação com o resto do corpo; os movimentos realizados são possíveis porque estão em conexão com o todo (As crianças devem chegar a esta conclusão).</b></p> <p><b>3- Introduzir mudança no modelo.</b>  Situatão-problema:  Fazer o contrário: andar/ correr sem dobrar os joelhos, como se fosse um boneco de pernas de pau. Pedalar sem movimentar os joelhos/ Subir a escada sem dobrar os joelhos</p> <p><b>3- Analisar as mudanças e explicar usando o princípio geral.</b>  Responder: porque estes movimentos, feitos desta forma, não dão muito certo?</p> <p><b>4- Fazer diversas tarefas adotando o princípio geral e aplicando-o a casos particulares em distintos contextos de usos dos joelhos e do corpo. <b>Generalização</b> (as relações são reconhecidas em situações da realidade circundante: subir escadas, pedalar, caminhar, reverenciar)</b></p> <p>a) brincar de apostar corrida</p> <p>b) brincar de passar pelo meio do túnel (minhocão) tem que dobrar as pernas – função dos joelhos (quando precisamos abaixar pra fazer algo: exemplo – pegar objeto no chão/ entrar no carro)</p>	
--	--	--	--

		-Terminar a aula desenhando o “Juvenal” (personagem da história) no joelho das crianças, dando “vida” (fantasia/ imaginário) aos joelhos delas.	
Conteúdo	Objetivos específicos (ações mentais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
	<p><b>Objetivo da AULA 4</b></p> <p>- Identificar as possibilidades de movimentos e a importância do pescoço e da cabeça</p> <p>- Correlacionar o pescoço e a cabeça com as demais partes do corpo e as possibilidades de movimentos que os envolvem.</p>	<p><b>AULA – 4: O pescoço e a cabeça</b></p> <p><b>1- Situação-problema/ desafio (criando o motivo):</b> Responder: Qual a parte do corpo que tem muitas outras partes? Como ela se movimenta?</p> <p><b>1- Extrair dados da tarefa</b> relatando posições da cabeça e do pescoço. <b>Formar pensamento teórico.</b> A professora faz <b>mediações – ZDP</b> - conduzindo ao <b>princípio geral</b>, ou seja, o pescoço e a cabeça fazem parte do corpo, têm função própria, mas agem e possibilitam o uso do corpo como um todo, pelo fato de ficar onde fica e movimentar-se como se movimenta)</p> <p><b>2- Formar o modelo do princípio geral:</b> A mobilidade da cabeça depende do pescoço. Observar uma Coruja em movimento e o que é capaz de fazer com sua cabeça. E o ser humano?</p> <p>a) Encostar a orelha no ombro b) Encostar o queixo no peito c) Colocar o nariz para cima d) Olhar para trás para os lados, para baixo e para cima</p> <p><b>**Características presentes no modelo (relações básicas do modelo):</b> o pescoço e a cabeça têm ligação entre si, um depende do outro e as ações que realizam não os separam do resto do corpo e precisamos deles para todas as ações do corpo. (As crianças precisam chegar a esta conclusão)</p> <p><b>3- Introduzir mudança no modelo.</b> Situação-problema: Vamos fazer de conta que não temos pescoço nem cabeça (utilizar máscaras de partes do corpo – uma mão gigante, um pé enorme, um</p>	<p><b>6- Observar se as crianças fazem a relação do tronco com as demais partes do corpo, por meio da fala e dos movimentos.</b></p> <p><b>RECURSOS E MATERIAIS:</b></p> <p>- Quebra-cabeça de corpo com encaixe de madeira - Colchonetes - Figura ampliada de um corpo sem tronco - Figura de uma cobra (só tem tronco) - Cadeira para sentar-se - Mochila para carregar nas costas - Carrinho para sentar e dirigir</p>

		<p>joelho, - para revezarem entre si, colocando na cabeça e dificultando-lhe ações diversas). Sem a cabeça e o pescoço: tentar caminhar, jogar bola, subir degraus, brincar de pique pegue ou analisar a história da mula sem cabeça.</p> <p>Responder: Um corpo sem cabeça sobrevive? Sem perna sobrevive... Dá pra pegar coisas com a cabeça? Conseguimos colocar várias partes do corpo na água, mas como fazemos com a cabeça?</p> <p><b>3-</b> Analisar as mudanças e explicar usando o princípio geral. Responder: Por que, sem a cabeça e o pescoço não dá pra fazermos estas “brincadeiras”, ou não dá pra fazermos as atividades do dia a dia? A cabeça tem funções mais nobres. A pessoa não fala/ não olha/ são funções mais complexas do que o movimento em si (as crianças devem chegar a esta conclusão). Analisar a figura da “mula sem cabeça”</p> <p><b>4-</b> Fazer diversas tarefas adotando o princípio geral e aplicando-o a casos particulares em distintos contextos de usos da cabeça e do corpo. <b>Generalização</b> (as relações são reconhecidas em situações da realidade circundante):</p> <p>a) Olhar em diferentes direções e com diferentes referências (exemplo: p/ atravessar a rua, olhar para os lados, para o sinaleiro (simular);</p> <p>b) Cabecear a bola no futebol</p> <p>c) Realizar o rolamento para frente enfocando a nuca como ponto de apoio</p> <p>-Terminar a aula cantando a música do “Zé bochecha” - que enfoca as partes da cabeça ou outra música de escolha da professora.</p>	
--	--	---	--

Conteúdo	Objetivos específicos (ações mentais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
	<p><b>Objetivo da AULA 5:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o tronco como parte integrante do corpo</li> <li>- Analisar a função do tronco.</li> <li>- Correlacionar o tronco com as demais partes do corpo e as possibilidades de movimentos que o envolve.</li> </ul>	<p><b>AULA 5:</b> O tronco</p> <p><b>1-</b> Situação-problema/ desafio <b>(criando o motivo):</b> Montagem coletiva de um quebra-cabeça com todas as partes do corpo para serem encaixadas uma a uma.</p> <p><b>1-Extrair dados da tarefa:</b> cada criança encaixa uma parte do quebra-cabeça e comenta sobre ela. O tronco fica por último e as crianças analisam o que está faltando e qual a função desta parte, ou seja, serve para nos manter bem sentados, para dar abraço... É a base p/ ligar os membros e sustentá-lo. <b>Formar pensamento teórico</b> -A professora faz <b>mediações</b> - <b>ZDP</b> - conduzindo ao <b>princípio geral</b>, ou seja, o tronco é a parte central do corpo que liga todas as partes do corpo, e tem função própria: dá sustentação ao corpo)</p> <p><b>2-</b> Formar o modelo do princípio geral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) encostar o tronco na parede e observar como ele nos ajuda a ficar eretos;</li> <li>b) abraçar um ao outro</li> <li>c) fazer novamente o rolamento enfocando a nuca como apoio e o tronco encolhido pra rolar como uma bola</li> </ul> <p><b>**Características presentes no modelo (relações básicas do modelo):</b> o tronco faz a ligação entre todas as partes do corpo e precisamos dele para nos sustentar e executar todas as ações corporais.</p> <p><b>3-</b> Introduzir mudança no modelo. Situação-problema: montar o mesmo quebra-cabeça, mas fora do seu molde alterando a ordem de inserção das partes do corpo.</p> <p><b>3-</b> Analisar as mudanças e</p>	<p><b>6-</b> Observar se as crianças fazem a relação do tronco com as demais partes do corpo, por meio da fala e dos movimentos.</p> <p><b>RECURSOS E MATERIAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quebra-cabeça de corpo com encaixe de madeira</li> <li>- Colchonetes</li> <li>- Figura ampliada de um corpo sem tronco</li> <li>- Figura de uma cobra (só tem tronco)</li> <li>- Cadeira para sentar-se</li> <li>- Mochila para carregar nas costas</li> <li>- Carrinho para sentar e dirigir</li> </ul>

		<p>explicar usando o princípio geral. Responder: o que aconteceria com uma pessoa sem o tronco? Que coisas não dariam pra fazer? Outra mudança: como faríamos se nosso corpo tivesse apenas tronco e não tivesse as outras partes do corpo? (Rastejariamos como uma cobra?) Vivenciar e responder: como faríamos as coisas? (Correr, pegar,...)</p> <p><b>4-</b> Executar diversas tarefas adotando o princípio geral e aplicando-o a casos particulares em distintos contextos de usos do tronco e do corpo. <b>Generalização</b> (as relações são reconhecidas em situações da realidade circundante:  a) sentar-se corretamente na cadeira  b) carregar a mochila nas costas  c) fingir dirigir um carro</p>	
Conteúdo	Objetivos específicos (ações mentais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
<p><b>UNIDADE II</b></p> <p>Equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico.</p> <p>Formar o princípio geral sobre o equilíbrio corporal: o corpo equilibra-se tanto em movimento quanto na posição parada utilizando todas as suas partes para este controle.</p>	<p>- Identificar as relações do corpo como um todo no equilíbrio estático (corpo em posição parada) e no equilíbrio dinâmico (corpo em movimento).</p>	<p><b>AULA ÚNICA</b></p> <p><b>1-</b> Situação-problema/ desafio: Assistir a apresentações de Ginástica Artística com as ginastas em imagens que mostrem momento que estão paradas, momentos da apresentação – em movimento e momentos de quedas.</p> <p><b>1-</b> Extrair dados da tarefa: Analisar as partes do corpo envolvidas e identificar diferenças e semelhanças em cada uma das situações: (<b>Análise e síntese</b>)</p> <p>- quais as diferenças quando o corpo está em movimento e quando parado? – quando em movimento, este pode ser rápido ou lento e faz diferentes posições seguidamente. Por que a pessoa pode cair? Por que perde o equilíbrio. - Na situação estática (parado) ela fica quieta, em uma única posição e só muda depois de provocar uma ação, mas também está concentrada mantendo o equilíbrio.</p> <p>- semelhança – em ambas as</p>	<p><b>6</b> – Observar se a criança consegue falar sobre o equilíbrio do corpo estabelecendo as diferenças e semelhanças de quando está em posição estática e quando em posição dinâmica.</p> <p><b>MATERIAIS E RECURSOS:</b></p> <p>- Imagens de apresentações de ginástica artística (computador)</p> <p>- Giz</p> <p>- Som com música</p> <p>- Degrau para subir</p> <p>- Amarelinha para saltar</p>

		<p>situações, todas as partes do corpo estão envolvidas;</p> <p><b>2 - Formar o modelo do princípio geral.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aos pares as crianças desenharão o contorno do corpo umas das outras com giz no chão (discutirão qual a posição cada uma irá deitar-se). Percepção global do corpo. <b>Do coletivo ao individual. Mediações dos colegas e da professora/ ZDP.</b></li> <li>- Brincar de “Morto-Vivo dançante”. No comando “Vivo” todos dançam conforme a música (equilíbrio dinâmico) e no comando “Morto” todos se deitam em um contorno no chão (posição estática – obs: deitado exige-se o controle corporal para ficar estático, o que não deixa de ser uma forma de equilíbrio). Em diferentes momentos deita em seu próprio contorno e em outros momentos no contorno do colega. O professor pergunta ao grupo como o corpo se “comporta” quando está “Morto” e quando está “Vivo”. Eles devem responder: “vivo” o corpo mexe todas as partes separadamente e ao mesmo tempo; “morto” fica com todas as partes paradas.</li> <li>- Em seguida brincar de “Estátua” em posições propostas pela professora, explorando as formas de equilíbrio: pular em um pé só, depois ficar de estátua nesta posição; pular com os dois pés e ficar de estátua nesta posição; escrever pulando, depois ficar de estátua nesta posição (OBS: pensar em outras posições e focar no equilíbrio). Devem responder: Por que não é fácil ficar de estátua em um pé só? Ou por que não é fácil escrever em movimento?</li> </ul> <p>Características presentes no modelo (relações básicas do modelo/ princípio geral): todas as partes do corpo estão envolvidas simultaneamente nas situações de equilíbrio corporal, tanto no equilíbrio estático quanto no</p>	
--	--	--	--

		<p>dinâmico.</p> <p><b>3-</b> Introduzir mudança no modelo. Situação-problema: É possível ficar bastante tempo na posição parada equilibrando-se em uma perna só? O que acontece se tentarmos subir escadas pulando só com um pé? É possível ficar bastante tempo deitado com um braço ou uma perna levantados? (vivenciar estas situações).</p> <p><b>3-</b> Analisar as mudanças e explicar usando o princípio geral: Há equilíbrio nestas posições? O que acontece com o equilíbrio nestas situações?</p> <p><b>4-</b> Fazer diversas tarefas adotando o princípio geral, aplicando-o a casos particulares em distintos contextos de uso do corpo.</p> <p><b>Generalização.</b> (As relações são reconhecidas em situações da realidade circundante: ao nos movimentarmos ou ao ficarmos com o corpo imóvel, precisamos controlar todas as partes para termos equilíbrio, caso contrário podemos cair. (As crianças devem chegar a esta conclusão)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dar pirueta como bailarina;</li> <li>- deslocar-se de costas e de frente/ rápido e devagar;</li> <li>- saltar amarelinha (equilíbrio, ora com os dois pés e ora com um só – utilizamos as mãos quando nos desequilibramos, para apoiar o corpo; colocam-se em equilíbrio dinâmico e estático em vários momentos durante o jogo).</li> </ul>	
Conteúdo	Objetivos específicos (ações mentais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
<p><b>UNIDADE III</b></p> <p>Formar o conceito de movimento corporal contido no princípio geral do movimento corporal: O movimento corporal depende do uso das partes do corpo, do</p>	<p>- Identificar (<b>ação mental</b>) a relação entre movimento do corpo, partes do corpo e equilíbrio do corpo, em distintas formas e posições de uso do corpo.</p> <p>- Analisar (<b>ação mental</b>) as posições corporais e as</p>	<p><b>AULA 1</b></p> <p><b>1-</b>Problema proposto: em grupos, analisar imagens de movimentos do dia a dia e de movimentos encontrados no esporte (filme ou recortes de revista). Problema a ser resolvido: responder: como estas pessoas usaram o corpo? E nós, como usamos o nosso corpo?</p> <p><b>ENFOCAR O CONJUNTO DO CORPO Do coletivo p/ o individual. O problema proposto criará o motivo nos</b></p>	<p><b>6-</b> Observar se, durante as verbalizações, as crianças fazem relações entre as partes do corpo envolvidas no movimento, se falam do equilíbrio como um dos elementos que compõem o</p>

<p>equilíbrio, da posição e da finalidade do próprio movimento</p>	<p>possibilidades de movimento do corpo nas diferentes situações de uso do corpo.</p> <p>- Relacionar (<b>ação mental</b>) a finalidade do movimento, com o equilíbrio nas diferentes posições do corpo e as partes envolvidas</p>	<p><b>alunos.</b> Voltar a esta questão no final. Parece que o corpo tem partes opostas, mas não são contrárias umas às outras, elas se completam. Embora as vezes o corpo seja dividido em membros superiores e inferiores, eles são inter- relacionados.</p> <p><b>1-</b> Extrair dados do problema e relatar o que observaram: quais as posições, o que acontece em cada uma, quais as partes do corpo se movimentam em cada imagem, o que foi necessário para executar aquele movimento, como o corpo equilibrou-se em cada situação.</p> <p><b>Formando o princípio geral, a relação básica entre movimento corporal, partes do corpo, posições, equilíbrio e finalidade do movimento, instigando a formação do pensamento teórico</b> (A professora faz <b>mediações didáticas - questões/ comentários que levem os alunos a pensar - ZDP-</b> conduzindo ao <b>princípio geral</b> a relação geral expressa na seguinte ideia: para fazer alguma coisa com o corpo precisamos movimentá-lo e o movimento depende das partes do corpo, das posições e do equilíbrio) As crianças devem chegar a esta conclusão.</p> <p><b>2 – Criação do modelo do princípio geral:</b> as crianças trabalharão em duplas: - devem combinar um movimento (à escolha), imaginar seu corpo fazendo aquilo e reproduzi-los no próprio corpo, apresentando-o às outras crianças. Todos observam, analisam e comentam; - em seguida deverão expressar (com as mediações da professora) o que verificaram de semelhanças e diferenças entre os movimentos dos grupos (classificação: tal e tal dupla usou mais os braços, outra as pernas, aqueles fizeram movimentos que precisam de</p>	<p>movimento/ posição, e a finalidade de determinado movimento.</p> <p><b>6-</b> A professora irá observar se as crianças percebem a contradição entre o equilíbrio do corpo, as partes envolvidas e a finalidade de uso do corpo.</p> <p><b>6-</b> Observar se as crianças reconhecem a relação entre a posição do corpo em determinado movimento, com as partes envolvidas e a finalidade nas situações da realidade circundante, típicos do seu contexto sociocultural manifestos por elas próprias.</p> <p><b>RECURSOS NECESSÁRIOS:</b> - Imagens de pessoas praticando esportes ou executando</p>
--	--	---	--

		<p>corrida/ velocidade, outro não);</p> <p><b>3-</b> Introduzir mudanças no modelo e analisar o que ocorre com a mudança, tendo por base o princípio geral</p> <p>- As atividades são descritas em vários cartões. Uma criança pega um dos cartões e a professora lê o movimento que se pede. Esta criança executa o mesmo à frente do grupo enquanto todos observam e analisam tecendo comentários.</p> <p>a) chutar bola com os dois pés – o que acontece? As crianças devem analisar a contradição entre o <u>equilíbrio</u> do corpo, as partes envolvidas e a finalidade de uso do corpo.</p> <p>b) tentar caminhar deitado ou sentado As crianças dever analisar a contradição entre <u>finalidade do uso do corpo</u>, movimento realizado e partes do corpo envolvidas.E assim por diante...</p> <p>c) tentar desenhar pulando/<u>equilíbrio e finalidade do uso</u></p> <p>d) correr em posição de quadrúpede/<u>finalidade do uso</u></p> <p>e) pular sem usar os pés/<u>inter - relação entre as partes do corpo</u></p> <p>f) olhar para trás sem virar o pescoço/<u>as partes do corpo</u></p> <p>g) pular sem usar os braços e pular usando os braços, comparar o <u>resultado/ finalidade e inter-relação entre as partes do corpo.</u></p> <p><b>3-</b> As crianças analisarão as mudanças, usando o princípio geral, explicando porque estes movimentos, feitos desta forma, não dão muito certo.</p> <p><b>AULA 2</b> As crianças responderão à questão: “Vocês concordam que o corpo sempre se movimenta de acordo com aquilo que precisa fazer?”Deem exemplos.</p> <p><b>4-</b> Fazer as tarefas abaixo adotando o princípio geral e</p>	<p>trabalhos que exigem movimentação corporal (pedreiro/ dançarina/ marceneiro/ lavadeira/ pessoa passando roupa, etc) (Computador )</p> <p>- Cartões com a descrição de atividades de movimento que devem ser realizadas.</p> <p><b>6-</b> Observar se as crianças reconhecem a relação entre a posição do corpo em determinado movimento, com as partes envolvidas e a finalidade nas situações da realidade circundante, típicos do seu contexto sociocultural manifestos por elas próprias.</p> <p><b>6 –</b> A criança deve explicar os movimentos vivenciados, indicando as relações percebidas entre o movimento,</p>
--	--	--	--

		<p>aplicando-o a casos particulares, em distintos contextos de uso do corpo. <b>Generalização aplicando o princípio geral.</b></p> <p>a) Ouvir a história do “Bonequinho do banheiro” e imitar as posições corporais que aparecem no livro. Em alguns deles não é possível ficar parado, em outros não é possível movimentar-se.</p> <p>b) Imaginar situações e realizar ações simbolicamente: fazer de conta que está indo ao supermercado fazer compras (como o corpo se comporta; partes/ equilíbrio/ movimentos envolvidos) ou trabalhar como um pedreiro/ ou como uma secretária.</p> <p><b>6-</b> Em seguida, cada criança escolhe um movimento e desenha seu corpo realizando-o em movimento (folha repartida ao meio). Todos sentados em círculo, cada criança apresenta seu desenho (professor ou auxiliar anota as explicações, pois desenho exige interpretação – tem subjetividade). Ao analisarem os desenhos devem expressar verbalmente as <b>relações básicas do conceito de movimento corporal:</b> posição, equilíbrio, partes do corpo envolvidas e finalidade do movimento corporal.</p>	<p>o todo, as partes envolvidas e as finalidades de uso do corpo nos contextos da vida cotidiana. <b>(mais voltado para o princípio geral)</b></p> <p>RECURSOS NECESSÁRIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frase impressa</li> <li>- História Bonequinho do banheiro (Ziraldo Pinto, 2000)</li> <li>- Papel para desenhar</li> <li>- Canetinha grossa para desenhar</li> </ul>
--	--	--	--

## **APÊNDICE 2**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO INTERSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**UNIEVANGÉLICA E UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

**Projeto de pesquisa: Educação Física na Educação Infantil – ensino do movimento corporal numa perspectiva histórico-cultural.**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PAI OU MÃE**

**Data:** \_\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_ **Local:** \_\_\_\_\_

**Informações sobre o (a) entrevistado (a)**

Nome completo:

Nome completo do (a) filho (a) participante da pesquisa:

Profissão:

Escolaridade dos pais (ou responsáveis) da criança:

Pai:

Mãe:

**Questões-guia**

**I – Características gerais da criança:**

1 – Poder-me-ia falar sobre como é seu (sua) filho (a) em casa?

Pontos de interesse a serem explorados:

- Característica geral da criança: humor, temperamento, timidez, iniciativa, saúde física, alimentação
- Relacionamento com irmãos (se houver)
- Relacionamento com outras crianças, com os pais e/ou outros familiares

2 – O que o (a) senhor (a) pode-me falar sobre coisas/brincadeiras que seu filho (a) já sabe fazer com o corpo?

Pontos de interesse a serem explorados: saltos, giros, equilíbrio.

**II – Cotidiano e aspectos socioculturais da criança em relação ao movimento corporal**

3 – Há alguém na família que joga (futebol ou outro) ou que gosta de brincadeiras envolvendo exercício físico?

Pontos a serem explorados: se a criança recebe influência/ incentivo para exercícios físicos e movimento corporal; se participa junto a pessoas adultas ou crianças maiores quando realizam brincadeiras ou outras atividades lúdicas que envolvem movimento corporal.

4 – A criança participa de alguma aula específica de esportes jogos, dança ou outro?

5 – A criança anda/ desloca-se para os lugares mais a pé ou por meio de algum tipo de transporte?

6 - A criança assiste (ao vivo ou pela TV) a algum tipo de jogo, esporte, ginástica, dança, etc.? Com que frequência?

7 – Gostaria que me falasse um pouco sobre o que o (a) senhor (a) acha do movimento corporal de sua criança?

Pontos a serem explorados:

- concepção do pai, mãe ou responsável sobre o desenvolvimento dos movimentos corporais da criança, valor à atividade física para o desenvolvimento, crenças e valores em relação às atividades motoras da criança.

8 - Poderia me contar como é o dia de seu filho durante a semana, desde que acorda até o momento de dormir?

Pontos de interesse a serem explorados:

- atividades diárias;
- brincadeiras, jogos, brinquedos;
- compartilhamento ou participação em tarefas domésticas envolvendo movimento corporal (de que tipo) etc.

9 - Qual é a coisa pela qual que seu (sua) filho (a) mais se interessa?

Pontos a serem explorados:

- focos de interesse da criança: leitura, esportes, lazer, conversas com familiares ou outros, TV (tipo de programação preferida), desenhos, etc.
- se no cotidiano e contexto sociocultural a criança participa de jogos ou brincadeiras que envolvam movimentos corporais
- se é mais motivada, ou não, para brincadeiras ou jogos que dependem de movimentos corporais

### **III – Brincadeiras/jogos e movimento corporal no contexto da criança**

10 - Quais a(s) brincadeira(s) que a criança mais aprecia?

A criança tem oportunidade de executá-las? Quando? Onde?

Pontos a serem explorados: preferências da criança por brinquedos, brincadeiras ou jogos que envolvam movimento corporal (bicicleta ou similar), possibilidade de brincar do que gosta etc.

11 - Quanto tempo a criança tem para brincar diariamente?

Pontos a serem explorados: se em seu cotidiano e contexto sociocultural é permitido à criança jogos ou brincadeiras que envolvem movimentos corporais, incentivo à brincadeira ou jogos que dependem de movimentos corporais

12 – Em que espaço da casa a criança brinca?

Pontos a serem explorados: condições concretas para a criança realizar jogos/brincadeiras que envolvam movimentos corporais (correr, pular, subir etc.)

13 - Com quem a criança mais brinca? Irmãos, primos, vizinhos? São mais velhos ou mais novos? E que tipo de brincadeira mais realiza com eles?

## **APÊNDICE 3**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

1. O que você pode me dizer sobre as relações entre as crianças desta turma? Como a turma funciona enquanto um coletivo? Há interação, aceitação, cooperação? Como lidam com diferenças e semelhanças de temperamento, de comportamento, diferenças e semelhanças culturais, liderança, indisciplina, etc.?
2. E com relação às atividades corporais, como é a turma? O que mais interessa às crianças: jogos, brincadeiras, determinados movimentos etc.? E com relação às atividades corporais, o que mais lhes interessa no dia a dia, tanto nos momentos livres, como durante as aulas de Educação Física? O que mais solicitam?
3. O que observa geralmente com relação aos movimentos corporais dessas crianças? Como se encontra seu desenvolvimento? São destemidas? Como enfrentam os desafios propostos? Questionam sobre o movimento que deve ser executado? Ouvem e compreendem as ações, mesmo sem observar antes o exemplo dos movimentos?
4. Como você analisa que deve ser a abordagem da professora de Educação Física no que se refere a experimentações de movimentos corporais pelas crianças?
5. Como pensa que as crianças aprendem melhor os conteúdos especificamente de movimento corporal na Educação Infantil? E os conteúdos de Educação Física em geral?
6. Como você normalmente organiza as suas aulas com essas crianças?
7. Que tipo de perguntas ou questionamentos faz a elas nas aulas?
8. Poderia falar sobre qual foi sua percepção sobre a metodologia proposta e executada nesta pesquisa? O que achou relevante? Como pensa que as crianças reagiram? Que diferenças identificou nelas?
9. Como professora de Educação Física na Educação Infantil, o que avaliou como difícil neste método de ensino?
10. E a aprendizagem das crianças, o que você avalia que mudou com esse método?
11. A partir desta experiência, o que alterou para você quanto ao seu entendimento da relação entre desenvolvimento mental e corporal das crianças no ensino da Educação Física na Educação Infantil?

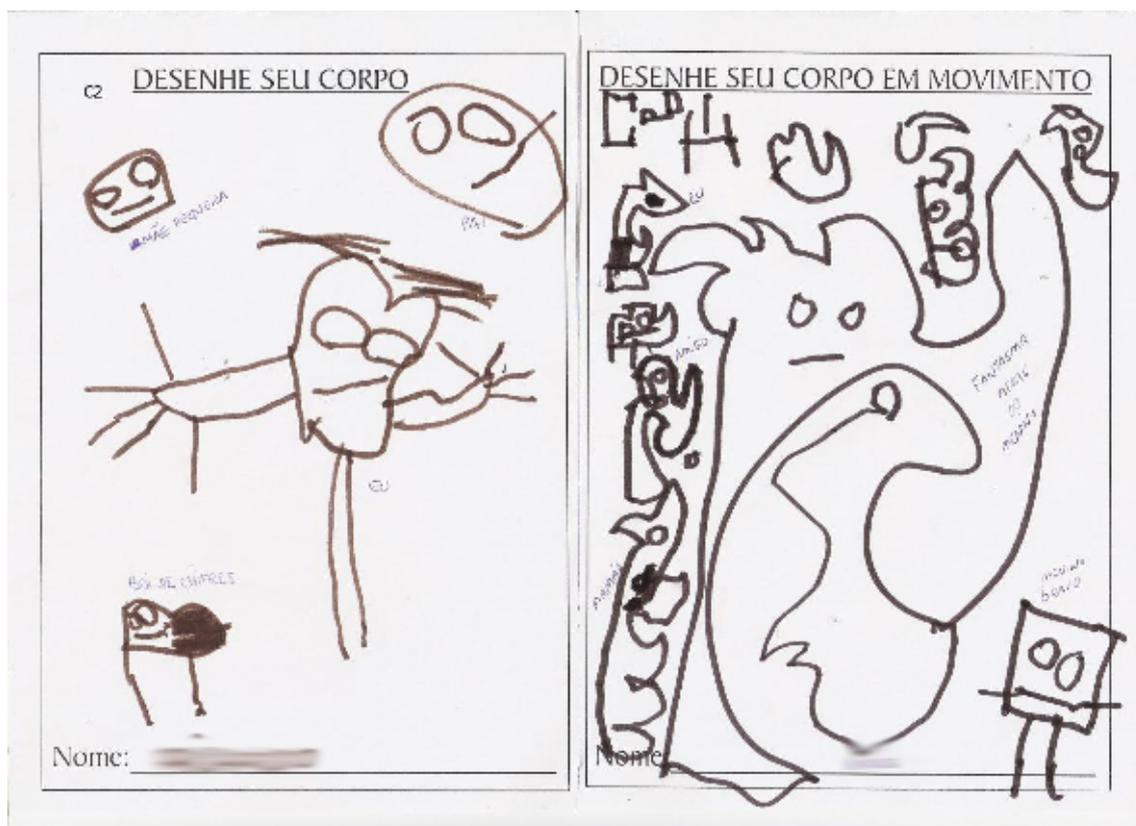
# **APÊNDICE 4**

## **DESENHOS**





C1 – Apresenta em seu desenho todas as partes do corpo demonstrando boa uma compreensão das mesmas no todo do corpo, no entanto sem detalhes. No segundo desenho apresenta com clareza elementos que indicam o corpo em movimento e todas as partes envolvidas nesta situação, por exemplo, quando o braço aparece estendido em direção à bola. C1 não se contenta em desenhar apenas na parte da frente do papel e prossegue seus registros no verso. Depois de ter desenhado o corpo em movimento na parte da frente, representou no verso a mãe e o pai lavando roupa e ele subindo as escadas. São situações de movimento presentes no cotidiano das pessoas, e que ele registrou apresentando uma compreensão do movimento corporal envolvido nas diferentes situações da vida.

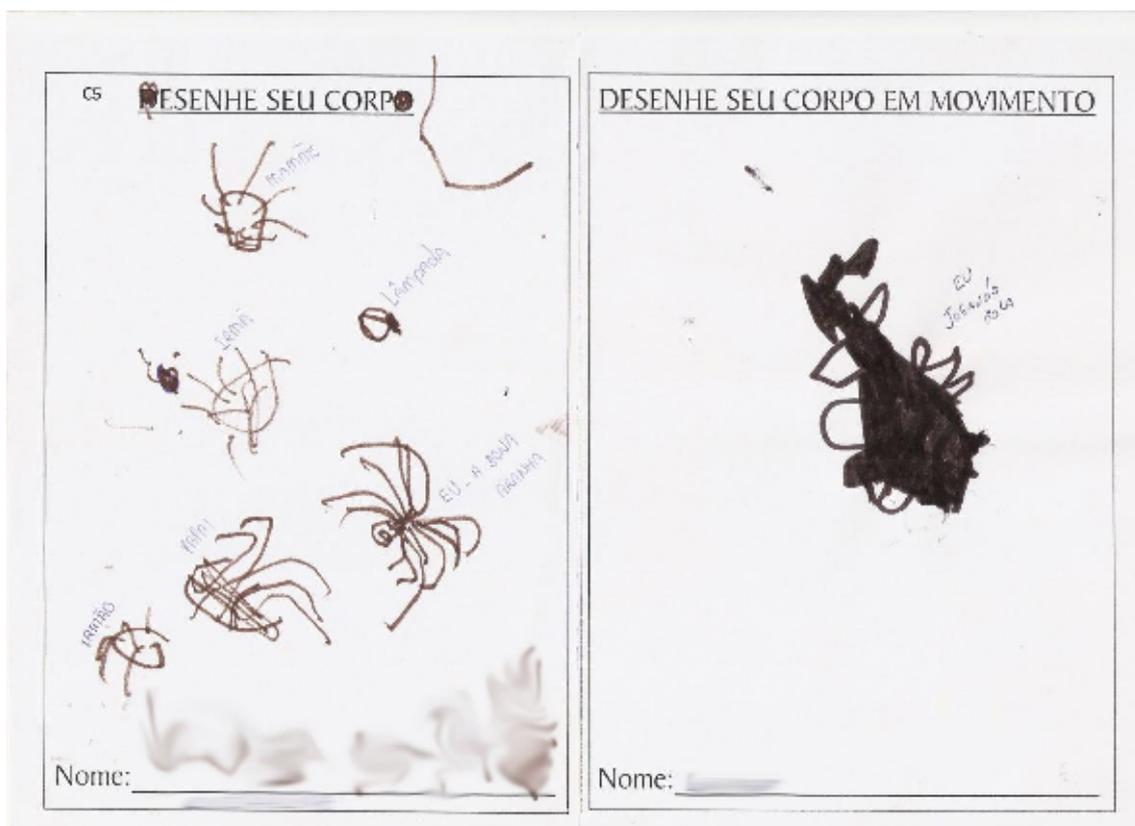


C2- Apresenta traços muito gerais no registro das partes do corpo. Apesar da figura de um “fantasma” ocupar a maior parte do espaço da folha, os registros nas laterais expressam pessoas em movimento, no entanto sem formas definidas das partes e do corpo todo. Esta criança demonstrou melhor compreensão dos elementos que compõem o conceito de movimento corporal durante as aulas por meio da fala e da participação, do que propriamente por meio do registro do desenho.



C3 – Percebe-se que no primeiro desenho esta criança apresenta um registro contendo apenas a cabeça e uma tentativa de contorno dos olhos e membros inferiores, ou seja, faltam várias partes do corpo. No segundo registro há uma evolução, pois aparecem os traços referentes aos braços, pés e olhos mais elaborados e que antes não existiam. Quanto ao movimento corporal não há elementos nas figuras que demonstrem a compreensão das partes do corpo envolvidas e nem da execução do movimento em si. No entanto, há no cenário o registro de um carro que a criança explica: “Isto é um carro andando”, o que, expressa compreensão de movimento em relação aos objetos.





C5 - Não apresenta compreensão das partes do corpo e nem a relação entre elas. No entanto, há certo entendimento quanto ao movimento corporal, pois mesmo sem uma forma definida do corpo, demonstra verbalmente uma ação que expressa seu movimento corporal.



C6 – Apresenta compreensão de todas as partes do corpo e suas relações com riqueza de detalhes. Os elementos que indicam movimento corporal são expressos em ações lúdicas, com particularidades interessantes, por exemplo, a mão segurando a corda e passando por baixo dos pés das pessoas, além da carroça e do barquinho que expressam a compreensão de movimento em relação aos objetos.



C7- Apresenta compreensão de todas as partes do corpo com clareza de detalhes. No registro sobre o movimento corporal há várias pessoas pulando corda. A atividade lúdica da forma como é ilustrada, expressa compreensão dos elementos envolvidos no movimento corporal. Nota-se que todas as pessoas estão segurando a corda pela mão e passando por baixo dos pés, com a particularidade de que um deles está no ar enquanto a corda passa embaixo dos pés.



C8 – No primeiro registro apresenta as partes do corpo sem detalhes, mas que indicam compreensão das mesmas na estrutura do corpo. Isto já não fica claro no segundo registro. No entanto, na composição do cenário a criança diz que está nadando. De certa maneira o formato de seu desenho pode referir-se a movimentos que se confundem com o efeito da água.