

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**

**Vanessa Borowski Turcati**

**REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS DOS JARDINS A E B DA CRECHE DA  
UFRGS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE FREQUENTAM  
NESTA ESCOLA**

**Porto Alegre**

**2012**

**Vanessa Borowski Turcati**

**REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS DOS JARDINS A E B DA CRECHE DA  
UFRGS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE FREQUENTAM  
NESTA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso para a  
obtenção do título de Licenciada em Educação  
Física. Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul. Escola de Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Míriam Stock Palma

**Porto Alegre**

**2012**

**Vanessa Borowski Turcati**

**REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS DOS JARDINS A E B DA CRECHE DA  
UFRGS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE FREQUENTAM  
NESTA ESCOLA**

Conceito final:

Aprovado em ..... de ..... de .....

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

Orientadora – Prof<sup>ª</sup>. Dra. Miriam Stock Palma - UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Finalizando esta etapa da Graduação, registro aqui minha imensa gratidão àqueles que me acompanham na vida:

À professora Míriam Stock Palma - orientadora de estágio, extensão, grupo de pesquisa e TCC - pela orientação, experiência e dedicação a mim proporcionadas desde 2008. Tenho-a como exemplo de pessoa e professora comprometida, atenciosa, ética e companheira.

Aos companheiros da Creche - Raquel, Érica, Fatiminha, Isabel's - pelas experiências, conselhos e risadas que compartilharam comigo na Creche e fora dela, e pelo apoio e ajuda nessa etapa final.

Ao pessoal do grupo de pesquisa por todas as trocas que me proporcionaram, e pelas dicas, apoio e paciência nos ensaios da apresentação deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas extensionistas - Andressa, Bruna, Cristiano, Eduardo, Júlia, Juliete, Karen, Lucas, Paola e Paula - pelo companheirismo e aprendizagens que dividiram comigo.

Aos meus pequenos alunos da Creche, que desde 2008 me ensinam, me divertem, me confortam, me motivam, me alegram e coloreme meus dias. E especialmente àqueles que contribuíram para que eu pudesse realizar este estudo.

Às professoras das turmas dos Jardins A1, A2 e B - Greice, Ingeborg, Kelly, Rose e Marilene; Ana Paula, Letícia, Lívia e Mayara; Fábila, Leni, Michele e Nicole - pela ajuda e disponibilidade na fase de coletas para a realização deste estudo.

À Carla e à equipe da Creche, pelo auxílio pessoal e material durante todo este tempo que faço parte da escola.

Aos meus colegas de ESEF e DAEFI por todas as situações vividas e os aprendizados construídos.

Aos meus amigos - de infância, da escola, da ESEF, do IDEA, dos ENEEFs e EREEFs, do IFRS, da vida; e que felizmente são muitos para serem citados aqui - pela amizade e amor que nos une, mesmo que a distância e o dia-a-dia às vezes nos afastem fisicamente.

À minha família, pela torcida no vestibular e ao longo do curso e pelos conselhos pessoais e profissionais; e, principalmente, por serem tão presentes na minha vida. Em especial, agradeço à minha avó, Leonor, e suas histórias, suas lições de vida, seu companheirismo, seu bom humor, seu espírito jovem, sua vitalidade, sua deliciosa companhia e suas bolachas, massas e grostolis que fazem a alegria da família.

E, finalmente, aos meus pais e ao meu irmão. Pelo amor, pela confiança, por tudo o que me ensinam, por quererem o meu bem, por serem meu porto seguro. Agradeço a sorte e a felicidade de ter uma família como a nossa.

## RESUMO

As crianças são atores sociais: sujeitos agentes, transformadores e observadores da sociedade e da cultura das quais fazem parte. Isso lhes permite, assim como os adultos, ter suas próprias percepções, sentimentos e concepções sobre o mundo que as cerca. A essa visão de mundo dá-se o nome de *representação social*. Essas representações construídas pelos pequeninos são fundamentais para que eles se reconheçam como indivíduos e como seres integrantes de um grupo; possibilitam que tomem consciência de si mesmos, dos outros, do mundo e das relações nele estabelecidas. Entretanto, conforme nos mostra a literatura, nem sempre as crianças foram vistas sob esta ótica: por muito tempo foram concebidas como mini-adultos, mas mais fracas e frágeis do que eles; seres passíveis de desconfiança, cuja natureza deveria ser corrigida. A mudança dessa concepção veio, de fato, com o Renascimento, quando a criança passou a ser percebida como ser sensível, mágico, positivo; e a infância, a *idade de ouro*. Apesar disso, ainda hoje é possível constatar a pouca produção de pesquisas sobre crianças que seja realizada *com* elas, não havendo muita preocupação e dedicação para ouvir o que os pequeninos têm a dizer sobre suas vivências, pensamentos e anseios. Diante dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo pesquisar e documentar as representações das crianças dos Jardins de Infância da Creche da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que frequentam nesta escola. Para isso, foram entrevistadas individualmente 38 crianças com idades entre 4 e 6 anos, matriculadas nas turmas de Jardim A<sub>1</sub>, Jardim A<sub>2</sub> e Jardim B da Creche Francesca Zacaro Faraco da UFRGS, frequentadoras das aulas de Educação Física oferecidas pela instituição. Trinta e três dessas crianças também produziram desenhos e participaram de entrevistas coletivas com suas turmas, comunicando suas opiniões sobre o que vivenciam nessas aulas. Conforme as respostas trazidas pelas crianças, foram sugeridas as seguintes categorias de análise: relações entre a Educação Física e a ludicidade; a Educação Física como oportunidade diferente para novas aprendizagens; a expectativa pelo movimento e a importância dele; relações interpessoais (entre os pares; com os professores; com os pais); o corpo que faz exercícios; atividades livres e atividades sugeridas/orientadas. Os resultados apontam para a grande importância atribuída pelas crianças ao brincar e à ludicidade presente nas aulas, o reconhecimento da Educação Física como espaço que proporciona novas aprendizagens e a valorização da oportunidade de interagir com os amigos. Também fica marcada a relação trazida entre a Educação Física e o corpo, além do desagrado proporcionado pelas situações de conflito entre os pares.

**Palavras-chave:** Crianças; Representações sociais; Educação física.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	OBJETIVO.....	8
3	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
3.1	As Representações Sociais.....	9
3.2	As Crianças e as Representações Sociais.....	10
3.3	A Sociedade e suas concepções sobre a Criança.....	11
3.4	A Pesquisa sobre Representações com Crianças.....	14
3.5	A Educação Física Infantil.....	17
3.5.1	A criança, o movimento e a Educação Infantil.....	17
3.5.2	As aulas de Educação Física Infantil.....	19
4	METODOLOGIA.....	22
4.1	Tipo de Estudo.....	22
4.2	Sujeitos.....	22
4.3	Instrumentos.....	23
4.4	Procedimentos Éticos.....	23
4.5	Descrição dos Procedimentos de Coleta.....	24
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	27
5.1	Relações entre a Educação Física e a Ludicidade.....	27
5.2	A Educação Física como oportunidade diferente para novas aprendizagens.....	29
5.3	A expectativa pelo movimento e a sua importância.....	30
5.4	Relações interpessoais (entre os pares, com os professores e com os pais).....	31
5.5	O corpo que faz exercício.....	32
5.6	Atividades livres e atividades sugeridas/orientadas.....	33
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
7	REFERÊNCIAS.....	38
8	APÊNDICES.....	42
8.1	Termo de Consentimento Institucional.....	42
8.2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos Responsáveis Legais da Criança.....	43
8.3	Roteiro de Entrevista.....	45

## 1. INTRODUÇÃO

As pessoas têm suas próprias percepções e concepções acerca de suas experiências e do mundo em que vivem. Tais percepções são chamadas *representações sociais*, também conhecidas como *visões de mundo*, e orientam as ações do indivíduo.

Crianças também têm suas representações e a possibilidade de comunicá-las. Porém, quando se trata de pesquisas *sobre* esses pequeninos, os estudos nem sempre são realizados *com* os mesmos. O que se vê, com frequência, é o adulto, a partir de seu próprio olhar, falando sobre eles.

Num programa de Educação Física para infantes, é importante considerar suas opiniões sobre aquilo que praticam nas aulas da disciplina – o que possibilita adequar metodologias e conteúdos, buscando aulas mais motivadoras e significativas para os pequenos.

A ideia de realizar este estudo *sobre, com e para* as crianças veio a partir da minha experiência junto aos pequenos da Creche Francesca Zaccaro Faraco (Creche da UFRGS), para quem, desde 2008, dou aulas de Educação Física. As aulas e os alunos são constantemente avaliados pelos professores, mas senti a necessidade de conhecer mais a fundo e documentar as representações dos pequeninos sobre nossas aulas.

Diante disso, pergunto: “O que pensam as crianças dos Jardins A e B da Creche da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que frequentam nesta escola?”

## **2. OBJETIVO**

Este trabalho tem como objetivo conhecer e documentar as representações das crianças dos Jardins A e B da Creche da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que frequentam nesta escola.



### 3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### 3.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O ser humano é um ser social. Convive, interage e comunica-se com seus iguais. Uma pessoa, inserida em uma sociedade, compartilha cultura, hábitos e valores com outras pessoas. Cada uma tem sua própria história de vida, com experiências individuais e coletivas. Tais experiências, por mais que sejam as mesmas vividas por outros indivíduos, são únicas para cada um deles – essa especificidade vem devido à *visão de mundo*, que é pessoal e exerce influência sobre as concepções que são incorporadas às situações vividas, de modo a se atribuir significados diferentes a experiências semelhantes. Nesse sentido, Minayo (1995, p.96) traz a diferenciação de Schutz para *experiência* e *conhecimento*: a primeira pode ser coletiva e comum a várias pessoas; o segundo é individual e “consiste na elaboração interior, subjetiva e intersubjetiva da experiência vivida e funciona como esquema de referência para o sujeito”.

Através do conjunto de significados, sentimentos e ideias emerge o fenômeno da *representação social*, referida por Gaudio (2012) como *teoria do senso comum* e conceituada por Moscovici (apud MESTRE; PINOTTI, 2004, p.3) como “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originados no cotidiano, no desenrolar de combinações interindividuais”, constituindo a construção de uma imagem sobre o real e não sendo, sob a ótica individual, necessariamente conscientes. Para Durkheim (apud MINAYO, 1995), as representações sociais conservam a marca de sua realidade original, mas são passíveis de serem transformadas, reproduzidas e misturadas, tendo assim uma vida independente e sendo influenciadas também por outras representações. Além disso, considera que reproduções, sendo originadas a partir de fatos sociais, também constituem fatos sociais, podendo ser observadas e interpretadas. Sendo assim, como sugere Marx na obra da mesma autora, o estudo e a análise das representações resultam em dados sobre o real. Guareschi e Jovchelovitch (1995) notam que a teoria das representações sociais centra seu olhar sobre a atividade e a relação entre sujeito e objeto-mundo, através da qual se dá a construção do sujeito pelo sujeito e do mundo pelo sujeito. É social porque, como afirma Abric (apud BASSANI, 2012), é originada dentro de grupos em uma cultura específica.

Constituindo uma forma de realidade, as representações orientam a ação dos sujeitos. Thomas, citado por Minayo (1995, p.96), compreende que

“Os homens respondem não apenas aos aspectos físicos de uma situação, mas também e por vezes primariamente, ao sentido que esta situação tem para eles. Uma vez que eles atribuem algum sentido à situação, o seu comportamento subsequente e algumas das conseqüências deste comportamento são determinadas por este sentido anteriormente atribuído”.

Sobre isso, Mestre e Pinotti (2004), falando sobre Moscovici, trazem a afirmação deste autor de que as representações guiam os comportamentos e atitudes dos sujeitos. Bassani (2012) resume a representação como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, porque

“É por meio das representações sociais que os sujeitos são orientados e organizam os comportamentos, intervindo nos comportamentos coletivo e individual, nas transformações sociais e na definição das identidades pessoal e social” (BASSANI, s/d, acesso em 29/03/2012).

Para expressar as representações sociais, a fala é o elemento que privilegia a compreensão do que é comunicado. Minayo (1995) afirma que a palavra é fundamental, particularmente quando o assunto em questão é a vida cotidiana, e traz a consideração de Bourdieu de que a palavra é a representação do pensamento.

### 3.2. AS CRIANÇAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As crianças também são atores sociais. Sendo assim, também constroem representações acerca do mundo em que estão inseridas e das situações que vivenciam – fato de muita importância para a formação da sua identidade, pois é através desta construção que ela se insere de fato em seu grupo social e se reconhece não só como indivíduo, mas como integrante de tal grupo. Duveen (1995, p.267) explica que

“Representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico”.

Fica demonstrado, então, o papel fundamental das representações sociais para os infantes, seres em formação que, através de suas impressões, sentimentos e concepções, tomam consciência de si mesmos, dos outros, do mundo e de suas relações consigo mesmos, com as outras pessoas e com este mundo que os cerca.

A tese da *reprodução interpretativa* de Corsaro, resgatada por Sarmento (2008), considera que os pequenos são operadores de transformações na cultura em que estão inseridos, tanto pelo modo como a concebem e a interpretam, quanto pelo modo como dela participam. Neste viés, o autor supracitado traz em sua produção as considerações de Prout e James sobre *aspectos-chave do paradigma de investigação sociológica da infância*. Uma delas diz que

“As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (SARMENTO, 2008, p.24).

### 3.3 A SOCIEDADE E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A CRIANÇA

A etimologia latina do termo *infância*, explicada por Kohan (2008, p.41), “reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que, encaixadas na perspectiva do que elas não têm, são excluídas da ordem social”, o que reforça a concepção da sociedade, que inicialmente idealizava o infante a partir de uma visão negativa; sociedade essa que enxergava sua espontaneidade com desconfiança e acreditava que sua natureza deveria ser corrigida.

Rodrigues (2009) lembra que a criança era comparada a um miniadulto, realizadora das mesmas atividades que ele, apenas sendo mais fraca e mais frágil. Brougère (1998) complementa que frágil também era considerada a sua razão e, juntamente com a maleabilidade, a impotência e a passividade atribuídas aos pequenos, ‘permitia’ que eles fossem educados, controlados e pensados como um brinquedo, um suporte para as projeções do adulto – o que fazia com que à sua espontaneidade, suas práticas, seus jogos, seus interesses e seu divertimento não fosse atribuído algum valor; pensava-se, nesse sentido, que não contribuía de modo válido para a educação. Mas este mesmo autor (1998) lembra que, ainda assim, a criança era percebida através de duas visões antagônicas: como um ser mau, ou comparada a um anjo. Não só o infante, mas também o contexto educativo, eram valorizados e admirados, quando julgados com

imaginação e sensibilidade, mas sofriam desvalorização e depreciação, quando pensados sob a ótica da razão.

Foi Locke (apud BROUGÈRE, 1998) quem propôs que a criança fosse estudada e que a ação educativa fosse apoiada na liberdade e no respeito a ela. Para ele, através disso os pequenos chegariam ao trabalho por prazer, o que tornaria os estudos tão prazerosos quanto os jogos – isto apenas com o objetivo de que aprendessem mais. Apesar disso, ainda havia uma manipulação da educação e dos interesses dos infantes, justamente por conta da passividade e da fraqueza a eles atribuídas. Aparentemente usufruindo de liberdade, eles só faziam o que queriam, mas deviam querer o que se queria que fizessem – sua brincadeira ainda era controlada pelo educador.

Os humanistas e Locke se dedicaram a considerar a realidade dos pequeninos,

“(…) demonstrando um respeito por sua pessoa e por sua liberdade. Mas trata-se sempre de exercer um controle que impede considerar de modo positivo, até mesmo de prestar a mínima atenção às atividades espontâneas da criança. A maneira como foi construída a imagem da criança não pode aceitar uma valorização do jogo. Para dar uma outra dimensão ao jogo, será necessária uma ruptura no próprio nível da representação que se tem da criança” (BROUGÈRE, 1998. p.62).

Kishimoto (2010) cita o Renascimento como o período em que a percepção de infância adquire nova conformação. O infante passou a ser visto com positividade, valorizando-se o aspecto sensível da infância. Sua espontaneidade era expressa através do jogo. Brougère (1998) comenta que, para Rousseau, a natureza infantil não era dotada de valor negativo e que, por isso, era preciso descobrir as necessidades naturais dos pequenos. A revolução no pensamento, de fato, veio através da expansão romântica, preparada na obra de Jean-Jacques Rousseau. Outro nome do Romantismo, o poeta Jean-Paul Richter, divulgava a idéia de deixar os pequeninos serem espontâneos e felizes para que não se estragasse a idade de ouro; foi ele o autor de *La Levana* ou o *Tratado de Educação*, em 1807 – obra na qual expressava a representação sobre a criança como “o primitivo, a humanidade primeira e arcaica” (apud BROUGÈRE, 1998, p. 63), sendo através dela que o futuro do homem seria pensado. Para este poeta, ela se movimentava e oferecia certa resistência e autonomia, não sendo um ser totalmente moldável. Jean-Paul Richter considera a espontaneidade do jogo um excelente pedagogo (BROUGÈRE, 1998). Nesse viés, Kohan (2008) afirma que o infante ‘deixa’ de ser objeto e assume o papel de sujeito – e não mais um sujeito pensado, mas pensante.

Este novo olhar sobre a criança, que vem como “representante da natureza e boa ao nascer” (BROUGÈRE, 1998, p. 71), evoca a infância de modo positivo e a vê como a germinação de um adulto. Ela estava ligada ao primitivo e ao popular e expressava a poesia natural; era, por essa sua ligação com o arcaico, relacionada com a verdade. Pensou-se uma ligação entre o infante e o poeta, que deveria preservar a alma infantil a fim de acessar o poético, a verdade. Converter-se-ia, então, como porta-voz da criança que, com sua fraqueza e inocência, ficava preservada da realidade e da mentira. Vista com sensibilidade, a infância passou a ser admirada e percebida como um momento de perfeição. Também se começou a enxergar nos pequenos uma disposição natural ao desenvolvimento intelectual. Viu-se na infância “a condição da história e da experiência. Sem infância, o ser humano seria natureza inerte” (KOHAN, 2008, p.48). Apesar disso, como Peloso e Paula (2008, p.174) sugerem,

“Nesse período, emerge uma percepção da individualização do ‘ser’ enquanto criança, de um modo particular, embora com algumas restrições. Estas fazem menção à falta de oportunidade da criança em se colocar de uma forma crítica, pontual a respeito de sua existência”.

No que se refere aos dias atuais, Rodrigues (2009) traz a reflexão de Postman, o qual aponta que a infância vem desaparecendo. Infantes expostos à violência, à pobreza e ao trabalho perdem precocemente o ‘encanto’ da infância. O grande alcance da mídia, dos meios de comunicação e o acesso à internet deixam as crianças a par da informação adulta, terminando por “expulsá-las do jardim da infância” (RODRIGUES, 2009, p.16). Esta mesma autora faz referência a Ketzer, que relaciona os pequeninos do final do século XVII e do início do século XVIII àqueles dos dias atuais, enquadrados nas camadas sociais mais financeiramente desprovidas e que, por isso, compartilham das mesmas funções dos adultos na família e na sociedade. Ou seja, o que podemos presenciar hoje é não apenas “(...) a criança da literatura clássica da pedagogia ou da psicologia, não a criança prevista pelos manuais, não a criança que frequenta sessões de terapia, mas uma criança corporificada nas condições de um adulto” (RODRIGUES, 2009, p.16).

Ao acompanhar a evolução da visão de criança, pode-se perceber que esta vem sendo reconhecida como ser maduro, com pensamentos e atitudes próprios. Ainda assim, não é raro ver que suas opiniões e interesses são pouco considerados pelos professores, quando planejam suas aulas. E é difícil encontrar pesquisas sobre os pequeninos em que eles mesmos tenham sido ouvidos sobre seus pensamentos e

anseios. Esses fatos mostram que tal evolução, por vezes, ocorre apenas na teoria, verificando-se que a prática ainda tem muito a progredir.

### 3.4 A PESQUISA SOBRE REPRESENTAÇÕES COM CRIANÇAS

Kramer (2008) lembra que os infantes são protagonistas de suas ações – brincam, criam cultura, descobrem, conhecem e dão sentido ao mundo e produzem história. É preciso dar-lhes o direito à voz, e que essa voz seja ouvida, compreendida e respeitada pelos adultos. Afinal, quem melhor que a criança pra falar dela mesma?

Entretanto, ainda hoje as visões negativas de infância prejudicam o avanço das pesquisas com os pequenos. Ferreira (2008, p.151) demonstra que um dos mitos sobre a infância continua sendo a concepção de criança como um ser deficitário, imaturo biológica e emotivamente, “socialmente incompetente, culturalmente ignorante e moralmente irresponsável”, que depende da orientação e influência dos outros para agir. A hipervalorização da imaturidade biológica seria a responsável pelo conceito que os adultos têm do infante como um ser diferente. Assim, ele é tratado como um objeto, investigado sob o ponto de vista do adulto, com sua visão adultocêntrica.

Este adultocentrismo, que permeia boa parte das pesquisas realizadas com crianças, sobre as crianças e para as crianças, constitui um obstáculo para que se compreenda de fato a realidade das representações destas pequenas pessoas, na medida em que “dificulta o seu reconhecimento como atores que têm uma vida quotidiana intensa e densa, no quadro da qual se produzem como seres sociais a partir do que lhes é proposto pelos adultos e na sua interação com estes e com outras crianças” (Ferreira, 2008, p.151). Esta autora explica que uma justificativa para tal visão é a ideia de que o infante, justamente por ainda sê-lo, emite uma opinião de pouca credibilidade sobre seus assuntos.

Com relação à pesquisa em si, segundo Walsh, Tobin e Graue (2002), há certa rejeição em pesquisar aspectos da vida não-quantitativos – que não podem ser testados ou prontamente medidos –, por serem considerados insignificantes. Quando estudados, verifica-se que sua operacionalização tem sido realizada de modo bastante questionável.

Dotados de uma subjetividade muitas vezes difícil de ser captada, compreendida e interpretada, estes aspectos enfrentam ainda mais dificuldades para serem investigados, quando os sujeitos da pesquisa são crianças. Walsh, Tobin e Graue (2002)

indicam que há uma escassez de recursos disponíveis para aqueles que objetivam investigar e interpretar o cotidiano infantil.

A relação entre o investigador e os pequeninos também se revela um desafio para o andamento e a fidedignidade da investigação. É preciso que se estabeleça uma relação de confiança, que aparece quando há respeito pelas diferenças de idade e de poderes – respeitar essas diferenças, mas não anulá-las (FERREIRA, 2008). Amorim (apud KRAMER, 2008, p.174) afirma que “é preciso que o pesquisador assuma a responsabilidade de sua posição singular, ou seja, assuma a exotopia constitutiva da pesquisa”. Em sua obra, Kramer refere-se à exotopia da seguinte maneira:

“A exotopia se baseia no excedente de visão humana. Esta é a visão de Bakhtin (1992: 287-288). Mas não é fácil exercê-la na prática da pesquisa. Não é fácil para um pesquisador esse exercício de afastamento, de se distanciar para ver de mais perto, essa dedução do mundo do outro graças ao excedente de visão” (2008, p.173).

Esta autora ainda resgata que estudos baseados em Bakhtin, Benjamin e Vygotsky, realizados na década de 90, preocupavam-se em construir “um olhar e uma escuta sensível para captar as ações e interações infantis e para compreender as crianças” (KRAMER, 2008, p.169). Nesta direção, Ferreira (2008) sugere que os pequenos sejam observados e escutados com atenção, que suas indicações sejam respeitadas, seus saberes e dizeres, valorizados, e que as idades sejam ignoradas. Além disso, lembra que os mesmos, ao serem observados e participarem da investigação, devem ter seus direitos garantidos, sendo tratados com respeito e informados, ouvidos e consultados durante a pesquisa. O que, de acordo com a estudiosa, ao referir-se a Fine e Sandstrom, representa mais um dos desafios encontrados na pesquisa com infantes: a dificuldade de discutir o estudo com eles. A criança tem que se sentir parte da pesquisa, reconhecer-se ator e protagonista do estudo. Cabe ao investigador fazer com que ela se sinta à vontade para expor suas idéias e manifestar suas vontades. Não só os responsáveis pelos menores devem assinar um termo de consentimento para a participação dos pequenos na pesquisa, mas também os protagonistas dela devem ter a chance de expor sua concordância ou sua divergência em colaborar com a investigação.

Como já foi dito, a maneira mais utilizada, abrangente e privilegiada para expressar as representações de mundo de um indivíduo é a fala. Apesar de favorecer a compreensão do pensamento representado, nem sempre é simples captar e interpretar a palavra falada. As palavras são carregadas de significados e podem acabar por ser interpretadas de modo a não condizer com aquilo que teriam a intenção de transmitir ao

serem utilizadas. A comunicação dos significados construídos pela criança deve ser feita por ela mesma, para que se faça “propriamente autora da própria história” (GOUVEA, 2008. p.105), não apenas “destinatária de discursos e práticas destinados à sua formação para a vida adulta” (idem). Mas, conforme essa autora,

“Configura-se uma limitação que circunscreve e singulariza o campo. Faz-se referência a produções materiais e simbólicas sobre e para a criança. Dificilmente tem-se em mãos produções em que a criança seja autora do registro de sua história. O limite dos registros da experiência social pelas crianças, ou sua pouca densidade, indicam privilegiar a produção de discursos e práticas sobre e para as crianças, tendo os adultos como autores” (GOUVEA, 2008. p.105).

Ao se ouvir os pequeninos, Kramer (2008, p.105) considera que “o desafio é trazer para o texto narrativo a riqueza da/na linguagem que trazem elementos marcadores da discursividade”.

Em se tratando da pesquisa com infantes, e de forma especial com os menores, Gouvea (2008) sugere, por exemplo, a utilização de desenhos. Já que as crianças comunicam-se utilizando diversas linguagens, não necessariamente a escrita nem a falada, o desenho vem como uma dessas formas de expressão. É um privilegiado instrumento de comunicação e antecede a escrita – os pequenos podem ainda não falar, mas já são capazes de rabiscar uma superfície. Através dele, os pequeninos exteriorizam a forma como apreendem o mundo (SARMENTO, 2006). Assim, não temos no desenho a representação da realidade como nós, adultos, a vemos; nele, temos impresso o olhar da criança sobre a realidade em que vive. Realidade essa cercada de faz-de-conta, mas não menos realidade por causa disso. Para Gouvea (2008), é uma forma menos convencional que a escrita, não de tradução do real, mas de representação dele. Ou seja, “os desenhos das crianças são actos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior” (SARMENTO, 2006, p.9).

Binfaré (2009) descreve, em seu estudo, os níveis de classificação de Luquet para o desenvolvimento do desenho infantil. Dos três aos cinco anos, o infante encontra-se no nível da *incapacidade sintética* ou *realismo falhado*, em que destaca ou omite objetos em seu desenho conforme a importância que dá a eles.

No que diz respeito à análise desta produção infantil, Sarmiento (2006, p.3) considera que

“O desenho das crianças necessita por isso de ser analisado num triplo enquadramento, articulando as várias dimensões de análise: primeiro, como um acto realizado por um sujeito concreto, para o qual são



mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; segundo, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, e que o faz através do sistema específico de crenças, das representações e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; terceiro, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam de ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância (Sarmiento, 2004)”.

É bastante comum as crianças falarem sobre o que estão desenhando enquanto o fazem, como se ‘narrassem’. Sendo assim, palavra e desenho são complementares e facilitadores um do outro. Durante a análise, é interessante que os próprios pequenos interpretem suas criações para o adulto, verbalizando o que foi produzido. Nesse caso, sua fala complementa seu desenho, quando explica, com suas próprias palavras, a realidade representada na produção. E, desse modo, o adulto vê, ouve e interpreta, sob a ótica infantil, o que os pequeninos têm a comunicar.

Como bem constata Sarmiento (2006), ouvir as crianças é romper com a hegemonia e o controle adultos. Sendo os pequeninos participantes ativos da sociedade, é necessário (e possível) dar atenção ao que eles têm a dizer – e desenhar, pintar, brincar, construir, dançar, calar, sorrir, chorar, demonstrar. Formas de expressão não faltam para que comuniquem suas representações sobre mundo. O que parece faltar, em alguns casos, é o esforço por parte do adulto para compreender e interpretar essas manifestações infantis a partir do olhar do infante.

### 3.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

#### **3.5.1 A criança, o movimento e a Educação Infantil**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI - 1998, v.3) considera que uma das maneiras como o desenvolvimento humano e a cultura são expressos é através do movimento. As crianças, movimentando-se, não só adquirem maior controle sobre seu corpo e suas possibilidades, como, por meio de gestos, posturas e expressões de sentimentos, pensamentos e emoções, interagem com o mundo. O movimento é uma linguagem, possibilita a experimentação da

expressividade; é dotado de significados, é comunicação, é desafio, é autoconhecimento, é também uma externalização das representações sociais dos infantes.

Assim, Sanders (2005) ressalta a importância do movimento na infância, sendo fundamental proporcionar aos pequenos experiências de movimento que sejam adequadas ao seu desenvolvimento; quando praticadas com frequência, fazem com que eles tomem gosto por esta prática, tornando-se fisicamente ativos e saudáveis. Esse autor ainda relaciona o movimento à promoção do bem-estar social e da saúde mental e física, e, fazendo parte do cotidiano das pessoas, através de diversas manifestações,

“A necessidade urgente de alcançar o controle da habilidade física e de ampliar ao máximo a capacidade do corpo para o movimento é algo comum a todas as crianças. Elas regozijam-se com a realização de exercícios físicos e apreciam o movimento por si só, usando-o para expressar sentimentos, manipular objetos e aprender sobre o mundo em que vivem” (SANDERS, 2005, p.12).

Para ele, “a compreensão de um movimento adquirido em um contexto provavelmente terá relevância em outro” (p.12). E o caminho contrário também é possível: o movimento possibilita que os pequeninos apreendam novos conhecimentos e os relacionem às suas experiências prévias. Esses conhecimentos dotados de significado têm sua relevância expressa por Ferreiro & Teberoski (1986), que dizem que

“O homem se assume, cria e constrói o conhecimento em função de um meio que, ao longo da vida, lhe impõe necessidades, motivações, interesses e conflitos. É nessa dinâmica que as conquistas humanas devem ser entendidas e respeitadas” (apud MATTOS; NEIRA, 2008, p.17).

As consequências da falta de movimento na infância são sérias: problemas de obesidade podem surgir não só na adolescência e fase adulta, como já na própria infância. A saúde mental também fica prejudicada – já que o movimento é expressão de sentimentos e pensamentos, estes podem ficar contidos e reprimidos. Além disso, pode haver repercussão na socialização, na medida em que a falta do movimento afeta as relações entre as pessoas, tanto pela diminuída interação entre elas, quanto pela insegurança que provoca no indivíduo que deixa de “conhecer o próprio corpo e seus limites, envolver-se com os demais colegas, arriscar-se e aprender com as emoções de risco, etc” (MATTOS; NEIRA, 2008, p.7).

Atualmente, a insegurança, a falta de espaço para as atividades e a crescente oferta e acessibilidade ao atrativo de jogos eletrônicos são causas para a falta de movimento, gerando um sedentarismo cada vez mais precoce. A rua já não é mais

utilizada como antigamente, quando as crianças podiam brincar tranquilamente ao ar livre. Hoje, o trânsito caótico das grandes cidades e os frequentes episódios de violência preocupam não apenas os pais, como os próprios pequeninos. Como ficar tranquilo com eles expostos desta maneira? A medida tomada tem sido deixá-los brincando em casa – neste caso, casa tem o sentido de moradia; o tipo de moradia mais utilizado, atualmente, é o apartamento. Os condomínios têm sido considerados mais seguros que as casas, mas o espaço interno de cada apartamento parece cada vez menor. Assim sendo, as crianças têm menos espaço disponível para seus movimentos e brincadeiras. Então, diante desta falta de espaço, os pais disponibilizam aos seus filhos computadores e videogames; entretanto, a intenção aqui não é negar sua importância no desenvolvimento da criança – mas apontar que o que não pode acontecer é a substituição do movimento por este tipo de jogo.

Aliado a isso, como traz o RCNEI (1998, vol.3), na Educação Infantil tem-se notado o estímulo a um ambiente de ordem, silêncio, contenção, disciplina. Neste ambiente o movimento sofre restrição, por considerar-se que é empecilho para a concentração e a produtividade dos alunos, atrapalhando sua aprendizagem. Na verdade, lembra este Referencial, o movimento pode auxiliar o raciocínio, a criatividade e a manutenção da atenção.

Sabendo-se da importância do movimento, mas havendo o desejo deste ambiente disciplinado, o que ocorre frequentemente na escola é a aplicação de sequências de exercícios em que os pequenos movimentam-se conforme o que o professor determina – ou seja, eles continuam a ter sua ação e exploração motora e sua expressividade restringidas. Assim, muitas vezes nem a escola é garantia de estímulo de um movimento significativo para a criança.

### **3.5.2 As aulas de Educação Física Infantil**

Soares (1992, p.10) define uma aula de Educação Física como “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”.

Alguns professores têm a concepção de que a criança aprende sozinha e, por isso, cabe a ela apenas brincar. A partir disso, em suas aulas levam seus pequenos à pracinha ou ao pátio, deixando-os explorarem o ambiente e realizarem as brincadeiras

que têm vontade, sem que sejam estimulados por esse professor, que se exime de “manter-se atento à qualidade das interações com os objetos de conhecimento proporcionadas pelas atividades” e, tendo sua aula determinada pelos alunos, deixa de constituir-se “em um orientador, guia, facilitador da aprendizagem” (MATTOS; NEIRA, 2008, p.50).

Por outro lado, há aqueles que estimulam exaustivamente e unicamente a aquisição de uma habilidade motora que faça com que os pequeninos atinjam um determinado padrão de movimento, e apenas isso, assemelhando-se a um treinamento – “Treinamento esportivo e ginástica promovem a aptidão física e suas conseqüências: a saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, objetivos da política do corpo” (BRACHT, 1999, p.74), onde o movimento é vivido pensando no futuro, e não no presente. Mente e corpo acabam desvinculados, desconsiderando-se que o corpo está ligado a uma mente, e se relaciona consigo mesmo e com os outros à sua volta – pessoas, ambientes, objetos, culturas. Baseada na repetição, esta metodologia pode trazer desprazer e desmotivação para as crianças.

Mattos & Neira (2008, p.51) apontam a “interação professor/aluno/conhecimento” como o centro de interesse da pedagogia da Educação Física. Nessa direção, acreditamos que a aula de Educação Física deva fazer sentido para quem a pratica. Seus conteúdos têm que ter significado para este praticante. Se as crianças já são, em sua maioria, naturalmente motivadas para a prática do movimento (tanto nas aulas de Educação Física quanto fora delas), quando as atividades propostas na aula fazem parte do contexto de vida do aluno, de sua realidade social, a motivação para participar da aula é ainda maior. Para isso, é necessário lembrar que os pequenos estão inseridos em um determinado contexto social, que possui sua própria cultura. A cultura infantil do brinquedo, da atividade motora, do jogo deve ser levada em conta na hora em que se planejam as aulas, de forma que os conhecimentos apreendidos pela criança sejam interessantes para ela e possam ser relacionados às suas experiências anteriores, dando significado à sua aprendizagem. Assim, os alunos poderão ter significações diferentes de cada atividade proposta já que essas serão obtidas através das vivências pessoais de cada um deles e de sua anterior relação com a atividade. Desse modo, a aula de Educação Física, tal qual a sociedade, constitui um ambiente de relações e interações, devendo, por isso, estimulá-las.

Essas três concepções/metodologias de Educação Física, bem como as considerações sobre movimento, são trazidas por uma literatura produzida por uma

percepção adulta, baseada no que os professores/autores, a partir de sua formação, concebem como conteúdos importantes a serem trabalhados nas aulas e como consideram (ou não) que sejam atrativos, significativos e prazerosos para os pequeninos. Percebe-se grande produção de estudos em que adultos falam no lugar das crianças, mas, como já foi dito anteriormente, estas pouco são consultadas quando o assunto em questão são elas mesmas e seus interesses.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 TIPO DE ESTUDO

Este é um estudo de caso, de cunho qualitativo. De acordo com Thomas & Nelson (2002) o estudo de caso fornece informações detalhadas sobre o sujeito (indivíduo, instituição, comunidade, condição, etc.) a ser pesquisado, buscando determinar características específicas sobre este sujeito, e é bastante utilizado na pesquisa qualitativa.

Segundo os autores supracitados (2002) há a possibilidade de o sujeito de um estudo de caso ser uma turma de alunos que esteja de acordo com critérios específicos, selecionada por ter certas características. Kreuzburg Molina (apud MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 2004, p.100) lembra que “estudar um caso exige, na maioria das vezes, proceder um recorte sobre uma realidade particular e concreta”.

A pesquisa qualitativa pode ser definida como:

“método de pesquisa que envolve observação longa e intensiva em um ambiente natural; registro preciso e detalhado do que acontece em um ambiente; interpretação e análise de dados utilizando descrição, narrativas, citações e gráficos e tabelas. Pode também ser chamada *etnográfica, naturalista, interpretativa, fundamentada, fenomenológica, subjetiva e observação participativa*” (THOMAS; NELSON, 2002, p.35).

### 4.2 SUJEITOS

Os sujeitos deste estudo foram crianças de 4 a 6 anos matriculadas nas turmas de Jardim A<sub>1</sub>, Jardim A<sub>2</sub> e Jardim B da Creche Francesca Zaccaro Faraco no ano de 2012. Apenas fizeram parte da pesquisa aquelas que, além consentirem verbalmente sua participação neste estudo, tiveram tal participação autorizada por seus responsáveis legais através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Foram autorizadas a contribuir para esta pesquisa 38 crianças. Dessas, 36 responderam às entrevistas individuais e 2 não quiseram responder; 33 participaram da entrevista coletiva, produziram desenhos e explicaram o que neles quiseram expressar.

### 4.3 INSTRUMENTOS

Como já explicado anteriormente, as crianças comunicam-se com o mundo por meio de diferentes elementos e ações. Para a realização desta pesquisa, recorreu-se à fala e ao desenho, com a aplicação de entrevistas e solicitação aos pequenos que produzissem desenhos.

*Entrevistas* – As entrevistas aplicadas foram do tipo semi-estruturada – seguindo um roteiro previamente elaborado, mas tendo flexibilidade para buscar as informações desejadas sem prender-se a este roteiro. As crianças tiveram liberdade para responder ao que foi perguntado como se estivessem conversando, livres da formalidade de uma entrevista estruturada. Tais entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Foram realizadas individual e coletivamente, de modo a oferecer aos pequenos diferentes contextos, favorecendo situações variadas para que se expressassem como se sentissem mais à vontade, e em ambiente adequado, o mais livre possível de estímulos externos que pudessem vir a desconcentrá-los.

*Desenhos* – Foi solicitado aos pequeninos que desenhassem a si mesmos participando das aulas de Educação Física. A partir desta produção, cada aluno conversou individualmente com a pesquisadora, a fim de explicar o que expressou em seu desenho.

Antes da aplicação destes instrumentos, as turmas assistiram a uma apresentação digital contendo fotos e vídeos de sua participação em diferentes aulas de Educação Física na Creche. Tal exposição foi utilizada como instrumento auxiliar, a partir do entendimento de que essa visualização poderia ajudar as crianças a resgatar as percepções que vivenciaram naqueles momentos.

### 4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi apresentado à direção da Creche da UFRGS e foi assinado o Termo de Consentimento Institucional, autorizando a realização do estudo nas dependências daquela instituição.

Posteriormente, este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da Escola da Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS) e depois aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS.

Finalmente, foram enviados e recebidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais de cada criança. Além disso, ouviu-se a manifestação verbal dos pequeninos sobre sua concordância, ou não, em participar do estudo.

#### 4.5 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA

Em maio de 2012 foram agendadas e aplicadas as entrevistas com as crianças autorizadas, bem como ocorreram as transcrições. Em junho deu-se início ao processo de análise das informações, cujo término ocorreu neste mesmo mês.

Em um primeiro momento reuniríamos cada uma das turmas para que assistissem a uma breve apresentação digital contendo vídeos e fotos em que essas mesmas turmas apareceriam participando de aulas de Educação Física. Como esses momentos foram encaixados de acordo com o planejamento semanal das turmas (elaborado pelas professoras de sala) e nem sempre todas as crianças estavam presentes, nem todas puderam assistir à apresentação junto com sua turma. Então, alguns alunos participaram desta etapa em pequenos grupos ou individualmente.

Mostramos registros de aulas de diferentes datas, buscando contemplar a aparição de todos os alunos nas imagens. Como explicitado anteriormente, esses vídeos e fotografias figuraram como instrumentos auxiliares deste estudo. A intenção era que as entrevistas individuais fossem aplicadas no mesmo dia da exibição das imagens, mas, além da numerosa quantidade de crianças em algumas turmas, nem sempre os horários das turmas permitiram que isso acontecesse. Então, em outra data (próxima) reunimos novamente cada turma para que, em um espaço coletivo, as crianças fizessem desenhos individuais representando as aulas de Educação Física. À medida que concluíam suas produções, os alunos conversavam com a pesquisadora, interpretando e expressando verbalmente o que já haviam comunicado no papel. Este momento, na maioria dos casos e conforme a disponibilidade dos lugares, foi particular entre o autor de cada desenho e a pesquisadora.

Terminada esta ocasião, seria realizada a entrevista coletiva, seguindo o mesmo roteiro da entrevista individual. Porém, esta sequência foi realizada apenas com a primeira turma entrevistada, porque, novamente por questões de disponibilidade de horário, uma das turmas precisou realizar a entrevista coletiva antes da produção e



explicação dos desenhos. Tendo essa ordem dado bons resultados, foi mantida para a turma seguinte.

A primeira aplicação da etapa coletiva foi realizada com o Jardim A<sub>2</sub>, em sua própria sala de aula. A turminha estava bastante agitada e foi necessário o auxílio das professoras de sala para organizá-los. Estavam sentados, distribuídos junto a três mesas (separadas uma da outra). Pedi a eles que se desenhasssem na aula de Educação Física e que, ao término da produção, fossem comigo para o pátio, um a um, me explicar o que haviam desenhado. Alguns desenharam seus nomes, outros o pai e a mãe, mas a maioria desenhou-se no contexto dessas aulas. Depois que todos puderam conversar individualmente comigo, combinamos que, para a entrevista coletiva, cada um que tivesse algo a falar levantaria a mão e aguardaria a sua vez de expor o que queria. As professoras de sala permaneceram no local neste momento e seu auxílio (chamando a atenção dos alunos para que falassem um de cada vez) foi útil para a entrevista fluir melhor. A turma começou colaborando, mas, aos poucos, foi dispersando, o que é natural nestas idades. Então, notando que as crianças já estavam cansadas e talvez indispostas para elaborar respostas, acabei por não explorar muito as perguntas feitas e as respostas recebidas. É importante destacar que 3 dos 13 alunos autorizados não estavam presentes naquela tarde e que todos os presentes falaram em algum momento da entrevista.

O Jardim B foi a turma seguinte a participar desta etapa. Como minha intervenção junto a este grupo dar-se-ia em momentos intercalados (devido à programação da turma para a tarde), priorizei a realização da entrevista coletiva, deixando os desenhos para outra situação. Assim, sentados em círculo no chão de sua sala de aula, combinamos que quem quisesse falar levantaria a mão e aguardaria sua vez de se manifestar, respeitando aquele que estivesse falando. As professoras de sala estavam presentes, mas quase não precisaram intervir, pois a entrevista aconteceu tranquilamente. Apenas 2 ou 3 alunos estavam mais dispersos, mas foram poucas as vezes em que precisaram ter a atenção chamada. Os dois alunos que se recusaram a participar da entrevista individual dispuseram-se a falar (mesmo que pouco) neste momento com os colegas. Sete alunos responderam à maioria das perguntas. Quatorze dos 16 alunos autorizados participaram desta etapa. Um deles não manifestou desejo de responder à entrevista, mas produziu e explicou seu desenho.

Após este momento de perguntas e respostas, a turma foi lancha, voltando depois para sua sala de aula para produzir os desenhos. Estavam sentados junto a 4

mesas – 2 separadas e 2 juntas, formando 2 grupos menores e 1 maior. Os alunos do grupo maior acabaram influenciando uns aos outros em seus desenhos – boa parte deles retratava a mesma brincadeira. Ainda assim, a turma produziu alguns desenhos ricos em detalhes sobre a aula de Educação Física. Não sei a influência que teve o intervalo de tempo entre a entrevista e os desenhos, mas esta inversão na sequência pareceu-me mais produtiva. Sendo assim, utilizei-a também com o Jardim A<sub>1</sub>.

Tal como aconteceu com as turmas anteriores, os alunos do Jardim A<sub>1</sub> foram entrevistados em sua sala de aula. Os nove alunos autorizados participaram desta etapa coletiva. Estavam sentados aleatoriamente pelo chão da sala, alguns até deitavam sobre as almofadas. As professoras de sala permaneceram no local e intervieram apenas para chamar a atenção de um aluno que estava mais agitado. A turma colaborou bem, apesar de algumas conversas paralelas, e todos responderam a, pelo menos, uma das perguntas feitas. Seguinte a esse momento, sentaram-se junto a duas mesas e produziram seus desenhos.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A técnica escolhida para a análise das informações foi a análise de conteúdo, que é, para Bardin (apud SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011, p.66), “um conjunto de técnicas visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”. Após essa análise, foi feita a triangulação das informações, coletadas a partir dos diferentes instrumentos.

Em um estudo podem existir categorias *a priori*, pensadas antes da realização da coleta dos dados, e *a posteriori*, surgidas e sugeridas após a intervenção junto aos participantes. Para esta pesquisa optamos trabalhar com as categorias vindas a partir das entrevistas, devido à amplitude de respostas que as questões aplicadas puderam proporcionar. Sendo assim, com base nas ideias expressadas pelas crianças, foram elaboradas as seguintes categorias:

- Relações entre a Educação Física e a ludicidade
- A Educação Física como oportunidade diferente para novas aprendizagens
- A expectativa pelo movimento e a importância dele
- Relações interpessoais (entre os pares; com os professores; com os pais)
- O corpo que faz exercícios
- Atividades livres e atividades sugeridas/orientadas

### 5.1 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A LUDICIDADE

A escola, de acordo com Gross (2007), constitui um espaço apropriado para as práticas lúdicas. A ludicidade motiva o engajamento dos pequenos nas atividades propostas, possibilita que cada um dê seus significados à prática realizada e, para Brougère (apud LOPES, MENDES e FARIA, 2005, p.17), “a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar a brincadeira possível”.

A Educação Física, então, tem na ludicidade um componente importante de suas aulas. É um ambiente privilegiado, que pode oportunizar à criança a construção de “uma cultura lúdica a partir dos significados que ela confere às suas ações, nas relações que

ela estabelece com o seu meio. Na produção de uma cultura lúdica, as crianças vão se socializando e compartilhando suas brincadeiras” (LOPES e colaboradores, 2005, p.24).

Os próprios pequeninos reconhecem a presença e a importância do lúdico nas aulas de Educação Física que frequentam na Creche. Em todas as perguntas feitas, a questão do brincar/brincadeiras apareceu nas respostas. Questionadas individualmente sobre o que acham das aulas de Educação Física que praticam na escola, e por quê, a criança 30 considera *“Legais. Porque a gente faz brincadeiras”*, a criança 22 justifica *“porque eu gosto de brincar”* e a criança 3 completa: *“porque a gente faz coisas divertidas. Gosto de brincar no pátio. Gosto de trazer brinquedo na Creche”*. A criança 19, respondendo se gosta ou não da Educação Física, afirmou: *“Gosto. Porque gosto das brincadeiras muito, muito, muito”*. Indagados sobre o que mais gostam nas aulas, 26 pequenos citaram brincadeiras, 2 citaram apenas materiais utilizados e 6 falaram do brincar. Sobre a importância que atribuem à Educação Física, a criança 3 acha importante *“porque a gente brinca”*, e a criança 10 justifica: *“porque eu quero brincar”*. A criança 20 diz que *“Sim. Porque é muito legal, porque dá pra fazer cambalhota. Porque eu gosto muito das atividades que fazemos, e brincadeiras”*, e a criança 36 termina com: *“Eu gosto mais é de brincar”*. Já a criança 7 considera: *“Acho legal. Acho que não é importante, mas é divertido. Acho que é como uma brincadeira educativa”*; e a criança 29 é bem direta sobre o motivo de não achar importante: *“Porque não tem nada de importante na aula, é só para se divertir a aula”*. Diferenciando as aulas de Educação Física dos momentos livres no pátio, a criança 17 disse que *“No pátio podem brincar de qualquer coisa. Educação Física a gente tem que brincar de livre ou não-livre”*. E sugeriram, para que as aulas fiquem melhores, *“Fazendo todas as brincadeiras. Todas serem legais”* (criança 12), *“Com mais brincadeiras legais”* (criança 26), *“A gente brincar mais”* (criança 27) e *“Eu acho que é só brincar”* (criança 36).

Dos desenhos produzidos, 8 não contemplam o brincar – destes, dois não fazem referência alguma à Educação Física e os outros seis têm representações de materiais ou outras atividades, como alongamento.

## 5.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO OPORTUNIDADE DIFERENTE PARA NOVAS APRENDIZAGENS

A recomendação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3, p.39) é de que os professores devem “refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo”. Tal consideração é confirmada, quando as crianças solicitam e se referem a novos aprendizados como aspecto importante na Educação Física. O desconhecido tornando-se conhecido pode ser desafiador e estimulante.

Nas entrevistas individuais, 12 alunos abordaram a questão das novidades em suas falas. Respondendo sobre o que acham da Educação Física, a criança 12 afirmou que é “*Legal. Porque a gente aprende um monte de coisa*”, e a criança 13 ainda comentou que é “*Porque tem bastante coisa que eu gosto, e algumas que não conheço e daí eu vou gostando*”; a criança 21 lembrou que “*(...) tem coisas diferentes. Cada vez é uma coisa diferente. Pega-pega, cada dia é um diferente*”. A criança 1 disse que gosta das aulas de Educação Física “*Porque a gente estuda coisas diferentes*”. Questionadas se consideram a Educação Física importante, a criança 11 afirmou: “*Acho. Para aprender as brincadeiras*” e a criança 12 ainda completa: “*Porque a gente aprende um monte de coisa*”; “*É que tem coisas que eu não conheço e acho legal*” foi a justificativa da criança 13, e “*É que a gente aprende músicas, brincadeiras*”, a dada pela criança 31. Também, conforme lembrou a criança 29, “*os colegas inventam coisas legais*”.

Durante a entrevista coletiva com o Jardim A<sub>1</sub>, uma criança ponderou que gosta da Educação Física “*porque tem garrafa envenenada, umas coisas que nós inventamos, umas coisas que os professores inventam*”, e sua colega sugeriu que “*mais brincadeiras novas*” para que as aulas fiquem melhores. O Jardim A<sub>2</sub> não fez comentários a respeito desse aspecto da aula. Uma criança do Jardim B comentou que prefere as atividades que os professores sugerem, justificando que “*daí, a professora faz uma brincadeira, daí a gente tem que brincar outra, porque senão a gente nunca vai conhecer essa brincadeira*”, e sua colega afirmou gostar das aulas “*porque nós aprendemos coisas que nós ainda não aprendemos*”, reconhecendo que estes momentos também estimulam sua criatividade, quando diz que “*às vezes, nós inventamos brincadeiras e brincamos de outras coisas*”. Os pequeninos não verbalizaram a representação de brincadeiras novas em seus desenhos.

### 5.3 A EXPECTATIVA PELO MOVIMENTO E A SUA IMPORTÂNCIA

Através do movimento, a criança (re)conhece a si mesma, as pessoas que a cercam, o mundo em que vive e as relações que estabelece com essas pessoas e o mundo. É também expressão de sentimentos, pensamentos, ideias. E é algo pelo qual as crianças anseiam e têm gosto e necessidade – como aparece na fala da criança 2, que diz que gosta de Educação Física *“Porque tô muito feliz para correr bem rápido”*. A criança 21 lembra que, durante as atividades livres *“Podemos dançar, fazer estátua, aprendemos muita coisa”*. Tal anseio pelo movimento foi expresso por diversos pequeninos, quando se manifestaram individualmente sobre o quê menos gostam na aula e sobre sua preferência por atividades livres ou sugeridas: *“Um pouquinho eu não gosto da aula, porque é meio chato sentar na rodinha”* (criança 21), *“Eu acho que quando é aquela hora que tem que mudar de brincadeira, quando tem que parar as brincadeiras que eu gosto”* (criança 24) e a criança 19 compara: *“Livres. Porque eu gosto de andar livre, que nem um cão que vi na TV, que é um desenho”*. A fala de uma das crianças do Jardim A<sub>2</sub> durante a entrevista coletiva da turma demonstra seu entusiasmo: *“Eu adoro brincar na Educação Física com os bambolês e ficar pulando, pulando, pulando na toca”*. Um aluno do Jardim B também abordou: *“A gente pode se mover mais e brincar com os amigos”* e *“Eu gosto das brincadeiras que os professores dão, porque elas são mais ativas”*. Em seus desenhos, os pequenos brincavam de garrafa envenenada, de mágica, de cavalinho, de pé-de-lata, de atirar flechinha, de bola, de pular corda, de pega-pega, fugiam do tubarão, corriam, ‘nadavam’, viravam cambalhota, faziam aviãozinho, ‘esticavam’, pulavam amarelinha, ‘rodavam’ com o bambolê, faziam trem, pulavam, faziam cabo-de-guerra, pulavam corda em fila, brincavam de elefante colorido, atravessavam de caranguejo em volta dos cones, brincavam de coelhinho sai da toca, de sujar o pátio do vizinho, de remar no banco, de gatinho, de caçador, plantavam bananeira, puxavam a caixa, passavam sob a corda, brincavam de balanço.

E como aproveitar melhor esses momentos de movimento? Os próprios alunos respondem: *“Acho que [as aulas] podem ser um pouquinho mais longas”* (criança 24), concordando com a criança 31, que sugere *“Que a gente ficasse um pouquinho mais nela”*. A criança 29 complementa: *“Não sentar no banco”*.

Ou seja, menos tempo parados e mais tempo pulando, correndo, saltitando, rastejando, caminhando, virando cambalhota, passando por baixo, puxando, escalando,

passando por cima, chutando, empurrando, galopando, entrando, rolando, imitando, saindo, tocando, equilibrando... Explorando e expressando!

#### 5.4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS (ENTRE OS PARES, COM OS PROFESSORES E COM OS PAIS)

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança” (FOREST; WEISS, s/d, p.5)

A Educação Física é espaço e momento de interações – consigo mesmos, com outras pessoas, com materiais, com o ambiente. Os pequeninos não só ficam próximos uns aos outros, mas brincam e aprendem juntos, tocam um no outro, fazem descobertas com os colegas, desafiam-se e se ajudam, experimentam juntos as possibilidades de seus corpos e ações. Tais interações não passam despercebidas por elas – como diz a criança 27, sobre o motivo que a faz gostar da Educação Física: “(...) gosto de ficar com meus amigos e posso me divertir junto com eles”. A criança 30 considera a Educação Física importante “*Porque dá pra brincar com os colegas junto*”, assim como a criança 20: “*Gosto muito de brincar com meus amigos*”.

E desentendimentos com seus companheiros é algo que lhes desagradam: “*Quando batem*” (criança 1); “*Brincar de lutinha*” (criança 10); “*De brigar*” (criança 17); “*Não gosto de machucar os colegas*” (criança 34). A criança 25 lembra que “(...) não pode machucar, não pode morder, empurrar, não pode desobedecer as professoras. Também não pode dizer coisa errada, mentir”. “(...) não participar” (criança 28) e “*Não brincam, fica um olhando para a cara do outro*” (criança 31) são atitudes também desagradáveis. Como solução para isso, a criança 29 sugere: “*Se todo mundo brincar junto*”, e a criança 18 especifica: “*Quando a turma brinca bem direitinho*”. Um dos alunos do Jardim B expressou na entrevista coletiva que, para as aulas ficarem melhores, “*Eu acho que participar melhor e ter mais brincadeiras bem legais*” e, no Jardim A<sub>2</sub> foi dito que “*Não é pra fazer lutinha. Mas é pra brincar direitinho, e muito agradável*”. Questionada no final da entrevista individual se havia algo mais a dizer, a criança 12 manifestou: “*Tem que respeitar os colegas*”.

A relação com os professores também é valorizada: “(...) eu fico com meus amigos e gosto de ficar com meus professores de Educação Física”, é o que pondera a criança 27. A criança 16 diz que a Educação Física é importante “Para a gente não sentir falta da professora”, e a criança 5 gosta “Porque tem professores novos”; já a criança 25 admite: “E o professor novo de Educação Física, eu fico com vergonha”. A criança 13 lembra que “(...) não pode desobedecer os professores” e a criança 21 não gosta quando “Os guris ficam incomodando e as professoras ficam brabas”. A sugestão de um dos pequenos do Jardim B, durante a entrevista coletiva, para que as aulas fiquem melhores é que se façam mais brincadeiras e que ouçam mais as professoras.

Fato interessante a ser colocado é que essas relações interpessoais acontecem não só dentro da aula como são levadas para além dela, como demonstram a criança 13 – “(...) a gente pode aprender mais coisas e, se lembrar tudo, pode ensinar para a mãe, pai, irmão” – e a criança 21 – “(...) aí tu pode fazer coisas novas, e pode ensinar para os pais”.

Essas relações estabelecidas são também relações afetivas. Forest e Weiss (s/d, p.7) consideram que

“O afeto perpassa todas as ações, demonstrando para a criança, através da própria ação, como estabelecer vínculos afetivos nas relações sociais. A brincadeira deve permear todas as ações como jogo simbólico, através do qual a criança compreende a si e ao outro, tendo todo seu corpo e alma interagindo de forma a construir a si, ao outro e ao meio”.

As crianças se afirmam como pessoas através do movimento, das interações sociais e afetivas e da expressão de seus pensamentos, e a Educação Física tem importante contribuição na construção desses cidadãos.

## 5.5 O CORPO QUE FAZ EXERCÍCIO

É inegável a relação entre corpo, saúde e a Educação Física. Este vínculo é reconhecido também pelos pequeninos, que consideram a Educação Física importante “Porque vai deixar a gente mais forte e mais grande”, como disse a criança 27; “Para fazer exercício”, conforme a criança 34; “Pra ficar forte”, pondera a criança 5, e “Porque eu me exercito”, trouxe a criança 28.



Durante a entrevista coletiva, um aluno do Jardim B lembrou que “*Às vezes as brincadeiras têm partes que nós podemos fazer exercícios*”. Em seu desenho, a criança 17 expressou que “*a gente faz exercício, tá esticando*”. Nesse viés, a criança 20 sugere que “*Fazendo ginástica*” as aulas poderiam ficar melhores; enquanto falava, fazia flexões de cotovelo, e após deitou no chão, fazendo exercícios de apoio.

Também se verifica a projeção dos pais para com os filhos, quando a criança 7 fala sobre a importância da Educação Física: “*É que o meu pai acha que eu tenho que entrar numa academia. Mas acho que a Educação Física já é uma academia*”.

## 5.6 ATIVIDADES LIVRES E ATIVIDADES SUGERIDAS/ORIENTADAS

Nicolau (1988, p.72, apud NALLIN, 2005, p.9) considera que

“Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo. (...) O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar”.

Nas aulas de Educação Física na Creche da UFRGS, tanto as brincadeiras livres quanto as orientadas, têm presença fundamental. Nas atividades livres, os pequenos têm liberdade para escolher o que querem fazer – suas escolhas surgem de forma espontânea, a partir dos materiais e espaços disponibilizados para explorarem. Tais situações também são ponto de partida para que os professores sugiram desafios e formas diferentes de brincar. Nallin (2005) salienta que nas atividades sugeridas/orientadas o professor tem o papel de mediador – ele propõe oportunidades para novas aprendizagens e promove situações de socialização, participação e interações.

Considerando esses contextos que vivenciam nas aulas, os alunos foram questionados sobre sua preferência entre esses dois tipos de atividade. Nas entrevistas individuais, 23 deles manifestaram preferir as atividades livres, enquanto 13 preferem as atividades sugeridas pelos professores. Um dos alunos que não quis participar deste momento respondeu, na entrevista coletiva, que prefere as atividades “*dos professores*”.

As justificativas para a escolha por atividades livre são as mais diversas:

“*Porque gosto mais. Para ninguém fazer errado – senão a gente vai para a sala*” – criança 18.

*“Porque faço a brincadeira que eu quiser”* – criança 17.

*“Porque eu amo as atividades livres”* – criança 10.

*“Porque dá pra brincar com mais tempo”* – criança 1.

*“Porque sim, eu gosto das livres, porque a gente brinca daí livre, porque a gente brinca com os brinquedos”* – criança 3.

*“Porque dá pra escolher o que quer fazer. Mas também gosto muito de aprender outras brincadeiras”* – criança 7.

*“Pra não esperar tanto [pelas explicações de atividades]”* – criança 4.

*“[Prefiro as] livres, porque daí a gente pode brincar em paz – fazer o que quiser, brincar de pega-pega, garrafa envenenada, pode brincar do que quiser”* – criança 13.

*“Porque os colegas inventam coisas legais”* – criança 29.

*“Porque gosto de escolher”* – criança 20.

*“Porque eu gosto de andar livre, que nem um cão que vi na TV, que é um desenho”* – criança 19.

*“E também porque é divertido quando a gente escolhe o que vai fazer”* – entrevista coletiva JA<sub>1</sub>.

*“Eu gosto das livres. Porque... porque... porque não sei”* – entrevista coletiva JA<sub>1</sub>.

Tais atividades também foram consideradas no momento de sugerir melhorias para as aulas:

*“Que a gente fica livre no final da aula. Pode fazer tudo”* – criança 25.

*“Quando eles fizerem uma coisa e depois quando ela terminar, fica melhor se fazer uma brincadeira livre”* – entrevista coletiva JA<sub>2</sub>.

*“(...) às vezes, no finalzinho, nós podemos brincar de coisas livres na Educação Física e eu gosto, então pode ter um pouquinho mais de horas de brincadeiras livres”* – entrevista coletiva JB.

As atividades mediadas pelos professores foram escolhidas por alguns pequeninos pelos seguintes motivos:

*“Porque fazem brincadeiras muito legais”* – criança 16.

*“Porque às vezes elas inventam brincadeiras que eu gosto. Às vezes, quando é livre, eu não tenho brincadeiras para brincar e aí eu acabo achando chato”* – criança 24.

*“Quando a gente brinca com a sugestão dos professores é mais legal do que quando é livre”* – criança 26.

*“Porque daí eu posso fazer com eles e a gente não precisa ficar explicando as coisas, e também a gente pode ficar mais tempo nas brincadeiras dos professores e não com nossa,s porque daí fica sem graça um pouco”* – criança 27.

*“Porque as brincadeiras, quando vocês [professores] fazem, são mais legais”* – criança 30.

*“É porque umas a professora inventou”* – criança 32.

*“Eu gosto das brincadeiras dos professores e às vezes eu gosto de fazer aquelas que nós ainda não conhecemos”* – entrevista coletiva JB.

Também os desenhos produzidos abordam ambas as atividades. Duas crianças utilizaram a palavra *livre* para se referir às atividades que desenharam; duas fizeram referência apenas a materiais, sem especificar usos ou brincadeiras; e 23 citaram brincadeiras em suas explicações.

Fica claro que os pequenos fazem muito gosto da liberdade de escolha das suas ações e interações. Além disso, parece que aguardar pelas instruções das atividades é algo que não lhes agrada tanto e, nas brincadeiras livres, este momento é desnecessário. Resta-nos então buscar a objetividade e a clareza ao propormos as atividades – até porque ficou destacado também o apreço pelas novidades trazidas pelos professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças que participaram desta pesquisa demonstraram o que foi relatado diversas vezes ao longo deste estudo: elas têm sim muito a dizer e devem ser não apenas ouvidas, como consideradas. Suas representações de mundo têm grande importância e suas opiniões devem ser estimadas, quando pensamos no trabalho que desenvolvemos com e para elas. Respeitar as ideias dos pequeninos é valorizá-los enquanto sujeitos atuantes da sociedade.

Enquanto professores, precisamos estar atentos a essas turmas. Basicamente, o que mais chamou a nossa atenção quanto aos pensamentos expressados pelos alunos foram a grande importância atribuída ao brincar e à ludicidade presente nas aulas, o reconhecimento da Educação Física como espaço proporcionador de novas aprendizagens, e a valorização da oportunidade de interagir com os amigos. Esses são aspectos levantados pelas crianças sobre o significado que dão à Educação Física que lhes é oferecida.

Também ficamos atentos a outros dois aspectos: a relação trazida entre a Educação Física e o corpo e o desagrado proporcionado pelas situações de conflito. A primeira questão sofre bastante influência da concepção de Educação Física advinda da sociedade em geral, e tal concepção atinge também as opiniões dos pequenos. Quanto aos pequenos conflitos que ocorrem entre os alunos, tais situações são normais nesta faixa etária, e estimulamos em nossas aulas que sejam resolvidas através da conversa entre os envolvidos e mediadas por nós, quando necessário.

Destacou-se, além disso, a considerável diferença entre as preferências dos alunos quanto às atividades livres na Educação Física e as atividades sugeridas/orientadas. As crianças justificaram que gostam de escolher o que farão nas aulas, demonstrando que possuem e prezam o fato de terem autonomia sobre suas ações. Assim, também à Educação Física cabe estimular o desenvolvimento da autonomia e independência de nossos pequenos. Vale reforçar que, conhecendo tais desejos, podemos reorientar nosso trabalho ao considerá-los no momento do planejamento e da implementação das aulas.

Neste estudo foram observadas algumas limitações, tanto na aplicação das entrevistas – principalmente as coletivas, quando as turmas começaram a demonstrar

alguma impaciência para terminar a participação –, quanto na dificuldade de, algumas vezes, compreendermos e interpretarmos o que estava sendo dito, considerando que alguns pequenos ainda têm dificuldades para expressar o que pensam e captar o que está sendo dito não é tarefa fácil para quem realiza este tipo de intervenção pela primeira vez.

Para estudos futuros fica a sugestão de realizar a mesma pesquisa em escolas municipais, estaduais e particulares, comparando as representações e opiniões das crianças entre os diferentes contextos investigados. Estender a intervenção a outros níveis do ensino escolar também é uma proposta.

Pensamos que conhecer e considerar o pensamento e o sentimento de nossos alunos é indispensável na medida em que nos torna professores mais atentos e motivados, valoriza os alunos e torna o trabalho desenvolvido mais significativo tanto para as turmas quanto para os educadores.

## 7 REFERÊNCIAS

BASSANI, Elizabete. **Representação social: conceito e funções**. Artigo produzido na disciplina “Tópicos em Educação Especial II”, sob Orientação do Professor Doutor Hiran Pinel. Disponível em <  
<http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/obs12elizabete.htm>>. Acesso em 29/03/12.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto/1999. p.69-88.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de mundo – vol.3**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BINFARÉ, Carla. **Construções no desenho infantil: dos modelos referenciais à problematização dos estereótipos**. 2009. 53p. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Paulinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.261-293.

FERREIRA, Manuela M. M. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (org.). **Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.143-162.

FOREST, N. A.; WEISS, S. L. I. **Cuidar e Educar – Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Instituto Catarinense de Pós-graduação. s/d. Disponível em <

[http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/seminario1/Cuidar e Educar Icpg%5B1%5D.pdf](http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/seminario1/Cuidar_e_Educar_Icpg%5B1%5D.pdf) >. Acesso em 13/06/2012.

GAUDIO, Eduardo V. **Representação Social: uma teoria em construção**. Artigo produzido na disciplina Psicologia da Educação, sob Orientação do Professor Doutor Hiran Pinel. Disponível em <  
<http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/obs12eduardo.htm> >. Acesso em 29/03/2012.

GOUVEA, Maria Cristina S. de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (org.). **Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.97-118.

GROSS, Daniele Gonçalves. **Ti-Bum: mergulhando na corporeidade e ludicidade à luz da Educação Física infantil**. 2007. 99p. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade UNIRG. Gurupi – TO, 2007.

GUARESCHI, Paulinho. A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Paulinho. A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.17-25.

KISHIMOTO, Tizuko. M. O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, Tizuko. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOHAN, Walter O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (org.). **Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.40-61.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (org.). **Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.163-189.

KREUSBURG MOLINA, Rosane M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

LOPES, Karina R.; MENDES, Roseana P.; FARIA, Vitória Líbia B. de. (orgs.). MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Livro de Estudo: Módulo II – Coleção PROINFANTIL; Unidade 7**. Brasília: 2005.

MATTOS, Mauro G. de; NEIRA, Marcos G. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 7. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2008.

MESTRE, M.; PINOTTI, R. de C. As representações sociais e o inconsciente coletivo: um diálogo entre duas linhas teóricas. **Revista Eletrônica de Psicologia**, n. 04, Curitiba, jul. 2004. Disponível em <[http://www.utp.br/psico.utp.online/site4/repres\\_sociais.pdf](http://www.utp.br/psico.utp.online/site4/repres_sociais.pdf)>. Acesso em 12/11/2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Paulinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.89-111.

NALLIN, Claudia G. F. **O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. 2005. 28p. Trabalho de conclusão de curso (graduação) de Pedagogia – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

PELOSO, Franciele C.; PAULA, Ercília Maria A. T. de. Ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento freiriano e o lugar da infância nas classes populares. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p.173-179, maio/ago. 2008.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A criança e o brincar**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Decanato de Pesquisa e Pós-graduação. Mesquita, 2009.



SANDERS, Stephen W. **Ativo para a vida: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

SANTOS, Marco Aurélio G. N. dos; NISTA-PICCOLO, Vilma L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.65-78, jan./mar. 2011

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. IEC/Universidade do Minho, 2006. p.1-26.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (org.). **Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.17-39.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, 1996. p.6-12.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

WALSH, Daniel J.; TOBIN, J. J.; GRAUE, M. Elizabeth. A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In: SPODEK, Bernard. (org.). **Manual de Investigação em Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002. p.1037-1058.

## 8 APÊNDICES

### 8.1 TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

O estudo *Representações das crianças dos Jardins A e B da Creche da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que frequentam nesta escola* tem como objetivo pesquisar as percepções/opiniões das crianças dos Jardins A e B da Creche Francesca Zacaro Faraco da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que praticam nesta instituição. Trata-se de uma pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda em Licenciatura em Educação Física, Vanessa Borowski Turcati (que é bolsista de extensão da Creche desde 2009), sob orientação da Prof. Dra. Míriam Stock Palma, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Esta pesquisa será desenvolvida através da aplicação de entrevistas (individuais e coletivas) com os alunos, que também farão desenhos sobre as aulas de Educação Física. Entendo que tais intervenções ocorrerão no período em que as crianças estiverem na escola, sem que sejam prejudicadas as atividades desenvolvidas. Estou ciente de que a participação dos alunos está condicionada à autorização, por escrito, dos responsáveis legais de cada criança, além do consentimento verbal emitido pelos menores.

Compreendo que a pesquisa não envolve mais do que risco mínimo.

Eu, Carla Somariva, diretora da Creche Francesca Zacaro Faraco, autorizo a realização da pesquisa *Representações das crianças dos Jardins A e B da Creche da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que frequentam nesta escola* nas dependências da mesma, com a participação da acadêmica Vanessa Borowski Turcati, orientada pela professora Dra. Miriam Stock Palma.

Também fui informada da garantia de receber esclarecimento às perguntas e dúvidas relacionadas ao estudo; da liberdade de poder retirar o consentimento de realização desta pesquisa nas dependências da escola e da segurança da preservação da identidade das crianças na publicação dos dados no trabalho final. Contatos para quaisquer esclarecimentos / informações poderão ser realizados através dos telefones (51) 85027067/33892260 ou do endereço eletrônico ([vanessaturcati@hotmail.com](mailto:vanessaturcati@hotmail.com)) com a acadêmica Vanessa Borowski Turcati; com a professora orientadora do estudo, Miriam Stock Palma, através do telefone (51) 93151305 ([miriam.palma@ufrgs.br](mailto:miriam.palma@ufrgs.br)); ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS - (51) 33083738.

---

Carla Somariva

Diretora da Creche Francesca Zacaro Faraco

Porto Alegre, 19 de março de 2012.

## 8.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PELOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DA CRIANÇA

Eu, \_\_\_\_\_, consinto a participação de meu (minha) filho(a) (ou protegido legal), \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada *Representações das crianças dos Jardins A e B da Creche da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que frequentam nesta escola*, realizada pela estudante de graduação Vanessa Borowski Turcati, orientada pela Professora Doutora Miriam Stock Palma, para realização do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Estou ciente de que o referido estudo tem por objetivo pesquisar as opiniões das crianças dos Jardins A e B da Creche Francesca Zacaro Faraco da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que praticam nesta instituição. A participação de meu (minha) filho(a) (ou protegido legal) será através da aplicação de entrevistas (individuais e coletivas), que também fará desenhos sobre as aulas de Educação Física. Entendo que tais intervenções ocorrerão nas dependências da escola, no período em que as crianças lá estiverem, sem que sejam prejudicadas as atividades desenvolvidas.

Autorizo a aplicação de entrevistas e a elaboração de desenho, bem como a realização de imagens fotográficas e filmagem durante o estudo e permito a publicação dos resultados desta pesquisa, mas o nome e a identidade de meu (minha) filho(a) (ou protegido legal) não serão revelados.

Compreendo que a pesquisa não envolve mais do que risco mínimo. Fui informado de que não serei remunerado pela participação de meu (minha) filho(a) (ou protegido legal) na pesquisa.

Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e retirar meu consentimento, se assim eu o desejar, sem qualquer prejuízo para meu (minha) filho(a) (ou protegido legal).

Contatos para quaisquer esclarecimentos / informações poderão ser realizados através dos telefones (51) 85027067/33892260 ou do endereço eletrônico (vanessaturcati@hotmail.com) com a acadêmica Vanessa Borowski Turcati; diretamente com a professora orientadora do estudo, Miriam Stock Palma, através do

telefone (51) 93151305 ([miriam.palma@ufrgs.br](mailto:miriam.palma@ufrgs.br)); ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS - (51) 33083738.

\_\_\_\_\_  
Assinatura dos responsáveis legais da criança

\_\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora orientadora

\_\_\_\_\_  
Data

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

### 8.3 ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 – O que acham das aulas de Educação Física?
- 1a – Por quê?
- 2 – Gostam ou não?
- 2a - Por quê?
- 3 – Do que mais gostam?
- 4 – Do que menos gostam?
- 5 – Achem importante fazer Educação Física?
- 5a – Por quê?
- 6 – A aula de Educação Física é parecida ou diferente das aulas na sala de aula e no pátio?
- 6a - Expliquem.
- 7 – Preferem as atividades livres ou as que os professores de educação física sugerem/comandam?
- 7a – Por quê?
- 8 – Como acham que as aulas de educação física poderiam ficar melhores?
- 9 – Gostariam de falar mais alguma coisa sobre as aulas de educação física?