

**TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETORA: Regina Chicoski
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ana Flávia Hansel
VICE-CHEFE: Rejane Klein

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Angela Maria Corso;
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



SANDRA APARECIDA MACHADO POLON
MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY

**TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

Gráfica Unicentro
453 exemplares

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da UNICENTRO-Guarapuava, Campus Santa Cruz
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

Polon, Sandra Aparecida Machado
P778t Teoria e metodologia do ensino de educação física na educação infantil e nos anos iniciais / Sandra Aparecida Machado Polon, Miriam Adalgisa Bedim Godoy. – Guarapuava: UNICENTRO, 2013.
111p.

Bibliografia

1. Educação Física. 2. Séries Iniciais. 3. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 20. ed. 372.86

Copyright: © 2013

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.

Apresentação	07
Capítulo 1	09
O ensino de Educação Física	
O que entendemos quando falamos em Educação Física?	10
Considerações sobre o histórico do ensino de Educação Física	16
Capítulo 2	
Introdução ao desenvolvimento psicomotor	27
Capítulo 3	
Procedimentos metodológicos para aulas de Educação Física na escola infantil e anos iniciais	41
Capítulo 4	
O planejamento e a avaliação em Educação Física	67
A avaliação em Educação Física	79

Considerações Finais	91
Referências	93
Anexos	101



Apresentação

O ponto de partida para as considerações, apresentadas nesse livro, estão ancoradas na perspectiva de possibilitar aos futuros professores do Curso de Pedagogia, material para subsidiar sua prática pedagógica. Nesse sentido, buscamos estruturar os principais conceitos sobre a **TEORIA E METODOLOGIA do ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**.

A disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino da Educação Física, na matriz curricular do curso de Pedagogia, tem como principal meta apresentar orientações teórico-práticas, as quais fornecem subsídios para o processo ensino-aprendizagem durante as aulas de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais, com aplicação de metodologias diferenciadas. Também fornece subsídios teóricos sobre a introdução ao desenvolvimento psicomotor. Haja vista que, a Educação Física, em primeira instância, está vinculada ao trabalho com o corpo de crianças que estão em processo de desenvolvimento.

Nesse ponto se insere, para nós professores, a necessidade de compreender as teorias e metodologias voltadas para a implementação de aulas de Educação Física na escola para educação infantil e anos iniciais.

Um dos privilégios dos professores que trabalham com a disciplina de Educação Física, em qualquer uma das etapas da educação, é o interesse que os alunos geralmente apresentam durante as aulas. Parece que, quando chega o horário dessa aula, os alunos por si só já estão motivados, embora as respostas para tal entusiasmo possam ser apontadas de diferentes maneiras, percebe-se a existência de um número muito pequeno de alunos que não se identifica com esse momento. Para um grande número de pessoas as recordações das aulas de Educação Física foi um dos momentos mais prazerosos, para outros, um número pequeno foi um desafio, uma dificuldade na falta de jeito de lidar com as limitações corporais nas atividades propostas.

É nesse sentido que buscamos discutir a temática, no que diz respeito aos professores que não possuem a graduação em Educação Física, pois para estes surgem muitas dúvidas: O que propor para as crianças nos horários destinados a essa disciplina? Afinal, o horário de educação física para as crianças é apenas um momento de recreação?

Organizamos esse livro pensando no pedagogo e no professor da educação infantil e anos iniciais, profissional unidocente, que implementa a prática pedagógica em diferentes áreas do saber: ciências, matemática, português, educação física, entre outras. Os temas apresentados aqui levam em consideração a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento e reflexões sobre o fazer pedagógico da disciplina de Teoria e Metodologia de Educação Física, como campo do currículo voltado à primeira etapa da educação básica. Não pretendemos apresentar um receituário, buscamos sim, apontar alternativas para a autonomia didática, considerando que o domínio dos conhecimentos por parte do professor permite a reelaboração de novas práticas pedagógicas.



Capítulo 1

O ensino de Educação Física

A pele é nosso órgão mais importante, em seguida ao cérebro. As áreas relativas ao tato no cérebro, cobrem um percurso surpreendentemente grande, tanto na região sensorial quanto na motora. (DAVIS,1991, p.31).

Encontramos na Carta Internacional da Educação Física e do Desporto, utilizada na Conferência Geral da UNESCO em 1978. Uma referência muito conveniente para iniciarmos as considerações sobre o ensino de Educação Física na escola, ou seja, afirmam nessa carta que todas as pessoas tem o direito fundamental de “acesso à educação física e ao desporto. A liberdade de desenvolver capacidades físicas, intelectuais e morais por meio da educação física e do desporto deve ser garantida tanto no âmbito do sistema educacional quanto em outras áreas da vida social.” (UNESCO, 1978)

Todas as crianças, desde que nascem, movimentam-se e, à medida que crescem vão adquirindo um controle maior sobre seu corpo. O domínio dos movimentos corporais possibilita a exploração do meio ambiente, pois

Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. 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. As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. (BRASIL, RCNEI, 1998, p.15)

O que entendemos quando falamos em Educação Física?

Existem variadas respostas para essa questão, porém cada uma dessas respostas vai estar vinculada a um modo de entender e explicar a escola, a educação, a vida, o homem e o mundo. Isto ocorre pelo fato de que todos nós temos opções filosóficas, políticas, culturais e ideológicas, nossa visão de mundo irá de um modo ou outro influenciar nas nossas respostas, bem como nas escolhas que fazemos ao longo da nossa existência. Algumas respostas serão complexas e outras simples, pois essas são concebidas a partir do conhecimento acumulado ao longo de nossa formação. Assim podemos apontar que:

- 1- A Educação Física “é a educação por meio das atividades corporais” (FILHO, 2009, et al. p. 50).
- 2- A Educação Física está vinculada ao entendimento de que é “a educação pelo movimento” (FILHO, 2009, et al. p. 50).
- 3- A Educação Física está atrelada a significação de “esporte de rendimento” (FILHO, 2009, et all. p. 50).

- 4- A Educação Física também pode ser percebida como sendo “educação do movimento” (FILHO, 2009, et al. p. 50).
- 5- A Educação Física é percebida como sendo uma “educação sobre o movimento” (FILHO, 2009, et al. p. 50).
- 6- Educação Física é conceituada como uma prática pedagógica que, “no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (FILHO, 2009, Et al. p. 50).
- 7- Educação Física é “uma disciplina que se preocupa com o conhecimento de uma área de cultura do homem que podemos também chamar de cultura corporal ou de cultura esportiva ” (ESCOBAR, 2009, p.131).

Os sete conceitos, apresentados sobre o que é Educação Física, possibilitam compreender que a disciplina está ligada as atividades nas quais serão propostas práticas em que o corpo entra em movimento; portanto, o desenvolvimento das habilidades corporais individuais ou em grupo são desafios buscados nessa área curricular. Porém no último conceito (o de número sete), podemos observar a amplitude dessa disciplina, ou seja, a consideração vai além da questão de desenvolver habilidades corporais, uma vez que apresenta a preocupação de tratar da evolução dos fenômenos que estão relacionados com as atividades da cultura corporal e esportiva. Daí surge a importância do professor não trabalhar apenas a parte prática, mas também a teórica¹ na qual enfatiza a evolução histórica dos jogos, por exemplo. Desse modo, fica claro o entendimento de que os conteúdos dessa disciplina tem “dimensões epistemológica, ética, estética e política” (ESCOBAR, 2009, p.139).

‘Outro modo de conceituar a Educação Física, e que clarifica um pouco mais as considerações que iniciamos, é que:

¹ Sobre a questão das aulas teóricas vale observar que: “uma crítica que a gente ouve, (...) é a de que, quando os professores vão trabalhar teoria com os seus alunos, os alunos não querem ler, não querem estudar, eles querem jogar; de que esse negócio da teoria nas aulas de Educação Física é extremamente complicado (BRANCHT, 2009, 147).

No seu sentido “restrito” o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que tomam lugar na instituição educacional. No seu sentido “amplo” tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu conjunto parece-me serem melhor abarcadas com termos como cultura corporal ou cultura de movimento (BRACHT, 1989, p.13).

Segundo o autor, isso ocorre pelo fato de que “o profissional denominado Professor de Educação Física ou Licenciado em Educação Física, requerer para si o direito de atuação profissional com todas as atividades corporais de movimento - da Educação Física, passando pelo desporto, pela dança até a ginástica de academia” (BRACHT, 1989, p.13).

É oportuno lembrarmos que existe toda uma legislação que trata das atividades físicas, a Constituição Federal, a LDB e alguns pareceres regulamentam como devem ser encaminhadas e ofertadas as práticas esportivas. Dentre elas, citamos as mais importantes.

Na Constituição Federal de 1988, na seção III, que trata sobre a questão do esporte, está explicitado que:

É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados:

- I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
- II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;
- III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;
- IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2º A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3º O poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social. (BRASIL, CF, 1988)

Na Lei 8.672 de julho de 1998, no capítulo III, que trata da conceituação e das finalidades do desporto encontramos no artigo 3º, que esse é entendido como sendo

O desporto como atividade predominantemente física e intelectual pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações:

I - desporto educacional, através dos sistemas de ensino e formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e o lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas e regras nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com outras nações.

Parágrafo único. O desporto de rendimento pode ser organizado e praticado:

I - de modo profissional, caracterizado por remuneração pactuada por Contrato de Trabalho ou demais formas contratuais pertinentes (BRASIL, Lei 8.672).

Portanto, na escola, o esporte é uma das atividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, embora a orientação seja de que este não terá caráter profissionalizante, nem competitivo, e deva ser tratada enquanto conteúdos que necessitam ser apropriados pelos alunos, com procedimentos metodológicos específicos, nota-se que em alguns momentos a competição se apresenta como uma marca nas atividades

práticas, principalmente devido as várias modalidades esportivas que ocorrem nos diferentes momentos escolares, os JEM- jogos escolares municipais, campeonatos entre outros, acabam privilegiando o preparo de alguns em detrimento dos outros alunos.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1996 no art. 26, dispõe para a Educação Básica que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Na mesma Lei, no § 3º, determina que a Educação Física seja

Integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole. (BRASIL, LEI n. 10.793, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2003)

Em 2003, nessa nova redação ao artigo 26 da Lei 9394/96, na qual a Educação Física passa a ser componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa somente nos casos mencionados acima. Isso significa que, na educação infantil e anos iniciais devem ser trabalhados os conteúdos pertinentes a essa área, pois:

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, (c) 1997, p.15).

A partir dessa determinação, portanto, a Educação Física passa a ser ofertada nos anos iniciais, não somente para as turmas de quinta a oitava série como ocorria anteriormente. Porém, é importante lembrar que nas turmas da educação infantil e nos anos iniciais, ainda não há exigência do professor ser formado em Educação Física, quem é responsável por trabalhar os conteúdos dessa área é o professor unidocente formado em nível médio de formação docente ou em Pedagogia.

Portanto, convém assinalar que, no ensino de Educação Física, encontramos diferentes orientações metodológicas, concepções de ensino, enfim existem diferentes práticas sendo desenvolvidas nas escolas. Assim sendo, como desenvolver os conteúdos na disciplina de Educação Física? Consequentemente, como em outras disciplinas, matérias ou áreas de saber, não existem apenas um modo de ensinar, de pensar e implementar os conteúdos, nessa disciplina não é diferente, ou seja, “não há, pois, um processo de ensino único, mas processos concretos, determinados pela especificidade das matérias e pelas circunstâncias de cada situação concreta.” (LIBÂNEO, 1994, p. 192)

No entanto, todo professor ao planejar suas aulas necessitará observar o Projeto Político Pedagógico da escola para orientar sua atuação na escola. Geralmente os objetivos, as metodologias e as avaliações de algum modo sofrem influências das diferentes tendências educacionais. De outro modo, as orientações curriculares propostas para Município, Estado ou País, podem apresentar uma orientação mais crítica ou não, isso vai depender da concepção de homem, mundo e sociedade dos dirigentes num determinado contexto histórico. Assim, se faz importante

ao professor conhecer algumas das tendências que permearam e ainda influenciam as práticas no ensino de Educação Física na escola.

Considerações sobre o histórico do ensino de Educação Física

No presente capítulo apresentamos apontamentos sobre o processo histórico da implementação da disciplina de Educação Física no Brasil, buscando demonstrar como ela se constituiu, além de discorrer sobre às principais concepções e os diferentes significados atribuídos na sociedade moderna.

Na educação, de modo geral, observamos que as propostas e práticas foram se modificando ao longo do tempo, as várias tendências: tradicional, nova, tecnicista e progressista, ainda permeiam e influenciam a formação e a prática pedagógica dos professores. Na Educação Física não é diferente, não existe apenas um caminho de pensar e implementar essa disciplina curricular na escola.

Tomando como referência a literatura especializada nessa temática, apresentamos o desenvolvimento da Educação Física no Brasil desde o início da República até os dias atuais.

Sendo a Educação Física uma prática pedagógica podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos. No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Esse é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período. Esse tempo e espaço, ou seja, a Europa de fins do século XVIII e início do **século XIX** constitui-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade - a **sociedade capitalista** - onde os **exercícios físicos terão um papel destacado**. Para essa nova sociedade, tornava-se necessário “construir” um *novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor*. Como a riqueza produzida por essa nova sociedade “pertencia” a

poucos, a miséria como seu avesso “pertencia” a muitos: exatamente àqueles que produziam a riqueza exaurindo as forças de seu próprio corpo. Isso mesmo, a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no “mercado” dessa chamada “sociedade livre”. Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. É preciso ressaltar que, em relação às condições de vida e de trabalho, passado mais de um século, esse quadro pouco se alterou em países como o Brasil (CASTELLANI FILHO, et all, 2009, p. 50).

Na escola, oficialmente, o início da Educação Física ocorreu no Brasil em 1851, através da reforma de Couto Ferraz. Porém na Europa, “a inclusão de exercícios físicos, remontam ao século XVIII, com Guths Muths, J. J. Rosseau, Pestalozzi” (DARIDO, RANGEL, 2008, p. 2).

Em 1882, no Brasil, a partir da reforma educacional de Rui Barbosa, ocorreu a recomendação “para que a ginástica fosse obrigatória, para ambos os sexos, e que fosse oferecida para as escolas normais. (...) a implantação ocorreu em parte, no Rio de Janeiro e nas escolas Militares” (DARIDO, RANGEL, 2008, p. 2).

A partir de 1920, alguns Estados começam a implementar as reformas educacionais e passam a incluir a Educação Física utilizando a denominação de ginástica (DARIDO, RANGEL, 2008).

Assim, nos anos de 1920, em termos educacionais, ocorrem as críticas ao ensino tradicional e início da defesa da escola moderna, o que vai configurar a tendência da escola nova, voltada aos interesses do aluno, ou seja, o aluno passa a ser o centro de interesse do processo ensino-aprendizagem.

No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 53).

Segundo Nagle (1976), o sistema educacional público nos anos 20, estava se consolidando, a escolarização da população era entendida como motor de desenvolvimento e existia uma crença no poder da educação, essa crença era resultado do entusiasmo e otimismo pedagógico, entendia-se que a escolarização do povo, responderia aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorriam.

Nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar. Destaca-se que, até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (Brasil, Decreto-lei nº 1212, de 17 de abril de 1939) (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 53).

A esse respeito, Nagle (1976) aponta que, a partir de 1920:

O tratamento dos assuntos educacionais passa a ser feito por um grupo definido de intelectuais que vai adquirindo qualificação especializada, e não mais, como era corrente, pelos intelectuais em geral e pelos homens públicos, homens de letras, jornalistas, especialmente os representantes políticos (p. 263).

Em relação às principais concepções que permearam as práticas na disciplina podem ser apontadas três: 1- o higienismo e militarismo; 2- a esportivista; 3- a recreacionista.

1- O higienismo e militarismo

É uma concepção que influencia os professores, no desenvolvimento de práticas pedagógicas na disciplina de Educação Física, a preocuparem-se com os hábitos de higiene nas escolas, era valorizado o desenvolvimento físico, bem como da moral. No modelo militarista, os objetivos estavam voltados para a formação de pessoas capazes de combater, de lutar, haja vista a atuação na guerra. Nesse modelo, existia a preocupação em selecionar as pessoas fisicamente “sadias” excluindo aquelas consideradas incapacitadas (DARIDO, RANGEL, 2008, p. 3). Nessa concepção a Educação Física era entendida como prática, o que não requeria a preocupação com as questões teóricas. Desse modo, para ensinar não era preciso dominar os saberes, mas sim ser um ex-praticante. (DARIDO, RANGEL, 2008).

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. *A Educação Física, então, favoreceria a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças.* Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveriam inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca (BRASIL, (c) 1997, p.19, grifos nosso).

Portanto, na fase higienista (1889-1930) acontecia uma ênfase na saúde, assim o papel da Educação Física esteve relacionado a formar

indivíduos fortes e saudáveis. Sua principal finalidade na escola era: “proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, formando o homem física e moralmente sadio alegre e resoluto” (MARINHO, 1953, p. 177).

A tendência militarista, fase que vigorou entre 1930 até 1945, apresentava forte influência dos militares, essa influência é nitidamente observada através do Regulamento n. 7 e, foi tornando de caráter oficial a utilização do Método denominado de “Exército Francês”. Nesse método o objetivo era atrelado ao “desenvolvimento harmônico do corpo. Desenvolvimento da personalidade. Aperfeiçoamento da destreza. Emprego da força e espírito de solidariedade”. (MAZZEI & TEIXEIRA, 1967, p. 143).

Porém, nesse período, na Constituição Federal do Brasil, são apresentadas as primeiras referências legais sobre o seu ensino,

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia (BRASIL, (c), 1997, p. 29).

Podemos observar, então, que nessa constituição no capítulo que trata sobre a educação constou no art. 131 que, “A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, Constituição de 1937).

E no artigo 132, dessa mesma lei, encontramos a questão do adestramento físico que deveriam ser submetidos todos os jovens,

O Estado fundará *instituições* ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a *disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação* (BRASIL, Constituição de 1937).

2-Esportivista

Os métodos nas aulas de Educação Física, ligados a interesses militares perduraram até a década de 1960. Contudo, entre 1969 e 1979, no Brasil ocorreu o interesse pelo esporte, principalmente após a conquista do terceiro título da Copa de 1970.

Darido e Rangel (2008) apontam que, durante o governo militar pós 1964, ocorreram investimentos no esporte, os quais estavam vinculados a ideologia de maior participação do país nas competições. Existia a vinculação da imagem “Brasil-Potência”, no qual o clima de prosperidade e desenvolvimento deveria ser buscada através das competições. Deste modo, nas aulas imperavam o diretivismo, o professor tem papel centralizador e nas práticas ocorriam repetições mecânicas de movimento esportista. (DARIDO, RANGEL, 2008).

Esse modelo esportista é denominado também de mecanicista, tradicional e tecnicista, o qual é criticado no meio acadêmico após os anos de 1980 (DARIDO, RANGEL, 2008).

A partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; *buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria*. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física:

a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (BRASIL, 1997, p. 16).

Nessa abordagem a orientação que prevalecia nas aulas de Educação Física na escola era o de selecionar atletas, ou os melhores talentos para representar o Brasil, nas competições. Ocorriam mais treinos nas aulas do que propriamente, iniciativas de ensinar diferentes modalidades de esportes para os alunos. Em outras palavras, a prática que permeava as aulas de educação física era a seleção dos melhores atletas para competições futuras.

3- Abordagem recreacionista

Nesse enfoque, observamos o inverso, enquanto no modelo esportista ocorria um maior direcionamento, nessa o aluno é quem irá decidir o que gostaria de fazer nas aulas. Os discentes passam a escolher a forma e os jogos que gostariam de praticar. O professor tem o papel de oferecer a bola e observar o tempo, praticamente não intervindo na aula. (DARIDO, RANGEL, 2008). Esse modelo embora receba críticas de diferentes estudiosos e professores, acabou surgindo devido a razões tais como: um discurso acadêmico no qual apontava o que o professor não deveria fazer, sem apresentar propostas concretas; o outro está relacionado à falta de políticas públicas que respaldem a formação e a prática do professor. (DARIDO, RANGEL, 2008).

Os diferentes períodos: higienista, esportivista e recreacionista, apresentados no desenvolvimento da Educação Física no meio escolar no Brasil, estão relacionados às concepções vinculadas a função da própria Educação Física, da necessidade, do modo de trabalhar, ver e perceber o corpo.

A Educação Física, ao contrário, ao longo de sua história sempre foi tida como uma disciplina com “pouco conteúdo”, pois sempre priorizou a dimensão procedimental, ligada ao fazer. Muito do preconceito que sofrem os professores e profissionais da Educação Física vem dessa equivocada interpretação (DARIDO, 2001, p. 170).

Deste modo, para superar essa visão entendemos que:

A análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos (BRASIL, 1997, p. 22).

Isto significa, portanto, que nas escolas os professores necessitam compreender que:

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física. Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social) (BRASIL, 1997, p. 24).

Essa oportunidade de todos participarem nas aulas de Educação Física, independente de suas aptidões físicas, requer dos professores uma visão diferenciada, no sentido mais amplo da educação, isto é, nas aulas sejam oportunizadas diferentes atividades que contemplem a diversidade do público presente nos bancos escolares.

Ainda sobre as tendências, podemos verificar no quadro 1 (abaixo), que existiram outras orientações, embora não tenham sido enfocadas todas nos comentários anteriores merecem ser lembradas.

Quadro 1- Tendências e finalidades da Educação Física

Tendências	Finalidades	Conteúdos Procedimentos	Conteúdos Valores, atitudes e Normas	Conteúdos Fatos e Conceitos
Higienista/ Eugênica	Melhoria das funções orgânicas	Ginástica Método Francês	Obediência Respeito a autoridade Submissão	
Método Desportivo Generalizado	Melhora fisiológica, psíquica, social e moral	Jogo esportivo		
Esportivista	Busca do rendimento Seleção Iniciação Esportiva	Esporte Eficiência	Produtividade Perseverança	
Psicomotricidade	Educação psicomotora	Lateralidade Consciência corporal Coordenação motora		
Construtivista	Construção do conhecimento Resgate da cultura popular	Brincadeira e jogos populares	Prazer e divertimento	
Desenvolvimentista	Desenvolvimento motor	Habilidades locomotoras, Manipulativas e de estabilidade		

Críticas	Leitura da realidade social	Jogos Esportes Dança Ginástica Capoeira	Questionador	Origem e contexto da cultura corporal
Saúde renovada	Aptidão física	Exercícios Ginástica	Indivíduo ativo	Informações sobre nutrição, capacidades físicas etc.
PCNs (3º e 4º ciclos)	Cidadania Integração à cultura corporal	Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginástica Lutas, At. Rítmicas expressivas Conhecimentos sobre o próprio corpo	Participação Cooperação Diálogo Respeito mútuo, às diferenças Valorização da cultura corporal	Capacidades físicas Postura Aspectos histórico-sociais Regras

Fonte: Adaptado de DARIDO, RANGEL, 2008, p.73.

Como foi possível observarmos, são várias as propostas e orientações que surgiram no que se refere ao ensino de Educação Física, muitas dessas tendências possibilitaram rever as práticas implementadas, imprimindo uma nova identidade para essa área de ensino. A partir da observação do quadro, percebemos que é fundamental organizar metodologias de ensino mais solidárias e participativas, desse modo, na escola no coletivo de professores convém organizar momentos de debates, problematizando e discutindo os objetivos das atividades esportivas, das aulas, dos jogos e brincadeiras propostas, vislumbrando a formação do aluno na sociedade contemporânea.

Na verdade urge observar no momento que vários estudos, divulgam a importância da manutenção da saúde, as pessoas de modo geral procuram cada vez mais adquirir modos de vida saudável, e as atividades físicas acabam sendo incentivadas justamente pelo fato de que o sedentarismo prejudica uma vida mais ativa.

Observamos ainda no quadro 1, que somente na tendência crítica ocorreu a preocupação com os conceitos vinculados as atividades físicas, contudo os conteúdos procedimentais aparecem em todas as tendências citadas.

Em relação ao item saúde e nutrição ela aparece na orientação denominada de saúde renovada. Já em relação aos aspectos histórico-sociais, dos conteúdos, são características tratadas nos PCNs, observando-se que foram disponibilizadas aos professores essas orientações a partir de 1987.

Palavras finais

Buscamos enfatizar, ao longo desse capítulo, os conceitos e tendências vinculados ao ensino de Educação Física. É importante observar que foram apresentadas questões amplas sobre o histórico da disciplina, consideramos, portanto, necessário o aprofundamento através da leitura das obras citadas na elaboração desse material. Apontamos a necessidade de uma prática pedagógica que atenda a diversidade de alunos presentes nas escolas e, principalmente, durante as aulas de Educação Física, não ocorram atividades seletivas, mas situações didáticas planejadas para o desenvolvimento de situações nas quais as habilidades física, intelectuais e afetivas do aluno sejam cada vez mais aprimoradas.

Destacamos, também, nesse capítulo que, os professores precisam ter claro que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Isto é, uma disciplina obrigatória que deve constar na matriz curricular, com o objetivo de desenvolver habilidades corporais e desenvolver práticas culturais como jogos e brincadeiras e outras formas de lazer, como são determinadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, no artigo 26, inciso 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”.



CIÊNCIAS E
PEDAGOGIA

Capítulo 2

Introdução ao desenvolvimento psicomotor

*Nosso corpo somos nós.
Somos o que parecemos ser.
Nosso modo de parecer
é nosso modo de ser.
(BERTHERAT, 1976, s.p.).*

Neste capítulo discutiremos um tema muito importante e de extrema relevância para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Desta forma, o texto tem como objetivo apresentar os conceitos de psicomotricidade, bem como, verificar as consequências no organismo e no aprendizado quando há ausência do domínio de habilidades e competências motoras.

O homem desde o desenvolvimento intrauterino movimenta-se muito. O movimento é condição para o homem agir e interagir no meio o qual está inserido. O modo como o homem se relaciona por meio do movimento reflete seu estágio de desenvolvimento, bem como sua cultura. Conforme a criança vai se desenvolvendo a mesma aprende a dominar seu corpo. Este domínio ocorre por meio das experimentações e das

brincadeiras corporais, através das impressões vividas no contexto social. Esta atividade possibilita sua ação sobre o meio e a construção do seu conhecimento. De acordo com Wallon (1992), a ação motriz regula o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais. Sendo assim, no processo de maturação da criança, a motricidade, a afetividade e a inteligência estão intimamente ligadas.

O termo psicomotricidade refere-se ao *psico* (social, afetivo e cognitivo) e *motricidade* (atividade dinâmica, movimento do corpo, base neurofisiológica). Vários autores conceituam psicomotricidade, como por exemplo, Assunção e Coelho (1997, p. 108): “é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”. A qual possui uma dupla finalidade “assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano” (IDEM). Fonseca (1995, p. 9) considera a psicomotricidade como “a integração das funções motoras e mentais comandadas pelo sistema nervoso central”. Le Boulche (1992, p. 25) expõe que a psicomotricidade diz respeito “a educação psicomotora é um meio prático de ajudar a criança a dispor de uma imagem do corpo operatório a partir do qual poderá exercer sua disponibilidade para aprendizagem”. Já Piaget (1996, p. 11) comenta que “a realização do movimento leva à assimilação, pois favorece a formação de imagens mentais”. Os conceitos supracitados permitem inferir que a psicomotricidade integra mente e corpo de maneira a contribuir na percepção da criança sobre o seu corpo, tenha domínio sobre seus movimentos e melhore sua expressão corporal.

Verificamos, assim, que, tanto o professor da educação infantil quanto o docente dos anos iniciais do ensino fundamental tem função indispensável na educação psicomotora do escolar, pois sua prática assegura o desenvolvimento cognitivo/intelectual, bem como a afetividade do educando.

Em âmbito escolar, para que o aluno adquira, cada vez mais, estruturação motora e desenvolva a sua habilidade intelectual, faz-se necessário que o professor tenha subsídios teórico e prático que contribuam para o desenvolvimento psicomotor da criança. Para tanto, conceituaremos alguns itens imprescindíveis de conhecimento e atuação docente, a saber: estruturação corporal (imagem, esquema e conceito corporal); lateralidade; estruturação e orientação espacial; estruturação e orientação temporal; equilíbrio, tônus e postura; e, coordenação dinâmica manual.

Estruturação Corporal

- Imagem, esquema e conceito corporal

O corpo é a maneira como o sujeito expressa a sua individualidade e singularidade. A criança se relaciona com o mundo por meio de seu corpo, percebendo-se e percebendo ao seu redor através de sua corporeidade. Podemos afirmar que o corpo é o ponto de referência para a pessoa se integrar ao convívio social, ressaltamos que o mesmo deve ser percebido não apenas como um organismo que possibilita a visão, a audição e os movimentos, mas também, como um templo que expressa emoções e estados interiores. Como salienta Vayer,

todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso e o fracasso) são sempre vividos corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares (VAYER, 1984, p. 30).

Sendo assim, é importante distinguir os conceitos de Imagem e Esquema Corporal, os quais, muitas vezes, são compreendidos como sinônimos. Para Levin (1995, p. 72), “a imagem corporal é simples, incomparável, incomensurável e própria de cada um, está ligada ao sujeito e sua história”. É a subjetividade, a história vivida pelo sujeito que

se organiza por meio da linguagem, ou seja, é a consciência de seu corpo, internalizada por meio das percepções de si e dos outros, a autopercepção e a percepção das pessoas (JOHNSON; MYKLEBUST, 1983; PARANÁ, 1999).

Para Almeida (2004, p. 63), a imagem corporal deveria ser a primeira a ser explorada na criança, “pois ao se perceber ela não só esta se reconhecendo no mundo como também reconhecendo os seus semelhantes e assim a socialização dela poderá se dar com mais consciência”. Podemos dizer que é primeira experiência individual do ser em relação ao seu próprio corpo, esta ocorre por meio de sensações próprias e introspectivas, assim como a imagem que o sujeito tem de si mesmo, como por exemplo, baixo ou alto, magro ou gordo, feio ou bonito.

A imagem corporal de uma pessoa diretamente relacionada à valorização social de determinados aspectos corporais de sua experiência no relacionamento com outras pessoas, de seus objetivos na vida, enfim, de uma variedade de convenções sociais. Por exemplo, numa família onde as pessoas são gordas, a mais magra poderá ter uma imagem de si mesma, como magra, visto sua experiência de vida com os outros elementos da família (ALMEIDA, 2004, p.64).

O trabalho educacional com as crianças é possibilitar a todas uma boa imagem de si, pois quanto mais positivo for a sua imagem maior a capacidade de se reconhecer como única no universo das diferenças, assim como perceber o outro que também tem suas peculiaridades e diferenças. A criança ao perceber que todos são diferentes e as diferenças nos unem, favorece o desenvolvimento psicológico, de acordo com Le Boulche (1992), a imagem corporal representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Ela não corresponde só a uma função, mas um conjunto de funções, cujo o objetivo é contribuir no desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação ao esquema corporal “é o que se pode dizer ou representar a respeito do próprio corpo e da possibilidade de expressar-se por meio dele” (LEVIN, 1995, p. 75). O esquema corporal se consolida através das sensações viscerais, dos estímulos externos por meio dos sentidos (audição, visão e outros) e percepções, como por exemplo, mesmo de olhos fechados sabemos, por exemplo, que levantamos uma das mãos. Estas percepções possibilitam à criança um modelo, uma noção do esquema de seu próprio corpo e o lugar que ele ocupa neste espaço.

O esquema corporal

Regula a posição de diferentes músculos e partes do corpo em qualquer momentos, e varia de acordo com a posição do corpo. Equilíbrio de uma pessoa, bem como a apreciação das alterações no conjunto do corpo, dependem de seu esquema corporal se o esquema corporal de uma pessoa é perturbado, ela tem dificuldades em executar movimentos coordenados e em manter o equilíbrio (ALMEIDA, 2004, p. 65).

Podemos dizer que o esquema corporal é o conhecimento resultante das experiências táteis e das demais sensações que provém do corpo, pois o esquema corporal regula a postura e o equilíbrio. “O equilíbrio é uma parte necessária da coordenação dinâmica. Significa a capacidade que temos de controlar nosso corpo no espaço e ter a possibilidade de recuperar nossa postura normal e correta depois de ter realizado um movimento” (GÓMEZ; TERÁN, 2009, p. 51).

O desenvolvimento do esquema corporal se estrutura de acordo com a maturação neurológica, por exemplo, nos dois primeiros anos a criança gradativamente vai dominando a cabeça, em seguida o tronco e, por último, as extremidades inferiores; dos dois aos três anos ocorre uma predominância das habilidades motoras e cinestésicas sobre as visuais e espaciais; dos cinco aos sete anos a criança apresenta uma consciência do seu próprio corpo e representá-lo por meio de desenhos; dos oito aos nove anos a criança transpõe com segurança sua imagem aos demais, ou seja,

transfere “progressivamente esta orientação aos objetos, o que permite uma estruturação do seu espaço de ação e disponibilidade global do seu corpo como um conjunto organizado, chegando assim a um controle acabado da sua mobilidade segmentar (GÓMEZ; TERÁN, 2009, p. 52).

O conceito corporal de um sujeito “é o conhecimento intelectual que ela tem de seu corpo” (ALMEIDA, 2004, p. 64), ou seja, o conhecimento das partes e funções do corpo.

Lateralidade

Podemos dizer que lateralidade é o uso preferencial de um lado do corpo para a realização das atividades, ou seja, é o domínio de um dos hemisférios cerebrais sobre o outro, no que se refere a determinadas funções, nos níveis da força e precisão dos movimentos. Fonseca (1995, p. 285) diz que, “na análise da lateralidade percebemos a especialização de um hemisfério e o complemento necessário do outro”.

A lateralidade é uma apreciação interna da diferença entre direita-esquerda, tomando como referência o próprio corpo, Esta diferença direcional é que proporciona a base para a dimensão lateral do espaço. Assim como a apreciação da força da gravidade estabelece as bases para a direção vertical, a lateralidade oferece as bases para a direção horizontal (ALMEIDA, 2004, p. 81).

Sendo assim, existem indivíduos *destros*, que são os sujeitos que utilizam o lado direito do corpo (olho, mão e pé) para realizar inúmeras atividades, bem como, os indivíduos *canhotos*, os quais utilizam a parte esquerda do corpo.

Apesar de ser mais comum encontrarmos sujeitos destros ou canhotos, podemos também verificarmos indivíduos que utilizam outras formas de lateralidade, a saber: contrariada, cruzada, indefinida e ambidestros (MORAIS,2006,p. 29).

A lateralidade contrariada refere-se àqueles sujeitos que foram obrigados a mudar a preferência manual devido às pressões sociais e/ou familiares.

Em relação à lateralidade cruzada, o próprio indivíduo não estabeleceu uma preferência homogênea na utilização de um lado do corpo, como por exemplo, pessoas que apresentam o olho esquerdo, a mão direita e o pé esquerdo dominantes ou vice e versa.

A diferença entre a lateralidade contrariada e cruzada é que a última não sofreu pressão para mudar a dominância lateral.

No que se refere à lateralidade indefinida são as crianças que não definiram o uso preferencial de um lado do corpo, estima-se que por volta dos 4 ou 5 anos de idade a criança já tenha definido a dominância lateral. Contudo, se após esta idade a criança ainda não tenha definido a lateralidade é aconselhável uma avaliação psicológica.

Já o termo ambidestria refere-se às pessoas que se utilizam ambos os lados do corpo com desenvoltura e habilidade.

A diferença entre ambidestria e a lateralidade indefinida é que na primeira o indivíduo tem a preferência lateral definida, mas, necessitando, pode utilizar-se com a mesma habilidade e destreza do outro lado do corpo. Além disso, pode realizar alguma atividade com uma parte do corpo, e outras atividades com outra parte do corpo (por exemplo, escrever, chutar, comer, tocar violão etc) (MORAIS, 2006, p. 29).

Conforme a criança se desenvolve, ela “aprende” que em nosso corpo existe uma assimetria funcional que é uma característica humana. Ou seja, um eixo longitudinal que divide o corpo em duas partes e que um é mais utilizado do que o outro é o início da discriminação entre direita e esquerda.

Na educação infantil é importante que as atividades propostas para as crianças contribuam no desenvolvimento da lateralidade

(bilateral, unilateral e alternadas), por meio de exercícios que estimulem os dois lados cerebrais.

Almeida (2004, p. 82) sugere algumas atividades, como por exemplo: andar como soldado; andar com pressa; andar com preguiça; andar bêbado; andar assustado, se escondendo; andar pulando barreiras; andar com ritmos variados; corrida do ovo na colher; dobraduras; marchas; blocos lógicos; morto-vivo; dentre outros.

No processo de alfabetização o domínio do conceito de direita e esquerda é de extrema importância. Esse conceito está diretamente ligado aos conceitos de imagem corporal e lateralidade, os quais permitem à criança distinguir o lado direito e o esquerdo em si, nas outras pessoas e nos objetos (MORAIS, 2006).

Quando a criança inicia o processo de alfabetização sem o domínio desses conceitos pode acarretar confusões na orientação espacial das letras. O escolar pode confundir letras que diferem quanto à posição espacial, como por exemplo: b-d; p-q. Desta forma, poderá ler e escrever “toba” em vez de “toda” ou “pueijo” em vez de “queijo”.

Outra manifestação da ausência dessa habilidade é a “escrita em espelho” ou a escrita especular, as quais são manifestas pela total rotação das letras, palavras ou números. A criança em vez de escrever “36” escreve “63”; em vez de escrever “casa” escreve “saca”.

Na educação infantil (pré-escola) é considerado normal a criança escrever espelhado, contudo se persistir até oito anos é aconselhável uma avaliação psicopedagógica, pois interferirão no processo de alfabetização, principalmente, no que se refere na associação entre letras e sons.

Estruturação e Orientação Espacial

“É a tomada de consciência da situação do corpo e o conhecimento preciso de sua posição em relação ao mundo exterior” (PARANÁ, 1999, p. 30). De acordo com Coste (1985), estruturação e orientação espacial é toda nossa percepção do mundo é uma percepção espacial, cujo o corpo é o ponto de referência, num primeiro momento é a organização do mundo

externo, tendo parte do eu como referência e, em seguida, com relação ao outro e aos objetos.

Orientação significa a capacidade do indivíduo para se relacionar com um ponto fixo. Esse ponto pode ser uma parte de seu próprio corpo ou pode ser percebida por ele no espaço fora de seu corpo. A orientação humana depende da integração completa e do equilíbrio harmonioso do sistema senso-motor, e todos os sentidos contribuem para a sua realização (GOODY, 1952, p. 472 apud JOHNSON; MYKLEBUST, 1983, p. 343).

A orientação espacial depende necessariamente de uma boa imagem corporal, o corpo da criança é o seu referencial, sendo assim localiza e relaciona os objetos no espaço. A criança não nasce com esta capacidade, a de localização espacial, porém é uma habilidade apreendida, construída. A criança desenvolve esta habilidade porque consegue relacionar o seu corpo no espaço, domínio este adquirido por meio da ludicidade, do brincar, jogar, vestir, amarrar sapatos, entre outros exercícios.

De acordo com Frostig et al. (1980), a criança com o domínio da imagem corporal percebe a posição que os objetos ocupam, utilizando o seu próprio corpo, desta forma, ela discrimina as diferentes posições espaciais que os objetos ocupam, assim como, compreende e assimila os diferentes conceitos relacionados com a posição espacial, a saber: atrás; à frente; esquerdo, direito; em cima, em baixo e outros.

Os autores supracitados inferem que as relações espaciais implicam em perceber que o lápis está tanto ao meu lado esquerdo (corpo como referência), quanto ao lado esquerdo de um bibelô (objeto como referência). O domínio do conceito relação espacial depende da aquisição do conceito de posição espacial.

O domínio desses conceitos estão intrinsecamente ligados ao processo de alfabetização, isto é, sem a criança possuir as noções de

posição e orientação espacial, confundem letras similares, ou seja, as letras que diferem em relação à orientação espacial, assim como, apresenta dificuldade em respeitar a ordem de sucessão das letras nas palavras e das palavras nas frases.

Além destas dificuldades a criança pode apresentar na leitura dificuldade para locomover os olhos, obedecendo ao sentido esquerdo-direito e pular uma linha ou mais linhas no decorrer da atividade; na escrita não respeitar a direção horizontal do traçado, acarretando movimentos descendentes ou ascendentes; não respeitar os limites na folha, acumular as palavras ao perceber o término da folha ou, continuar a registrar na folha contígua; pode não observar as sequências das letras numa palavra; na resolução de problemas matemáticos, não lembra a sequência dos processos envolvidos nas operações aritméticas, como por exemplo, em divisões longas, ou simplesmente não perceber a posição relativa dos números em problemas de multiplicação.

Os problemas se apresentam de diversas formas nas mais variadas atividades escolares, tais como, copiar modelos, leitura de mapas, compreensão de gráficos e outros. Em relação ao meio ambiente a criança se apresenta desorganizada com os materiais escolares ou roupas, esbarra com facilidade nos objetos ou nas pessoas quando se locomove e, confunde-se para que lado ir quando tem que desviar de um obstáculo. (ALMEIDA, 2004; MORAIS, 2006).

Almeida (2004, p. 73) sugere algumas relações espaciais a serem desenvolvidas nas crianças, como por exemplo: posição no espaço (em que lugar a criança está? De frente, de costas, de lado, à esquerda do objeto, à direita do objeto, em cima, sob, sobre e etc); adaptação ao espaço (qual é a necessidade física de um sujeito em determinados pontos que ele ocupa); relação perto-longe (qual é a distância entre eu e um objeto? A noção de próximo, distante, muito distante, ao redor, e outras).

Sendo assim, o professor deve propor atividades relacionadas com mímicas e expressão corporal, as quais contribuem para o desenvolvimento das relações corporais e espaciais nas crianças, tais como: teatro; imitação de

animais; lançar a bola para cima e pegar com as duas mãos, pegar com a mão direita, pegar com a mão esquerda; lançar a bola na parede bater palmas e apanhá-la sem ela cair no chão; jogar a bola num alvo (no centro, em cima a direita, embaixo) e outros.

Além dessas atividades o professor pode propor atividades que contribuam para noção de organização no dia (manhã, tarde e noite); noção de: antes / depois / agora / ontem / hoje / amanhã / cedo / dias da semana / meses do ano / estações do ano / ritmo, e as datas comemorativas podem contribuir no estabelecimento destas habilidades. (ALMEIDA, 2004).

Estruturação e Orientação Temporal

“É a tomada de consciência da sucessão e periodicidade dos acontecimentos, bem como o caráter irreversível do tempo”. (PARANÁ, 1999, p. 30). Nesse sentido, a orientação espacial refere-se às atividades visuais, tendo o corpo como referência, já a orientação temporal está relacionado com a audição da pessoa. De acordo com Condemarin e Blomquist (1970 apud MORAIS, 2006), quando nos referimos ao tempo estão inseridos dois conceitos imprescindíveis para o desenvolvimento da orientação temporal, ou seja, duração e sucessão. Tudo o que acontece no tempo apresenta uma certa duração (curta-média-longa) e uma sucessão, antes ou depois.

No que se refere à percepção de duração, podemos dizer que “é a capacidade de avaliar o tempo de duração de um fenômeno, ou do intervalo entre dois fenômenos. Constitui-se na percepção do ritmo (ALMEIDA, 2004, p. 84).

Em relação à percepção de sucessão “é a possibilidade do indivíduo situar-se em um presente relativo. O agora, o antes e o depois, ou seja, situar-se no passado e no futuro, também relativos. Isto constitui-se a percepção de sequências temporais” (ALMEIDA, 2004, p.83).

No desenvolvimento infantil, a criança aprende a captar e discriminar a duração e a sucessão dos sons, bem como, a dominar

conceitos de orientação temporal, tais como: ontem, hoje, cedo, amanhã, meses, anos, horas, estações do ano e outros. O tempo está presente em todos os momentos de vida da criança, incorporação desses conceitos possibilita à criança a orientação do tempo durante a realização das atividades.

No processo de alfabetização, a inexistência de conceitos de orientação temporal, pode acarretar dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, como por exemplo: troca a ordem das letras ou inverte-as (esta falha ocorre porque a criança apresenta uma incapacidade de respeitar a duração e a sucessão das letras, dentro da palavra falada); problema em reter uma sequência de palavras dentro da sentença e uma série de ideias dentro da história; mal emprego dos tempos verbais; e dificuldades na correspondência dos sons com as respectivas letras que os representam, principalmente na tarefa de ditado (MORAIS, 2006).

O ritmo é uma habilidade que relaciona intrinsecamente com o tempo, “pois o ritmo consiste numa sucessão de elementos sonoros no tempo e que obedecem a uma determinada duração”. (MORAIS, 2006, p. 40).

Na educação infantil é muito importante trabalhar o ritmo, este fornece à criança, a percepção da ocorrência dos sons e das pausas (duração e sucessão). O ritmo está muito presente na leitura e na escrita. A criança que apresenta uma incapacidade rítmica, a leitura pode ser lenta e silabada, não respeitando sinais de pontuação e não apresentando entonação. Essas dificuldades ocorrem porque a habilidade de leitura é constituída por uma sucessão de elementos gráficos que são traduzidos em elementos sonoros. No que se refere à escrita, os problemas de ritmo dificultam a organização da escrita na folha, por exemplo, a criança não respeita os espaços em branco entre as palavras, aglutina as palavras (escreve duas ou mais palavras unidas); apresenta dificuldade em colocar em ordem as letras dentro das palavras, o que ocasiona omissão ou adição de sílabas, bem como, falta de acentuação das palavras, principalmente durante a leitura (MORAIS, 2006).

Daí a importância da educação física trabalhar atividades que envolvam, concomitantemente, o desenvolvimento de noções temporais e espaciais, como por exemplo: corrida de ovo na colher; futebol de botão; peteca; brincar de casinha; pular corda; quebra-cabeça; amarelinha; blocos lógicos; rolar a bola rápido; rolar a bola devagar; e outros.

Equilíbrio, Tônus e Postura

O corpo ocupa um lugar central na aprendizagem. O equilíbrio mantém o tônus muscular, o qual dá suporte para o deslocamento do corpo no espaço.

O tônus, o equilíbrio e a postura formam a base essencial da coordenação dinâmica global. Os exercícios de equilíbrio têm a finalidade de melhorar o comando do sistema nervoso central, a precisão motora e o controle global dos deslocamentos do corpo no espaço, ou seja, a melhoria do equilíbrio estático e dinâmico, isto é, possibilitam as crianças conquistar posturas adequadas, com o mínimo de esforço, permitindo o relaxamento e dando dinamização ao movimento, sempre regido pelo tônus muscular (PARANÁ, 1999, p. 31).

Sendo assim, o professor deve possibilitar à criança exercícios que desenvolvam o equilíbrio, o tônus e a postura corporal da criança tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Coordenação Dinâmica Manual

A coordenação dinâmica manual refere-se ao domínio dos objetos, os quais a criança manipula, assim como a percepção e a imagem mental do objeto ao reproduzi-lo. Na aprendizagem da escrita a coordenação manual, a estrutura espacial e a orientação temporal são competências imprescindíveis no domínio dessa habilidade. (PARANÁ, 1999).

Podemos dizer que a coordenação manual é a habilidade de executar com precisão a coordenação dos olhos e das mãos. Nos exercícios

motores de correr, pular, chutar são os olhos que dirigem os movimentos dos pés. Já nas tarefas de escrever, de arremessar uma bola com a mão, de desenhar, de recortar, são os olhos que dirigem os movimentos das mãos (FROSTIG et al., 1980).

Palavras finais

Discutimos, nesse capítulo, os conceitos da psicomotricidade, ressaltando que o *psico* relaciona-se com o social, o afetivo e o cognitivo e o *motor* com o movimento, a dinâmica e a neurofisiologia. Apresentamos e discutimos a estruturação corporal; lateralidade; estruturação e organização espacial; estruturação e organização temporal; equilíbrio, tônus e postura; e coordenação dinâmica manual. Ressaltamos o prejuízo da inabilidade de um dos conceitos supracitados no desenvolvimento motor e na aprendizagem, principalmente nos anos iniciais quando do processo de alfabetização e letramento.

Destacamos que, muitos escolares matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, são alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Para esses educandos as atividades psicomotoras são atividades urgentes e necessárias a serem exploradas, trabalhadas e desenvolvidas junto a esses alunos. Contudo, há deficiências as quais necessitam ser adaptadas às atividades físicas e os materiais, como por exemplo, para o aluno cego a atividade com bola, só é possível quando a mesma apresenta um guiso em seu interior, a criança pode localizar-se por meio do ruído e desempenhar a atividade sem restrição. Dessa forma, o professor é que irá observar e adaptar as atividades físicas/motoras de acordo com as possibilidades do educando. É importante destacar que, independentemente da deficiência, todos podem e devem realizar as atividades psicomotoras, pois são elas que irão subsidiar aprendizagens futuras, principalmente as relacionadas à vida escolar.



Capítulo 3

Procedimentos metodológicos para aulas de Educação Física na escola infantil e anos iniciais

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo
(KISHIMOTO, 2001, p.9)

Esse capítulo tem como proposta, apresentar discussões e sugestões de procedimentos metodológicos para aulas de educação física nas turmas de educação infantil e anos iniciais. Nesse sentido, consideramos pertinente trazer os principais conteúdos e objetivos estabelecidos para essas etapas de ensino. Ou seja, os conteúdos que precisam ser desenvolvidos com as turmas de educação infantil e anos iniciais. Enfatizamos anteriormente, no capítulo que trata sobre planejamento, que toda escola possui uma proposta curricular e que é a partir dessa listagem de conteúdos que o professor elabora seu planejamento. Desse modo, apresentamos alguns recortes dos objetivos e conteúdos listados nos Referenciais² Curriculares

² O **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p.13).

da Educação Infantil (RCNEIs) e nos Parâmetros Curriculares de Educação Física do Ensino Fundamental (PCNs), haja vista que esses documentos viabilizaram a construção das propostas curriculares dos sistemas de ensino em nosso país.

Segundo Darrido e Rangel (2008), todo conteúdo escolar apresenta um caráter histórico, os quais são construídos e reconstruídos segundo os interesses e necessidades sociais que vigoram em diferentes épocas.

Conforme destacamos, no primeiro capítulo, várias tendências influenciaram a formação dos professores e as práticas pedagógicas, isso significa afirmarmos que não existe apenas uma metodologia principal no modo de desenvolver as aulas de Educação Física, porém toda escolha didática implica um tipo de formação, nos quais ressaltam-se certos valores, habilidades, atitudes, capacidades e, principalmente, o modo de abordar os conteúdos, como destacado no quadro 1.

Nesse sentido, lembrando as atuais tendências do ensino, as aulas de educação infantil, necessitam priorizar uma organização que possibilite o desenvolvimento de habilidades corporais, como por exemplo, reconhecer e identificar partes do seu corpo, para isso o professor propõe atividades e brincadeiras que estimulem a utilizar partes específicas do corpo. Por exemplo, as propostas que envolvem uso da força, velocidade, resistência e flexibilidade, devem apresentar diferentes desafios ao longo da escolarização. Essas atividades de jogos e brincadeiras devem sempre ser propostas observando-se a faixa etária das crianças, pelo fato de que a medida que elas vão crescendo, novos desafios devem ser apresentados. Ressalta-se, entretanto que todas as atividades propostas devem ser pensadas de modo a incluir todas as crianças, para isso necessário se faz adotar estratégias diversificadas pelo professor durante as aulas. Bem como, no que se refere à organização das turmas:

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes,

a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997, p. 25).

Como exemplo, podemos lembrar da brincadeira de esconde-esconde,

Pique-esconde é um dos jogos permanentes conhecidos pela humanidade. Todos os esforços são enunciados em procura do jogador escondidos. Isso lhe convence de que mesmo não estando visível, não foi esquecido; e que é importante para todos que ele seja encontrado, porque a atividade - e, num sentido deslocado, a vida - não pode prosseguir sem ele. *É essa a dignidade e a confirmação que brincadeiras 'simples' podem oferecer aos participantes (...)*. O sucesso depende de chegar em segurança (ao pique, ou em casa) por seus próprios esforços. (...) quem for apanhado não pode nem precisa abandonar o jogo, mas, ao contrário, transforma-se no perseguidor poderoso e ativo da próxima rodada (BETTEHEIM, 1988, apud, FIGUEIRA, p.67).

Essa brincadeira permite que todos participem - meninos e meninas -, as regras são simples e fáceis de serem compreendidas, assim como não exclui ninguém, de modo que, em um momento a criança é o caçador e em outro é caçada. Essa atividade pode ser desenvolvida em todas as faixas etárias. Existe uma variação dessa brincadeira: esconde-esconde, pique-esconde, polícia e ladrão, entre outros.

A escola é um local de difusão de conhecimentos, e todos tem o direito de ter acesso ao conhecimento elaborado. As crianças pequenas principalmente, que estão longe de suas casas e permanecem na escola um longo período, não devem sentir-se excluídas, mas sim sentirem-se acolhidas em todos os momentos.

Quadro 2- Objetivos para educação infantil

Crianças de zero a três anos	Crianças de quatro a seis anos
<ul style="list-style-type: none">• familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;• explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;• deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;• explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.	<ul style="list-style-type: none">• ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;• explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;• controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos brincadeiras, danças e demais situações;• utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc. para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;• apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Fonte: BRASIL, RCNEIS, 2008, p.27.

Como destacamos no quadro, o manuseio de diferentes materiais é objetivo a ser alcançado em todas as faixas etárias, o controle gradual do movimento, bem como, a atitude de interesse no cuidado com o corpo, assim, seria importante que as estratégias, que o professor utilizar, sejam sempre diversificadas, para que a criança possa ir desenvolvendo cada vez mais suas habilidades corporais.

Além do que, na educação infantil o professor:

[...] deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p.21).

Assim, os conteúdos sugeridos para as duas faixas etárias na educação infantil, são apresentados nos RCNEIs a partir de eixos de trabalho visando a construção de diferentes linguagens pela criança, são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Nesse contemplamos somente os conteúdos do movimento. Uma leitura de todas as orientações pode ser realizada consultando o material na íntegra, disponível no portal do MEC (Ministério da Educação).

Os RCNEIs (BRASIL, 1998) destacam a importância do movimento, e são apresentados conteúdos que estimulam o desenvolvimento da expressividade, do equilíbrio e coordenação.

QUADRO 3- CONTEÚDOS EDUCAÇÃO INFANTIL

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS	CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS
<p>Expressividade</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.• Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. <p>Equilíbrio e coordenação</p> <ul style="list-style-type: none">• Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.• Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.• Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.	<p>Expressividade</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.• Percepção de estruturas rítmicas para expressar-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. <p>Equilíbrio e coordenação</p> <ul style="list-style-type: none">• 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.

Fonte: Adaptado de, BRASIL, RCNEIS, 1998, p. 30, 32, 35 e 36.

Um apontamento importante, a partir da leitura dos principais conteúdos do quadro acima, é a de que todas as atividades desenvolvidas com as crianças pequenas devem ser trabalhadas de forma lúdica, assim nas atividades devem predominar práticas pedagógicas com jogos e brincadeiras. O Conselho Nacional de Educação aponta “o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagens importantes a serem utilizadas

com a criança, uma vez que articulam o conhecimento em relação ao mundo.”

A elaboração e implementação dos programas curriculares para a educação infantil deve possibilitar conhecimentos que relacionem o contexto que as cercam e o desenvolvimento das várias linguagens: a oralidade, o desenho, o lúdico, o corporal, o gestual, a musical, entre outras.

Anos iniciais

Em relação aos anos iniciais, os objetivos propostos nos PCNs, (BRASIL, 1998), ressaltam a importância da participação dos alunos em diferentes atividades corporais, em brincadeiras, jogos coletivos entre outros, como pode ser observado no quadro 3. Destacamos que esses objetivos são propostos levando-se em consideração a faixa etária dos alunos. Assim, cada um dos quatro objetivos para o primeiro ciclo e os seis objetivos para o segundo ciclo destacados no quadro 3, podem ser propostos em diferentes momentos da prática pedagógica, porém esses apresentam desafios diferenciados.

Algumas brincadeiras de roda ou dança, como Ciranda Cirandinha³, favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo das crianças, a partir dos quais podem-se introduzir noções de movimentos inerentes à dança.

Outras brincadeiras tradicionais como “A Linda Rosa Juvenil”⁴, na qual a cada verso corresponde um gesto, proporcionam também a

³ Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar O anel que tu me deste era vidro e se quebrou; O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou Por isso, D. Fulano entre dentro dessa roda ; Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá-se embora; A ciranda tem três filhas; Todas três por batizar; A mais velha delas todas ; Ciranda se vai chamar (Fonte: http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/cantigas_de_roda.htm)

⁴ **A linda rosa juvenil**, juvenil, juvenil; A linda rosa juvenil, juvenil Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar; Vivia alegre em seu lar, em seu lar; E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má; Um dia veio uma bruxa má, muito má Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim; que adormeceu a rosa assim, bem assim E o tempo passou a correr, a correr, a correr; E o tempo passou a correr, a correr; E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor; E o mato cresceu ao redor, ao redor; E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei; E um dia veio um belo rei, belo rei; Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim; que despertou a rosa assim, bem assim; Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei; batemos palmas para o rei, para o rei (Fonte: <http://www.letras.com.br/musicas-infantis/a-linda-rosa-juvenil>)

oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções (BRASIL, 1998, p.15).

Quadro- 4: Objetivos de Educação Física para anos iniciais

Objetivos para primeiro ciclo	Objetivos para o segundo ciclo
1- participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; 2- conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas); 3- conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano; 4- organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.	1- participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; 2- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não violenta; 3- conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde; 4- conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais; 5- organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível; 6- analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo.

Fonte: BRASIL. (c). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física / secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Como é possível observar os objetivos apontados para o ciclo um e dois são amplos, eles foram pensados e propostos no sentido de que esses fossem atingidos ao final dos ciclos.

Em relação aos conteúdos, apontados no quadro 4, é oportuno lembrarmos que estes estão listados de maneira integrada, ou seja, sem divisões dos conteúdos, pois segundo a orientação eles serão contemplados nos dois ciclos, o que favorece a retomada e aprofundamento nos ciclos posteriores. Observamos que os conteúdos apresentam maior complexidade à medida que os alunos avançam os anos seguintes da escolarização. A organização dos jogos, as regras, os desafios são propostos sempre observando o contexto da turma.

O contexto e a realidade de cada escola, de cada turma determinam a opção de estratégias mais adequadas, assim, é papel do professor refletir e observar o que o meio escolar oferece para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, levando em consideração os conteúdos e objetivos da aula.

Nesse sentido, ao observar e refletir sobre seu contexto pedagógico, o professor vai se tornando o investigador de sua realidade e de sua prática.

Quadro 5- Conteúdos de Educação Física para anos iniciais

<p>Primeiro ciclo - conteúdos, nas dimensões conceituais, procedimentais e atudiniais.</p> <ul style="list-style-type: none">• participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas;• explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares;• participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;• resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor;• discussão das regras dos jogos;	<p>Segundo ciclo - conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atudiniais.</p> <ul style="list-style-type: none">• participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas;• observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas;• expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas;
---	--

<ul style="list-style-type: none">• utilização de habilidades em situações de jogo e luta, tendo como referência de avaliação o esforço pessoal;• resolução de problemas corporais individualmente;• avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor;• participação em brincadeiras cantadas;• criação de brincadeiras cantadas;• acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo;• apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;• participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano;• participação em atividades rítmicas e expressivas;• utilização e recriação de circuitos;• utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;• desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;• diferenciação das situações de esforço e repouso;• reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo.	<ul style="list-style-type: none">• apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos;• reflexão e avaliação de seu próprio desempenho e dos demais, tendo como referência o esforço em si, prescindindo, em alguns casos, do auxílio do professor;• resolução de problemas corporais individualmente e em grupos;• participação na execução e criação de coreografias simples;• participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;• apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;• valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;• acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação;• participação em atividades rítmicas e expressivas;• análise de alguns movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socio-culturais e biomecânicos;• percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano;• utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças;• desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades;• diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso;• reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor.
<p>Fonte: Adaptado de PCNS, p. 47,48,49. (BRASIL, (C), 1997, p. 47,48,49)</p>	<p>Fonte: Adaptado de PCNS Educação Física. (BRASIL, (C), 1997, p. 53,54,55)</p>

Os conteúdos listados, para o primeiro e segundo ciclos, contemplam temas amplos que serão trabalhados ao longo da escolarização dos anos iniciais. Ressaltamos que no quadro 5, alguns conteúdos, como o de danças pertencentes à localidade, são propostas de valorização da cultura local. Também, lembramos que a valorização às regras e a não discriminação são situações que acompanham a proposição das atividades. Embora muitas escolas não tenham recursos e materiais suficientes, o que limita o desenvolvimento de alguns jogos, uma alternativa para resolver isso seria confeccionar alguns materiais com os alunos.

Uma nova compreensão da Educação Física implica considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação. A título de exemplo, vejamos como um mesmo conteúdo pode ser tratado em todos os níveis escolares numa evolução espiralada. (...) Saltar representa a atividade historicamente formada e culturalmente desenvolvida de ultrapassar obstáculos, seja em altura ou extensão/distância. No primeiro ciclo do ensino fundamental (organização da identificação dos dados da realidade), o aluno já a conhece e a executa a partir de uma imagem da ação tomada do seu cotidiano. Ele a executa com movimentos espontâneos que lhe são particulares. A ênfase pedagógica deve incidir na solução do problema: como desprender-se da ação da gravidade e cair sem machucar-se? Das respostas encontradas pelos alunos, surgirão as primeiras referências comuns à atividade “saltar”. No decorrer dos ciclos seguintes, o aluno ampliará seu domínio sobre formas de saltar. É interessante destacar que uma habilidade corporal envolve, simultaneamente, domínio de conhecimento, de hábitos mentais e habilidades técnicas (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 53).

Jogos e brincadeiras ⁵,

Todas as pessoas já brincaram algum dia quando eram crianças! Quem de nós não criou brinquedos em algum momento de nossa infância? Quem nunca participou de jogos na infância? Se voltarmos ao tempo, lembraremos que caixas de fósforo viravam carros e trenzinhos, tampas de panelas eram volantes de carro, diferentes materiais eram transformados em brinquedos ou jogos e, no recreio na escola quanta criatividade...

Desse modo, a partir dessa constatação, bem como, da indicação de muitos teóricos como Kishimoto (2001), Piaget (1989), Vigotski (1985), podemos afirmar que as brincadeiras e jogos são as situações pedagógicas que melhor atendem aos interesses dos alunos da educação infantil e anos iniciais, as razões para isso estão atreladas as seguintes razões:

- 1- Não são desconhecidos da criança, uma vez que a maioria já participou de diferentes jogos e brincadeiras;
- 2- Não exigem espaço ou material sofisticado (embora possam existir jogos com tais exigências);
- 3- Podem variar em complexidade de regras, ou seja, desde pequeno pode-se jogar com poucas regras ou chegar a jogos com regras de altíssimo nível de complexidade
- 4- Podem ser praticados em qualquer faixa etária;
- 5- São divertidos e prazerosos para os seus participantes (a menos que sejam levados a extremos de competição);
- 6- Aprende-se o jogo pelo método global, diferentemente do esporte, que geralmente é aprendido/ensinado por partes [...] Os jogos coletivos foram criados dessa maneira, as pessoas aprendiam jogando, somente mais tarde, com a técnica e a ciência é que se passou a ensinar com decomposição das partes (DARRIDO e RANGEL, 2008, p. 158-159).

As razões apontadas, mais uma vez, confirmam a importância dos professores utilizarem jogos e brincadeiras no cotidiano escolar. Contudo,

⁵ "Jogo: Atividade dependente de um sistema de regras que resulta em derrota ou vitória; disputa; partida. [...] 2 atividade infantil pela qual a criança põe em prática suas habilidades. 3 brincadeira; folguedo. [...]" (CEGALLA, 2005, p.521)

“é preciso ter consciência dos limites da utilização do jogo na atividade pedagógica, rompendo com uma visão romântica de que o jogo seria uma panaceia para todos os males” (RIBEIRO, 2005, p. 135).

Desse modo, a título de exemplo, dependendo da turma, o professor poderá propor uma pesquisa sobre jogos. Sugerimos que o professor proponha aos alunos a realização de uma entrevista com pais, ou outras pessoas, solicitando que apontem os jogos e brincadeiras favoritos. Depois desse levantamento e registro individual, podem ser comparadas na turma, registrando num cartaz, as principais diferenças entre as brincadeiras citadas. Em outros termos, essa atividade pode ser sistematizada em sala a partir de um quadro indicativo das respostas para exploração da questão de jogos e brincadeiras. Lembramos que essa atividade pode ser adaptada para diferentes turmas dos anos iniciais.

	Avós, parentes ou amigos	Pais, parentes ou amigos	Filhos
Jogo ou brincadeira 1			
Jogo ou brincadeira 1			
Jogo ou brincadeira 1			

Fonte: Adaptado de Darido e Junior, 2007, p. 159.

Também pode ser organizado um painel com fotos de jogos e brincadeiras que figurem os pais das crianças e atuais das crianças da escola. Outra sugestão é convidar alguns idosos para contar como eram as brincadeiras na sua época nas turmas de educação infantil.

Outra atividade prática, para explorar os jogos e brincadeiras, é proposta por Darido e Junior (2007), na qual consiste em colocar uma cópia da gravura do quadro de Pieter Brughel (foto abaixo) sobre os jogos infantis de 1560, que retrata 84 jogos com a pergunta: “Quais as brincadeiras que estão presentes nesta pintura?”. Propõe a autora que após a pintura exista um espaço em branco para que os alunos possam registrar as brincadeiras identificadas, essa proposta poderá ser realizada durante uma semana ou a critério do professor. Sugere que essa atividade

seja realizada em sala e também afixada no corredor para que alunos de outras turmas também participem, após esse tempo, o professor retira o painel do corredor e leva para sua sala para comparar com o painel que sua turma construiu. O Professor poderá eleger junto aos alunos a realização de alguns jogos visualizados na gravura, ou propor outras explorações para além das comentada.



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/brinca8.htm>

Conforme Darido e Junior (2007), as brincadeiras das crianças nos nossos dias, acabam sendo confundidas com programas de TV, com pegadinhas do Faustão. Enfatiza que na lista de brincadeiras das crianças também aparece o videogame. Comentam ainda que, nas grandes cidades, pela falta de espaços, as brincadeiras acabam ocorrendo somente nas escolas e nas aulas de Educação Física.

Em relação aos jogos e brincadeiras é importante lembrar que:

Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. *A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos.* Sabemos disso graças principalmente ao testemunho de uma abundante iconografia, pois, da Idade Média até o século XVIII, tornou-se comum representar cenas de jogos: um índice do lugar ocupado pelo divertimento na vida social do Ancien Régime. (...) Inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças. Um marfim do século XIV representa uma brincadeira de adultos: um rapaz sentado no chão tenta pegar os homens e as mulheres que o empurram. (...) Logo, podemos compreender o comentário que o estudo da iconografia dos jogos inspirou ao historiador contemporâneo Van Marle: “Quanto aos divertimentos dos adultos, não se pode dizer realmente que fossem menos infantis do que as diversões das crianças”. É claro que não, pois se eram os mesmos!” (ARIÈS, 1978, p. 92,93 grifos do autor).

Como podemos observar, a partir de Ariès (1978), as brincadeiras e jogos variam segundo a cultura dos grupos e da região, o autor sugere que não existiam brincadeiras ou jogos apenas para crianças ou para adultos, mas simplesmente brincadeiras e jogos, dos quais todos participavam independente da idade.

Desse modo, é necessário lembrar que as diferenças existentes nos jogos e brincadeiras podem ser trabalhadas segundo o interesse e curiosidade dos alunos, pois,

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 66).

A partir das indicações em livros didáticos, revistas e dos PCNs de Educação Física, pode-se verificar que existem uma variedade de sugestões de atividades que podem ser ampliadas ou reduzidas dependendo dos objetivos do professor.

Entretanto, é bom lembrar que existe uma classificação de jogos a serem selecionados segundo o planejamento almejado:

- jogos pré-desportivos: queimada, pique-bandeira, guerra das bolas, jogos pré-desportivos do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol-rebatida drible, bobinho, dois toques);
- jogos populares: bocha, malha, taco, boliche;
- brincadeiras: amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, bolinha de /gude, pião, pipas, lenço-atrás, corre-cutia, esconde-esconde, pega-pega, coelho sai-da-toca, duro-ou-mole, agacha-agacha, mãe-da-rua, carrinhos de rolimã, cabo-de-guerra, etc.;
- atletismo: corridas de velocidade, de resistência, com obstáculos, de revezamento; saltos em distância, em altura, triplo, com vara; arremessos de peso, de martelo, de dardo e de disco;
- esportes coletivos: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, vôlei de praia, handebol, futvôlei, etc.;
- esportes com bastões e raquetes: beisebol, tênis de mesa, tênis de campo, pingue-pongue;
- esportes sobre rodas: hóquei, hóquei in-line, ciclismo;
- lutas: judô, capoeira, caratê;
- ginásticas: de manutenção de saúde (aeróbica e musculação); de preparação e aperfeiçoamento para a dança; de preparação e aperfeiçoamento para os esportes, jogos e lutas; olímpica e rítmica desportiva. (BRASIL (c), 1997, p.38)

O que enfatizamos, nessa listagem de jogos, é justamente a possibilidade de trazer para o cotidiano escolar aquelas atividades já conhecidas por parte de alguns alunos e desconhecida de outros, permitindo desse modo, a valorização da cultura no que se refere aos diferentes tipos de jogos, esportes, jogos populares e brincadeiras que fazem parte do repertório local e regional. A partir desses exemplos,

outras propostas podem ser sugeridas pelos alunos quando o professor dialoga com o aluno sobre tais atividades.

Ademais, ao trabalhar com jogos, convém perceber que na escolha dos diferentes tipos existentes estão relacionados:

- a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
- b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para
- c) jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
- d) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.
- e) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
- f) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino.
- g) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
- h) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
- i) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
- j) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
- k) Jogos cujo conteúdo implique a auto-avaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
- l) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho. (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 66,67).

Considerando a classificação dos jogos existentes, os quais apresentam estrutura e dinâmica diversa, entendemos ser fundamental ao professor conhecer essas diferenças para poder selecionar aqueles que melhor atendam aos objetivos propostos.

Os jogos listados anteriormente contemplam uma diversidade de possibilidades, ressaltamos que nas 11 indicações da letra *a* até a *k*, são destacadas sugestões de exploração de jogos que vão desde a prática individual ao coletivo, pois estes, “oferecem a possibilidade do conhecimento de si mesmo, do conhecimento dos objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais e, especialmente, das relações com as outras pessoas” (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 67).

Nessa perspectiva, tendo em vista atividades em que o objetivo seja: a criação de jogos pelos alunos, do uso de regras, das possibilidades de ação e força com o próprio corpo e do reconhecimento de materiais, por exemplo. Podem ser explorados e aprimorados pelo professor como nessa exemplificação:

Ele propõe como tema da aula “Rebater”, para o qual coloca à disposição dos alunos materiais como: bolas de diversos tamanhos, bem como alguns materiais que permitem bater nas bolas. Esses materiais podem ser raquetes de madeira ou plástico, pequenas tábuas estreitas e compridas (que podem servir como raquetes), cabos de vassoura curtos ou compridos etc. Num primeiro momento, o professor questiona os alunos sobre as formas que poderiam ser encontradas para bater na bola de maneira a lançá-la para o colega, que por sua vez irá rebatê-la. Depois propõe encontrar formas coletivas de jogos de rebater. Finalmente, convida os alunos a expressar seu pensamento sobre: quais os jogos mais fáceis? quais os mais difíceis? quais os mais prazerosos? (tanto pela forma de rebater quanto pelo número de colegas envolvidos) quais os que gostariam de voltar a jogar? quais os que podem ser feitos com os amigos da rua? (...) A experiência de rebater permite às crianças a identificação das habilidades com que elas conseguem rebater, lançar, acertar com a raquete ou bastões, correr, saltar, receber etc (CASTELLANI FILHO, 2009, p.67).

O autor sugere ainda que os professores orientem novas possibilidades para estas atividades, como maior velocidade, força. Lembra também que, os dados podem ser sistematizados em diferentes

“classificações de jogos, os quais, nas formas individuais ou coletivas, farão aflorar conflitos nas relações pessoais, dando ao professor oportunidade de abordá-los orientando os alunos para as questões do coletivo e das regras necessárias à convivência social” (CASTELLANI FILHO, 2009, p.68).

Necessário se faz resgatar na escola atividades que envolvam o coletivo, o respeito aos colegas, pois como afirma Castellani Filho (2009), é preciso buscar “ a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. (idem, p.70)

Atletismo

Em relação ao atletismo que envolve atividades de correr, saltar, arremessar e lançar, práticas que aliás foram criadas na cultura humana. O atletismo, enquanto conteúdo, ao serem propostas durante as aulas irão requerer desempenhos diferentes dos alunos nas turmas e, segundo os objetivos estabelecidos para uma determinada aula.

Corridas:

- De resistência.
- De velocidade — com e sem obstáculos.
- De campo — cross-country.
- De aclives-declives (de rua ou pedestrianismo).
- De revezamento.

Saltos:

- No sentido horizontal: extensão e triplo.
- No sentido vertical: altura e com vara.

Arremessos:

- Implemento: peso.

Lançamentos:

- Implementos: dardo, disco, martelo (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 72).

Para exemplificar, apresentamos algumas sugestões em relação ao arremesso que promovem o reconhecimento das habilidades individuais e podem ser realizadas com turmas dos anos iniciais:

Nesse ciclo pode-se praticar jogos distante de si mesmo algum objeto como; bola, pedra, bastão de madeira etc. O significado do "arremessar" pode ser abordado, ludicamente, na forma de dramatização de uma atividade dos índios primitivos que lançam dardos para caçar animais". A "caça" pode estar representada por um grande círculo onde devem chegar os "dardos" (cabos de vassoura). O alvo deve ser amplo para não exigir portaria e sim a força para cobrir a distância-desafio. Numa 4ª série, pode-se jogar o mesmo jogo, dessa vez em equipes, onde a distância do lançamento de cada membro é somada num só total. Somar as distâncias para saber qual equipe jogou mais longe privilegia o significado do coletivo. O passo seguinte pode ser a busca da forma "técnica" que venha garantir a eficácia do lançamento, e, mais tarde, a prática da prova: "lançamento de dardo", com o propósito claro da busca do rendimento esportivo (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 73).

Nas exemplificações acima, fica claro que o professor deve ir adaptando as atividades segundo o ritmo da sua turma, propondo novos desafios. Porém, é necessário lembrarmos que:

A aprendizagem em Educação Física envolve alguns riscos do ponto de vista físico inerente ao próprio ato de se movimentar, como, por exemplo, nas situações em que o equilíbrio corporal é solicitado, a possibilidade de desequilíbrio estará inevitavelmente presente. Dessa forma, mesmo considerando que escorregões, pequenas trombadas, quedas, impacto de bolas e cordas não possam ser evitados por completo, cabe ao professor a tarefa de organizar as situações de ensino e aprendizagem, de forma a minimizar esses pequenos incidentes. O receio ou a vergonha do aluno em correr riscos de segurança física é motivo suficiente para que ele se negue a participar de uma atividade, e em hipótese alguma o aluno deve ser obrigado ou constrangido a realizar qualquer atividade. As propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno, e como essa medida varia de pessoa para pessoa, a organização das atividades tem que contemplar individualmente esse aspecto relativo à segurança física. (BRASIL, (C), 1997, p. 29).

Dança

A dança é uma atividade humana que permeia diferentes relações, é executada em rituais desde os tempos antigos com finalidades variadas, a dança da chuva para os Deuses, a dança por prazer, a dança para animar um evento.

Os movimentos de uma dança geralmente são executados mediante o som de uma música, a qual possibilita uma diversidade de expressões corporais. E com os avanços tecnológicos essa possibilidade de movimentos ampliou-se. Basta sintonizarmos a TV e encontraremos uma variedade de shows com ritmos de danças bem diferenciados, conseqüentemente crianças e jovens geralmente imitam esses movimentos. Entretanto, nem sempre são lembrados ou discutidos tais movimentos nas aulas.

Ferreira (2008) comenta que:

A série de possibilidades expressivas em música sempre foi enorme e ampliou-se ainda mais com o avanço da tecnologia eletrônica no século XX. Talvez seja essa abundância de possibilidades que tenha levado muitas pessoas a utilizarem inadequadamente a expressividade musical neste século (FERREIRA 2008 p. 17).

Na verdade, em relação à dança essa inadequação também pode ser observada em alguns ritmos que são reproduzidos.

Observe a gravura e tente lembrar-se de alguns momentos em que presenciou essas cenas na TV, na rua e na escola.



Como mencionamos anteriormente, o surgimento das tecnologias eletrônicas no século XX ampliou o conhecimento de ritmos de danças, por outro lado desencadeou algumas consequências, como exemplo aquelas apelativas à sexualidade precoce.

Portanto, cabe ao professor tomar cuidado para não utilizar inadequadamente essa expressividade corporal que está presente em algumas danças.

É a partir dessas questões que se faz urgente rever e trabalhar com nossos alunos algumas letras de músicas e suas formas de dança, uma vez que estas podem influenciar o nosso modo de ser, pensar e agir. Na verdade, de tanto ouvir, e dançar alguns ritmos esses acabam sendo incorporados em nosso cotidiano como comportamentos naturais e comuns. Portanto, é preciso contextualizar os tipos de danças existentes, além de ensinar os passos. Isto é o professor nas aulas de dança, somente contribui com o aprendizado quando tem objetivos claros sobre o ensino. Não é ensino apenas reproduzir uma música e deixar que os alunos dançam ritmos que conhecem no seu contexto. É preciso situar o surgimento desses movimentos, criando e recriando formas de expressão corporal. Ou seja, como é apontado no objetivo 6 do quadro, é preciso analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo e a sexualidade precoce das crianças.

A listagem apresentada na sequência é uma sugestão de danças e outras atividades rítmicas e/ou expressivas que podem ser abordadas e ou trabalhadas nas aulas de Educação Física e que podem ser adaptadas às diferentes turmas:

- danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha, afoxé, catira, bumbameu-boi, maracatu, xaxado, etc.;
- danças urbanas: rap, funk, break, pagode, danças de salão;
- dançaseruditas: clássicas, modernas, contemporâneas, jazz;
- danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, olodum, timbalada, trios elétricos, escolas de samba;
- brincadeiras de roda, cirandas;
- escravos-de-jó (BRASIL (c), 1997, p.40).

Contudo, ao propormos atividades com danças, é oportuno observarmos que essas podem desencadear a criatividade, tais como:

- a) Danças de livre interpretação de músicas diferentes para relacionar-se com o universo musical. (Sugere-se promover a verbalização das observações realizadas sobre diferentes aspectos da música interpretada, bem como a identificação das diferentes respostas que podem ser dadas ao estímulo musical. É recomendável, todavia, a identificação das relações espaços-temporais durante a interpretação e o reconhecimento das inter-relações pessoais durante a interpretação coletiva de uma música, tanto com os parceiros quanto com os espectadores.)
- b) Danças de interpretação de temas figurados. (Sugere-se estimular a construção coletiva dos espaços de representação e das coreografias e a apresentação da produção/criação para a escola e comunidade. Também recomenda-se privilegiar a avaliação participativa da produção individual/coletiva.) (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 82)

Os exemplos apresentados ilustram formas de trabalhar com os conteúdos de Educação Física, hoje principalmente com o acesso às

mídias, e um número de materiais didáticos que chegam às escolas, é possível selecionar atividades diversificadas para as turmas, bem como, a troca de experiências didáticas entre professores, também favorece o acesso a diferentes sugestões metodológicas.

Assim, as sugestões citadas são um primeiro passo para o professor ter uma noção do que poderá propor aos alunos nas aulas de Educação Física. Nos anexos são listadas mais 5 atividades práticas, para serem desenvolvidas com os alunos, assim como a indicação de alguns sites que possibilitam aprofundar temas e buscar novas práticas pedagógicas. Contudo, é bom frisar que todas as atividades necessitam estar coerentes com os objetivos estabelecidos no planejamento e no projeto pedagógico da escola. Ademais, todas as atividades: jogos brincadeiras, dança, têm uma história, desse modo, é preciso contextualizar o surgimento de tais práticas, seus benefícios e seus limites individual e social.

Para concluir, visualizando a questão da inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física, é oportuno lembramos que:

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social. É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam frequentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves. Garantidas as condições de segurança, o professor pode fazer adaptações (BRASIL, (C), 1997, p. 31).

Palavras finais

As reflexões e sugestões propostas nesse capítulo estiveram voltadas à apresentação de algumas indicações metodológicas relacionadas aos conteúdos de Educação Física. Numa perspectiva interdisciplinar, ressaltamos que os conteúdos em qualquer área de conhecimento, Português, Ciências, História, Educação Física, entre outras, necessitam ser propostos levando-se em consideração as relações que podem ser estabelecidas entre estas. As orientações metodológicas do ensino de Educação Física para educação infantil e anos iniciais apresentam um caráter lúdico, requerendo do professor a diversificação nas proposições de atividades. Os jogos e brincadeiras para essas faixas etárias devem ser adequados ao desenvolvimento da formação integral.

Consequentemente, o planejamento das atividades em Educação Física, visando uma aprendizagem significativa, requer que o professor defina os objetivos do trabalho considerando o que espera que o aluno compreenda, selecionando recurso e materiais didáticos que auxiliem na execução das atividades propostas.

Conforme Craidy e Kaercher (2001), as diferentes experiências vivenciadas pela criança ajudam a conhecer o seu corpo, seja quando se espicha para alcançar algo que deseja, quando se encolhe para caber dentro de uma caixa, quando participa de um jogo, bem como em outras situações. Assim, cabe ao professor ter criatividade e flexibilidade na proposição e escolha dos procedimentos de ensino, tendo em vista sempre o que melhor possibilita o desenvolvimento das habilidades dos alunos.



CIÊNCIAS DA
PEDAGOGIA

Capítulo 4

O planejamento e a avaliação em Educação Física

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.2. LDB, 9394/96).

Nesse capítulo, apresentamos considerações sobre o planejamento e a avaliação para as aulas de Educação Física. Problematicamos por meio da literatura a necessidade da ruptura do imaginário de que nessa disciplina não é necessário planejar nem avaliar. Defendemos a perspectiva de que é necessário um novo entendimento do processo ensino-aprendizagem, vislumbrando uma concepção de planejamento mais consistente, que assume os desafios de pensar essa transição na forma de planejar e avaliar dos professores em relação à Educação Física.

O Planejamento em Educação Física

As aulas de Educação Física precisam de planejamento? Nas aulas de Educação Física são realizadas avaliações teóricas ou práticas? Os alunos podem ser retidos na disciplina de Educação Física?

As respostas a tais questões muitas vezes acabam dando a impressão de que nas aulas de Educação Física não é preciso planejar, haja vista que muitos a percebem como um momento no qual basta disponibilizar uma bola, ou corda para os alunos, levando-os para uma quadra ou praça e se garantirá o cumprimento das aulas. Como vimos nos capítulos anteriores, a Educação Física é um componente curricular obrigatório, ou seja, deve fazer parte das disciplinas/matérias ofertadas na educação básica.

Sendo assim, é uma área do saber que a escola deverá ofertar aos seus alunos, portanto, com conteúdos obrigatórios que precisam ser trabalhados durante o período letivo pelos professores. Inclusive com verificação de frequência e avaliação final.

Essa retomada, já possibilita perceber que as aulas não devem ser improvisadas, mas sim planejadas. Então, retomando uma das questões propostas no início do capítulo: As aulas de Educação Física necessitam de planejamento?

A resposta é sim, com absoluta certeza, todas as aulas precisam ser planejadas, pois nós professores somos responsáveis pela formação do aluno, em outras palavras, os alunos frequentam a escola, justamente para “aprender”, portanto é de responsabilidade do professor estar ciente de sua função de educar, selecionando e organizando as atividades e conteúdos a serem ministrados aos seus alunos. Todo professor, com o mínimo de experiência reconhece que em salas de aula, na qual o professor não tem claro o que irá fazer, os alunos tendem a ficar inquietos, promovendo algazaras e não desenvolvendo nenhuma atividade. O planejamento das aulas é um recurso didático que possibilita ao professor antecipar e direcionar as ações com seus alunos, proporciona prever os

materiais a serem utilizados, bem como o local onde será implementada a aula.

Necessariamente o planejamento das aulas sempre está ligado a uma proposta mais ampla, ou seja, o projeto político pedagógico da escola. Em se tratando da educação infantil, as propostas pedagógicas devem observar e atender aos seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da **ludicidade** e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, (a) 2010, p.29, grifos nosso).

Na educação infantil e anos iniciais, uma característica marcante nas ações dessa faixa etária é a brincadeira, essa atividade permite compartilhar valores culturais e significações, expressar ideias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade. Portanto,

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe com o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Desse modo, o planejamento necessita estar direcionado às características da turma, portanto, alerta-se para a seguinte situação:

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (RCNEI, 1998, p15)

Muitas vezes, ocorre que a brincadeira é vista apenas como um momento para preencher o tempo vago sem observar a sua real contribuição na aprendizagem, isto é, também verdade nas aulas de

Educação Física, no processo de construção de seu campo disciplinar, prioriza a ginástica e o esporte. Despreza a singeleza da natureza que criou o ser humano dotado de dimensões que se integram. Separou o homem em biológico, social, emocional e cognitivo. Criou esferas de estimulação para cada dimensão e esqueceu-se de que o ser humano é o conjunto delas. A nova taxionomia criada pelas **áreas do conhecimento desintegrou o ser humano, impediu o brincar, emoções que conduzem ações, possibilitam relações e representações** (KISHIMOTO, 2001, p. 10).

Deste modo, quando visualizamos o trabalho pedagógico na educação infantil e anos iniciais é preciso lembrar que as interações ocorrem por meio do brincar. Assim, podemos afirmar que as brincadeiras ocupam um lugar privilegiado nessas classes, pois

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado. Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da

criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade (RCNEI, 1998, p.19).

As aulas de Educação Física necessitam de materiais e espaço específico, ou seja, essa disciplina possui uma parte teórica e uma prática. Na teórica, normalmente os principais recursos a serem utilizados são: quadro de giz, data show, giz, rádio, tv, vídeo, dentre outros, conforme o que foi planejado. Nas aulas práticas, os materiais mais comuns são: a bola, a corda, a quadra de esporte ou espaço amplo, assim, para as várias atividades que podem ser organizadas, os recursos didáticos que serão utilizados necessitam ser escolhidos e organizados com antecipação. Não tem como realizar uma boa aula, sem determinados materiais que darão suporte para realizar jogos, dança, ou mesmo uma competição. Esses apontamentos de certo modo já comprovam a necessidade do planejar.

Geralmente numa escola, as quadras de esporte ou pátio (quando existem) não são utilizadas somente pelos professores que ministram as aulas de Educação Física, em alguns momentos são também espaços nos quais alunos de outras turmas realizam outras atividades, assim, é necessário que os docentes agendem seus horários para garantir o local apropriado à sua aula, bem como separem os materiais que serão utilizados previamente.

Os comentários apresentados referendam a importância do planejamento em Educação Física. Partindo dessa ideia, necessário se faz que o professor tenha presente que:

Ao ingressarem na escola, as crianças já têm uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de experiência pessoal, das vivências dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pelos meios de comunicação. As diferentes competências com as quais as crianças

chegam à escola são determinadas pelas experiências corporais que tiveram oportunidade de vivenciar. Ou seja, se não puderam brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas (BRASIL, (c) 1997, p. 45).

Entretanto, levando em consideração a diversidade cultural dos alunos, observamos que:

Se as experiências anteriores foram variadas e frequentes, a gama de movimentos e os conhecimentos sobre jogos e brincadeiras serão mais amplos. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivido muitas ou poucas situações de desafios corporais, para os alunos a escola configura-se como um espaço diferenciado, onde terão que ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos, além de realizar novas aprendizagens (BRASIL, (c) 1997, p. 45).

É partindo dessas observações que o professor vai encaminhar seu planejamento, de forma que:

Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, (c) 1997, p. 45).

Então, como planejar uma aula de educação física? Primeiramente, o professor de posse dos conteúdos para a classe na qual irá trabalhar que estão listados na proposta curricular da escola, seleciona e divide esses conteúdos para serem trabalhados ao longo da semana, mês ou bimestre,

isso vai depender de como na escola são encaminhados os planejamentos. Os encaminhamentos sobre o planejamento são diferentes nas escolas. Em algumas escolas o planejamento é elaborado em conjunto com outros professores da mesma turma, com a ajuda do coordenador pedagógico, em outras o professor elabora seu plano individualmente e depois apresenta para a coordenação. Existe a prática em algumas Secretarias Municipais de Educação de acompanharem através dos coordenadores das disciplinas o desenvolvimento dos planos de aula das escolas. Os conteúdos a serem trabalhados nas escolas nas diferentes turmas são indicados pelas secretarias municipais de educação, em outros a indicação ocorre via secretaria estadual de educação, observando sempre o que as diretrizes curriculares nacionais apontam para as diferentes etapas de ensino. Desse modo, o que consta na proposta curricular da escola ou do município são os conteúdos selecionados em âmbito de instância superiores, SME, SEED, ou MEC, das diretrizes e outros documentos legais. Importa aqui esclarecer que não são os professores que irão decidir e adequar quais serão os conteúdos principais que devem ser trabalhados nos anos iniciais da Educação Básica.

O professor escolhe os métodos, organiza esses conteúdos segundo a realidade da sua turma. Consequentemente, sendo o professor o responsável pelo planejamento de sua aula, é ele quem irá escolher o modo mais adequado de ensinar os conteúdos de sua disciplina. Isto leva a observarmos que:

Uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política (FREIRE, 2001, p. 26).

Alias, é função do professor estabelecer situações de aprendizagem para que seus alunos aprendam/compreendam os conteúdos listados na proposta pedagógica curricular das escolas em qualquer um dos níveis de ensino.

Em relação a essa tarefa, é interessante observar que

(...) não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. A prática que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. E por isso, por outro lado, **que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador**, não necessariamente autoritário, mas **organizador sempre, de espaços para o que é indispensável sua intervenção** (FREIRE, 2001, p. 25, grifos nosso).

Considerando que é função do professor buscar meios de organizar o ensino, o plano de aula necessita apresentar alguns itens obrigatórios, tais como: objetivos, conteúdos, metodologia e a indicação da avaliação. Após a identificação dos dados da turma e do professor, são listados os conteúdos a serem trabalhados para um determinado período, todo planejamento poderá ser pensado a pequeno, médio e ou longo prazo, também é essencial refletir sobre o tempo necessário para o trabalho com cada conteúdo. No planejamento o professor escolhe os métodos, os caminhos para ensinar, como por exemplo, numa aula expositiva ou numa aula prática, é importante refletir sobre qual o melhor método para que seus alunos compreendam um assunto. Ou seja, quando propõe ensinar sobre futebol, existem regras para esse jogo, assim elas devem ser explicadas antes ou depois; como vai dispor seus alunos; que espaço vai utilizar; quais materiais serão necessários; como irá avaliar cada aluno e de que modo.

Assim,

Tomar todas as decisões pelos alunos ou deixá-los totalmente livres para resolver tudo, dificilmente contribuirá para a construção dessa autonomia. Se for o professor polivalente quem ministra as aulas de Educação Física abre-se a possibilidade de, além das aulas já planejadas na rotina semanal, programar atividades em momentos diferenciados, por exemplo, logo após alguma atividade que tenha exigido das crianças um grau muito grande de concentração, de forma a balancear o tipo de demanda solicitada. Mesmo sendo o *professor* quem faz as propostas e conduz o processo de ensino e aprendizagem, ele deve *elaborar sua intervenção* de modo que os alunos tenham escolhas a fazer, decisões a tomar, problemas a resolver, assim os alunos podem tornar-se cada vez mais independentes e responsáveis. A maneira de brincar e jogar sofre uma profunda modificação no que diz respeito à questão da sociabilidade (BRASIL, (c) 1997, p. 45).

Essas questões, apontadas anteriormente, servem para o professor ir esquematizando sua aula, ou seja, planejar.

“Na década de 1960, o planejamento da educação se consagrou nos meios governamentais e acadêmicos brasileiros. Passou a ser obrigatório fazer planos para trabalhar em escola” (GANDIN, 2011, p. 11). Porém, o modo como se planeja foi se alterando ao longo da história da educação. Muitas vezes o planejar acaba sendo realizado apenas para cumprir determinações burocráticas, assim esse documento não contribui para que o professor se organize. Desse modo, resgatar a função do planejamento é um dos propósitos desse capítulo. Nós professores temos como atribuição o ensino e pensar como realizá-lo é nosso dever.

A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada

prática corporal. É fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola (BRASIL, 1997, p. 24).

Em todo planejamento escolar, um aspecto a ser considerado é que, em toda situação educativa estão relacionadas ações que envolvem o aluno, o professor e um saber:

- a) **Presença de sujeitos.** O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina. Educador e educando.
- b) **Objetos de conhecimento** a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los. Conteúdos.
- c) **Objetivos mediatos e imediatos** a que se destina ou se orienta a prática educativa. É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza – *diretividade da educação* – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.
- d) **Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos**, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado. Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceituai, de *optar*, de *decidir*, de *romper*, de *projetar*, de *refazer-se* ao *refazer* o mundo, de *sonhar*; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la (FREIRE, 2001 p.35).

A ideia do planejamento remete a pensarmos numa classe como um todo, isto é, pensar no aluno, no conteúdo, nos objetivos, na metodologia como indicado acima, contudo, no plano de aula de Educação Física, acrescentaríamos ainda outro aspecto importante na hora de planejar atividades para a educação infantil e anos iniciais:

Nesse momento da escolaridade, os alunos têm grande necessidade de se movimentar e estão ainda se adaptando à exigência de períodos mais longos de concentração em atividades escolares. Entretanto, afora o horário de intervalo, a aula de Educação Física é, muitas vezes, a única situação em que têm essa oportunidade. Tal peculiaridade frequentemente gera uma situação ambivalente: por um lado, os alunos apreciam e anseiam por esse horário; por outro, ficam em um nível de excitação tão alto que torna difícil o andamento da aula. A capacidade dos alunos em se organizar é também objeto de ensino e aprendizagem; portanto, distribuir-se no espaço, organizar-se em grupos, ouvir o professor, arrumar materiais, entre outras coisas, são procedimentos que devem ser trabalhados para favorecer o desenvolvimento dessa capacidade (BRASIL, (c) 1997, p. 45).

As considerações, anteriormente citadas, permitem-nos observar que para planejar uma aula de Educação Física são exigidas certas competências do professor, como por exemplo, olhar para seus alunos, observar, comparar, analisar, pesquisar, conhecer técnicas e procedimentos de ensino, criatividade, entre outras. Mas nem sempre foi assim, ao observarmos o quadro na sequência, notamos que, nas aulas, nem sempre o aluno foi o foco do ensino. Todavia, é preciso lembrar que essa transição de uma postura tradicional para uma postura mais crítica ainda se encontra em processo.

Quadro 5- Modos de pensar a aula

	Formas tradicionais de pensar a aula e o processo ensino aprendizagem	Forma contemporânea de pensar a aula e o processo ensino aprendizagem
Conteúdos conceituais	Informação pré-organizada, produzida por terceiros e que chegava ao aluno completa. Corpo dos saberes existentes a memorizar.	O conhecimento resulta da interação entre o indivíduo, a informação exterior e o significado que este lhe atribui. É consequência do processo de construção que envolve o aluno como sujeito de sua aprendizagem.
Ação docente	Difusão de informações pré-fabricadas e imposição de normas e convenções exteriores, chegadas prontas aos alunos.	Ensinar é ajudar os alunos a confrontar e ressignificar informações relevantes no âmbito da relação que estabelecem com a realidade, capacitando-os para reconstruir significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.
Ação discente	Associar o 'compreender' ao 'memorizar saberes externos e prontos.	Ação de confronto entre a realidade objetiva e o conjunto de significados que cada um constrói a partir de experiências pessoais e das regras sociais existentes.
Envolvimento do aluno	Desnecessário e perturbador da ordem. A conversa como instrumento da indisciplina.	O diálogo conduzido é atividade essencial. O aluno é convidado a opinar e aprender a respeitar opiniões divergentes.
O diálogo e o silêncio	A fala como atributo específico do professor e desnecessário ao aluno. O silêncio como obrigação e prova de atenção.	Diálogo intenso, significativo, mas centralizado nos conteúdos trabalhados. Prevalece o opinar e buscar construir hipóteses, mas existe um falar disciplinado, objetivo, ordenado.
As competências	Inexistente. A ideia do 'aprender para saber fazer' se associa ao trabalho servil.	Os alunos são instigados a perguntar, responder, refletir, contextualizar, pesquisar, argumentar, explorando diferentes habilidades.

Construção da aprendizagem	Atributo do professor, que geralmente não o construiu. Quando muito, o 'assimilou'.	Ação que coloca os alunos como eixo da aprendizagem diferenciada. Todos devem apreender conceitos, ainda que com linguagem e estilos específicos.
A autoavaliação	O aluno jamais se autoavalia. Acolhe os resultados da avaliação idealizados por seu professor.	Ainda que nem sempre perceptível para a maior parte dos alunos, a dinâmica da aula propõe a reflexão constante e significativa.
Fonte: Quadro adaptado de Selbach (org) Educação Física e Didática, Coleção como bem ensinar, 2010, p.40, 41.		

Ao visualizarmos o quadro, podemos observar que, na forma tradicional a ênfase na aula era trabalhar com conteúdos previamente estabelecidos por especialistas fora do contexto escolar. Na forma contemporânea de pensar a aula e o processo ensino aprendizagem a ênfase é observar a realidade dos alunos, o que eles já sabem e, propor conteúdos que ampliem seu repertório inicial. Desse modo, a ação docente vincula-se ao aspecto de que ensinar é instigar os alunos a confrontarem e ressignificarem informações relevantes do contexto, para que possam reconstruir novos significados. Conseqüentemente, o aluno é percebido como sujeito de sua aprendizagem.

A avaliação em Educação Física

O que é avaliar, e para que avaliar em educação física?

O que os professores devem levar em consideração na avaliação, do processo ensino-aprendizagem em educação física?

Como são avaliados os alunos nas aulas de Educação Física?

De modo geral, a avaliação na escola é um tema que vem sendo debatido por professores, alunos, pesquisadores, gestores e equipe pedagógica. Discute-se sua eficácia, seu método, seus propósitos, sua validade. Na escola, muitas vezes, não ocorre consenso entre os professores

sobre os métodos de avaliação e, em alguns momentos, os critérios não são muito claros para o professor.

Na verdade, na escola muitas vezes, são realizadas praticamente três ações na hora de avaliar: “medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados” (LUCKESI, 1986, p.72). Quase sempre as médias são digitadas na ficha do aluno e, quando o aluno não atinge a média, novos testes são aplicados para que a nota não seja vermelha, isto é, abaixo da média. Em relação à recuperação ela ocorre visando uma nota maior. Quase nada é realizado em favor da aprendizagem, mas sim visando à obtenção da nota. Embora em algumas escolas, essa concepção tenha sido alterada, na grande maioria ainda impera a verificação e não a avaliação.

A avaliação apresenta-se como um momento importante na prática pedagógica, pois é através do processo avaliativo, que pode ser quantitativo ou qualitativo, que a aprendizagem do aluno é observada/mensurada pelos professores em qualquer etapa do ensino. Isto é, que a avaliação não seja apenas um momento final, mas, sim, “incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o auto desenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar” (GATTI, 2003, p.6).

Os efeitos das práticas pedagógicas desenvolvidas só podem ser observados através da avaliação, isto significa na verdade que “um aluno mal avaliado não permite ao professor aferir a qualidade de seu trabalho e de seu empenho e nem mesmo sugerir eventuais mudanças de rumo” (SELBACH, et al, 2010,p. 31).

Quando se trata de avaliar em relação às aulas de Educação Física o que se observa é que:

Tradicionalmente, as avaliações dentro desta área se resumem a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas a aptidão física do aluno. O campo de conhecimento contemplado por esta proposta vai além dos aspectos biofisiológicos.

Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais. Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos estará relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar o seu desempenho. Além disso, a aptidão física é um dos aspectos a serem considerados para que esse objetivo seja alcançado: o conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, suas respectivas regras, estratégias e habilidades envolvidas, o grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros, são aspectos que permitem uma avaliação abrangente do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, (c) 1997, p. 41).

As considerações permitem compreender que a avaliação tem propósitos, esses muitas vezes esquecidos no processo ensino-aprendizagem, cujo principal objetivo é auxiliar o professor a avaliar seus alunos dentro desse processo, observando suas múltiplas dimensões, seus progressos e limites, bem como avaliar a própria prática, indicando novas abordagens sobre o tema que não foi apropriado pelo educando.

Nesse momento da escolaridade, os alunos têm grande necessidade de se movimentar e estão ainda se adaptando à exigência de períodos mais longos de concentração em atividades escolares. Entretanto, afora o horário de intervalo, a aula de Educação Física é, muitas vezes, a única situação em que têm essa oportunidade. Tal peculiaridade freqüentemente gera uma situação ambivalente: por um lado, os alunos apreciam e anseiam por esse horário; por outro, ficam em um nível de excitação tão alto que torna difícil o andamento da aula. A capacidade dos alunos em se organizar é também objeto de ensino e aprendizagem; portanto, distribuir-se no espaço, organizar-se em

grupos, ouvir o professor, arrumar materiais, entre outras coisas, são procedimentos que devem ser trabalhados para favorecer o desenvolvimento dessa capacidade. Tomar todas as decisões pelos alunos ou deixá-los totalmente livre para resolver tudo, dificilmente contribuirá para a construção dessa autonomia (BRASIL, (c), 1997, p.45).

O entendimento sobre como avaliar em Educação Física e, em outras disciplinas é um desafio visto que: “A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”. (COLETIVO DE AUTORES ⁶, 1992, p. 96).

Ao final das avaliações, sejam essas semanais ou bimestrais, o professor tem várias possibilidades tais como:

- registrá-lo, simplesmente, no Diário de Classe ou Caderneta de Alunos;
- oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma “oportunidade” de melhorar a nota ou conceito, permitindo que ele faça uma nova aferição;
- atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem (LUCKESI, 1986, p. 74).

Na maior parte das escolas o que ocorre com a avaliação é um momento para registrar uma nota com objetivo de tornar o aluno apto ou não apto no bimestre ou no ano, classificando-o como aprovado ou reprovado.

⁶ O Coletivo de Autores publicam em 1992, a obra Metodologia de Ensino da Educação Física. Nesse livro, os autores reportam-se às questões teórico-metodológicas da Educação Física Escolar, bem como propõem um debate sobre, a importância da Reflexão sobre a Cultura Corporal ou Desenvolvimento da Aptidão Física.

Nas fases de decisões sobre aquilo que seria importante na aula, os professores tiveram que levar em consideração alguns critérios para selecionar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as técnicas, entre outros. Portanto, quando nos referimos à etapa da avaliação do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física, “a análise desses procedimentos deve ser levada em conta, pois dessas decisões dependerá em grande parte a aprendizagem ou não dos alunos” (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p.81).

Desse modo, o que ocorre é que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer **ante ou com ele**. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação ((LUCKESI, 1986, p. 76).

Uma sugestão para o processo de avaliação seria:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas, afetivas, psicomotoras - dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
 - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
 - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível de satisfatoriedade no que estava sendo trabalhado (LUCKESI, 1986, p. 77).

As considerações apresentadas visaram demonstrar que a avaliação é um dos momentos fundamentais do processo ensino-aprendizagem, justamente por ser a partir dela que se observam os mecanismos muitas vezes limitantes na educação escolar nos nossos dias.

Para que a avaliação se tome um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. A ciência pedagógica, hoje, está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento do educando (LUCKESI, 1986, p. 80).

Fica evidente pelas reflexões até o momento que existe uma grande variedade de formas de avaliar, que a avaliação é essencial ao processo pedagógico, portanto, alguns cuidados em relação ao momento avaliativo são requeridos tais como:

Preparar bem as provas e os alunos para as realizar. Para que estas se tornem situações de aprendizagem, o professor deve despender algum tempo na identificação de quais aspectos de ensino de sua disciplina foram realmente trabalhados em classe no período a ser avaliado, quais dentre estes serão incluídos na prova e por quê. Depois de determinar o que será avaliado, é importante discutir com os alunos as questões trabalhadas em sala de aula, sinteticamente, conversando sobre compreensões e incompreensões, procurando explicitar, recordando os conteúdos já trabalhados de modo simples, claro e direto. Os alunos, tomando essa síntese e revisão como orientação para seus estudos, poderão então engajar-se em uma experiência de aprendizagem desafiadora e com significado. Se o professor vai utilizar um tipo de prova com que os alunos não estão familiarizados, deve trabalhar com eles em exemplos dos tipos de questões que vai usar (evidentemente com outro conteúdo) (GATTI, 2003, p.103).

O professor deve ter claro que ao avaliar o aluno estará avaliando o seu próprio trabalho, desse modo, percebe que a avaliação é um processo contínuo do processo ensino e aprendizagem, ou seja, do ensinar (professor/método) e do aprender (aluno).

Algumas questões podem interferir na elaboração de uma prova e merecem cuidados por parte do professor,

_ a qualidade das questões ou itens – estes devem ser formulados de tal modo que os alunos entendam exatamente o que é pedido, ou seja, não devem se prestar a interpretações dúbias (cuidados com a linguagem utilizada);

_ a extensão da prova deve ser cuidada – em geral, quanto maior o número de questões maior as possibilidades para os alunos expressarem seus conhecimentos, dado que, com um maior número de questões, pode ser realmente abrangida a maior parte dos conteúdos e objetivos visados com esses conteúdos e os variados tipos de aprendizagem possíveis. Porém, a extensão deve ser calibrada pela avaliação do cansaço que a prova pode provocar e do tempo disponível para a realização da mesma;

_ o nível de dificuldade da prova – se esta é muito fácil todos os

alunos responderão a tudo ou a grande parte; se ela é muito difícil, as notas tenderão todas a ser muito baixas. Dizemos, em um caso e noutro, que a prova não discriminou os conhecimentos diferenciados dos alunos; a prova deve ser equilibrada em seu grau de dificuldade;

_ a forma de atribuir os pontos às questões – é preciso que a atribuição de pontos seja consistente, equivalente de aluno para aluno. Um padrão de correção deve ser estabelecido cuidadosamente antes da aplicação de qualquer prova e discutido após com os alunos;

_ o ambiente onde a prova é realizada – a classe deve estar livre o mais possível de barulhos, ruídos incômodos ou movimentos que possam perturbar os alunos a ponto de atrapalhar sua concentração ou dedicação à tarefa;

_ o estado emocional dos alunos – a ansiedade, a angústia ou a excitação que muitos alunos experimentam em situação de prova tendem a perturbar sua realização; os professores devem organizar suas provas de tal

forma que consigam diminuir estas influências emocionais ao mínimo (GATTI, 2003, p.107).

Aqui fica claro que, a avaliação desempenha um instrumento primordial, isto é:

Se um dos objetivos da educação é ajudar as crianças a conviverem em grupo de maneira produtiva, de modo cooperativo, é preciso proporcionar situações em que aprender a dialogar, a ouvir o outro, ajudá-lo, pedir ajuda, trocar idéias e experiências, aproveitar críticas e sugestões sejam atitudes possíveis de serem exercidas (BRASIL, 1997, p.58).

Para recordar, nas instituições de Educação Infantil não ocorre retenção das crianças. Porém, a avaliação precisa acontecer, e essas precisam estar ancoradas no entendimento de que os procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, embora sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, possibilitam:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (BRASIL, (a) 2010, p. 29).

Segundo Barbosa e Horn (2008) é preciso aprender a olhar e escutar com cuidado as crianças, isto significa que o professor necessita

desenvolver a sensibilidade e a técnica para avaliar a si mesmo, seus alunos e, principalmente, sua prática pedagógica. Portanto, para que o professor possa fazer diferentes registros propondo novas propostas e efetivar uma melhor aprendizagem, vai requer uma boa fundamentação teórica.

O registro cuidadoso do professor sobre os progressos do aluno são de fundamental importância e, se apresentam como um instrumento que indica o progresso do aluno. Apresentamos uma ficha avaliativa para turmas da educação infantil que pode ser adaptada segundo os objetivos da instituição, lembrando que o parecer descritivo é uma das melhores alternativas para avaliar, porém a ficha sintetiza, os principais pontos a serem observados.

Quadro 6- Ficha avaliativa

Ficha avaliativa educação Infantil	1	2	3	4	Observações
Aluno					
Professora					
Atitudes sociais e emocionais 1- Sabe se dirigir com independência 2- Sabe escutar 3- Toma parte nas atividades 4- Brinca com os outros 5- Trabalha com os outros					
Hábitos de trabalho 1- Mostra independência 2- Mostra senso de responsabilidade 3- Sabe executar ordens recebidas 4- Completa um trabalho iniciado					

Saúde e higiene 1- Tem bons hábitos de alimentação 2- Descansa bem durante os períodos de repouso 3- Mostra cuidado com sua apresentação pessoal					
Linguagem 1- Toma parte da discussão em grupo 2- Relata suas próprias experiências de uma forma clara 3- Fala com clareza					
Preparação para leitura 1- Possui um bom vocabulário 2- Mostra interesse por gravuras 3- Ouve histórias com interesse					
Música e ritmo 1- Mostra interesse por música 2- Tem facilidade para entoar 3- Possui senso rítmico					
Movimento 1- Participa de brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., 2- Utiliza recursos de deslocamento e de habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa. 3- Valoriza suas conquistas corporais. 4- Manipula materiais, objetos e brinquedos diversos.					

Fonte: Ficha adaptada de BARBOSA e HORN, 2008, p. 87

Nessa ficha avaliativa o professor poderá listar os objetivos do mês, ou do bimestre, anotando os progressos do aluno, os registros podem ser discutidos com os outros professores bem como com os pais das crianças, além da ficha, os pareceres descritivos e o portfólio possibilitam uma avaliação significativa.

Independentemente de qual seja o tipo de avaliação escolhida pelo professor, nessa elaboração seria importante levar em consideração as

características dos alunos em todas as suas dimensões (cultural, cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética), bem como as relações interpessoais que a criança consegue estabelecer no espaço escolar.

Segundo Faria Junior (1989), os estudos sobre avaliação em educação física estão direcionados por um único referencial, a saber, o paradigma docimológico⁷ clássico, onde as preocupações principais têm recaído nos métodos e técnicas usadas, criando-se testes, materiais e sistemas, estabelecendo-se critérios com fins classificatórios e seletivos. Essa ênfase tem servido para confundir e ocultar importantes reflexões sobre avaliação, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola. Isso consolida, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 96).

Finalizando a discussão, no que se refere à avaliação, a nosso ver, permanecem dúvidas de como realmente dar conta desse processo em virtude de existir uma estrutura sólida de seleção nas escolas. Acreditamos que, ao trazermos à tona nossas indagações, leituras e experiências, poderemos impulsionar o desafio de pensar novos instrumentos avaliativos que respondam a uma prática mais democrática de ensino. Como foi possível percebermos, muitos pensadores apontam caminhos para esse fim, agora é o momento de nós professores colocarmos em prática tais indicações.

Palavras finais

Nesse capítulo buscamos contribuir para que os professores desenvolvam a habilidade de questionar o que é realizado em sala de aula e na escola, no que se refere a avaliação desenvolvida nas aulas do ensino

⁷ 1. Segundo Landsheere (1976), docimologia diz respeito à ciência que estuda sistematicamente os exames, em particular o sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados (FILHO et al, 2009, p. 90).

de Educação Física, para que construa diferentes modos de implementar e transformar a sua prática pedagógica.



Considerações Finais

Como destacado no início desse livro, o objetivo principal foi possibilitar, aos futuros professores do Curso de Pedagogia, material para subsidiar a prática pedagógica. Nesse sentido, estruturamos os quatro capítulos principais tratando de conceitos sobre a **teoria e metodologia do ensino da Educação Física**. Essa disciplina que compõem a matriz curricular do curso de pedagogia tem como principal meta, apresentar orientações teórico-práticas para viabilizar o processo ensino-aprendizagem durante as aulas de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais. Buscamos apresentar, ao longo dos textos, questões teóricas selecionadas do referencial especializado, que entre outras discussões propõem metodologias diferenciadas para o trabalho na educação básica.

Salientamos que a Educação Física desenvolvida na escola é um componente curricular, assim como qualquer outro possibilita aos alunos a compreensão de determinados conhecimentos selecionados da cultura elaborada. Desse modo, organizar esses conhecimentos é função dos professores responsáveis por essa disciplina. As reflexões disponibilizadas

permitem perceber que existe um leque de conhecimentos já produzidos que apontam caminhos ao professor para organizar e implementar práticas pedagógicas de Educação Física que estejam em consonância com as necessidades cognitivas, afetivas e motoras das crianças da educação infantil e anos iniciais.

Esperamos que a leitura dos capítulos, apresentados nesse material, fomentem nos futuros professores o debate, a pesquisa, a reflexão e a criatividade, além de um olhar especial para o ensino de Educação Física efetivado nas classes de educação infantil e anos iniciais.

Assim, devemos continuar refletindo e trazendo nossas dúvidas sobre a prática pedagógica para além dos muros da escola. É preciso considerar que nesse local de acesso à cultura elaborada, tudo o que ocorre ali, permite vislumbrar novas práticas que fundamentam nossa ação docente.



REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALMEIDA, G. P. de. *Teoria e prática em psicomotricidade*. Curitiba: G. P. de Almeida, 2004.

ARAUJO, V. C. *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez, 1992.

ASSUNÇÃO, E.; COELHO, J. M. T.. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1997.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERTHERAT, T. *O corpo tem suas razões*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

BRACHT, V. *Educação Física: a busca da autonomia pedagógica*. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL, (a) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL, (b), *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9394/96, Curitiba: APP- Sindicato, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. (c). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física* / secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>

BRASIL. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. *Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm#art96. Acesso em 10/07/2012.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. *Por uma teoria da prática*. Motus Caparis, v. 3, n. 2.ano, 1991.

CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2009.

CEGALLA, D. P. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. S. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTE, J. C. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. *Para Ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas: Papyrus, 2007.

DAVIS, P. K. *O poder do toque*. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

DAVIS, M., WALLBRIDGE, D. *Limite e espaço: uma introdução à obra de D.W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DE FREITAS, M. R., AMARAL, C. N. A. *Subsídios para educação física*. Petrópolis: Vozes, 1988.

FERRREIRA, M. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

FIGUEIREDO, M. X. Bonorino. *A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos*. Pelotas: Editora Universitária-UFPeL, 2009.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

FORQUIN, J. C. *Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.5. p. 28-49. 1992.

FONSECA, V. da. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FROSTIG, M.; HORNE, D; MILLER, A. M. *Figuras e formas: guia para o professor*. São Paulo: Panamericana, 1980.

GARDNER, H. *Estruturas da mente, a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GÓMEZ, A. M. S.; TÉRAN, N. E. *Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda*. São Paulo: Cultural S/A, 2009.

GROLNICK, S. *Winnicott, o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI, B. *Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2000*.

HILDEBRANDT, H. e LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. *Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1983.

KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. M. *A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.*

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. *A simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, J. *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987a.

LE BOULCH, J. *Educação psicomotora*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

_____. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987b.

LEVIN, E. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, L. B. (Org.) e MEDEIROS, A. A. (Colab.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (Coords.). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C. C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. Revista de Educação AEC, v. 15, nº 60, pp. 23-7, 1986.

NOLETO, M. J. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz* / Marlova Jovchelovitch Noletto, Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay. 2.ed. – Brasília : UNESCO, 2003.

MAZZEI, J.; TEIXEIRA, M. *Coleção C.E.R.* 05 Volumes. 1. ed. São Paulo: Fulgor, 1967.

MELLO, A. M. *Psicomotricidade, educação física, jogos infantis*. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MORAIS, A. M. P. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 2006.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 1976.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PARANÁ. *Recursos pedagógicos na aprendizagem: subsídios e orientações*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1999.

PARANÁ. SEED, Secretaria Estado da Educação no Paraná. *Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná*. Curitiba: imprensa oficial do estado do Paraná, 1992.

PARANÁ. *Educação Física*. Vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006. –248 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II : Educação Física* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME DOT, 2007.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. *A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes*. Revista Motriz, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

SELBACH, S. *Educação física e didática*. Coleção como bem ensinar. Petrópolis: Vozes, 2010.

SÉRGIO, M. *Educação física ou ciência da motricidade humana?* Campinas: Papirus, 1989.

TANI, G.; MANOEL, E.; KOKOBUN E.; PROENÇA J. *Educação física escolar*. São Paulo: Edusp/EPU, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.



ANEXOS

Saiba mais: sugestões de sites de Educação Física:

1- Esse site da **Sobama**, Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, apresenta informações e sugestões de caráter científico e educacional, de atividade motora adaptada em todas as suas áreas.

<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>

2- Conselho Federal de Educação Física

Site com informações legislativas sobre esporte.

<http://www.confef.org.br/>

3- Nesse endereço você acessa 43 revistas de Educação Física com diferentes temas.

<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/>

4-Nesse site da UFRGS, “quem quer brincar” você encontra várias sugestões de atividades. Vale a pena visitar e selecionar brincadeiras.

<http://www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar/>

5-A brinquedoteca apresenta uma série de atividades para crianças, além de sugestões de livros e materiais para organizar uma brinquedoteca.

http://www.abrinquedoteca.com.br/index_interna.htm

6- No site da ABBri, Associação Brasileira de Brinquedoteca, apresenta sugestões de leituras e legislação, brincadeiras entre outros.

<http://www.brinquedoteca.org.br/si/site>

7-No portal Dia a dia educação, na disciplina de Educação Física, existe uma série de recursos, textos, vídeos, jogos e brincadeiras, os principais esportes, com informações que ajudam a elaborar aulas, além das principais informações sobre jogos no Paraná.

<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=299>

Sugestões de atividades

Quadro 1- Brincadeira da Almofada

Material: lenço e almofada.

Formação: em círculo, todos sentados.

Desenvolvimento: um participante é escolhido aleatoriamente para jogar a almofada para o alto (dentro do círculo). Após observar onde a almofada caiu e dizer quantos passos poderia dar até chegar na almofada, partindo do seu lugar no círculo. Logo, de olhos vendados, dará tais passos e tentará sentar na almofada.

Finalização: será vitorioso o participante que conseguir sentar-se na almofada. Caso não tenha conseguido repetirá a situação sem a venda nos olhos para reavaliar sua estimativa.

Comentários (objetivos): equilíbrio, percepção visual, organização espacial, estimativa do espaço (cálculo de distância)

Fonte: Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar/jogos/almofada.html> Acesso em 10/07/2012

Quadro 2- Recreação para 1ª série -

Objetivo: lateralidade;

Duração: 45 min;

Material: uma corda, um bambolês, folhas de jornais e quadra.

Faixa Etária: Primeira Série

Parte Prática:

Objetivos específicos:

1. Ampliar sua capacidade de estratégia;
2. Interagir com seu colega de dupla;
3. Melhorar sua capacidade de direção, espaço e sua dominância com ambos os lados.

Aquecimento:

Cada aluno com uma folha de jornal, faz um rabo e coloca preso a sua calça. Todos dispostos pela quadra quem tiver mais rabos na sua mão será o ganhador.

Parte principal:

Cada um faz uma bolinha com uma folha de jornal:

- brincar a vontade;
- dois a dois um faz cesta com seus braços e o outro arremessa a bolinha tentando acertar na cesta. Primeiro com a mão direita e depois com a mão esquerda
- Dois a dois um joga a bolinha para outro pegar uma vez com a mão direita e outra vez com a mão esquerda.
- Um bambolê preso a trave os alunos a cerca de cinco metros tentam acertar dentro do bambolê com a mão direita e com a mão esquerda.
- Cerca de cinco metros tentam acertar na bola de basquete.

Volta à calma:

Cantar a seguinte música: Tuti, tututi, tututi, tuaua;

Com os cotovelos flexionados. As mãos frente a seu corpo, altura mais ou menos na última costela. Palma da mão voltada para outra. Só as pontas dos dedos da mão direita voltadas para o lado esquerdo e as pontas dos dedos esquerdos voltados para o lado direito.

Ao cantar a música as mãos devem estar bem pertinho movimentado conforme o ritmo da música. Vai repetindo a música e a cada repetição aumenta a distância das mãos até não conseguir mais. Canta a música e faz os movimentos das mãos cada vez que aumenta a distância aumenta o tom de voz (Quando estiver palmas das juntas bem baixinho, quando estiver com bastante distância bem alto). Cantar a música hora com as palmas das mãos bem perto, para cantar baixinho, já no outro momento bem distanciado para o som sair bem alto. E vice-versa.

Bibliografia: MORENO, Guilherme. Recreação 1000 Exercícios com Acessórios. Rio de Janeiro. Sprint. 1998.

Fonte: <http://www.cdof.com.br/aulas27.htm#9>

Quadro3- Exemplo de aula: Estratégias e fundamentos do futebol

Objetivos

- Conhecer a origem do futebol (em que ano surgiu, em que país, onde e por quem era praticado, quais eram as regras básicas da modalidade).
- Analisar diferentes estratégias de jogo.
- Praticar o futebol, aproximando-o de elementos de outras modalidades esportivas e das brincadeiras de rua.
- Aprender alguns fundamentos da modalidade: deslocamentos, paradas bruscas, mudanças de direção, velocidade, agilidade, drible, domínio de bola, passe, chute, desarme, cabeceio etc.

Conteúdos

- Futebol: história e evolução da modalidade.
- Regras básicas e possíveis adaptações da modalidade.
- Fundamentos do futebol.
- Possibilidades táticas defensivas e ofensivas.

Anos

4º e 5º anos.

Tempo estimado

Cinco aulas.

Materiais necessários

Bolas de borracha, de iniciação esportiva, feitas com meia, de jornal com fita adesiva, de futebol, de futsal com diferentes pesos e tamanhos, garrafas plásticas, cones ou minicones, bambolês e giz.

Flexibilização

Para alunos com deficiência visual

Para a etapa de pesquisa é importante que a criança com deficiência visual tenha acesso a materiais em braile ou a softwares que possibilitam o acesso à internet, como o Jauss ou o DosVox. Antes das atividades práticas, leve o aluno à quadra para que ele reconheça o espaço. Mostre a ele os limites que serão colocados – como os cones, as traves, os bambolês etc. – e reserve um tempo para que o aluno se acostume. Uma bola com guizo é outro recurso indispensável para que o aluno cego tenha autonomia para jogar e se guie pelo som. No jogo de futepar (na 4ª etapa desta sequência) proponha que as duplas sejam formadas por um aluno que enxerga e outro cego (nas duplas formadas por crianças que enxergam uma das crianças fica com os olhos vendados). Além de trabalharem de mãos dadas, o jogador sem vendas deverá orientar verbalmente o que está vendado.

Desenvolvimento

É bem possível que todos os seus alunos conheçam o futebol e assistam a alguns jogos (ao vivo ou pela televisão). Por isso, antes dessa aula, peça aos alunos que pesquisem em livros, jornais, revistas ou na internet a história, as regras e comece uma discussão a respeito da modalidade aproveitando os conhecimentos que a turma já tem a respeito desse esporte.

Proponha uma conversa inicial sobre a modalidade e solicite que a turma comente o que descobriu na pesquisa feita em casa. Os temas que não devem faltar na discussão são a origem do futebol, as regras básicas da modalidade, os grandes times e jogadores da história.

Após a conversa inicial, comente sobre a importância do alongamento para a prática esportiva e, em seguida, proponha uma nova atividade, um alongamento conduzido por você, professor, com sequências de movimentos pré-determinadas e com ênfase nos membros inferiores – mais requisitados durante uma partida de futebol.

Depois do alongamento, sugira à turma uma atividade de *transporte*, que deverá ser realizada na quadra da escola ou em um espaço dedicado à prática esportiva. Os alunos são divididos em duas equipes, que ganham o mesmo número de bolas para começar o jogo dentro de seus respectivos gols (traves) – ou outra área delimitada, no caso de escolas sem quadra.

Divida a quadra em duas metades (risque com giz ou aproveite as demarcações do futebol ou do futsal) e recomende que cada equipe escolha um gol para iniciar a partida. O objetivo do jogo é transportar o maior número de bolas possível até o gol da equipe adversária.

Cada aluno só poderá levar uma bola por vez e a bola deverá ser conduzida com os pés, e não chutada para o gol. É permitido roubar a bola do adversário, desde que ele esteja fora da área. Terminado o tempo de jogo, vencerá a equipe que tiver o menor número de bolas dentro de seu gol. Podem ser feitas várias rodadas e contagem de pontos, dependendo do nível de interesse e envolvimento da turma.

Depois do alongamento e do treino de passe de bola, com a atividade de transporte, proponha à turma o jogo de futepar – uma partida de futebol em que os participantes jogam em duplas e de mãos dadas. Quaisquer lances do jogo - como gol ou desarme - que ocorrerem sem que os jogadores estejam de mãos dadas, não serão válidos. A infração será cobrada pela equipe adversária no local em que ocorrer. Se houver um desarme ilegal da equipe que já se encontra na área do adversário, isto será considerado pênalti, que será cobrado individualmente pelo jogador que foi desarmado de maneira irregular. Na sequência da cobrança, o jogador deverá novamente dar a mão ao seu companheiro. Somente os goleiros atuarão individualmente.

Outra variação possível da partida de futebol é o *futebeisebol*. A turma é dividida em duas equipes, uma de atacantes (de chutadores) e outra de defensores. Você pode organizar o campo, quadrado ou retangular, delimitado por garrafas plásticas, cones ou minicones posicionados dentro de um bambolê ou delimitar uma área com giz. A equipe defensora se distribui à vontade ocupando o campo de jogo e suas proximidades. Um atacante por vez fará um chute tentando derrubar um ou mais cones. Se conseguir, terá direito a um novo chute. Caso nenhum cone seja derrubado, o atacante dará sequência à jogada tentando derrubar os cones chutando-os, de forma que estes sejam derrubados dentro do bambolê ou do limite da área em que estão posicionados. Cada cone legalmente derrubado somará um ponto para a equipe atacante. O cone será legalmente derrubado quando for atingido pela bola ou quando for chutado e permanecer na área. O cone derrubado com chute será considerado ponto quando uma ínfima parte do cone permanecer, ao menos, sobre a linha da área. Haverá uma sequência de chutadores definida pela equipe atacante que deve ser respeitada.

Para defender, os alunos devem utilizar os membros inferiores ou a cabeça. Caso a defesa desvie ou afaste a bola do cone com um chute para o alto e a bola seja agarrada com as mãos por qualquer defensor, ou se um jogador defensor cabecear a bola em um chute alto do ataque e segurar a bola com as mãos, a equipe defensora passará ao ataque, e o posicionamento em campo será invertido. No caso de um chute rasteiro, a defesa poderá fazer o domínio da bola com os pés e, depois, pegá-la com as mãos para queimar o atacante que tenta derrubar os cones. Caso o atacante seja 'queimado', ele para sua ação e os pontos que fez são somados ao placar da equipe.

Depois da partida de futebeisebol, oriente os alunos em um alongamento final, que pode ser feito parte individualmente, parte em grupo, com os alunos sentados em roda. Aproveite a oportunidade para uma conversa final sobre o futebol: que fundamentos e jogadas desse esporte os alunos aprenderam? Que situações de jogo precisam ser trabalhadas com mais ênfase em aulas seguintes?

Com base nas respostas, esclareça dúvidas que ainda restarem a respeito da modalidade e planeje novas atividades para as próximas aulas.

Avaliação

Observe a participação de todos os alunos durante as etapas de pesquisa, discussão em sala e nas atividades práticas propostas. Espere-se

que, ao final da sequência, os alunos saibam mais sobre a origem e as regras do futebol, aprendam alguns fundamentos e jogadas da modalidade e aprimorem suas estratégias de jogo.

Fonte: Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/plano-aula-estrategias-fundamentos-futebol-685917.shtml>

Quadro 4- Exemplo aula: Vamos cirandar

Objetivos - Criação de movimentos. - Conhecer a cultura de outros povos.
Conteúdo - Movimento. - Tradições culturais.
Anos: Pré-escola. Tempo estimado: 4 semanas.
Material necessário Cartolina, giz de cera, máquina fotográfica; DVD <i>Tem Criança em Movimento e na Roda de Dança</i> (Instituto Avisa Lá, tel. 11/3032-5411, 25 reais)
Livros <i>Palavra Cigana</i> (Florença Ferrari, 88 págs., Ed. Cosac Naify). <i>Ana, Guto e o Gato Dançarino</i> (Stephen Michael King, 32 págs., Ed. Brinquedo-Book). Fotografias, músicas de Itamaracá, vídeos e textos sobre a ciranda pernambucana e a cigana
Indicações de textos <i>Ciranda pernambucana</i> (disponível em http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=519&Itemid=182)
Flexibilização Para que alunos com deficiência nos membros inferiores possam participar desta atividade, oriente as crianças para que atentem a outros aspectos da ciranda, como as roupas, a música e a cultura pernambucana. Deste modo, todos os alunos, em especial os cadeirantes, vão conseguir encontrar outros significados importantes para o trabalho.

Durante a roda, o aluno com deficiência pode ajudar na marcação de ritmo ou dar um sinal combinado com a turma para marcar a mudança de passo. Se a coreografia permitir, ele pode ficar no meio da roda, segurando um estandarte ou outro objeto importante para a ciranda, ao mesmo tempo em que é guiado por outro aluno.

É importante que o cadeirante movimente-se, saia do lugar ou dê uma volta em torno da roda, por exemplo. Isso faz com que assuma um papel importante na atividade. Caso ele não possa dançar, convide-o para que reúna algumas informações novas, que não estão no vídeo a respeito da ciranda pernambucana. Reserve um espaço na rotina para que ele apresente sua pesquisa aos colegas. Outra alternativa é fazer do cadeirante o fotógrafo das cirandas, sob a sua orientação. Assim, ele deixa o papel da criança que sempre precisa de ajuda, para ocupar um posto importante, de quem tem algo a oferecer à turma.

Na confecção do cartaz sobre a ciranda, estimule o aluno com deficiência para que ele seja o responsável pela organização das informações descobertas pelas crianças. Ainda que ele não seja capaz de escrever, ajude-o. Não se esqueça de ler, ao final, tudo o que foi anotado. A fixação dos desenhos e cartazes deve ser acessível ao aluno. Certifique-se, também, de que o espaço para a realização das rodas seja seguro e com rampas. Faça adaptações no espaço para facilitar a mobilidade, caso seja necessário.

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/vamos-cirandar-ciranda-roda-cigana-pernambucana-538481.shtml>

Quadro 5- Exemplo de Projeto “Ginástica Artística”

Faixa etária: Segundo ano do Ciclo II do Ensino Fundamental

Mapeamento (1 aula)

Na roda de conversa foram levantados os conhecimentos dos alunos sobre a modalidade por meio das seguintes questões:

Qual evento esportivo internacional vai acontecer em breve na cidade ...?

Vocês conhecem algum atleta dessa modalidade?

E as provas? Vocês sabem o nome dos aparelhos e dos movimentos da Ginástica

Artística? Seria possível praticar a Ginástica Artística nas aulas de Educação Física?

Como? Apresentem sugestões.

Algumas dessas questões promoveram discussões e os alunos relataram seus conhecimentos e experiências com o tema.

Alguns dados, por sugestão do professor, foram registrados nos cadernos dos alunos ou em folhas avulsas disponíveis.

Como descobertas relevantes, o professor anotou o seguinte no seu diário de campo:

“Confusão entre ginástica artística e ginástica rítmica”, “Prática entendida como feminina pela maioria”, “Algumas alunas são ou foram praticantes”, “Os alunos demonstram maior conhecimento a respeito dos nomes dos movimentos em detrimento dos fatos, atletas e aparelhos”, “A maioria restringe a participação na modalidade àqueles que treinam.”

Ressignificação (12 aulas)

Na seqüência, os alunos foram estimulados a experimentar os movimentos da Ginástica Artística recordados pelos colegas e que poderiam, conforme suas próprias colocações, ser experimentados nas aulas de Educação Física. A cada experiência, seguiram-se muitas tentativas por parte de cada aluno. Foram explorados diversos gestos: estrelas, rodantes, saltos, saltitos, giros, vela, ponte, parada de três apoios, parada de dois apoios (com ajuda e na parede) etc.

Durante as práticas corporais foram reconhecidas as possibilidades materiais disponíveis na escola (pátio, colchões, traves da quadra, superfícies elevadas como o palco, banco sueco etc.)

Aprofundamento (7 aulas)

A partir de uma atividade proposta pelo professor, foram coletadas imagens em jornais, revistas, sites, livros, folders etc. com informações sobre a Copa do Mundo de Ginástica

Artística e coladas em cartolinas.

Esta etapa permitiu aos alunos a descoberta da presença masculina na modalidade, a diversidade de aparelhos, o grau de dificuldade para execução dos movimentos, o local e período de realização da Copa do Mundo.

Diante das imagens e informações acessadas os alunos fizeram as seguintes questões: do que é feito o “pozinho” que passa nas mãos pra não escorregar? Como se planta bananeira? Se as meninas são mais fracas que os meninos, como elas conseguem segurar o corpo?

O professor solicitou que formulassem suas hipóteses e convidou os alunos a definirem dentre as respostas possíveis àquelas mais coerentes. Após ouvir todos os posicionamentos, convidou os alunos a pesquisarem sobre o tema em casa. Comprometeu-se também a buscar informações. Na aula seguinte, alguns alunos trouxeram respostas que se aproximaram às trazidas pelo professor.

O professor solicitou que observassem algumas imagens selecionadas por eles e coladas nas cartolinas. Perguntando sobre suas características, obteve como resposta que aqueles movimentos não necessitavam de aparelhos e se aproximavam de uma coreografia.

A partir daí, solicitou que os alunos explorassem livremente os movimentos gi-

Nas aulas seguintes, solicitou que os alunos elaborassem uma breve coreografia pessoal e registrassem-na no caderno.

Em uma aula previamente agendada, os alunos apresentaram suas coreografias para a classe que, seguindo as orientações do professor, procurou identificar os movimentos conhecidos e aqueles que poderiam ter sido inventados pelos colegas.

Ao final da aula, durante a roda de conversa, os alunos pediram ao professor para organizar uma apresentação para a escola. O docente gostou da idéia e disse-lhes que poderiam organizar um festival de Ginástica Artística, inclusive com a participação de alguns alunos dos outros anos que praticam a modalidade fora da escola. Para a organização desse evento, um longo trabalho deveria ser feito e os alunos deveriam treinar bastante.

Distribuídos em grupos, os alunos foram orientados a pesquisar na sala de informática nos sites fornecidos pelo professor e com a ajuda do Poie, sobre as regras e organização dos festivais de Ginástica Artística. As descobertas foram anotadas e socializadas oralmente com a turma.

O trabalho de organização do festival foi alternado com momentos para treino das próprias coreografias que passaram a ser incrementadas com as colaborações dos colegas e do professor.

- Os alunos selecionaram músicas para suas apresentações, ensaiaram e trocaram idéias sobre o formato das coreografias.

Ampliação (10 aulas)

Nas datas marcadas para apresentação das coreografias, pois, cada grupo de alunos se apresentou em determinado dia, foi convidada uma turma do Ciclo I. As apresentações foram precedidas de uma breve explicação sobre a Ginástica Artística a partir das informações coletadas nos sites.

Em uma data específica, duas alunas que treinavam Ginástica Artística em um Centro Esportivo da região foram convidadas a apresentar suas coreografias e descrever suas experiências com o treinamento.

As curiosidades sobre o tema foram tantas que o professor decidiu elaborar uma atividade específica para discutir o treinamento de atletas da Ginástica Artística. Para tanto, recorreu às próprias fontes e preparou uma exposição na sala de aula.

Na seqüência, o professor recomendou aos alunos alguns exercícios específicos para o treinamento das próprias coreografias – exercícios de força ou flexibilidade conforme o caso.

Após as experiências dos alunos, o professor solicitou que relatassem suas sensações.

Ainda no tocante ao treinamento de ginastas, o professor solicitou a assistência ao vídeo caseiro gravado com algumas imagens da Copa do Mundo de Ginástica Artística e solicitou aos alunos que confrontassem suas experiências com as impressões sobre os movimentos dos atletas. Como atividade avaliativa final, os alunos refinaram e apresentaram um breve relatório sobre suas experiências e aprendizagens acumuladas durante o projeto.

Fonte: Adaptado de São Paulo, ORIENTAÇÕES CURRICULARES Proposição de expectativas de Aprendizagem , 2007, p. 91,92, 93.

Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacpesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_edfis.pdf.

Acesso em 29/07/2012.