UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

CAMILA SANCHEZ MILANI

DE "PONTA-CABEÇA": IMPACTOS DAS AULAS DE GINÁSTICA PARA CRIANÇAS NA EXTENSÃO NA FEF-UNICAMP

CAMPINAS

2020

CAMILA SANCHEZ MILANI

DE “PONTA-CABEÇA”: IMPACTOS DAS AULAS DE GINÁSTICA PARA CRIANÇAS NA EXTENSÃO NA FEF-UNICAMP

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em EDUCAÇÃO FÍSICA, na área de EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE.

Orientadora: PROFA. DRA. LAURITA MARCONI SCHIAVON

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA CAMILA SANCHEZ MILANI E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LAURITA MARCONI SCHIAVON.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

M589d

Milani, Camila Sanchez, 1990-
De "ponta-cabeça" impactos das aulas de ginástica para crianças da extensão da FEF-Unicamp / Camila Sanchez Milani. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Laurita Marconi Schiavon.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Afetividade. 2. Ginástica. 3. Esportes-Pedagogia. I. Schiavon, Laurita Marconi. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Upside down impacts of gymnastics classes for children in a community outreach program
Palavras-chave em inglês:
Affection
Gymnastics
Sports-Pedagogy
Área de concentração: Educação Física e Sociedade
Titulação: Mestra em Educação Física
Banca examinadora:
Laurita Marconi Schiavon [Orientador]
Marco Antonio Coelho Bortoleto
Sérgio Antonio da Silva Leite
Data de defesa: 28-02-2020
Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-1773-0267
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/1164748672210559

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Laurita Marconi Schiavon
Orientadora

_____

Prof.ª Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto
Membro Titular

_____

Prof.ª Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite
Membro Titular

A ATA DA DEFESA COM AS RESPECTIVAS ASSINATURAS DOS MEMBROS ENCONTRA-SE NO SIGA/SISTEMA DE FLUXO DE DISSERTAÇÃO/TESE E NA SECRETARIA DO PROGRAMA DA UNIDADE.

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que já participaram do *Crescendo com a Ginástica*,
que tanto me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento não tem como ser para outras pessoas que não para vocês, mãe e pai. Obrigada, de coração, por todo o amor dedicado e por todo o apoio dado em todos os momentos da minha vida. Também agradeço a você, Leo, por ser um irmão único, sensível, compreensivo e amigo e que, além de tudo isso, ainda me deu um presente maravilhoso: a Melissa.

Um agradecimento mais que especial para a minha família Sanchez. Vocês fazem parte de toda a minha história. Eterna gratidão.

Ao meu grande amor, Ricardo, um agradecimento afetuoso. Obrigada por sempre estar ao meu lado, por me impulsionar e por instigar em mim sempre o meu melhor. Para mim, é uma honra ter você como marido, amigo e companheiro de profissão.

Um agradecimento muito especial a todos(as) os(as) amigos(as) queridos(as) que fizeram essa jornada ser mais leve e com mais sorrisos, em especial a vocês: Fernanda, Marília, Coco, João, Carol Godoy, Carol Mello e Gabi Franco.

Ao Grupo Ginástico Unicamp e a todos(as) os(as) integrantes com os quais eu pude conviver: minha eterna gratidão. A minha vida na FEF não teria sido a mesma sem vocês. Eu não seria a mesma (pessoa e professora) sem ter compartilhado momentos GGÚNICOS com vocês.

Às amigas "Orientandas da Lau", muito obrigada por todas as trocas de conhecimento e por compartilharem comigo todo o encantamento do universo gímnico.

Aos amigos adquiridos no Projeto de Extensão em Ginástica da FEF-Unicamp, principalmente àqueles(as) com os(as) quais eu tive a oportunidade dividir as aulas do *Crescendo com a Ginástica*: obrigada por compartilharem comigo tudo o que sabiam. Aprendi muito com todos vocês.

Queridos(as) amigos(as) trabalhadores(as) da FEF-Unicamp, meu muito obrigada. Especialmente a vocês Beeroth, Geraldinho, Simone, Warley, Paulinho e Ju. Vocês são parte deste trabalho.

Ao professor Marco Bortoleto meus mais sinceros agradecimentos, não só por aceitar fazer parte desta banca e por contribuir com esta pesquisa, mas por ter feito parte de inúmeros momentos marcantes que vivi na FEF e no GGU.

Ao professor Sérgio Leite por ter me apresentado um tema que me afetou e por ter aceitado tão prontamente fazer parte da banca desta pesquisa.

À professora Laurita, minha querida orientadora, por ter me apoiado incondicionalmente em todos os momentos, por acreditar em mim e no meu potencial e por compartilhar comigo o poder educacional das práticas esportivas e corporais. Você é uma professora inesquecível.

Às crianças e familiares que participaram da pesquisa, obrigada por terem aceitado o convite e por estarem tão presentes em todas as aulas.

E por último, e o mais importante, um agradecimento a Deus, que permitiu que todos esses encontros acontecessem.

RESUMO

O Projeto de Extensão em Ginástica da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvido desde a década de 90, apresenta como característica práticas pedagógicas que tendem a romper com modelos tradicionais de ensino. O método de ensino desse projeto foi desenvolvido na prática e posteriormente foi embasado teoricamente pelos estudos de Vygotsky, tendo como principais pontos de sua prática pedagógica: o(a) professor(a) como um(a) mediador(a) do conhecimento, a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a valorização de conhecimentos prévios dos(as) aprendizes para a construção do conhecimento. Partindo desse contexto, este estudo teve como objetivo descrever e analisar os impactos afetivos, cognitivos e motores produzidos nas crianças pelas aulas de Ginástica do referido projeto. Para tal foi desenvolvido um Estudo de Caso (YIN, 2001), com uma turma do Projeto de Extensão em Ginástica da FEF-Unicamp, envolvendo crianças participantes de quatro a seis anos de idade, seus(suas) responsáveis e a pesquisadora. Na pesquisa de campo foram realizadas rodas de conversa com as crianças, bem como houve a elaboração de desenhos a cada duas aulas, durante 15 semanas. Com os(as) responsáveis foram realizadas entrevistas semiestruturadas no fim do semestre. Além dessas duas técnicas, a pesquisa também contou com a observação participante da pesquisadora. A análise dos dados obtidos ocorreu a partir da análise de conteúdo proposta por Laville e Dione (1999), tendo como referencial teórico estudos elaborados por Vygotsky, Wallon e também pelo Grupo do Afeto da Faculdade de Educação da Unicamp. Como resultado desse processo duas categorias foram elencadas, sendo a primeira sobre os impactos (motores, afetivos e cognitivos) das aulas gerados nas crianças e a segunda sobre aspectos que colaboraram para a produção de tais impactos, nos quais destacamos o método, as estratégias lúdicas utilizadas, e a relação estabelecida entre as próprias crianças e também entre elas e os(as) professores(as). Os dados obtidos nos levaram a considerar que as aulas do referido projeto impactaram positivamente as crianças participantes, visto que elas davam continuidade aos conteúdos aprendidos em aula em outros espaços e momentos extra-aula, estabelecendo uma relação afetiva com as aulas do referido projeto. Por fim, esta pesquisa traz um exemplo de processo de ensino, vivência e aprendizado esportivo que rompe com modelos tradicionais de ensino de práticas corporais/esportivas e que considera o ser humano em dimensões que vão além dos gestos técnicos, também importantes, mas como uma parte dentro do todo.

Palavras-chave: Afetividade; Ginástica; Pedagogia do Esporte.

ABSTRACT

The Gymnastic Extension Project of the School of Physical Education of the State University of Campinas. This project has been developed since 1990 and presents a pedagogical practice that tends to rupture traditional teaching methods. The teaching method of this Project was first developed practically, being theorized later based on Vygotsky's studies. The main points of this pedagogical practice are considering the teacher as a mediator of knowledge, acting in the Zone of Proximal Development (ZDP), and valuing former experiences of apprentices to construct knowledge. In this context, this study aimed to describe and analyze the affective, cognitive and motor impacts produced on children by the Gymnastics classes of Project. Therefore, a Study Case was developed (YIN, 2001) with a group from the Gymnastics Extension Project, involving children from 4 to 6 years old, their parents and the researcher. For the purpose of this research conversation circles were held with the children, as well as invitations for them to make drawings based on their experiences every two classes for 15 weeks. At the end of the semester, semi-structured interviews were conducted with the parents. Beyond these two techniques, the research also included the participant observation of the researcher. The data analysis was made following the content analysis proposed by Laville and Dione (1999), having as theoretical reference studies developed by Vygotsky, Wallon and also by the Affection Group of the Faculty of Education at Unicamp. As a result of this process, two categories were listed. The first discusses the impacts (motor, cognitive and affective) produced by the Gymnastics classes, and the second discusses aspects that contributed to the production of these impacts. With that said we emphasize the method and the ludic strategies we used, as well as the relationship established among the children themselves and among them and the teachers. The data obtained lead us to consider that the classes offered by the project impacted positively the children, whereas they continued to practice the content learned in different spaces outside classes. Also, they established an affective relationship with the classes in the project. Concluding, this research provides an example of a teaching-learning process that ruptures the traditional methods of teaching sports/corporal practices and considers all human dimensions, that go beyond technical movements – that we find very important but only when considered as a part of a whole.

Keywords: Affection; Gymnastics; Sport Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O que é a ZDP..... 29
Figura 2 - Turmas do PEG da FEF-Unicamp em 2020 Fonte: Site da FEF-Unicamp. Acesso em mar. 2020 34
Figura 3 - Guts e Nádia Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora..... 42
Figura 4 - Casa do Guts – local onde todas as aulas começavam e em que todas as histórias eram contadas Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. 45
Figura 5 - Guts mostrando para as crianças o movimento das argolas ensinado pelo ginasta Arthur Zanetti Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. 46
Figura 6 - Crianças aprendendo sobre a ginástica utilizada para treinar soldados Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora 46
Figura 7 - Critérios de seleção das crianças participantes da pesquisa. 48
Figura 8 - Capa do caderno de anotações entregue a todos os pais, mães e/ou responsáveis das crianças selecionadas Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. 52
Figura 9 - Fotos da Casa do Guts antes do vendaval e as crianças na frente da casa, já reconstruída Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. 57
Figura 10 - Foto da ginasta Yevgeniya Kanaeva utilizada em aula, juntamente com um vídeo, para apresentar a esportista para as crianças Fonte: Uol - notícias sobre os Jogos Olímpicos de 2012..... 62
Figura 11 - Ginastas realizando o movimento de “serpentina” com o aparelho fita Fonte: Compilação elaborada pela pesquisadora 64
Figura 12 - Guts Muths (ao centro) e os aparelhos que ele usava em suas aulas: fotos utilizadas durante as aulas do Crescendo com a Ginástica Fonte: Compilação elaborada pela pesquisadora..... 67
Figura 13 - As crianças subindo no Espaldar durante a aula do Crescendo com a Ginástica Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. 68
Figura 14 - Imagens de crianças realizando o movimento de suspensão no espaldar Fonte: Compilação de fotos da internet elaborada pela pesquisadora 68
Figura 15 - Imagens de movimentos possíveis na barra paralela masculina com crianças de quatro a seis anos Fonte: Compilação de fotos da internet elaborada pela pesquisadora 69

Figura 16 - Fotos retiradas a partir dos vídeos das séries da Nadia, que foram utilizados durante a aula para apresentar a ginasta as crianças do Crescendo com a Ginástica Fonte: Compilação elaborada pela pesquisadora 76
Figura 17 - Trave de equilíbrio oficial e barra paralela assimétrica Fonte: Gymnova (2020) 76
Figura 18 - Imagens de movimentos realizados por crianças na trave e no solo, semelhante aos realizados nas aulas do Crescendo com a Ginástica Fonte: Compilação de fotos da internet elaborada pela pesquisadora 77
Figura 19 - Fotos de coreografia de GPT do GGU com esse material e das crianças utilizando-o na aula Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora 83
Figura 20 - Desenhos que demonstram as expressões de felicidade e o envolvimento afetivo das crianças com a Ginástica. 101
Figura– 21 - Guts e Nádia nos desenhos das crianças. 107
Figura 22 - Desenhos que demonstram o vínculo entre as crianças participantes do Crescendo com a Ginástica 109

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 - “Eu com o Guts e a Nadia dentro da casa do Guts” 60
Desenho 2 - “Eu fazendo avião e eu com a Nadia e o Guts dentro da casa do Guts” 60
Desenho 3 – “Eu andando na trave dentro da casa do Guts e eu subindo no espaldar”. 61
Desenho 4 - “Eu brincando com a fita” 64
Desenho 5 – “Eu com a Fita” 65
Desenho 6 - “Eu e a Nadia, amiga do Guts, brincando com a Fita” 65
Desenho 7 - “Minha amiga brincando com a Fita” 66
Desenho 8 -“Eu e a minha amiga andando na Trave e o espaldar embaixo” 71
Desenho 9 - “Aquela escadinha (apontando para o espaldar)” 72
Desenho 10 - “Os aparelhos de Ginástica” 72
Desenho 11 - “Eu e meus amigos andando na trave. O paraquedas e aquele aparelho (apontando a barra paralela masculina)” 73
Desenho 12 - “Uma pessoa subindo naquela escadinha (apontando o espaldar)” 74
Desenho 13 - “Eu e aquele material (apontando o espaldar)” 74
Desenho 14 - “Eu andando na trave” 79
Desenho 15 - “Eu e o Guts andando na trave” 79
Desenho 16 - “Eu andando na trave” 80
Desenho 17 - “Eu e a minha amiga andando na trave” 80
Desenho 18 - “Eu andando na trave” 81
Desenho 19 - “Tia Camila andando na trave” 82
Desenho 20 - “Crianças no paraquedas” 85
Desenho 21 - “Crianças girando com o telhado do Guts” 85
Desenho 22 - “Eu e o Guts no paraquedas” 86
Desenho 23 - “Eu e minhas amigas no paraquedas” 86
Desenho 24 - “Eu balançando o paraquedas” 87
Desenho 25 - “Eu e a minha amiga com o paraquedas” (desenho produzido no dia 22/05/2019) 87
Desenho 26 - Registro feito por uma criança de um momento no qual a professora estava demonstrando a atividade. 110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - PBM Fonte: Nunomura e Tsukamoto (2005)..... 37
Quadro 2 - Tabela utilizada por monitores(as) e colaboradores(as) no planejamento das aulas. Fonte: Documentos do Projeto Ginástica de extensão universitária. 39
Quadro 3 - Atividades que impactaram as crianças participantes da turma Crescendo com a Ginástica 55

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CODESP	Coordenadoria de Desenvolvimento de Esportes
FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
GA	Ginástica Artística
GACRO	Ginástica Acrobática
GGU	Grupo Ginástico Unicamp
GPG	Grupo de Pesquisa em Ginástica
GPT	Ginástica para Todos
GR	Ginástica Rítmica
GTR	Ginástica de Trampolim
LabFef	Laboratório da Faculdade de Educação Física
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PBM	Padrões Básicos de Movimento
PEG	Projeto de Extensão em Ginástica
PCG	Projeto *Crescendo com a Ginástica*
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AFETIVIDADE 24

1.1 Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e sua teoria histórico-cultural 26

1.2 Henri Wallon (1879-1962) e a teoria da psicogênese 30

2. CRESCENDO COM A GINÁSTICA: NOVOS OLHARES 33

2.1 Influências da Pedagogia do Esporte 35

2.2 Crescendo, de quatro a seis anos, com a Ginástica 36

3. PLANEJAR PARA AGIR E AGIR PARA PLANEJAR 47

3.1 COLABORADORES(AS) DA PESQUISA E ATIVIDADES REALIZADAS 47

3.1.1 Crianças: rodas de conversa e desenho 49

3.1.2 Familiares (pais, mães ou responsáveis): entrevista 51

3.1.3 Pesquisadora: observação participante 52

3.2 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS 53

3.3 COMBINAÇÃO/TRIANGULAÇÃO DOS DADOS 54

4. FALAS E TRAÇOS DO QUE IMPACTOU: ATIVIDADES REALIZADAS E DADOS OBTIDOS 55

4.1 PRIMEIRA ATIVIDADE: CASA DO GUTS – 13/03/2019 56

4.1.1 Falas e traços do que impactou 57

4.2 SEGUNDA ATIVIDADE: GINASTA KANAEVA E A FITA – 27/03/2019 61

4.2.1 Falas e traços do que impactou 62

4.3 TERCEIRA ATIVIDADE: GUTS MUTHS E O ESPALDAR – 03/04/2019 66

4.3.1 Falas e traços do que impactou 69

4.4.1 Falas e traços do que impactou 77

4.5 QUINTA ATIVIDADE: GPT – 24/04/2019 82

4.5.1 Falas e traços do que impactou 83

4.6 O QUE OS(AS) FAMILIARES NOS DISSERAM 88

4.6.1 Movimentos aprendidos nas aulas de Ginástica e realizados em momentos e espaços extra-aula 88

4.6.2 Demonstrações sobre o referencial socioeducativo 90

4.6.3 A relação estabelecida entre as crianças e as aulas 91

5. DISCUSSÃO 93

5.1 Impactos produzidos nas crianças 93

5.2 Aspectos que colaboraram para a produção dos impactos positivos 102

5.2.1 Método e Estratégias utilizadas 103

5.2.2 Relação com amigos(as) e professores(as) 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 113

REFERÊNCIAS 115

ANEXO 125

APÊNDICE 134

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de afetos, de aproximação, encantamento e práticas corporais, questões que se relacionam com a minha vida desde a minha infância, a partir de algumas vivências[1] – sempre afetuosas –, principalmente ligadas às práticas gímnicas, razão pela qual escolhi cursar a graduação em Educação Física. Essas vivências trouxeram um significado para que eu enxergasse na Ginástica uma prática corporal com a qual eu quisesse trabalhar, sobretudo pelo desejo de proporcionar a outras pessoas vivências nesse sentido, repletas de encantamento, alegria, prazer e afeto ao ver o mundo, quase sempre, de ponta cabeça, como acontece na Ginástica.

Na FEF da Unicamp, instituição que me aproximou ainda mais da Ginástica, pude estudar, pesquisar e vivenciar esse fenômeno de inúmeras maneiras. Dentre as diversas possibilidades relacionadas às práticas gímnicas vividas na FEF-Unicamp, duas influenciaram a minha formação tanto profissional quanto pessoal: as participações no GGU e no Projeto de Extensão em Ginástica, mais precisamente nas turmas infantis intituladas *Crescendo com a Ginástica*, que tornaram-se a partir disso, meu objeto de análise nesta pesquisa.

A minha participação no GGU esteve presente durante toda a graduação, o que me proporcionou participar de duas Ginastradas Mundiais[2] (2011 e 2019), assim como realizar uma iniciação científica sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto – que objetivou mapear a produção acadêmica sobre ginástica dos alunos de graduação e especialização da FEF-Unicamp – e participar de inúmeros congressos e eventos artísticos e acadêmicos. Já a minha atuação nas turmas do PCG iniciou-se após ter finalizado a graduação e ter iniciado a minha caminhada docente.

Assim, foi no Colégio Rio Branco (Campinas), por meio de seu programa extracurricular, que iniciei o meu caminho profissional com a Ginástica e que pude ensinar inúmeras crianças a realizarem rolamentos, fazerem estrelas, possibilitando também que elas sonhassem em, um dia, realizar movimentos mais complexos como, por exemplo, o mortal. Embora essa primeira experiência profissional tenha vindo com muita alegria e satisfação,

[1] Vivências aqui são entendidas a partir do conceito de Vygotsky, denominado Perejivanie que está relacionado com situações vividas pelos indivíduos com uma forte carga emocional, afetiva e sentimental. Capucci e Silva (2018, p. 354) definem Perejivanie "em relação com as emoções e as vivências emocionais radicais que causam impacto no desenvolvimento". Por sua vez, Toassa e Souza (2010) defendem a ideia de que Perejivanie pode ser entendido como um acontecimento que pode produzir profundas mudanças na vida de uma pessoa.

[2] World Gymnaestrada (WG) é o maior evento de GPT organizado pela Federação Internacional de Ginástica. Ele acontece a cada quatro anos em algum país europeu, reunindo milhares de ginastas de diversos países do mundo (PAOLIELLO et al., 2016). Patrício, Bortoleto e Carbinatto (2016, p. 7) elencam os principais objetivos da World Gymnaestrada, dos quais destacaremos: promover os valores e a diversidade da ginástica, impulsionar o crescimento da GPT pelo mundo e propiciar a integração entre ginastas de todo o mundo.

também trouxe muitas dúvidas e inseguranças sobre a minha prática pedagógica e todo o processo de ensino-aprendizado que eu estava vivenciando juntamente de meus(minhas) alunos(as). Perguntas como "será que estou proporcionando uma experiência adequada?", "estou ensinando da melhor maneira?", "como posso melhorar?" permeavam a minha mente. Assim, em 2016, retornei à FEF com o intuito de ser voluntária no Projeto Ginástica da extensão universitária, pois acreditava que seria um espaço de reflexões e amadurecimento, trazendo mais aprendizados e aperfeiçoamento à minha prática pedagógica, o que de fato se concretizou.

O Projeto Ginástica de Extensão Universitária, vinculado à CODESP, objetiva oferecer à comunidade interna e externa à Universidade um espaço de prática dos fundamentos das diferentes práticas gímnicas. Coordenado pela Prof. Dra. Laurita Marconi Schiavon desde 2015. Esse projeto apresenta dez turmas, sendo seis voltadas ao público infanto-juvenil e quatro ao público adulto. Ademais, o Projeto de Ginástica também se constitui como um espaço de formação, pois proporciona aos alunos de graduação e pós-graduação da FEF-Unicamp a oportunidade de atuarem em um laboratório de ensino e pesquisa, podendo colocar em prática conteúdos aprendidos na grade curricular e vivenciar novas propostas de ensino.

Para a participação como monitores(as) e colaboradores(as) do Projeto de Ginástica, os alunos necessitam participar das reuniões semanais de orientação, que se constituem como um espaço de planejamento, leituras, estudos e discussões acerca de temas relacionados à prática pedagógica da Ginástica e da Pedagogia do Esporte de uma forma mais ampla. Esse é um campo da Ciência do Esporte que surgiu para atender problemas referentes aos processos de ensino, vivência e aprendizado do esporte e que traz distintas possibilidades de investigação e interpretação do fenômeno esportivo (GALATTI et al., 2015).

Dentre as principais ideias propostas pela Pedagogia do Esporte, algumas ganham destaque em nosso Projeto, como as ideias sobre a natureza educacional do Esporte e sobre como o trato pedagógico adequado das práticas esportivas a partir da ação do professor, que pode intervir diretamente na constituição do indivíduo que o pratica (SCAGLIA, 1999a-b; PAES, 2001; FREIRE; SCAGLIA, 2003; GALATTI, 2006; PAES; BALBINO, 2009; MACHADO et al, 2011), desenvolve não só praticantes de esporte, mas cidadãos críticos e ativos na sociedade, considerando, assim, todas as dimensões do ser humano que pratica esporte, não destacando somente a dimensão motora. Nesse sentido, Scaglia (1999a, 1999b) destaca que, quando bem elaborado pelo professor, o processo educacional por meio do esporte pode desenvolver em seus praticantes autonomia, criticidade, liberdade de expressão, capacidade de reflexão, entre outros.

Dessa forma, corroborando a ideia de ensino do esporte e pelo esporte, autores como Paes (2002), Freire (2002a) e Scaglia (1999a, 1999b, 2003) apresentam críticas sobre o ensino das práticas esportivas que ostentam como objetivo principal somente o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de técnicas específicas. Dessa forma, eles chamam nossa atenção ao fato de que o processo de ensino, vivência e aprendizado dos esportes deve possibilitar aos praticantes conhecimentos que transcendam as técnicas esportivas, possibilitando conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento moral, afetivo, social e assim por diante. Em outras palavras, tais autores propõem uma ruptura com os modelos tradicionais/tecnicistas de ensino dos esportes. Assim,

> [o] objetivo do esporte na Educação Física Escolar, assim como fora dela, nas escolas de esportes, é atuar como mecanismo interventor no processo de constituição do indivíduo, sendo este sujeito do aprendizado. Esse contexto não poderá se limitar ao ensino-aprendizado técnico, tampouco a uma única casta de alunos (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 21).

Destarte, para que em um processo de ensino, vivência e aprendizado dos esportes tenha êxito para além dos gestos técnicos, Paes (1996), Paes e Balbino (2009) e Machado, Galatti e Paes (2014) propõem o ensino de três referenciais da Pedagogia do esporte, denominados: Técnico-Tático, Socioeducativo e Histórico-Cultural. O referencial Técnico-Tático se refere à organização e à sistematização pedagógica das modalidades esportivas para as suas práticas e vivências, além da escolha metodológica a ser aplicada (MACHADO, 2012; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014). O segundo referencial, Socioeducativo, propõe a discussão de valores no ensino dos esportes, ou seja, propõe que ideias como respeito, cooperação, amizade, responsabilidade, autonomia, entre outros, sejam estimulados e vivenciados dentro das aulas. Por fim, o referencial Histórico-Cultural propõe o trabalho com fatos históricos, personagens importantes de cada modalidade, evoluções das regras, cultura das práticas corporais e assim por diante.

Dessa forma, seguindo todas essas ideias da Pedagogia do Esporte, os Projetos de Extensão em Ginástica apresentam como princípios balizadores os princípios pedagógicos apresentados por Freire (2011, p. 8) que se constituem em:

> Ensinar esporte a todos;
> Ensinar bem esporte a todos;
> Ensinar mais do que o esporte a todos;
> Ensinar a gostar de esporte (FREIRE, 2011, p. 8).

Contudo, a partir de todas essas questões que embasam o PEG, surgiram dúvidas sobre como proporcionar um processo de ensino, vivência e aprendizado da Ginástica para crianças de quatro a seis anos de idade, que constituíam uma das turmas infantis que

carinhosamente chamamos de *Crescendo com a Ginástica*[3], considerando os princípios e referenciais pedagógicos citados. Foi então como uma tentativa de ensinar mais do que gestos técnicos da ginástica, que surgiram dois personagens disparadores de ideias e histórias, que ganharam nomes de expressões históricas da Ginástica: Guts Muths, o Rei da Ginástica, e sua amiga Nádia (Figura 4), que a cada semana viajavam para diversos lugares na tentativa de descobrir onde, quem e como se pratica Ginástica pelo mundo e pela história.

Assim, a partir das histórias contadas por esses dois personagens, as crianças, imersas em um Jogo de Faz de Conta (VYGOTSKY[4], 2007; ELKONIN, 2009), aprendem mais do que fazer "estrelas" e realizar "rolamentos", tendo contato com fatos históricos, atletas importantes, valores, entre outros. É importante destacar que ensinar "estrelas", "rolamentos" e outros gestos técnicos da Ginástica, não é pouco, mas que podemos ir além, contemplando outras questões da temática "Ginástica" e compreendendo-a de uma forma mais ampla, mesmo que para crianças de quatro a seis anos de idade.

Foi, então, a partir de todo esse percurso e vivência, que ingressei no programa de pós-graduação da FEF-Unicamp, sob a orientação da Prof. Dra. Laurita Marconi Schiavon, pois acreditamos que todo o processo de ensino-aprendizado[5] da ginástica, voltado a essa faixa etária, necessitava ser descrito e investigado com mais profundidade.

Posteriormente ao meu ingresso no mestrado, iniciei a minha caminhada científica e acabei por me matricular na disciplina ED707, intitulada *Desenvolvimento e Aprendizagem* e ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Leite na FE-Unicamp. Nessa disciplina tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos acerca de três correntes da psicologia que dissertam sobre o desenvolvimento humano, sendo elas o behaviorismo – elaborada, principalmente, a partir das propostas de Burrhus Frederic Skinner –, a teoria piagetiana – desenvolvida pelo biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget – e, por fim, a abordagem histórico-cultural – proposta por Vygotsky (2007) –, sendo esta última a que mais se aproxima de toda a concepção de pessoa e de desenvolvimento em que acredito.

---

[3] O PCG foi um PEG desenvolvido durante a década de 90 da FEF da Unicamp, coordenado pela Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo, que impulsionou, embasa e inspira o PEG atual dessa mesma instituição. Atualmente as turmas destinadas ao público infanto-juvenil são denominadas "Crescendo com a Ginástica" em homenagem ao Projeto desenvolvido na década de 90.

[4] Considerando-se as distintas formas de grafia do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1986-1934)-Vygotsky, Vigotsky, Vigotski, Vigotskii, entre outras- a forma que utilizaremos neste trabalho será Vygotsky, exceto as referências, que permanecerão sendo escritas conforme o texto original.

[5] Partindo do da leitura do livro *Aprendizado e Desenvolvimento* da autora Martha Kohl de Oliveira, optamos por utilizar o termo aprendizado e não aprendizagem, visto que a autora utiliza esse termo para lembrar seus leitores que todo o processo de aprendizado necessita de uma interação social para acontecer.

Foi também nessa disciplina, por meio de falas e comentários a respeito das pesquisas sobre afetividade desenvolvidas pelo *Grupo do Afeto* da FE-Unicamp, que me interessei pelo tema e enxerguei possibilidades de relacioná-lo ao PEG, que já atuava nessa perspectiva, ainda não possuísse esse embasamento teórico à época. Destaco, ainda, que o referido grupo coordenado pelo professor que ofereceu a disciplina citada, vem desde a década de 1990 investigando os impactos afetivos gerados pela mediação pedagógica em sala de aula. Assim, tendo uma visão monista de Homem, na qual há uma estreita relação entre as dimensões afetivas e cognitivas, esse *Grupo do Afeto*, com o suporte das teorias wallonianas e vygotskyanas – que destacam a importância das relações sociais no processo de constituição dos sujeitos – acredita que a mediação pedagógica realizada por professores em sala de aula impacta os alunos tanto no que diz respeito à sua dimensão cognitiva quanto à dimensão afetiva (LEITE, 2011, 2012, 2018). Dessa forma, seus integrantes buscaram maneiras de avaliar/analisar esses impactos.

A esse respeito, Leite (2018, p. 40/41) disserta que a mediação pedagógica pode gerar impactos afetivos positivos e negativos, assim como, por consequência, um movimento de aproximação ou afastamento do(a) aluno(a) com o objeto de conhecimento. Esses dois impactos distintos serão gerados a partir da qualidade da mediação pedagógica realizada, principalmente, pela professora ou pelo professor envolvidos. Nesse sentido,

> [n]o caso da mediação pedagógica, ficou claro que todas as decisões assumidas e desenvolvidas pelo professor em sala de aula produzem impacto de natureza afetiva na subjetividade dos alunos, mesmo nas situações em que o professor não está fisicamente presente (LEITE, 2018, p. 41).

Ademais, além de estudos dessa ordem, o *Grupo do Afeto* também vem realizando pesquisas sobre os intitulados *Professores Inesquecíveis*, cujas práticas pedagógicas geraram impactos afetivos positivos, assim como movimento de aproximação na relação entre seus alunos e os respectivos objetos de conhecimento que mediavam (LEITE, 2018). Então, a partir dessas pesquisas, o grupo de pesquisa mapeou cinco decisões tomadas por tais professores em suas aulas que aproximavam seus alunos dos objetos de conhecimentos que ensinavam (LEITE; TASSONI, 2002). Resumimos essas cinco a seguir e a partir delas podemos concluir que a afetividade está em todas as decisões tomadas pelo professor:

1) Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.
2) De onde partir – aluno como referência.
3) Como caminhar – a organização dos conteúdos.
4) Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.
5) Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno.

Logo, é a partir de todo esse contexto criado para o ensino da Ginástica na turma *Crescendo com a Ginástica* e por enxergarmos uma estreita relação entre o referido projeto e os estudos da afetividade, que surgiu esta pesquisa, que tem como **objetivo geral analisar os impactos gerados nas crianças a partir das aulas do PEG da FEF-Unicamp.**

Assim, como **objetivos específicos** desta pesquisa, destacamos:

1) Analisar os impactos afetivos gerados nas crianças a partir das aulas do projeto.
2) Analisar os impactos motores gerados nas crianças a partir das aulas do projeto.
3) Analisar os impactos de conhecimentos culturais gerados nas crianças a partir das aulas do projeto.

Ainda, a justificativa para a realização desta pesquisa se dá tanto no campo da teoria quanto no campo da prática, visto que, em relação às contribuições teóricas, podemos destacar a escassez de trabalhos do campo da Educação Física que estão relacionados à temática da afetividade, tendo sido encontrados quatro trabalhos em nível de pós-graduação que relacionam a afetividade com a Educação Física (OLIVEIRA, 2005; LOBERTO, 2005; MONTEIRO, 2006; ARANTES, 2003). Já no campo da prática profissional, esta pesquisa justifica-se, pois, elucidará sobre os impactos gerados em um processo de ensino-aprendizado esportivo, demonstrando que além das dimensões cognitiva e motora, está presente também a dimensão afetiva, que poderá acarretar modificações nos objetivos e nos planejamentos da prática pedagógica de outros profissionais.

Para tal, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, durante 15 semanas de aulas da turma de quatro a seis anos de idade do PEG da FEF-Unicamp, considerando os impactos gerados tanto por meio de Rodas de Conversa e desenhos das crianças quanto pela percepção de familiares sobre as práticas realizadas, visto que se trata de crianças pequenas. Além disso, tivemos a observação participante da pesquisadora durante todo o processo.

Nesse sentido, o texto desta dissertação está dividido nas seguintes partes: Capítulo 1, intitulado *Considerações sobre afetividade*, no qual apresentaremos reflexões acerca da concepção monista de Homem, que o concebe como um ser que pensa e sente ao mesmo tempo, rompendo a dualidade secular Razão x Emoção; Capítulo 2, denominado *Crescendo com a Ginástica: novos olhares*, que traz o embasamento teórico e a prática pedagógica do PEG da FEF-Unicamp, estudo de caso desta pesquisa; Capítulo 3, que trata do Método, sendo este o momento no qual explicaremos todo o caminho científico percorrido na realização desta pesquisa, para então descrevermos, no Capítulo 4, os dados obtidos por meio das diversas fontes que colaboraram com esta pesquisa; e o Capítulo 5, que trará uma discussão sobre os dados da

pesquisa, relacionando-os com a literatura científica sobre Ginástica, Aprendizado e Impactos, principalmente os que se relacionam com a dimensão afetiva do ser humano.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AFETIVIDADE

Durante séculos acreditou-se que o ser humano era um ser cindido em duas dimensões: sendo uma representada pela razão e a outra pela emoção (LEITE, 2018; OLIVEIRA, 1992). Esta **concepção dualista** de Homem acreditava que este ora pensava, ora sentia, não havendo nenhuma relação, nenhum vínculo, entre pensamento e emoção. Além disso, a razão era tida como uma dimensão superior, considerada a principal característica do ser humano, enquanto a emoção era diretamente relacionada ao lado "sombrio e nebuloso" do Homem, sendo ela responsável por todas as mazelas do mundo. Por isso, a razão teria a função de controlar a emoção, para que assim o Homem "não perdesse a razão" (LEITE, 2011, 2012, 2018, LEITE; TASSONI, 2002, HIGA, 2015). Em tempo, essa concepção é considerada por Leite (2011) como uma visão errônea do ser humano, produzida pelo próprio homem, em que a razão seria superior à emoção em função de determinadas condições sociais, políticas e econômicas de diferentes momentos históricos do seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, dissertando sobre superioridade da Razão em relação à Emoção no decorrer da história humana, Leite (2012) explica que na Antiguidade havia a oposição entre o conhecimento inteligível, aquele que permite uma abordagem objetiva, e o conhecimento sensível, considerado não científico, enquanto que na Idade Média a existência do conflito entre a razão e a fé, assim como o predomínio da primeira sobre a segunda também evidenciavam uma visão dualista do ser humano. Continuando sua explicação, Leite (2012) menciona que a Modernidade é marcada pelo dualismo cartesiano, no qual havia a valorização do ser pensante, da consciência individual e da liberdade, evidenciando ainda mais a superioridade da razão sobre a emoção, fato que fica evidente com a famosa expressão encontrada no *Discurso do Método* de René Descartes (2001)*:* "Penso, logo existo" (1991, p. 47). Assim,

> [...] além do dualismo razão/emoção, durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano. É possível reconhecer que, até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção [...] (LEITE, 2006, p. 16-17).

Dessa forma, concluiu-se nessa visão dualista que o Homem apresenta uma dimensão que nunca será possível de ser investigada cientificamente, visto que

> [e]ntender que o homem é um ser cindido entre razão e emoção é assumir que o homem é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, enfrenta-se o problema típico de todo o pensamento dualista: supõe-se que o homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica; o que significa

> assumir, como pressuposto, que a ciência nunca poderá explicar o fenômeno humano por completo (LEITE, 2012, p. 2).

Contrapondo essa proposição, o filósofo holandês Baruch de Espinosa (1637-1677) elabora, no século XVII, suas principais ideias. Segundo esse estudioso, o corpo e a alma são atributos de uma mesma substância, que é o homem, sendo a existência de um atributo indissociável da existência do outro, o que fica evidente no trecho a seguir:

> [...] a alma está unida ao corpo pelo fato de que o corpo é objeto da alma; por consequência, por essa mesma razão, a ideia da alma deve estar unida com o seu objeto, isto é, com a própria alma, da mesma maneira que a alma está unida ao corpo (ESPINOSA, 1983, p. 154).

Dessa forma, é a partir dessas primeiras considerações elaboradas por Espinosa que se reinterpreta a relação entre a razão e a emoção, inaugurando uma **visão monista** do homem, que o concebe como um ser único, que sente e pensa ao mesmo tempo (LEITE, 2018). Assim, a razão e a emoção estão a todo momento interligadas:

> [o] homem é um ser que pensa e sente simultaneamente, o que nos leva a entender que a dimensão afetiva está sempre presente em todas as relações que o sujeito estabelece com o outro e com os diversos objetos culturais: portanto, razão e emoção são indissociáveis, mantendo intensas relações entre si, durante o desenvolvimento humano (LEITE, 2018, p. 19).

No campo da Psicologia, essa concepção monista de ser humano se fortaleceu a partir do século XX, com teorias que apresentam como foco os determinantes culturais, históricos e sociais da constituição humana (LEITE, 2018), tendo como representantes Lev Semenovich Vygostky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962).

Tais autores construíram uma nova visão da dimensão afetiva, que se relaciona dialeticamente com a dimensão cognitiva, sendo ambas constituintes do processo de desenvolvimento humano (GAZOLI, 2013). Estudiosos como Almeida (1997), e Colombo (2007) destacam que tanto em Vygotsky (1989) como em Wallon (1978) encontramos a ideia de uma correspondência, uma estreita ligação e inter-relação entre a afetividade e a inteligência, isto porque tais teóricos concebem o desenvolvimento humano a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio social.

Desta forma, partindo dessas teorias que concebem o Homem de uma forma monista, temos a afetividade como parte que constitui todo o processo de desenvolvimento humano, não se tratando de um anexo, mas de algo intrínseco ao ser humano, que se faz presente em todas as atividades por ele exercidas (GAZOLI, 2013). Nesse ponto, é de extrema importância destacar que essas concepções de homem apresentadas anteriormente, tanto a dualista como a monista, influenciaram e/ou influenciam o sistema e o pensamento educacional

(LEITE, 2018). Assim, baseado na concepção dualista de homem, o sistema educacional apresentava, e em muitos casos continua apresentando, como único objetivo o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, não havendo espaço no pensamento educacional para a dimensão afetiva. Esse pensamento educacional dualista ainda acredita ser possível desenvolver a dimensão cognitiva sem que haja interferência na dimensão afetiva e vice-versa (LEITE, 2018).

Ademais, no cenário das investigações científicas, a visão dualista também esteve presente, visto que são recentes os trabalhos que consideram a dimensão afetiva do ser humano. Leite (2018) destaca que foi a partir das últimas décadas que essa outra dimensão humana, que não a cognitiva, passou a ser investigada, como é o caso das pesquisas realizadas por Dantas (1992), Oliveira (1992), Mahoney (1993), Almeida (1997), Arantes (2003) e Leite (2006). Nesse cenário, destacamos que quase a totalidade dessas pesquisas está relacionada à Educação e à ação pedagógica (ALMEIDA, 1997; ARANTES; 2003; LEITE, 2006; MAHONEY, 1993), o que demonstra a inserção da dimensão afetiva no pensamento e no sistema educacional, sendo coerente com a concepção monista de homem, que ganhou evidência somente nos últimos séculos. Essas pesquisas apresentam como interlocutores teóricos Vygotsky (1989) e/ou Wallon (1978), visto que eles apresentam e valorizam essa concepção de homem. Assim, a seguir, eles serão apresentados, bem como os principais pontos de suas teorias, com destaque aos momentos em que dissertam sobre a dimensão afetiva.

1.1 Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e sua teoria histórico-cultural

O bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), juntamente com seus colaboradores Leontiev e Luria, desenvolveu estudos cujo tema central era o desenvolvimento das Funções Psíquicas/Psicológicas Superiores. Segundo tais estudiosos, essas funções estão presentes única e especificamente no homem e caracterizam o seu comportamento consciente, podendo ser representadas através da atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, imaginação, entre outros (OLIVEIRA, 2002, p. 23). Essas funções superiores têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral, mas ganham complexidade a partir da interação do indivíduo com o meio social. Nesse sentindo, Oliveira (1997, p. 23) apresenta três pilares que considera como básicos do pensamento de Vygotsky, sendo eles:

1) As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral.

2) O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se em um processo histórico.
3) A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Assim, além do destaque dado ao processo de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, Vygotsky apresenta todo o desenvolvimento humano a partir de quatro planos genéticos (VYGOTSKY, 1989). Para esse teórico bielorrusso, o desenvolvimento humano depende da interação dialética entre quatro planos genéticos, sendo eles: o plano filogenético, que diz respeito ao plano de desenvolvimento da espécie destacando as possibilidades e as limitações de desenvolvimento de cada uma, o plano ontogenético, que trata do desenvolvimento orgânico dos indivíduos de cada espécie, não desconsiderando as influências do meio no qual estão inseridos, o plano sociogenético, que está relacionado com o desenvolvimento do indivíduo na cultura, e o plano microgenético, relativo ao plano de vivência individual (LEITE, 2018).

Mais especificamente sobre o processo de desenvolvimento humano, é clara a importância dada por tais estudiosos aos processos de aprendizagem. Segundo esses autores, a apropriação de elementos e funções sociais **(internalização)**, ocasionados pela aprendizagem, tem o papel de impulsionar o desenvolvimento, evidenciando uma relação dialética entre esses dois processos (VELARDI, 1997; PIMENTEL, 2007). Desta forma, fica evidente que se não houvesse aprendizagem, o processo de desenvolvimento não ocorreria (OLIVEIRA, 2002). Ainda, com relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (2007, p. 103) disserta:

> [o] aprendizado adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Nesse sentido, especificamente sobre o processo de aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural explica que ele está diretamente ligado às relações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo social em que vivem, sendo tais relações sempre **mediadas** (VYGOTSKY, 2007, grifo nosso). Assim, é possível dizer que o processo de aprendizado sempre inclui relações entre indivíduos (OLIVEIRA, 2002, p. 57) e acontece sempre em duas esferas, sendo a primeira interpsicológica, a partir relações de mediação, e a segunda intrapsicológica, quando acontecem as internalizações (VYGOTSKY, 2007). A necessidade, portanto, de um elemento mediador no processo de aprendizado ganha destaque no trecho a seguir:

> [d]o mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

Oliveira (2002), pautando-se nos estudos de Vygotsky, destaca, então, duas possibilidades de acontecer o processo de aprendizagem, sendo a primeira por meio de situação informal, nas quais os indivíduos irão imergir em um ambiente cultural, e a segunda por meio de ações pedagógicas intencionais, tendo como principal elemento mediador a figura do professor e como principal fonte de ações pedagógicas intencionais, a escola.

Dentro desses processos intencionais de aprendizado, torna-se importante identificar o momento adequado de realizar a mediação, que deve estar em consonância com o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, Vygotsky (2007) chama nossa atenção para a necessidade de um olhar prospectivo sobre o processo de desenvolvimento, não desconsiderando as tarefas que os indivíduos já realizam, mas dando destaque àquelas que ainda estão por serem realizadas.

Partindo dessa visão prospectiva de desenvolvimento, adentramos o conceito mais conhecido elaborado por Vygotsky e seus colaboradores, denominado ZDP (VYGOTSKY, 2007), que consiste na distância entre o NDR e o NDP. O primeiro nível (NDR) citado se refere à capacidade de um indivíduo realizar tarefas de forma autônoma, caracterizando etapas já concluídas de seu desenvolvimento, enquanto que o segundo (NDP) está relacionado a tarefas que necessitam de um suporte, uma ajuda, para serem realizadas, representando etapas de um desenvolvimento potencialmente emergente, mas ainda não consolidadas (VYGOTSKY, 2007; BAQUERO, 2001; OLIVEIRA, 2002; PIMENTEL, 2007). Assim[a]

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Considerando, então, essa visão prospectiva do desenvolvimento, a ação pedagógica utiliza como parâmetro para a mediação a ZDP, colocando o processo de aprendizado sempre à frente do desenvolvimento.

Figura 1 - O que é a ZDP

Destarte, tratando da dimensão afetiva, é de extrema importância destacar que devido à sua morte um tanto precoce, Vygotsky nunca chegou a concluir uma teoria sobre as emoções, tema que considerava o capítulo menos elaborado da velha psicologia, porém é possível encontrar em inúmeras passagens de sua vasta produção, momentos dedicados a essa temática (WORTEMEYER; SILVA; BRANCO, 2014).

Contudo, é possível dizer que Vygotsky denuncia em suas obras a divisão histórica entre os afetos e a cognição (LEITE, 2018), assumindo uma visão monista do ser humano e evidenciando a inter-relação entre os aspectos afetivos e cognitivos, assim como sua influência nas formas de pensar e agir (TASSONI; SILVA; FORNER, 2018). Isso fica evidente nos trechos a seguir, em que afirma que "[o] importante aqui é outro procedimento de *união dos processos emocionais com o pensamento*" (VYGOTSKY, 1998, p. 126, grifos do autor), também sendo asseverado a respeito de sua obra que

> [h]á dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar afetivo no ser humano. Primeiramente uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, opondo-se aos estudos dos elementos isolados do todo (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Além disso, Leite (2018) afirma que para esse teórico as emoções se desenvolvem a partir de um plano individual, inicialmente biológico, em direção a um plano de função superior e simbólico, ou seja, as manifestações emocionais iniciais apresentam uma herança biológica, mas através das interações sociais perdem a sua característica biológica e instintiva, assumindo formas mais complexas. Dessa forma, Tassoni, Silva e Forner (2018) afirmam que Vygotsky e também Wallon, como será detalhado a seguir, estudaram as emoções a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, visto que se desenvolvem e ganham mais complexidade a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos.

Por fim, trazemos o destaque que Magiolino (2010, p. 93) faz em relação a essa complexificação das emoções na teoria vygotskyana:

> [n]a perspectiva vigotskiana as emoções humanas deixam de ter um estatuto estritamente biológico que aproximaria ou identificaria às emoções animais e assumem uma função no psiquismo humano. Mas, de uma função especificamente orgânica e biológica a emoção assume uma função socialmente orientada: de regulação dos estados internos à orientação do comportamento e (trans)formação da personalidade (MAGIOLINO, 2010, p. 93).

1.2 Henri Wallon (1879-1962) e a teoria da psicogênese

Henri Wallon viveu toda a sua vida na cidade de Paris, onde foi médico, filósofo, psicólogo e político, buscando entender, com base no materialismo histórico-dialético (CERISARA, 1997), a gênese do psiquismo humano, o que fez com que voltasse seu olhar à infância, considerando a criança em sua totalidade. Dantas (1992) destaca que para Wallon o psiquismo humano é uma síntese entre o orgânico e o social, ou seja, não desconsidera as características naturais do ser humano, mas acredita na influência do meio sobre ele. Nesse sentido, Leite (2018) disserta que para esse teórico francês, todo o processo de desenvolvimento humano somente pode ser explicado através da relação contínua entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social. Assim, podemos afirmar que o autor

> [a]dotou, em seus estudos, uma abordagem fundamentalmente biossocial do desenvolvimento humano, admitindo que este é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, de uma dupla história: a de suas disposições biológicas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. De acordo com ele, o biológico – mais determinante no início – vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social (BARROS, 2017, p. 33).

Nesse sentido, semelhante a Vygotsky, Wallon também concebe o ser humano a partir de uma visão monista, ou seja, como um ser que pensa e sente ao mesmo tempo, estando a razão e a emoção intrinsicamente conectadas (ARANTES, 2002).

Wallon (1978) apresenta em sua teoria psicogenética, o desenvolvimento humano em cinco etapas sucessivas (Impulsivo Emocional, Sensório-Motor e Projetivo, Personalismo, Categorial, Puberdade e Adolescência), nas quais, segundo ele, há a predominância alternada, ora da afetividade, ora da cognição. Para além disso, Wallon (1978) também destaca a existência de um entrelaçamento dos aspectos cognitivos com os aspectos afetivos, sendo as conquistas no plano afetivo utilizadas no plano cognitivo e vice-versa (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005), o que demonstra a sua visão monista de homem.

Assim, sobre o desenvolvimento humano, apresenta-nos a ideia da existência de quatro núcleos/campos funcionais, sendo eles: o movimento, a afetividade e a cognição, sendo que a relação desses três núcleos é responsável pela constituição do quarto núcleo, que é a pessoa (LEITE, 2018; PRANDINI, 2004). Mahoney (2004) atenta-nos para o fato de que essa

divisão em quatro núcleos distintos é uma forma didática de olhar algo que não pode ser dividido, o que deixa evidente quando afirma que eles são “recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável: o indivíduo” (MAHONEY, 2004, p. 16).

Com o intuito de explicar o desenvolvimento humano, Wallon (1998) utilizou-se de três princípios, que são: a **lei da alternância funcional**, que diz que os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos alternam-se nos diversos estágios da vida; a **lei da preponderância funcional**, que trata da predominância de um dos núcleos funcionais (movimento, afetividade e cognição) no decorrer do desenvolvimento, o que não significa que os outros núcleos estejam ausentes; e a **lei da integração funcional**, que apresenta a ideia de que novas aquisições durante o processo de desenvolvimento integram-se às conquistas já alcançadas/realizadas. Assim,

> [o] motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 15).

Ainda, especificamente sobre a afetividade, Arantes (2002) esclarece que Wallon dedicou grande parte de sua atenção a essa dimensão humana, criticando as concepções existentes sobre as emoções até o momento de escrita de seu trabalho.

> Wallon se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando vorazmente as teorias clássicas contrárias entre si, que concebem as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético. Criticando tais concepções, pautadas, a seu ver, numa lógica mecanicista e linear, Wallon rompe com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico (ARANTES, 2002).

Por sua vez, Leite (2018) disserta que para esse teórico francês, a afetividade é considerada um processo mais amplo, que se constitui mais tardiamente no processo de desenvolvimento humano, visto que necessita de elementos simbólicos para acontecer. Mahoney e Almeida (2007) destacam que a afetividade na teoria de Wallon está relacionada com a disposição presente no ser humano de ser afetado tanto pelo mundo externo quanto pelo mundo interno, através de sensações relacionadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis. Essas autoras ainda esclarecem que a teoria walloniana apresenta três momentos no

desenvolvimento da afetividade, compostos por fatores orgânicos e sociais. Tais momentos são denominados: emoção, sentimento e paixão, que se diferenciam a partir do que são capazes de as gerar/ativar. A esse respeito, Mahoney e Almeida (2007, p.17) esclarecem “nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole.”.

Por sua vez, Souza (2011) destaca que, na psicogênese, as emoções são o instrumento para a comunicação, para a interação com o outro, antes que a cognição seja construída, visto que tem como base componentes orgânicos, não tendo nenhum controle racional. Nesse sentido, Mahoney e Almeida (2007) destacam que as emoções são os primeiros laços com o mundo humano e, por conseguinte, com o mundo físico e cultural.

Voltando-nos a Wallon (1978), o autor destaca ser importante considerarmos os gestos, as mímicas, os olhares, as expressões faciais presentes já no recém-nascido, pois eles são elementos constitutivos da emoção. Esse teórico ainda ressalta três propriedades da emoção, que são: a contagiosidade, ou seja, o poder de afetar o outro; a plasticidade, que é a capacidade de transmitir ao corpo sinais; e, por último, a regressividade, que trata da capacidade de retomar as atividades ao raciocínio lógico. Dessa forma, podemos dizer que as emoções possuem um caráter efêmero, contagioso e até mesmo expressivo.

No que lhes concerne, os sentimentos, surgem mais tardiamente no processo de desenvolvimento, visto que são caracterizados por componentes representacionais, além de apresentarem um caráter cognitivo e possuírem uma maior duração (LEITE, 2018). Mahoney e Almeida (2007) dizem que os sentimentos não acarretam reações imediatas e diretas como a emoção, podendo ser expressados pela mímica e pela linguagem. A paixão, por sua vez, caracteriza-se como mais duradoura, mais intensa e encoberta, também sendo mais focada, além de possibilitar um maior autocontrole sobre o comportamento (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

É importante destacar, ainda, que para Wallon a afetividade apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento humano, visto que “o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar” (WALLON, 1978, p. 118). Nesse aspecto, Barros (2017) esclarece que segundo a teoria da psicogênese é através da afetividade que o indivíduo experimenta os primeiros contatos com o mundo social, deixando um estado de sincretismo para adquirir um progressivo processo de diferenciação, assim como acessando o mundo simbólico que dá origem à atividade cognitiva.

2. CRESCENDO COM A GINÁSTICA: NOVOS OLHARES

Há 30 anos a FEF-Unicamp desenvolve projetos de extensão na área da Ginástica, tendo sido iniciados no fim da década de 1980 pelas Profas. Dras. Vilma Lení Nista-Piccolo e Elisabeth Paoliello que foram, ao longo dos anos, gerando parcerias e o desenvolvimento da tríade pesquisa-ensino-extensão (VELARDI, 1997; NISTA-PICCOLO; SCHIAVON, 2014). Ademais, durante toda a década de 1990, a FEF teve um projeto cujo nome era *Crescendo com a Ginástica* (NISTA-PICCOLO, 1999), que atualmente homenageia as turmas infantis e infanto-juvenis do atual PEG, em razão de sua importância na época, tanto na extensão, como no ensino e na pesquisa (SCHIAVON, 2003). Já no início do século XXI, os projetos de extensão em Ginástica foram intermitentes e retornaram após a contratação do Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto, vinculados à CODESP.

Desde 2016, quando houve uma reformulação da extensão em Ginástica devido à contratação em 2015 da Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon, possibilitou-se dividir funções e coordenações entre os docentes de Ginástica, sendo o PEG da FEF-Unicamp, a partir daí, coordenado pela referida professora. Esse projeto recebe semestralmente, nas 11 turmas que o compõem atualmente, cerca 230 pessoas. Ademais, dentre as turmas oferecidas, sete são destinadas ao público infantil e infanto-juvenil e quatro ao público adulto. A figura abaixo, retirada do site da FEF-Unicamp, detalha as turmas do PEG, bem como seus dias e horários. Vale ressaltar que na extensão da FEF-Unicamp existe a cobrança de uma taxa[6] única pelo semestre, que subsidia bolsas para monitores, consertos e compras de materiais devido ao desgaste dos equipamentos utilizados, assim como taxas administrativas e outras necessidades para os projetos. Das inscrições realizadas nos projetos, 20% podem receber gratuidade devido às condições financeiras dos(as) inscritos(as), havendo também projetos e turmas gratuitos.

[6] No ano de 2020, o valor da taxa variou entre R$150,00 e R$210,00 pelo semestre, dependendo da carga horária de cada turma.

Ginástica	
Turma	**Horários**
A - Ginástica Acrobática	Qua, Sex - 12:15 às 13:45
B - Trampolim Acrobático	Ter, Qui - 12:15 às 13:45
C - Trampolim Acrobático	Ter, Qui - 17:30 às 19:00
D - Ginástica Em Aparelhos Para Adultos	Qua, Sex - 17:30 às 19:00
E - Crescendo Com A Ginástica (4-6 Anos)	Qua - 15:30 às 16:30
F - Crescendo Com A Ginástica (4-6 Anos)	Qua - 09:00 às 10:00
G - Crescendo Com A Ginástica (7 - 9 Anos)	Qua, Sex - 10:00 às 11:00
H - Crescendo Com A Ginástica (10-13 Anos)	Qua, Sex - 10:00 às 11:00
I - Crescendo Com A Ginástica (7 - 9 Anos)	Qua, Sex - 16:30 às 17:30
J - Crescendo Com A Ginástica (10-13 Anos)	Qua, Sex - 16:30 às 17:30
K - Crescendo Com A Ginástica (14-17 Anos)	Qua, Sex - 15:30 às 16:30

Figura 2 - Turmas do PEG da FEF-Unicamp em 2020
Fonte: Site da FEF-Unicamp. Acesso em mar. 2020

Além da aproximação com a comunidade por meio da extensão do conhecimento construído na universidade, as aulas de Ginástica são importantes oportunidades de experimentação e vivências de prática de ensino, desenvolvendo um laboratório de ensino para alunos(as) da graduação e da pós-graduação da FEF, que planejam e ministram coletivamente as aulas, sendo orientados pela coordenação e supervisionados por mestrandos(as) e doutorandos(as) do GPG. Ademais, o PEG tem objetivos centrais baseados nos quatro princípios para ensinar esporte propostos por Freire (2011) e parafraseados por Schiavon, Toledo e Ayoub (2017, p. 239): “ensinar Ginástica a todos, ensinar Ginástica bem a todos, ensinar mais do que Ginástica e ensinar a gostar de Ginástica”.

Nesse sentido, o encontro teórico com Vygotsky foi desenvolvido e descrito pela Profa. Dra. Marília Velardi (1997) em sua dissertação de mestrado intitulada *Metodologia de ensino em Educação Física: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico*, orientada ela então coordenadora do projeto Profa. Dra. Vilma Nista-Piccolo. Nessa pesquisa, Velardi buscou um embasamento teórico para uma prática pedagógica que já estava sendo desenvolvida e, dessa forma, a partir desse encontro entre prática pedagógica e a teoria de Vygotsky, destacamos que os principais pontos da abordagem Histórico-Cultural que influenciam a prática pedagógica de todas as turmas do PEG são: professor(a) como um mediador(a) do conhecimento, atuação na ZDP dos(as) alunos(as) e construção do conhecimento a partir de conhecimentos prévios dos(as) aprendizes.

Para além dos estudos de Vygotsky, o projeto também se baseou em princípios da Pedagogia do Esporte, sendo que, atualmente, os três referenciais descritos por Machado,

Galatti e Paes (2014) orientam mais especificamente os objetivos e os planejamentos das práticas a partir dos referenciais técnico-tático (no caso da Ginástica adaptamos para apenas técnico), histórico-cultural e socioeducativo, conforme já exposto na introdução desta dissertação.

Dessa forma, partimos agora para explicações mais detalhadas sobre o embasamento teórico advindo da Pedagogia do Esporte, que justifica os objetivos e a metodologia de nossa prática pedagógica para, posteriormente, explicarmos o desenvolvimento das aulas do PEG, com foco nas turmas voltadas ao público de quatro a seis anos, denominadas *Crescendo com a Ginástica*.

2.1 Influências da Pedagogia do Esporte

No século XXI o esporte alcançou a dimensão de um dos mais importantes fenômenos socioculturais (PAES, 2001, 2002; GALATTI, 2010; REVERDITO; SCAGLIA, 2009), sendo desenvolvido em meio às relações humanas (REVERDITO, SCAGLIA; PAES, 2013) e estando cada vez mais presente na vida das pessoas. Atualmente, o esporte apresenta como característica marcante a pluralidade que, segundo Bento (2006, p. 28), é assegurada "por um enorme crescimento e alargamento dos seus cenários, modelos e formas, dos seus sentidos e fins, das causas e motivos e das pessoas e grupos que o praticam". Destarte, se antes o esporte era praticado apenas por atletas com fins voltados à competição, atualmente vê-se as mais diferentes pessoas, com seus distintos objetivos, praticando, vivenciando e se utilizando das práticas esportivas (PAES, 2001, 2002; GALATTI, 2010).

Diante dessa pluralidade, a Pedagogia do Esporte, campo das Ciências do Esporte que evidencia sua natureza educativa (BROTTO, 2001; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014), preocupa-se em estudar, problematizar e refletir sobre os processos de ensino, a vivência e o aprendizado das práticas esportivas. Por sua vez, Paes, Montagner e Ferreira (2009) afirmam que a Pedagogia do Esporte apresenta como objetivo "a reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização e a crítica do processo educativo, por meio do esporte" (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009, p. 2).

Ademais, Reverdito e Scaglia (2009), Paes (2002), Freire (1997), Scaglia e Souza (2004) também dissertam sobre a possibilidade de educar pessoas por meio do esporte. Freire (2012) ao falar sobre a relação de esporte e educação afirma que, de início, "[n]ão entendia o poder do esporte para uma pessoa; sequer desconfiava que, um dia, esse tipo de pedagogia

pudesse ser chamada de esporte educacional, um esporte que, mais que formar campeões, forma cidadãos" (FREIRE, 2012, p. 21).

Neste sentido, Reverdito e Scaglia (2009), Paes (2002), Freire (1997, 2002) e Scaglia (1999a, 1999b, 2003) apontam para a necessidade de mudança no trato pedagógico recebido pelo esporte a fim de que ele exerça seu papel educativo. Sobre isso Galatti e colaboradores (2015) evidenciam que "[c]onsiderar o esporte um fenômeno sociocultural é uma questão contemporânea que envolve a revisão de paradigmas relacionados à prática pedagógica".

Dessa forma, discorrendo sobre uma proposta pedagógica dos esportes que apresente objetivos educacionais, Freire (2011) propõe quatro princípios no processo de ensino, vivência e aprendizado do esporte, citados anteriormente: ensinar esporte a todos, ensinar bem esporte a todos, ensinar mais que esporte a todos e ensinar a gostar de esporte. Assim, seguindo as ideias de Freire de ensinar mais do que esporte, Reverdito e Scaglia (2009), Paes (2002), Scaglia (1999a-b), Freire (2011), Barroso e Darido (2009) propõem um trabalho que vá além do ensino de gestos técnicos e que considere como foco de todo o processo o praticante e as suas dimensões humanas. Ainda, Paes e Balbino (2009) mencionam que para que se construa uma proposta pedagógica do esporte coerente com a educação é preciso considerar alguns fatores, como o cenário da prática, seus personagens e os significados e objetivos que eles atribuem à prática esportiva.

Logo, partindo dessas ideias, Paes (1996), Paes e Balbino (2009) e Machado, Galatti e Paes (2014, 2015) apresentam a proposta de ensino dos esportes, mencionada anteriormente no PEG, partindo de três referenciais: referencial técnico-tático, referencial socioeducativo e referencial histórico-cultural, sendo o primeiro relacionado à organização e sistematização das práticas esportivas; o segundo ao trabalho com valores e princípios; e o terceiro aos conhecimentos que caracterizam o esporte como um fenômeno social e cultural.

A partir do exposto, podemos relacionar todo esse conhecimento advindo da Pedagogia do Esporte com o PEG, afirmando que o projeto apresenta-se como um contexto da prática esportiva, mais especificamente da ginástica, que busca ensinar esporte e mais do que o esporte: uma formação humana e cidadã de seus alunos.

2.2 Crescendo, de quatro a seis anos, com a Ginástica

Após a explicação dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, presentes no capítulo um, e dos estudos da Pedagogia do esporte que embasam o PEG da Unicamp, discorreremos

sobre o trabalho desenvolvido nas turmas chamadas de *Crescendo com a Ginástica*, mais especificamente na faixa etária entre quatro e seis anos deste projeto, partindo da explicação sobre quem são os personagens da prática em questão, passando para os conteúdos desenvolvidos e terminando com os métodos e as estratégias utilizadas durante as aulas.

Semestralmente cada uma das duas turmas do *Crescendo com a Ginástica* voltadas ao público infantil na faixa etária de quatro a seis anos, recebe 15 crianças da comunidade interna e externa à Unicamp. Durante 15 semanas essas 30 crianças (turmas da manhã e da tarde) passam por um processo cuidadosamente pensado de ensino, vivência e aprendizado da Ginástica, que tem como objetivo ensinar estrelas, rolamentos, paradas de mãos, assim como educar humanamente por meio do esporte.

O trabalho com a Ginástica, relacionado ao referencial técnico proposto pela Pedagogia do Esporte, é realizado a partir dos PBM elaborados por Russel e Kinsman (1986), que apresentam seis fundamentos básicos, organizados a partir de princípios biomecânicos, presentes na maioria das práticas gímnicas (Quadro 1).

PBM	**Variações**
Aterrissagem	Sobre os pés Sobre as mãos Com rotação Sobre as costas
Posições estáticas	Apoios Suspensões Equilíbrios
Deslocamentos	Sobre os pés Em apoio Em suspensão
Rotações	No eixo longitudinal No eixo transversal No eixo anteroposterior
Saltos	Com duas pernas Com uma perna Com as duas mãos
Balanços	Da suspensão Do apoio

Quadro 1 - PBM
Fonte: Nunomura e Tsukamoto (2005)

É importante ressaltar que embora a proposta de Russel e Kinsman (1986) trate de movimentos básicos, é por meio da combinação entre os padrões que se desenvolvem os movimentos mais complexos. Nesse sentido, Nunomura (2000) explica que a elaboração dos PBM ocorreu por ocasião de um curso de formação de treinadores oferecido no Canadá, intitulado *Iniciação à Ginástica*, não se referindo à nenhuma prática gímnica específica, pois

os fundamentos básicos desenvolvidos neste programa podem ser ferramentas para o ensino de diversas modalidades gímnicas, como GA, GR, GACRO, GTR, GPT, entre outras ginásticas.

Dessa forma, o trabalho com os PBM nas turmas do *Crescendo com a Ginástica* permite que não aconteça a especialização em uma modalidade gímnica específica, possibilitando uma vivência rica e diversificada aos(às) alunos(as), assim como já discutido em inúmeros estudos anteriores (TOLEDO, 1999; NISTA-PICCOLO, 1999; NISTA-PICCOLO; SCHIAVON, 2014). Já os conteúdos relacionados aos referenciais socioeducativo e histórico-cultural (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014) também são trabalhados com as crianças como ações pedagógicas intencionais.

Assim, a história das modalidades gímnicas, suas características, personagens/atletas de destaque e fatos marcantes desse universo são temas que estão presentes na prática pedagógica do *Crescendo com a Ginástica*. Além disso, as ações relacionadas a aspectos socioeducativos de princípios e valores, trocas de papéis (colocar-se no lugar do outro) e autonomia (GALATTI, 2006; TOLEDO, 2014) também acontecem por meio de atividades que necessitam de cooperação, respeito, amizade, perseverança e respeito às diferenças que são constantes nas aulas de Ginástica do referido projeto, estando inclusive explícitas nos objetivos das aulas.

A figura abaixo demonstra a tabela utilizada por todas as turmas do PEG no planejamento das aulas, contendo os objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos em cada aula, bem como uma descrição detalhada de cada atividade.

PLANEJAMENTO DE AULA		
Projeto: Crescendo com a Ginástica (4-6 anos)	**Aula:**	**Data:**
Objetivos técnicos	***Objetivos socioeducativos***	***Objetivos histórico-culturais***
Descrição das atividades		
Quantidade de alunos:		
Observações relevantes		

Quadro 2 - Tabela utilizada por monitores(as) e colaboradores(as) no planejamento das aulas.
Fonte: Documentos do Projeto Ginástica de extensão universitária.

Então, pensados os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados, elaboram-se as aulas que seguem uma proposta metodológica desenvolvida na prática no PCG na década de 90, pensada pela Prof. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo e posteriormente embasada cientificamente pela Prof. Dra. Marília Velardi, a partir de estudos de Vygotsky, no ano de 1997, conforme já mencionado. Esse método é denominado *método dos três momentos* e consiste em proporcionar aos alunos uma construção participativa e não apenas diretiva do conhecimento gímnico, partindo de suas experiências e conhecimentos prévios, corroborando estudos da Pedagogia do Esporte que apresentam a necessidade de uma mudança no trato pedagógico dessa área. Nesse sentido, podemos apontar esse método como uma alternativa pedagógica, pois, como menciona Schiavon (2003, p. 25), "[a] diferença desse método de ensino está no processo de seu desenvolvimento, na forma como se dá a compreensão dos conteúdos pela criança e no objetivo de formação de cada uma delas, futuros ginastas ou não.". Ainda sobre utilização desse método no aprendizado da Ginástica, Schiavon (2003, p. 21) disserta:

> [e]ssa proposta metodológica enfatiza a importância da exploração de movimentos antes que eles possam ser ensinados de uma maneira específica e totalmente direcionados pelo professor. A valorização dos conhecimentos anteriores do aluno ou a percepção da falta dos mesmos é um fator

> preponderante para a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem (SCHIAVON, 2003, p. 21).

Dessa forma, o método de ensino propõe que os conteúdos sejam trabalhados pela **exploração** (1º momento) de movimentos, passando por um período em que o professor trará **dicas/desafios/pistas/problemas a serem superados/resolvidos** (2º momento) e que estão relacionados aos objetivos da aula, para só então acontecer o **direcionamento (propriamente dito)** do movimento gímnico com maior detalhamento técnico (3º momento). Velardi (1997) ainda chama nossa atenção para a duração dos momentos, esclarecendo que eles não apresentam um tempo fixo, rígido, para acontecerem, dependendo exclusivamente do olhar/mediação do professor sobre as demandas e necessidades dos alunos. O autor ainda afirma que "[o]s momentos são interrelacionados e [que] não existe a preocupação com a duração de cada um deles. Sua duração deve ser maleável o bastante para que permita a participação dos alunos, seus questionamentos e até suas não explorações" (VELARDI, 1997, p. 128).

Detalhando o primeiro momento, Nista-Piccolo (1995) explica que é a partir dele que os alunos e as alunas terão o primeiro contato com o conteúdo a ser trabalhado durante a aula, sendo também o momento em que os alunos irão explorar seus movimentos e em que acontecerão as observações do professor sobre os potenciais de aprendizagem de seus alunos. Em outras palavras, caberá ao professor identificar, a partir da proposição desse momento, os níveis de desenvolvimento de seus alunos para, posteriormente, poder mediá-los em suas ZDP. Sobre o primeiro momento, Velardi (1997, p. 136) destaca que

> [o] momento inicial (primeiro momento) é determinante para que o aluno se integre à atividade, e para que o professor observe seus potenciais de execução, suas experiências anteriores em relação ao conteúdo proposto, observando e refletindo sobre quais informações ou intervenções serão mais adequadas aos alunos ou grupo. Não devemos simplesmente utilizar o primeiro momento como uma situação que permite ao professor envolver-se em outra tarefa, enquanto os alunos fazem o que querem.

No segundo momento, o professor fornece, a partir das observações feitas na etapa anterior, dicas e pistas com o intuito de estimular o aluno a realizar movimentos mais complexos e outras formas de expressar-se corporalmente de maneira que se aproxime cada vez mais dos objetivos da aula (SCHIAVON, 2003). Assim, é nesse momento que

> [...] as propostas são transmitidas por meio de pistas para que as crianças criem alternativas de trabalho, solucionem os problemas apresentados para a realização da tarefa, individualmente e em grupo; não há nesta fase direcionamento da atividade em si, apenas um direcionamento da proposta da atividade; é dizer 'o quê' sem dizer 'como' (NISTA-PICCOLO, 1995, p.117).

Ademais, é no último e terceiro momento que ocorre o direcionamento detalhado das atividades a fim de alcançar os objetivos da aula, podendo até mesmo ser apresentado de forma mais complexa, dependendo da faixa etária. Quanto mais experiente em Ginástica e de mais idade o participante, maior o tempo de direcionamento e menor o de exploração e vice-versa (SCHIAVON, 2003).

> Este é o momento em que todas as atividades que deixaram de ser contempladas nos dois primeiros momentos são agora propiciadas de forma adequada às características da faixa etária que está sendo trabalhada; eu conduzo meus alunos a executarem as propostas, sem perder a perspectiva lúdica. Atividades que considero de extrema importância para alcançar os objetivos pretendidos naquela aula devem fazer parte deste momento, que finaliza sempre trocando com as crianças comentários sobre o conteúdo abordado (NISTA-PICCOLO, 1995, p.188).

Esse método de ensino, em uso há 30 anos, tem como ser permeado por estratégias lúdicas, com o objetivo de proporcionar às crianças um ambiente favorável ao aprendizado: "[t]odas as atividades gímnicas foram trabalhadas numa perspectiva lúdica, em que o objetivo do programa era o desenvolvimento global da criança. Respeitando as características apresentadas em cada faixa etária, a criança é ponto central do trabalho" (NISTA-PICCOLO, 1995, p. 116).

Assim, nos últimos três anos, pensando em estratégias lúdicas do ensino dos referenciais histórico-culturais e socioeducativo, criamos dois personagens, chamados Guts e Nádia (Figura 4), que viajam desbravando o mundo da ginástica e contam para as crianças tudo o que descobriram, viram e viveram, auxiliando, dessa forma, na mediação das aulas historiadas junto aos professores(as)/monitores(as). Guts surgiu primeiramente e seu nome se deve a um dos precursores da Ginástica alemã no século XVIII, o professor Guts Muths (QUITZAU, 2012). Nádia, por sua vez, aparece posteriormente como uma amiga do Guts, em homenagem à ginasta Nádia Comaneci, a primeira a tirar a nota 10 em Jogos Olímpicos, sendo uma das maiores atletas do século XX (PÚBLIO, 1998).

São estes dois personagens que iniciam as aulas de Ginástica com a turma de quatro a seis anos, dentro da "casa do Guts" (embaixo do trampolim acrobático), criando um ambiente pedagógico propício para o ensino dos objetivos propostos nas aulas. As histórias por eles contadas, criam um ambiente de jogo de faz de conta que possibilita a criação de um maior vínculo, um maior interesse, entre as crianças e o conteúdo trabalhado.

Figura 3 - Guts e Nádia
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Especificamente sobre o jogo, Vygotsky (2007), Leontiev (2014) e Elkonin (2009), representantes da Teoria Histórico-Cultural, fazem considerações, entendendo-o como uma atividade histórico-cultural, sendo desenvolvido e ressignificado pelos grupos sociais durante todo o seu percurso. Especialmente Vygotsky (2007) em sua obra intitulada *Formação Social da Mente* apresenta os jogos e brincadeiras como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil porque por meio deles "[a] criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário" (VYGOTSKY, 2007, p.122).

Ainda em relação à importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento das crianças, Vygotsky (2007) destaca que elas brincam devido a uma dificuldade de se adaptar ao ambiente. Especificamente sobre as crianças em idade pré-escolar (de dois a seis anos de idade), Vygotsky (1998) destaca que os *jogos de faz de conta* são as principais atividades que exercem, pois é a partir da imaginação que as crianças irão lidar com os significados presentes em seu contexto cultural, apropriando-se deles e internalizando-os. Teixeira (2009, p. 34) ainda explica que "ao brincar de faz-de-conta, a criança lida diretamente com os significados presentes em seu contexto sociocultural e assim fazendo, vai, aos poucos, internalizando os conteúdos culturais de seu grupo social".

Dessa forma, para além da importância da brincadeira/jogo de faz de conta na apropriação de significados de objetos, estão os gestos, as ações e assim por diante. Ademais, Vygotsky (1998, 2008) também destaca a importância de tais brincadeiras no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória, o pensamento abstrato, entre outros. Nesse sentido, Teixeira (2009), destaca tal concepção de Vygotsky no trecho a seguir:

> [p]ara Vygotsky (1933/2008, 1984/1998), a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade social, histórica e culturalmente situada, mediada socialmente e produtora de significados, processando-se no campo das relações intersubjetivas ou dialógicas. Constitui a atividade principal da criança pré-escolar não por ser a mais frequente, mas por atuar como um catalisador em torno do qual se desenvolvem importantes funções psicológicas, como a memória, a ação voluntária, o pensamento abstrato, a afetividade e a imaginação (TEIXEIRA, 2009, p. 67).

Relacionando o jogo/as atividades lúdicas aos ambientes educacionais, Macedo, Petty e Passos (2007) trazem reflexões acerca do lúdico dentro das instituições formais de ensino, tratando-o como uma possibilidade de intervenção nesses espaços, pois, segundo eles, "[v]alorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considera-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido" (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007, p. 16). Dessa forma, esses autores afirmam que as situações lúdicas despertam o interesse dos que estão sendo educados pelos objetos de conhecimento. Assim, embora nosso projeto seja considerado um espaço de Educação Não-Formal, concordamos com o que foi expressado por Macedo, Petty e Passos (2007) no que concerne a utilização do lúdico nos processos de aprendizagem, visto que o lúdico permeia toda a nossa prática pedagógica.

Especificamente sobre o ensino dos esportes com a utilização de estratégias lúdicas, Scaglia e Freire (2003), Paes (2001), Fabiani (2012) e Joaquim (2018) apresentam os jogos, em suas diferentes manifestações, como uma possibilidade para efetuar tal proposição, sendo que Fabiani (2012) e Joaquim (2018) tratam especificamente deles ao se voltarem à possibilidade do ensino do esporte ao público infantil.

Ainda a esse respeito, tratando especificamente do jogo como meio para o ensino do esporte, Scaglia e Freire (2003) apresentam o conceito de *jogo trabalho*, sendo este um equilíbrio entre o *jogo livre*, que apresenta como característica a espontaneidade e o prazer, tendo um fim em si mesmo, e o *jogo funcional*, que apresenta um valor utilitário, no qual ele é visto apenas como um meio para se aprender algo que está fora dele. Nesse último caso, é comum ver o jogo perder suas características essenciais em função de uma aprendizagem, sendo essa consideração muito semelhante com o exposto por Kishimoto (1998).

Mais especificamente sobre o ensino dos esportes por meio de jogos e brincadeiras, Paes (1996, 2001, 2002), Scaglia (2003), Freire (2003) e Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) apresentam esses dois elementos da cultura lúdica como metodologia e/ou estratégia de ensino, principalmente pelo fato de se constituírem como uma maneira de romper com os métodos tradicionais/reducionistas/tecnicistas de ensino.

Paes (2001) ao tratar de uma proposta pedagógica para o ensino dos esportes coletivos, propõe a utilização do *jogo possível* como meio de intervenção pedagógica. Segundo esse autor, o *jogo possível* pode ser entendido como jogos pré-desportivos ou como pequenos jogos e brincadeiras que facilitam o entendimento do aluno acerca da lógica do conteúdo trabalhado. Scaglia (1999a-b, 2003), dissertando sobre o ensino do futebol, também apresenta os jogos e as brincadeiras como meios viáveis no processo de ensino-aprendizado, pois acredita que criam um ambiente favorável para o desenvolvimento da inteligência necessária para o jogo. Ao fazer isso, contrapõem-se à ideia de uma proposta metodológica que ensine as técnicas de forma isolada e que parte de uma abordagem tradicional de ensino.

Nesse sentido, Freire (1997, 2002, 2003) considera os esportes como uma manifestação mais socializada dos jogos e compreende que o ensino das práticas esportivas deve partir de uma proposta metodológica embasada nos jogos e não em práticas reducionistas. Segundo esse autor, que também direciona suas ideias aos esportes coletivos, o ensino dessas práticas deve se aproximar da pedagogia da rua, que contempla as brincadeiras com bola, os jogos populares e a concepção de aprender a praticar um esporte brincando (FREIRE, 2011).

No tocante à Luta, Fabiani (2012) relata a experiência do projeto de extensão *Escolinha de Lutas* da FEF-Unicamp, voltado ao público infantil, no qual as crianças vivenciaram situações de *jogo de faz de conta* a partir de histórias contadas por dois personagens. Dessa forma, os alunos e as alunas apropriaram-se dos referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural das mais diversas práticas inseridas no universo da Luta, sendo que a opção por utilizar essa metodologia nas aulas da *Escolinha de Lutas* se deu porque ela

> [p]ossibilita à criança, através da função simbólica e da interação com o ambiente e com seus pares, apropriar-se dos significados de sua cultura, principalmente dos valores e gestos dos diversos sujeitos/personagens sociais que se encontram ao seu redor (FABIANI, 2012, p. 32).

Ademais, a proposta de ensino-aprendizado vivenciada pelas crianças no *Crescendo com a Ginástica* muito se assemelha com o que foi apresentado por Fabiani (2012), pois a presença de Guts e Nádia, assim como de todas as histórias trazidas por eles, possibilitam que as crianças imerjam em um *jogo de faz de conta*, vivenciando uma experiência lúdica e,

dessa forma, prazerosa, divertida e significativa, o que nos lembra o que foi apontado por Freire (2011):

> [s]e ensinarmos com brincadeiras, com diversão, com carinho, com atenção, com liberdade, possivelmente isso ficará para sempre, sem precisarmos enganar os alunos com promessas de um futuro glorioso. Antes de qualquer ensinamento, o aluno precisa aprender a gostar do que faz (FREIRE, 2011, p. 10).

Ainda, Joaquim (2018) evidencia em sua pesquisa de mestrado uma proposta pedagógica para o ensino do Judô e de seus aspectos filosóficos voltada ao público infantil, que parte da união dos jogos e dos contos, chamando, assim, a sua proposta de *jogos de contos*. Segundo a estudiosa, a utilização de tal estratégia proporcionou o estímulo da dimensão simbólica das crianças e também demonstrou ser possível trabalhar com conteúdos considerados complexos para elas.

Dessa forma, a presença dos personagens disparadores de ideias, Guts e Nadia, das histórias que contam para as crianças, bem como dos jogos utilizados para o ensino da Ginástica fazem com que o ambiente do *Crescendo com a Ginástica* seja lúdico e coerente com a faixa etária na qual o trabalho é realizado. Além disso, essas estratégias possibilitam o ensino-aprendizado de conteúdos gímnicos que vão além da técnica de gestos.

As figuras abaixo mostram o ambiente criado pelos(as) professores(as) para o início das aulas, que ficou conhecido como *Casa do Guts*.

Figura 4 - Casa do Guts – local onde todas as aulas começavam e em que todas as histórias eram contadas
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

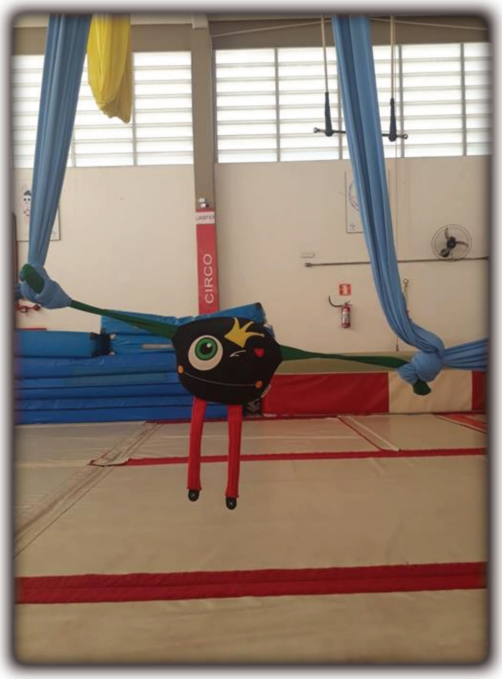


Figura 5 - Guts mostrando para as crianças o movimento das argolas ensinado pelo ginasta Arthur Zanetti
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 - Crianças aprendendo sobre a ginástica utilizada para treinar soldados
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

3. PLANEJAR PARA AGIR E AGIR PARA PLANEJAR

Tendo uma natureza exploratória e descritiva (TRIVIÑOS, 1987) e seguindo uma abordagem qualitativa, esta pesquisa se consolida como um estudo de caso (YIN, 2001), que teve como objeto de investigação atividades realizadas em uma turma do PEG da FEF-Unicamp – mais especificamente a turma da tarde do *Crescendo com a Ginástica*, voltada a crianças de quatro a seis anos de idade – assim como os impactos gerados nesse processo. A opção pela utilização da abordagem qualitativa ocorreu a partir do que foi proposto por autores como Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994), que caracterizam tal abordagem destacando que a fonte direta de dados é o ambiente natural e que o pesquisador é o instrumento-chave da pesquisa, sempre preocupado com o processo e não apenas com os resultados, tendo o significado dos dados obtidos como preocupação principal.

Assim, dentre as inúmeras possibilidades de se realizar uma pesquisa qualitativa, encontram-se os estudos de caso que, segundo Yin (2001), consistem em uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro do seu contexto da vida real, tendo diversas fontes de evidências. O mesmo autor ainda esclarece que os estudos de caso surgiram a partir "do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos" (YIN, 2001, p. 21).

Laville e Dione (1999), por sua vez, apresentam a vantagem de se realizar pesquisas desse tipo:

> [a] vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas a comparação do caso com outros casos (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 156).

Assim, ainda pontuamos que este estudo de caso sobre a turma de quatro a seis anos do PEG da FEF-Unicamp contou com a colaboração de diversos participantes: as crianças participantes da referida turma, seus pais, mães ou responsáveis, bem como a própria pesquisadora. Destacamos que cada colaborador contribuiu de uma maneira distinta, como veremos a seguir.

3.1 COLABORADORES(AS) DA PESQUISA E ATIVIDADES REALIZADAS

Para que pudéssemos obter o maior número de informações sobre os impactos gerados pelas aulas do *Crescendo com a Ginástica*, optamos por captar informações a partir de três fontes distintas: crianças, familiares e pesquisadora. Entretanto, a fim de conseguir informações pertinentes e coerentes com os objetivos desta pesquisa, idealizamos alguns

critérios de inclusão das crianças e seus respectivos familiares, a fim de garantir que eles estivessem presentes no semestre da pesquisa.

Dessa forma, dois critérios foram estabelecidos para a seleção das crianças, sendo o primeiro relacionado ao tempo de frequência na turma do PEG e o segundo à faixa etária na qual se encontravam. Assim, alunos e alunas que já haviam frequentado o projeto por pelo menos dois semestres antes do início desta pesquisa e que estavam na faixa etária entre quatro e seis anos, foram convidados(as) a participar, tendo suas vagas garantidas no semestre em que a pesquisa foi realizada.

Logo, seguindo esses critérios, oito crianças, seus pais e/ou mães e/ou responsáveis foram convidados a participar de nossa pesquisa, totalizando 17 colaboradores externos. Assim, além das crianças um pai e oito mães fizeram parte da pesquisa. No caso de uma das crianças convidadas, tanto o pai quanto a mãe integraram a pesquisa, o que fez com que o total de voluntários(as) fosse 17. O convite para a pesquisa foi realizado no início do 1º semestre de 2019 e todas as crianças bem como os(as) seus(suas) responsáveis aceitaram o convite. É importante destacar que todos os voluntários participaram da pesquisa desde o início até a finalização, não havendo nenhuma desistência durante o processo.

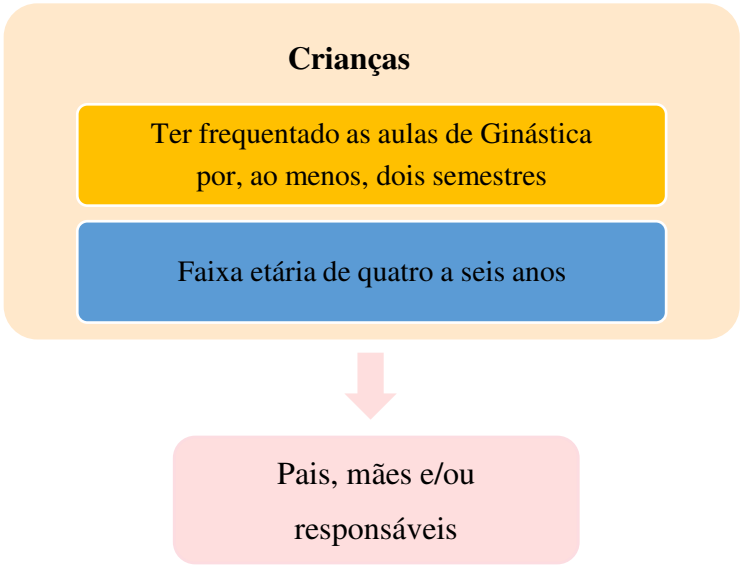


Figura 7 - Critérios de seleção das crianças participantes da pesquisa.

Ademais, visto que houve participação de seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao CEP da Unicamp, sendo aprovada sob o CAAE nº 86730318.8.0000.5404 (Anexo), tendo os responsáveis das crianças também consentido que elas participassem. Devido à faixa etária, o termo de assentimento não é utilizado, porém explicamos às crianças que elas estavam participando de uma pesquisa, de uma forma adequada à sua compreensão.

A seguir, detalhamos cada grupo de participantes da pesquisa: as crianças, os familiares e a pesquisadora, assim como as atividades realizadas com ou por cada um deles.

3.1.1 Crianças: rodas de conversa e desenho

As crianças participantes do projeto foram as primeiras fontes a serem consideradas na busca por informações, destacando-se, então, por serem a nossa principal fonte com informações sobre os impactos gerados pelas aulas propostas na turma do Crescendo com a Ginástica. A decisão de considerá-las como colaboradoras da pesquisa foi fortemente influenciada por estudos da Sociologia da Infância que propõe uma nova visão sobre a Infância e a Criança, tomando-a como um ser social, ativo, criativo, ou seja, como um ser completo (CORSARO, 2011; SARMENTO; PINTO, 1997). Nessa perspectiva ela é capaz de produzir e de reproduzir cultura e conhecimento. Essa área de estudo ainda propõe que haja uma mudança nas pesquisas, trazendo a ideia de que elas sejam feitas COM crianças e não somente SOBRE crianças.

Assim, visto que tivemos três diferentes tipos de colaboradores nesta pesquisa, fez-se necessário pensar em técnicas para a obtenção de informações adequadas a cada fonte, pois as comumente utilizadas com adultos, como entrevistas e questionários, não seriam efetivas com as crianças dessa faixa etária. Nesse sentido, Soares (2006, p. 30) aponta que

> [a] investigação com crianças, para ser genuína e efetiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem atores do processo de investigação, aspecto que está mais dependente das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permita tal, do que das competências das próprias crianças (SOARES, 2006. p. 30)

Dessa forma, algumas técnicas foram pensadas exclusivamente para serem utilizadas com as crianças, como as rodas de conversa e os desenhos. A ideia de utilizar as rodas de conversa com as crianças surgiu da pesquisa de Cecília Warschauer (1993) que também se utilizou dessa técnica em sua dissertação de mestrado. A pesquisadora registrou e analisou as rodas de conversa realizadas por ela e seus alunos de 4ª série, assim como as possibilidades de construção de conhecimento então propiciadas. Ademais,

> [a]s Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Warschauer (2004) menciona ainda o caráter coletivo das rodas de conversa e chama a nossa atenção para o fato de que as rodas de conversa não são uma técnica/costume recente, mas algo desenvolvido há muitos anos, que tendo sido utilizado por pensadores consagrados como Paulo Freire e Célestin Freinet. Por sua vez, Barbosa e Horn (2008, p. 33) dissertam sobre as rodas de conversa realizadas especialmente com crianças, dizendo que elas se constituem como espaços em que há

> [a] construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos[...]" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

Dessa forma, as rodas de conversa realizadas no início e no fim das 15 aulas se iniciavam sempre com algum questionamento e visavam instigar o diálogo entre as crianças, os(as) monitores(as) – graduandos(as) no exercício do ser professor(a) nesse espaço de laboratório de ensino – e a professora/pesquisadora, assim como entre as próprias crianças, que tinham como tema os acontecimentos ocorridos nas aulas de Ginástica. Assim, perguntas como "o que aprendemos na aula anterior?", "vocês lembram o que fizemos semana passada?", "vocês gostaram das atividades?" e "qual atividade vocês mais gostaram?" estiveram presentes em todas as aulas e eram respondidas inicialmente por algumas crianças, sendo complementadas por outras. As rodas de conversa foram gravadas com o auxílio de aparelhos celulares, durando em média seis minutos e todos os áudios foram transcritos com o auxílio do programa Inqscribe.

Para além dessa atividade, a cada duas aulas pedíamos às crianças que fizessem desenhos que também contassem o que haviam aprendido nas aulas de Ginástica, a fim de que servissem como complemento ao que era falado durante as conversas. Nesse sentido, Natividade, Coutinho e Zanella (2008) destacam a importância de recorrer a técnicas de pesquisa que complementem as falas das crianças:

> [n]a comunicação com outros, a criança utiliza signos vários, como gestos, imagens, silêncios, expressões, palavras não necessariamente compreensíveis para quem não compartilha do seu universo de significações, o que requer a utilização de recursos auxiliares quando da pesquisa com esse público. Ciente disso, utilizou-se, em pesquisa que investigou os sentidos atribuídos por crianças ao trabalho (Natividade, 2007), o desenho como procedimento complementar à entrevista no processo de coleta de informações (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 10)

Sobre o desenho infantil Derdyk (1989), Ferreira (2001), Gobbi (2005) citados por Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 10) esclarecem que "[a]o prestar atenção às atividades

das crianças, percebe-se que habitualmente elas gostam de desenhar, sendo o desenho um canal privilegiado de expressão de suas ideias, vontades, emoções, enfim, do modo como leem a realidade". Ainda sobre esse tema temos Vygotsky (2001, p. 40) que afirma que o desenho realizado pelas crianças reflete seus conhecimentos. Assim, "[...] a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra".

Destarte, o desenho infantil foi utilizado, pois, além de ser um outro meio de expressão das crianças, constitui-se como uma possibilidade a mais de sabermos sobre os seus aprendizados e experiências nas aulas de Ginástica. É importante mencionar ainda que durante e após a realização dos desenhos, as crianças eram instigadas a explicar seu conteúdo, o que foi anotado atrás dos desenhos[7].

Por fim, valemo-nos das palavras de Gobbi (2009) para concluir nossas considerações acerca dessa ferramenta:

> [p]erseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisas que privilegiem os pequenos, afirmo os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares. (GOBBI, 2009, p. 73).

3.1.2 Familiares (pais, mães ou responsáveis): entrevista

Com os familiares das crianças foi realizada a entrevista semiestruturada (Apêndice) no fim do semestre, com apenas um dos(as) responsáveis, normalmente o(a) mais assíduo(a) e presente no acompanhamento das aulas. Essa modalidade de entrevista é entendida por Triviños (1987) como sendo aquela que parte de questionamentos básicos e pré-determinados, pensados anteriormente pelo pesquisador e que, ao mesmo tempo, apresentam a possibilidade de novas interrogativas à medida que novas hipóteses vão surgindo a partir das respostas dadas pelo informante.

Assim, na primeira semana de aulas de Ginástica das crianças, em março de 2019, convidamos os pais para uma reunião de maior detalhamento da pesquisa (contato já realizado

[7] Já na metade do processo de coleta de dados, consideramos que seria interessante a gravação em áudio das falas das crianças sobre os seus desenhos, porém tal ação não foi possível de ser realizada, visto que encontramos algumas dificuldades durante os momentos de elaboração dos desenhos, que eram feitos sempre no último momento da aula, sendo marcado por uma vontade das crianças de irem ao encontro de seus(suas) familiares e também pelo início de outra aula no mesmo local. No entanto, consideramos que poderia ter sido uma rica experiência para a presente pesquisa.

anteriormente), seguida pelo convite para assinar dos termos de consentimento. Nesse encontro foi entregue a cada família um caderno de anotações, para que anotassem considerações relacionadas às aulas de Ginástica, feitas por suas crianças em momentos com a família, externos às aulas. Fornecemos esse material, pois muitas vezes acontecem situações de conversas sobre a aula de Ginástica com a família e informações preciosas podem ser perdidas pela pesquisadora. Essas anotações serviram como auxílio no momento das entrevistas e ficaram posteriormente com a pesquisadora para consulta.

Figura 8 - Capa do caderno de anotações entregue a todos os pais, mães e/ou responsáveis das crianças selecionadas
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

3.1.3 Pesquisadora: observação participante

Além de todas as técnicas utilizadas com os(as) colaboradores(as), algumas informações também foram obtidas por intermédio da pesquisadora com a técnica de observação participante de forma natural (MARCONI; LAKATOS, 2008), assim denominada, pois a pesquisadora faz parte do ambiente investigado. Sobre essa técnica, Marconi e Lakatos (2008, p. 190) afirmam que ela "[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar". Destarte, com o objetivo de registrar informações captadas durante as observações, foi necessária a aquisição de um diário de campo.

Para a obtenção de informações através das observações, foram considerados como "guias" três núcleos funcionais propostos por Wallon (1978), sendo eles: movimento,

afetividade e cognição, ou seja, comentários, atitudes, comportamentos e movimentos realizados pelas crianças que se relacionavam com aspectos motores, culturais, socioeducativos e afetivos, observados pela pesquisadora, eram descritos no diário de campo após cada aula.

Ainda sobre essa ferramenta, autores como Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as notas descritas são "[…] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Então, as observações, os acontecimentos e as falas pertinentes foram descritas após o término de cada aula, juntamente com a data e o tema trabalhado, constituindo mais uma fonte de dados para esta pesquisa.

3.2 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Gil (2002, p. 33) afirma que a análise dos dados é o momento em que acontece "[…] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório". Dessa forma, com o intuito de iniciar a fase de análise dos dados, todas as entrevistas e rodas de conversa foram transcritas e os desenhos e o diário organizados.

A análise de parte do material, como é o caso das entrevistas, das rodas de conversa e do diário de campo, ocorreu a partir da Análise de Conteúdo proposta por Laville e Dione (1999, p. 214) que, segundo eles, "consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação".

Laville e Dione (1999, p. 216) esclarecem que essa metodologia não é rígida, mas constitui "um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação alguns diriam reconstrução do sentido de um conteúdo". Ainda sobre a Análise de Conteúdo, esses dois autores apresentam três fases para a sua concretização, sendo elas (LAVILLE; DIONNE, 1999):

- Recorte dos conteúdos: em que acontece o recorte dos conteúdos em elementos que poderão, posteriormente, se ordenar dentro das categorias e denominados de unidades de análise.
- Definição das categorias analíticas: em que se considera que as categorias representam as rubricas que organizarão os conteúdos agrupados em elementos, podendo ocorrer em três modelos diferentes. Esse modelos são: a) modelo aberto, no qual as categorias não são fixas e se estabelecem no decorrer do processo de análise; b) modelo fechado, em que o pesquisador define a priori as categorias; e c)

modelo misto, no qual algumas categorias são pensadas a priori, porém podem sofrer modificações no decorrer do processo de análise, sendo este o modelo utilizado nesta pesquisa.

- Categorização final das unidades de análise: em que ocorre uma análise mais detalhada das unidades de análise com o intuito de alocá-las nas categorias mais coerentes.

Por fim, os desenhos serão analisados a partir da observação de elementos que os constituem e da análise das falas das crianças sobre eles, sem o objetivo de realizar com este material uma análise psicológica das crianças por meio de suas criações.

3.3 COMBINAÇÃO/TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Flick (2009, p. 154) ao tratar da triangulação de dados, descreve-a como uma "[c]ombinação de diferentes métodos, teorias, dados e/ou pesquisadores no estudo de um tema". Já Denzin (1978) destaca que ela se refere à coleta de dados a partir de fontes distintas, com o objetivo de alcançar uma descrição mais detalhada sobre o que está sendo estudado. Dessa forma, na busca por compreender e interpretar os conhecimentos das crianças participantes do *Crescendo com a Ginástica*, recorremos à combinação/triangulação das informações obtidas pelas fontes de pesquisa.

4. FALAS E TRAÇOS DO QUE IMPACTOU: ATIVIDADES REALIZADAS E DADOS OBTIDOS

Terminados todos os procedimentos de coleta de dados, no 2º semestre de 2019 iniciou-se a transcrição de todas as rodas de conversa e entrevistas realizadas. Finalizada essa etapa, o processo de análise de dados teve início, contando com os dados obtidos a partir dos seguintes materiais demostrados no capítulo anterior.

Ademais, considerando o objetivo de descrever e analisar os impactos produzidos nas crianças por atividades realizadas durante o 1º semestre de 2019, foi necessário identificarmos aquelas atividades que de fato impactaram as crianças. Dessa forma, o processo de análise de dados iniciou-se, primeiramente, com a identificação dessas atividades nas representações e nos apontamentos feitos oralmente por elas quando convidadas a comentarem seus desenhos. Após essa etapa, buscamos nas transcrições das rodas de conversa trechos de falas das crianças que se relacionavam com as atividades anteriormente identificadas, visto que optamos por destacar somente as atividades que estivessem presentes tanto nos desenhos quanto nas falas ocorridas nas rodas de conversa.

Ao fim desse processo, identificamos cinco atividades que atendiam a esses critérios, destacadas no quadro a seguir.

TEMÁTICA	DATA
Casa do Guts	13/03
Ginasta Kanaeva e a fita de GR	27/03
Guts Muths e o espaldar	03/04
Nadia Comancei e a trave de equilíbrio	10/04
GPT - cooperando com os amigos no paraquedas	24/04

Quadro 3 - Atividades que impactaram as crianças participantes da turma Crescendo com a Ginástica

Para uma melhor construção e apresentação dos dados, iremos descrever de forma breve cada uma dessas atividades, seguidas por desenhos e trechos das rodas de conversa relacionados às atividades de impacto desenvolvidas na aula. É importante destacar que as falas realizadas pelas crianças em relação a seu desenho serão apresentadas como legendas.

Posteriormente à apresentação das atividades e aos respectivos dados que se relacionam a elas, serão dispostos os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com sete mães e um pai das crianças participantes da turma de quatro a seis anos do PEG. Finalizada a apresentação dos dados, realizaremos a discussão, que trará dados de minha observação participante como pesquisadora.

4.1 PRIMEIRA ATIVIDADE: CASA DO GUTS – 13/03/2019

Para a realização dessa atividade, que foi a primeira do dia de aula em que o semestre se iniciou, todas as crianças foram reunidas em uma roda próxima ao trampolim acrobático, juntamente com Guts e Nadia – personagens disparadores de ideia e histórias de nossas aulas. Em um primeiro momento, as crianças que já haviam frequentado as aulas do PEG em semestres anteriores foram instigadas pelos(as) professores(as) a falarem sobre nossos amigos personagens. Posteriormente, três fotos, que retratavam a nova casa do Guts, foram apresentadas às crianças que com muita atenção observaram cada detalhe. Porém, foi contado às crianças que, devido a um tremendo vendaval, a nova casa ficou toda bagunçada e os móveis espalhados por todo o LabFef.

Dessa forma, as crianças tiveram a oportunidade de olhar novamente para a foto, prestar muita atenção aos materiais e móveis da casa do Guts, memorizar cada detalhe, para que pudessem encontrar, recolher e reconstruir a morada de nosso personagem, afinal, todas as nossas aulas se iniciavam e terminavam nessa casa. Assim, as crianças puderam explorar o LabFef com o intuito de recapturar todos os itens da casa do Guts.

Os objetivos dessa atividade eram, além de apresentar os personagens aos alunos(as) novos, também proporcionar um momento de exploração do espaço no qual as aulas aconteciam para que as crianças pudessem sanar a ansiedade, a curiosidade e a vontade de ver/reconhecer os materiais e aparelhos gímnicos do ginásio de Ginástica. Dessa forma, em busca de recuperar os móveis e materiais da casa do Guts, as crianças puderam subir e pular nos colchões, jogar-se no fosso de espumas, pendurar-se nas barras paralelas, entre tantas outras ações corporais que o espaço possibilitou. A cada material que era trazido próximo à casa do Guts, os(as) monitores(as) davam desafios às crianças, como: “agora vocês precisam ir buscar o próximo material realizando saltos”, “para chegarem ao novo material da casa do Guts, vocês precisaram se deslocar com os dois pés e as duas mãos no chão” ou “todos precisam ajudar a trazer o telhado da casa do Guts”. Com esses desafios, as crianças precisavam criar diferentes formas de se locomoverem pelo espaço para recuperarem os móveis. É importante destacar que tais desafios tinham como objetivo promover a exploração de movimento e a criatividade das crianças, visto que em nenhum momento os(as) monitores(as) mostraram e/ou disseram a maneira correta de realizá-los.

Figura 9 - Fotos da Casa do Guts antes do vendaval e as crianças na frente da casa, já reconstruída
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

4.1.1 Falas e traços do que impactou

Essa atividade esteve presente nas falas das crianças nas rodas de conversa, bem como nos desenhos e apontamentos orais sobre suas criações. Os dados obtidos nos permitiram detectar fatos muito interessantes, relacionados ao impacto gerado por essa atividade em todas as crianças, mas também pudemos identificar os efeitos motores, afetivos e cognitivos produzidos pelas aulas do projeto em semestres anteriores. Destacamos, a seguir, trechos de duas rodas conversa realizadas nos dias 13 e 20 de março de 2019.

Roda de conversa – 13/03/2019
(P[8]): Quem sabe explicar pros amigos novos quem são esses? Mas tem que levantar a mão para falar! Quem que é esse aqui?
(C[9]): O GUUTS! (falam bem alto)
(P): E quem é essa?
(C): A NÁDIA! (mais uma vez falam bem alto)
(C): Bonecos, não... eles são ultra bons da Ginástica [...]
(P): Oi, Ana[10]!!!! A gente estava apresentando o Guts e a Nádia para as pessoas. Você lembra o que que eles fazem aqui na nossa aula?
(C): Ginástica!
(P): E a Nádia? Quem que é a Nádia?
(C): É uma menina!
(P): E ela tem o mesmo nome de quem?
(C): Daquela moça que tem no quadro lá! (indicam o quadro que tem na porta do LabFef)
(P): (FAZEM EXCLAMAÇÃO DE SURPRESA) E por que ela é tão importante?
(C): Porque ela é amiga do Guts!
(C): Porque ela é uma ginasta muito boa!
(P): Uma ginasta boa... Qual foi a nota que ela conseguiu tirar??
(C): DEZ!!!!!! (mostram com os dedos)

Roda de conversa – 20/03/2019

[8] Professor(a)
[9] Criança(s)
[10] Os nomes das crianças são fictícios com o intuito de manter em sigilo suas identidades.

(Outros alunos novos chegam na aula e, mais uma vez, as crianças apresentam os personagens)
(P): Quem que o Guts é? Conta para elas quem que o Guts é!
(C): O Rei da Ginástica!
(P): E a Nádia?
(C): A Rainha da Ginástica
(P): Eles são bons em Ginástica?
(C): CLARO! São ÓTIMOS! Cada vez eles ensinam uma aventura para a gente!
(P): E essas aventuras são do que?
(C): De ginástica!

Outro ponto de destaque é o momento no qual as crianças também explicaram aos(às) novos(as) amigos(as) da turma de ginástica a maneira como esses personagens os ensinavam, enfatizando que muitas vezes eles dão pistas sobre o que elas podem fazer, não falando de primeira como determinada atividade deve ser realizada. Esse comentário está relacionado com a utilização do *método dos três momentos* (VELARDI, 1997), recorrente em todas as aulas de ginástica do PEG da FEF-Unicamp. Como já mencionamos no capítulo 2, nesse método o conhecimento não é tratado exclusivamente de forma diretiva, proporcionando aos(às) alunos(as) subsídios para que construam o seu conhecimento a partir de experiências anteriores, em que vão recebendo aos poucos outros conhecimentos dos professores para ajudá-los nessa construção a cada aula. A esse respeito, destacamos um trecho da roda de conversa do dia 13 de março de 2019.

Roda de conversa – 13/03/2019
(C): Eles também são ultra bons na ginástica.
(P): Isso! E o que mais?
(C): Eles também ajudam a gente a cada dia da Ginástica.
(P): Eles ajudam como?
(C): Eles ajudam a falar as coisas da ginástica!
(C): Eles também dão pistas!
(P): Pistas do que?
(C): Lembra quando tinha o Tio Panda? Que o Tio Panda foi no tatame? É tipo isso, eles deram uma pista que ficou no meu cérebro!
(P): Ahhhhhhn!! Que legal!!!!

Além dos fatos de destaque anteriormente mencionados, os relatos realizados pelas crianças mais antigas também mostram que elas ficaram marcadas por alguns atletas e/ou personagens apresentados por Guts e Nadia em semestre anteriores, bem como por aparelhos, movimentos e atividades de Ginástica ensinados pelos personagens. Vejamos mais dois trechos de rodas de conversas realizadas em 13 e 20 de março de 2019, que nos remetem a isso.

Roda de conversa – 13/03/2019
(P): Ele apresentou algumas pessoas para a gente?
(C): SIIIIM!
(P): Quem????
(C): A Nádia, o Arthur Zanetti... [...]

(P): Quem mais ele já apresentou para a gente?
(C): Eu não lembro!
(P): Não tem problema! Alguém mais lembra?
(C): A cama elástica!!!!!
(P): A cama elástica! Legal!

Roda de conversa – 20/03/2019
(P): Vocês sabem contar alguma das aventuras (que o Guts e a Nádia ensinaram)?
(C): Lembra do ano passado? Do pega-pega pedra, estrela e agulha?
(P): Siiim! Muito legal! Vocês lembram dessa brincadeira?
(Alguns dizem que sim, outros dizem que não!)
(P): Do pega-pega de pedra... O que mais que tinha no pega-pega?
(C): (Alguns gritam) ESTRELA! (Outros gritam) AGULHA!

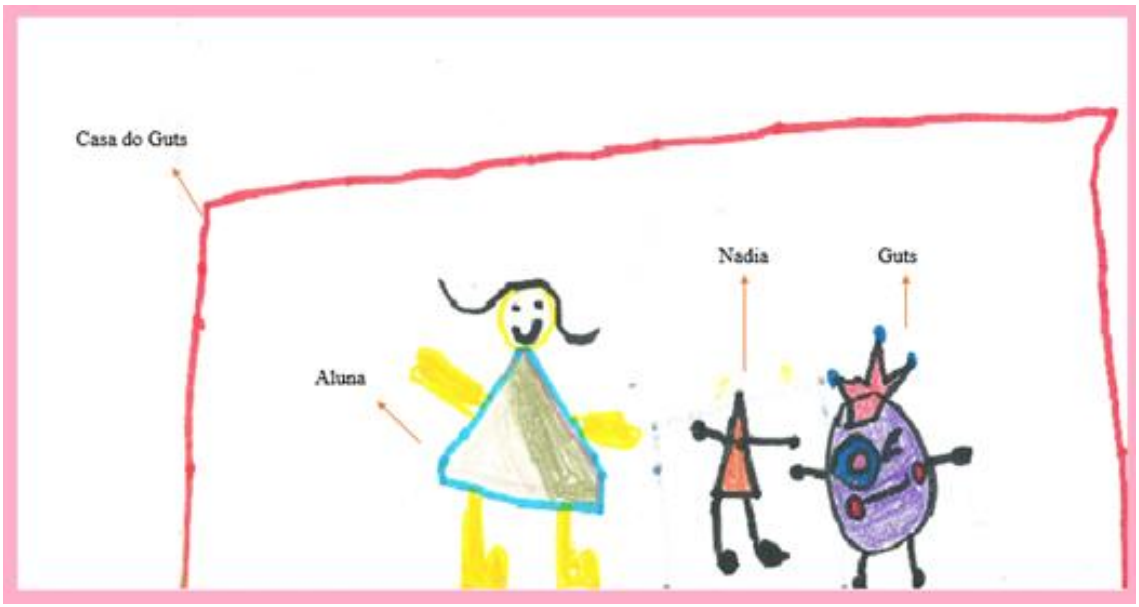
Para além disso, a roda de conversa realizada no dia 27 de março 2019, duas semanas após a realização dessa atividade, demonstra que também foi relevante para as crianças, visto que quando instigadas a falarem sobre o que havíamos realizados nas últimas aulas, responderam de maneira muito animada, comentando a montagem da casa do Guts. É interessante destacar que as crianças pontuam o fato de terem ajudado na reconstrução da casa do Guts e em nenhum momento mencionam algum movimento ou gesto da ginástica trabalhados nessa aula, evidenciando que o que realmente marcou foi o auxílio que prestaram ao personagem na recuperação de sua casa. A seguir, vejamos um trecho desse material.

Roda de conversa – 27/03/2019
(P): Juliana, a gente estava conversando sobre o que a gente fez na semana passada, você lembra?
(C): Não me lembro quase de nada.
(P): Quase de nada? Mas tenta lembrar, pensa!
(C): Ah!!! Eu lembro que a gente construiu a casa do Guts de novo [...]
(P): Pessoal, coloquem eles aqui no trono, por favor! O lugar deles é aqui no trono. Seguinte, quem lembra... a gente vai fazer um desenho agora, o que que tem que ter nesse desenho?
(C): O que a gente aprendeu!
(P): O que vocês aprenderam. E o que vocês aprenderam nessas últimas semanas? A gente fez muitas coisas....
(C): A gente fez avião e a fita.
(P): A fita... E na semana passada?
(C): Esqueci...A gente treinou no [11]Raio!!!
(P): Isso mesmo!!! E na primeira semana de aula? O que a gente fez?
(C): MONTOU A CASA DO GUTS! (respondem gritando!)
(P): Muito bom!!!! Então vocês vão poder desenhar alguma coisa relacionada ao que vocês aprenderam, pode ser?
(C): Sim! Aham!

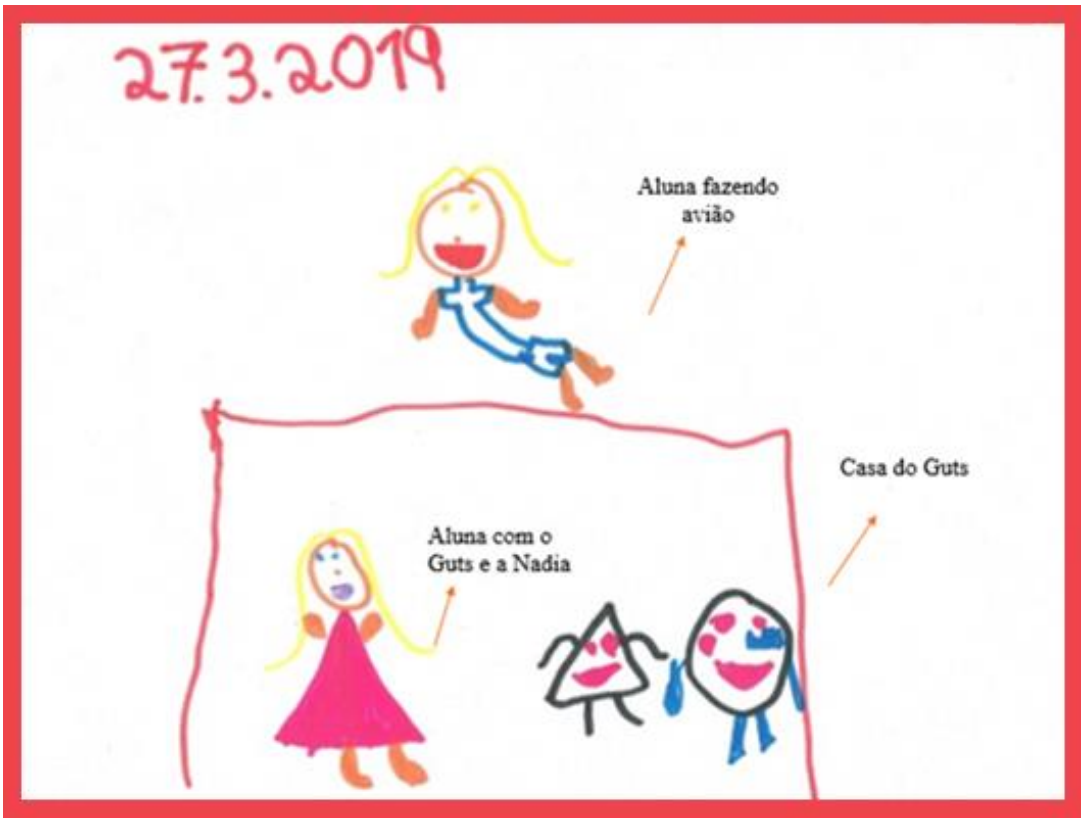
A seguir, dispomos dois desenhos elaborados no dia 27 e um feito no dia 10 de abril do mesmo ano que se relacionam com essa atividade, visto que em suas criações as crianças

[11] Raio foi o nome dado pelas crianças ao aparelho Cavalo com Alças do LabFef.

representaram a casa do Guts, bem como os personagens. Em suas falas sobre os desenhos que elaboraram, as crianças também citam a nova casa do Guts, já reconstruída após o vendaval.



Desenho 1 - "Eu com o Guts e a Nadia dentro da casa do Guts"



Desenho 2 - "Eu fazendo avião e eu com a Nadia e o Guts dentro da casa do Guts"

Desenho 3 – "Eu andando na trave dentro da casa do Guts e eu subindo no espaldar"

4.2 SEGUNDA ATIVIDADE: GINASTA KANAEVA E A FITA – 27/03/2019

Nessa atividade as crianças foram apresentadas à ginasta russa Yevgeniya Kanaeva[12], a partir da reprodução do vídeo da série de fita realizada pela ginasta nos Jogos Olímpicos de Londres, em 2012. Além do vídeo, foi explicado às crianças que Kanaeva, de forma semelhante à ginasta Nadia Comaneci, obteve nota máxima na competição.

Após a exibição do vídeo da série[13] da Ginasta, as crianças foram chamadas para irem ao tablado de Ginástica, onde foram convidadas a explorarem movimentos com a fita. Após o momento inicial de exploração do material, os(as) professores(as) instigaram as crianças a realizarem alguns movimentos, dando pistas sobre como elas poderiam explorá-lo , além do que já haviam feito livremente, porém sem mostrar ainda as habilidades técnicas específicas da GR. Dessa forma, os(as) professores(as) perguntavam "como nós podemos saltar com a fita?", "como podemos girar com a fita?", "como podemos girar, balançar e lançar a fita?", entre outras proposições. É importante também destacar que, principalmente nesse momento, todas as crianças mostravam aos(às) professores(as) aquilo que conseguiam realizar dentro da proposta pedida. Além disso, as crianças também eram instigadas a mostrarem para os(as) outros(as)

[12] Yevgeniya Kanaeva é uma ex-ginasta russa, bicampeã olímpica e tricampeã mundial. É considerada a ginasta mais bem-sucedida da modalidade devido à quantidade de medalhas conquistadas em competições oficiais organizadas pela Federação Internacional de Ginastica (FIG).
[13] Sequência de exercícios com música e aparelho(s) da GR, avaliada pelos(as) árbitras(os).

alunos(as) as suas conquistas, tendo os movimentos mostrados (apresentados) posteriormente repetidos por seus colegas.

No fim da atividade, os(as) professores(as) demonstraram alguns movimentos possíveis de serem realizados com o material, dando algumas dicas técnicas de habilidades específicas da modalidade (com nível técnico adequado a essa faixa etária) e as crianças foram convidadas a tentar repeti-las. Nesse sentido, os principais objetivos dessa atividade eram a) proporcionar às crianças a oportunidade de explorarem movimentos com um material, assim como experimentarem gestos da GR; b) mostrar que existem inúmeros tipos de ginástica e que a trabalhada nessa atividade se chamava GR (na semana anterior, as crianças tiveram contato com o aparelho cavalo com alças da GA masculina); e c) apresentar um ícone contemporâneo dessa modalidade.

Figura 10 - Foto da ginasta Yevgeniya Kanaeva utilizada em aula, juntamente com um vídeo, para apresentar a esportista para as crianças
Fonte: Uol - notícias sobre os Jogos Olímpicos de 2012[14]

4.2.1 Falas e traços do que impactou

A partir da roda de conversa em que apresentamos a ginasta às crianças, é possível perceber que o conteúdo trabalhado nessa atividade não foi novo para todos(as) os(as) alunos(as), visto que alguns(mas) alunos(as), quando questionados(as) sobre o material utilizado pela ginasta já sabiam que se chamava fita, mencionando que também já haviam visto GR pela televisão. A seguir destacamos alguns trechos dessa roda de conversa.

> **Roda de conversa – 20/03/2019**
> (P): A gente vai mostrar um vídeo para vocês, pode ser? O vídeo é de uma ginasta que é de lá de um país que se chama Rússia! É perto ou é longe? [...]
> (P): É um país muito grande que faz muito frio!!
> (C): É o país maior do mundo!
> (P): É mesmo!!! E lá sabiam que lá tem ginastas muito boas? De um tipo de ginástica que chama Ginástica Rítmica! Quem já...?

[14] Disponível em: https://olimpiadas.uol.com.br/noticias/redacao/2012/08/10/russas-dominam-eliminatorias-da-ginastica-ritmica-e-vao-as-finais-em-busca-do-tetra.htm?mobile. Acesso em fev. 2020.

(C): EUUUU!!!!
(P): Legal!!!
(C): NA TV!
(P): Isso mesmo! Já viu na TV! O nome dela é Kanaeva! Tentem falar!
(C): KANAEVA! (crianças fazem uma cara de que o nome era difícil de falar)
(P): É diferente, né? E ela, igual a Nádia, conseguiu tirar nota máxima em uma competição! A gente vai mostrar agora! Que nota a Nadia tirou?
(C): Dez!!!!!
(Professores passam o vídeo e continuam conversando com as crianças)
(P): E o que ela está usando?
(C): Uma fita! [...]
(P): Vai vendo aí e vai pensando na nota que você vai dar para ela no final!
(Crianças começam a cochichar sobre a nota que dariam)
(P): A nota só pode ser revelada no final. A nota é de zero a dez... pensa na sua cabecinha a nota que você vai dar para ela!
(P): Qual é a nota que vocês dariam!
(C): 100! 60! 10 PARA ZERO! INFINITO!

Ademais, na roda de conversa do dia 27 de março de 2019 podemos observar que as crianças mencionam a atividade realizada com a fita, como algo que elas aprenderam nas aulas, demonstrando que essa atividade, de alguma forma, impactou-as.

Roda de conversa – 27/03/2019
(P): Pessoal, coloquem eles aqui no trono, por favor! O lugar deles é aqui no trono. Seguinte, quem lembra...a gente vai fazer um desenho agora, o que que tem que ter nesse desenho?
(C): O que a gente aprendeu!
(P): O que vocês aprenderam. E o que vocês aprenderam nessas últimas semanas? A gente fez muitas coisas....
(C): A gente fez avião e a fita.
(P): A fita... E na semana passada?
(C): Esqueci...A gente treinou no raio!!!
(P): Isso mesmo!!! E na primeira semana de aula? O que a gente fez?
(C): (dão risadinhas tentando lembrar) MONTOU A CASA DO GUTS!

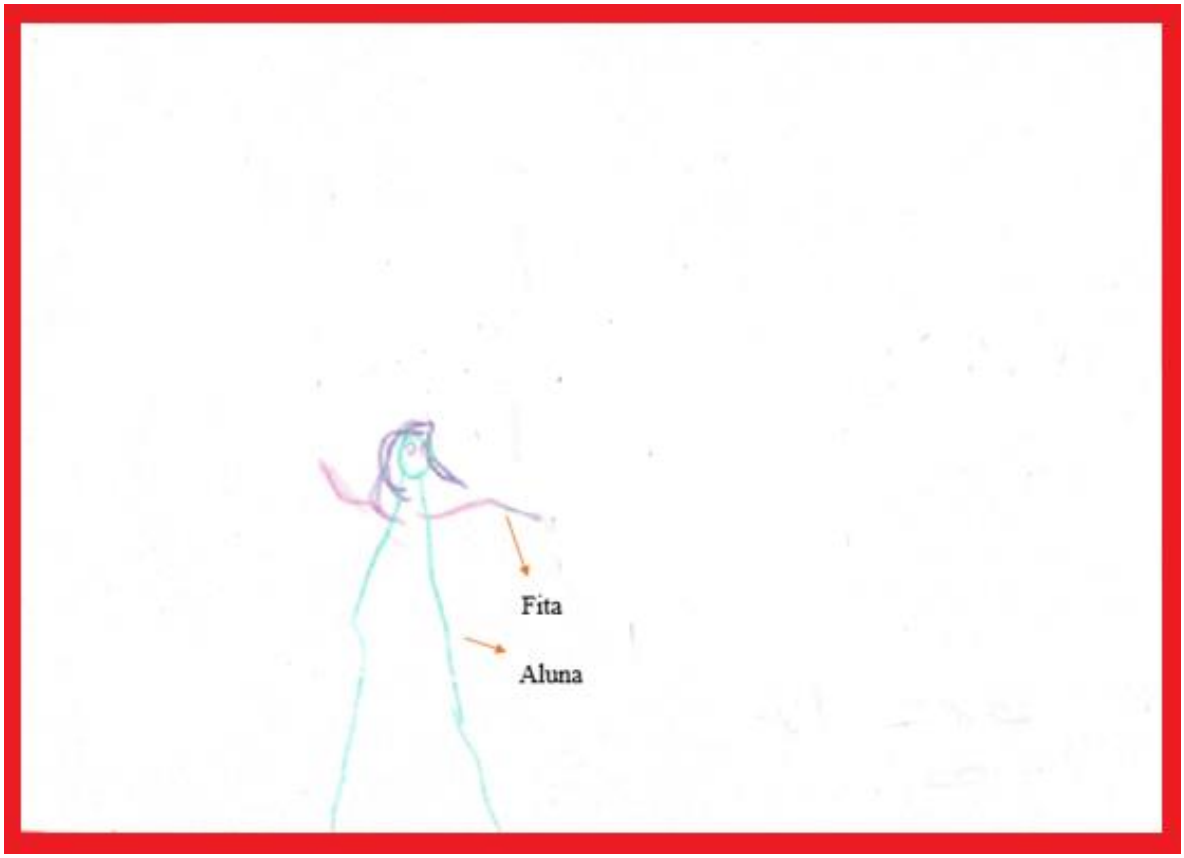
Quando convidados a elaborarem desenhos que contassem o que haviam aprendido nas últimas aulas da extensão, quatro crianças representaram a atividade realizada com a fita. Nos desenhos 4, 5 e 6 podemos ver que as crianças desenharam a si mesmas realizando movimentos com a fita, com os braços estendidos, conforme explicado pelos professores, como um gesto técnico da GR.

Além disso, nos desenhos 4 e 6, as fitas estão desenhadas de maneira semelhante a alguns movimentos trabalhados na aula, como é o caso do manejo denominado serpentina apresentado nas fotos a seguir.

Figura 11 - Ginastas realizando o movimento de "serpentina" com o aparelho fita
Fonte: Compilação elaborada pela pesquisadora [15]

Desenho 4 - "Eu brincando com a fita"

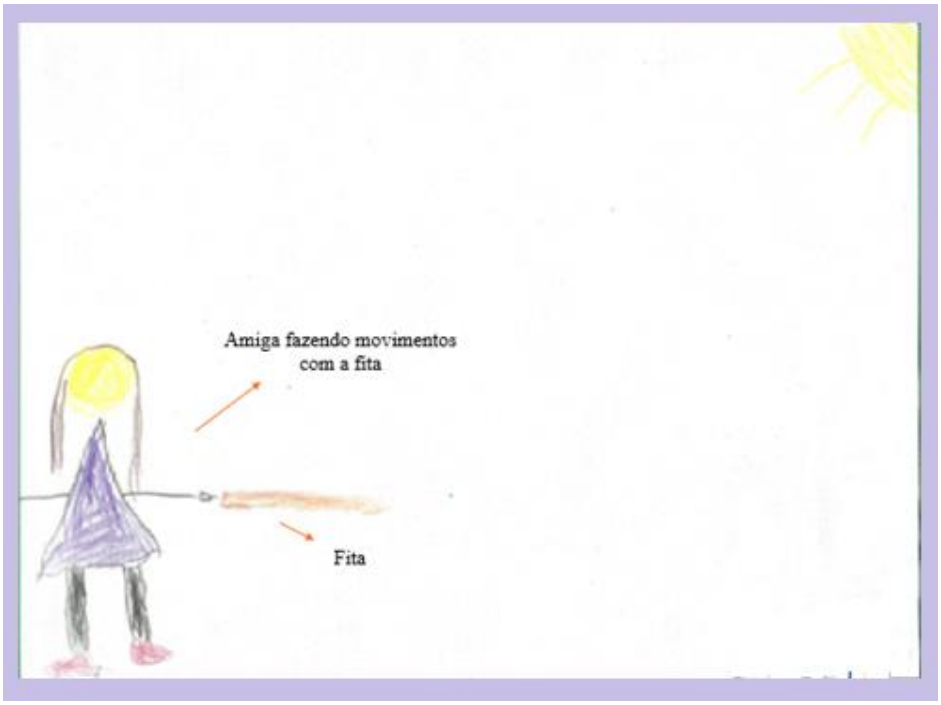
[15] Disponíveis em: https://ahistoria.info/historia-da-ginastica-ritmica/ e https://i.pinimg.com/originals/08/24/61/082461ebe124a3936849748547873756.jpg. Acesso em fev. 2020.



Desenho 5 – "Eu com a Fita"

Desenho 6 - "Eu e a Nadia, amiga do Guts, brincando com a Fita"

O desenho 7 apresenta um diferencial em relação aos anteriormente mostrados, pois a criança optou por não se desenhar em sua criação, registrando uma de suas amigas realizando movimentos com a fita.



Desenho 7 - "Minha amiga brincando com a Fita"

4.3 TERCEIRA ATIVIDADE: GUTS MUTHS E O ESPALDAR – 03/04/2019

A partir de uma conversa sobre pessoas que têm o mesmo nome, o professor alemão Guts Muths, xará do nosso Rei da Ginástica, foi apresentado às crianças. Além do fato de nossa mascote ter o mesmo nome desse professor (justamente em homenagem a ele), também foi falado para as crianças que, em seu tempo, o alemão Guts Muths (1759-1839)[16] ministrava aulas de Ginástica para jovens meninos, com alguns materiais diferentes e outros semelhantes aos que a gente utiliza. Além disso, também foi comentado com as crianças que, há muitos anos, a Ginástica era utilizada para treinamento de soldados, como uma forma de prepará-los para as guerras.

No fim da introdução do tema da aula, cada criança ganhou um chapéu de soldado (Figura 7) e foram marchando (em diversos ritmos) para o tablado. No tablado, uma primeira atividade de ritmos foi realizada, seguida pela atividade do espaldar, com material semelhante ao que o professor Guts utilizava, no qual as crianças puderam subir/escalar diversas vezes e

[16] Embora existam outros professores representantes da Ginástica alemã do século XVIII como, por exemplo Friederich Ludwig Jahn, optamos por escolher Guts Muths como um "representante" dos precursores da época.

até mesmo chegar com as mãos ao último nível do espaldar e retirarem seus pés, ficando em suspensão (a Figura 15 demonstra algumas crianças realizando o movimento de suspensão no espaldar). Além disso, a barra paralela masculina também foi utilizada nessa aula e as crianças foram instigadas a se deslocarem pelo aparelho de diversas maneiras, além de experimentarem possibilidades de suspensão e de apoio (a Figura 16 demonstra a barra paralela masculina, bem como os movimentos de suspensão e apoio, semelhante aos realizados nas aulas do Crescendo com a Ginástica).

Figura 12 - Guts Muths (ao centro) e os aparelhos que ele usava em suas aulas: fotos utilizadas durante as aulas do Crescendo com a Ginástica
Fonte: Compilação elaborada pela pesquisadora[17]

[17] Disponíveis em: http://www.rbceonline.org.br/en-da-ginastica-juventude-a-ginastica-articulo-S0101328915000293 e https://pt.wikipedia.org/wiki/Guts_Muths, Acesso em fev. 2020.

Figura 13 - As crianças subindo no Espaldar durante a aula do Crescendo com a Ginástica
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 14 - Imagens de crianças realizando o movimento de suspensão no espaldar
Fonte: Compilação de fotos da internet elaborada pela pesquisadora[18]

[18] Disponíveis em: https://www.canstockphoto.com/happy-kids-hanging-on-the-wall-bars-in-48848411.html e https://br.pinterest.com/pin/864128247227147911/. Acesso em mar. 2020.

Figura 15 - Imagens de movimentos possíveis na barra paralela masculina com crianças de quatro a seis anos
Fonte: Compilação de fotos da internet elaborada pela pesquisadora[19]

4.3.1 Falas e traços do que impactou

Com a releitura das transcrições das rodas de conversa pudemos notar que essa atividade foi bastante marcante para as crianças por inúmeros motivos. O principal fato que marcou as crianças do *Crescendo com a Ginástica* nessa atividade foi o fato de que, no tempo do professor alemão Guts Muths, somente meninos eram tinham permissão para fazer Ginástica e esse fato gerou indignação em todas as crianças, tanto nos meninos quanto nas meninas. A seguir destacamos trechos dessa discussão em duas rodas de conversa.

Roda de conversa – 03/04/2019
(P): Eu queria muito saber o que a gente aprendeu hoje, mas levanta a mão. Quem que vocês conheceram hoje?
(C): O OUTRO GUTS!
(P): E de onde que ele é?
(C): Da Alemanha!
(P): E o que ele fazia? Ele é velho ou não?
(C): Velho! Muito, muito velho!
(P): E o que ele fazia lá na Alemanha?
(C): Dava aulas de Ginástica!
(P): Pra quem?
(C): Só pros meninos!
(P): As meninas não podiam fazer?
(C): NÃO! Que chato!
(P): Ai. E hoje, na nossa aula, a gente pode?
(C): SIM!!!
(P): Mas por que antigamente era só menino?
(C): O Guts não deixava!
(C): Porque os meninos tinham direito e as meninas não, não podiam trabalhar!
(P): Mas além disso, tinha mais uma coisa...
(C): Ele treinava os soldados!
(P): Isso, ele treinava os soldados e as mulheres não podiam ser soldados, não é verdade?

[19] Disponíveis em: https://www.eurekagymnastics.com.au/classes/gymstar, https://berkshire.muddystilettos.co.uk/little-black-book/directory/little-gym-windsor/ e https://encrypted-tbn0.gstatic.com/. Acesso em mar. 2020.

(C): Por que o Guts não deixava?
(P): Não é que ele não deixava, Vi! Lá na época, lá na Alemanha, as meninas só podiam ficar em casa [...].
(C): É muito chato antigamente. Elas precisam sair de casa!
(P): Mas é que antigamente era assim. Mas as meninas também podem ter que trabalhar, não é verdade?
(C): Sim!!! (Continuam cochichando que era muito chato)
(P): Mas agora não é mais, e hoje tem meninas que fazem ginástica?
(C): SIM!
(P): E elas são boas?
(C): Sim!!! Tipo a Nadia.
(P): Tipo a Nadia, isso mesmo!
(P): Que tirou 10!

Roda de Conversa 10/04/2019
(P): Pessoal, seguinte, quem aqui lembra quem que a gente apresentou para vocês na semana passada?
(C): O GUTS!
(P): Tá certo, mas é esse daqui? (mostra o boneco)
(C): Não! Era o Guts velho da Ginástica e só podia fazer meninos.
(C): E as meninas tinham que ficar em casa.
(P): Muito chato, né?
(C): MUITO! Eu acho!
(P): E o que a gente fez de movimentos da Ginástica?
(C): Ah! Eu lembro de algumas coisas! Soldado!
(P): Por que a gente fez soldado?
(C): Porque o Guts treinava os homens para ser soldados.

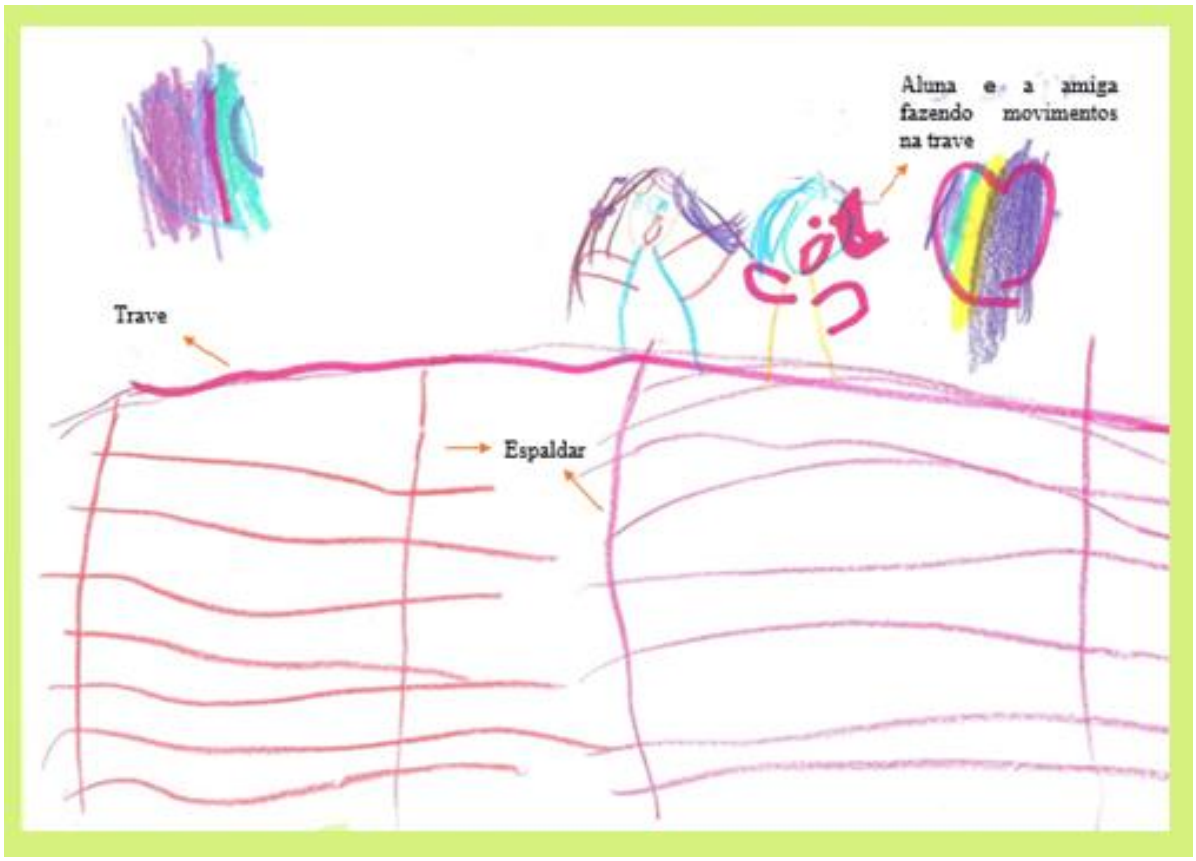
Diferente de outras atividades que destacamos nesta dissertação, como é o caso da 1ª atividade – na qual apenas a história da casa do Guts e sua reconstrução foram citadas e/ou desenhadas pelas crianças –, essa atividade foi citada pelas crianças tanto por seus fatos históricos e culturais quanto pelos movimentos aprendidos e pelas atividades realizadas. Os trechos a seguir mostram as crianças relembrando quais atividades práticas realizaram na aula.

Roda de Conversa – 10/04/2019
(P): E o que a gente fez de movimentos da Ginástica?
(C): Ah! Eu lembro de algumas coisas! Soldado!
(P): Por que a gente fez soldado?
(C): Porque o Guts treinava os homens para ser soldados.
(P): Nossa, gente! Foi exatamente isso!
(C): E a gente fez algumas coisas ali! (apontou a barra paralela masculina)
(P): Na barra masculina!
(C): E também a gente fez com uma coisa quadrada....
(P): Quadrada?
(C): Não! Triângulo!
(P): Que chama...?
(C): Plinto!!!! E a gente também usou uma escadinha para subir!
(P): Uma escadinha que é o espaldar, porque o Guts fazia umas estruturas muito legais para ensinar ginástica!
(C): A gente também andou assim (mostrando como andaram em suspensão no espaldar)
(P): Em suspensão!
(C): Daí uma vez tinha que ficar com um pé só.

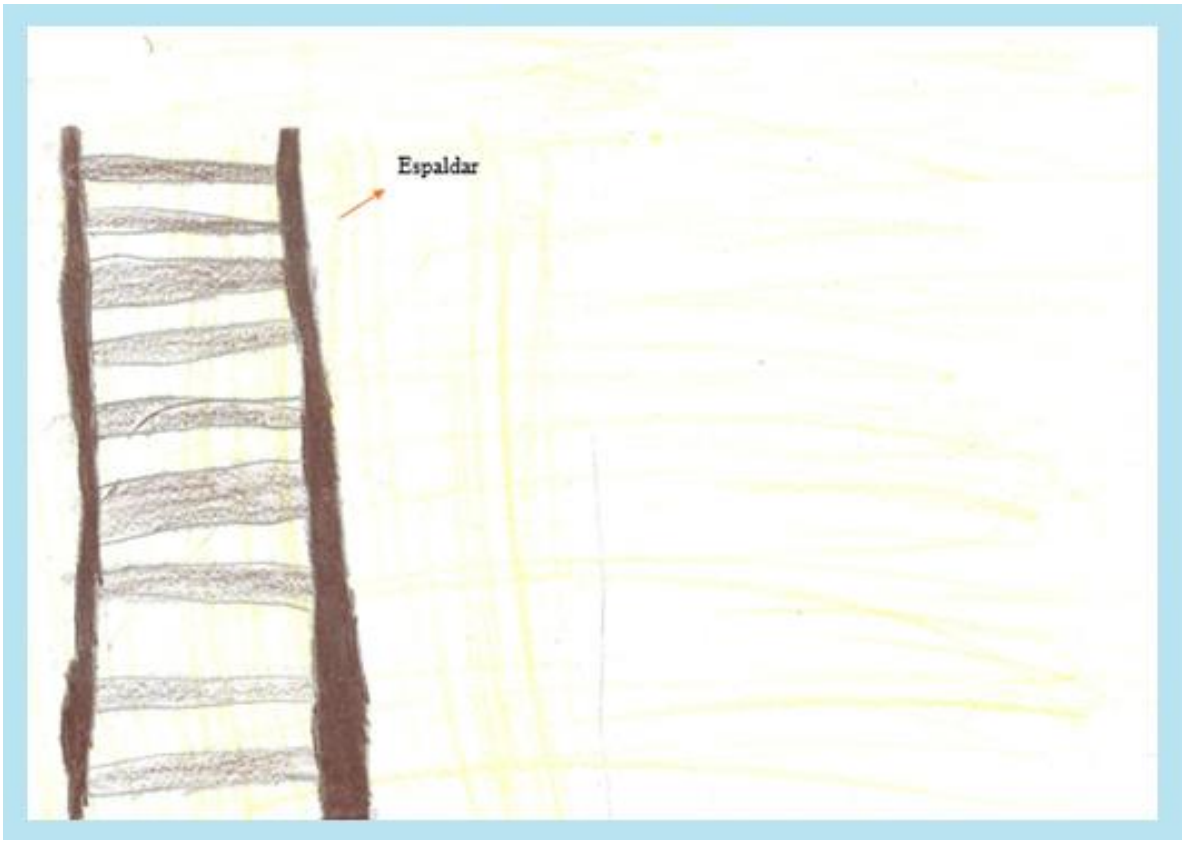
(P): E foi difícil?
(C): Foi muito!
(P): Ah!!! Eu não sei se foi tão difícil assim. Vocês estão ótimos!
(C): Foi difícil...
(P): Mas na Ginástica a gente também tem que ensinar coisas difíceis...

Além das rodas de conversa, essa atividade também esteve presente em inúmeros desenhos elaborados pelas crianças, que embora tenham mencionado fatos históricos e culturais aprendidos em diversos momentos das rodas de conversa, nos desenhos quase sempre retrataram as atividades realizadas e os materiais que aprenderam, principalmente o espaldar.

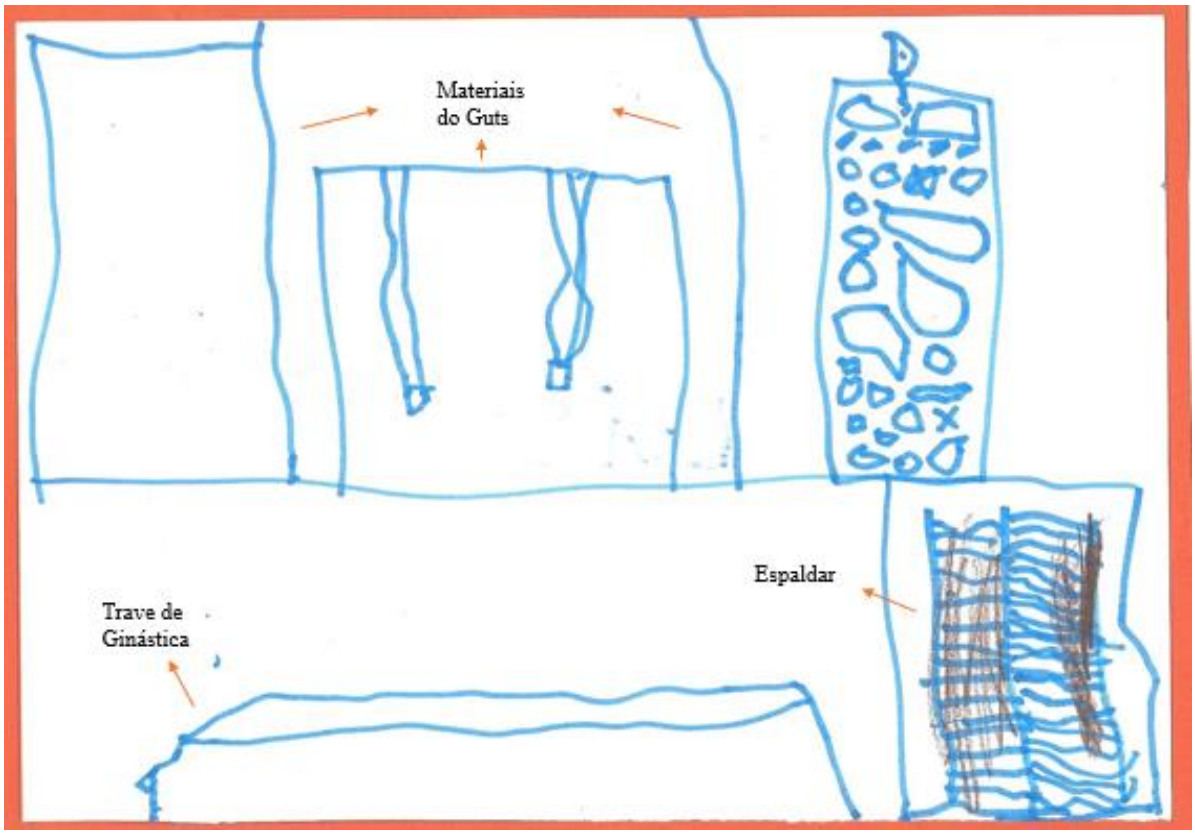
Fato importante que merece destaque é que em dois desenhos (8 e 11) elaborados pela mesma criança, porém em datas diferentes, ela retrata a si mesma fazendo aula de ginástica, mas sempre com a companhia de uma amiguinha da turma, demonstrando a importância dada por essa criança à presença de uma amiga nas aulas de Ginástica.



Desenho 8 -"Eu e a minha amiga andando na Trave e o espaldar embaixo"

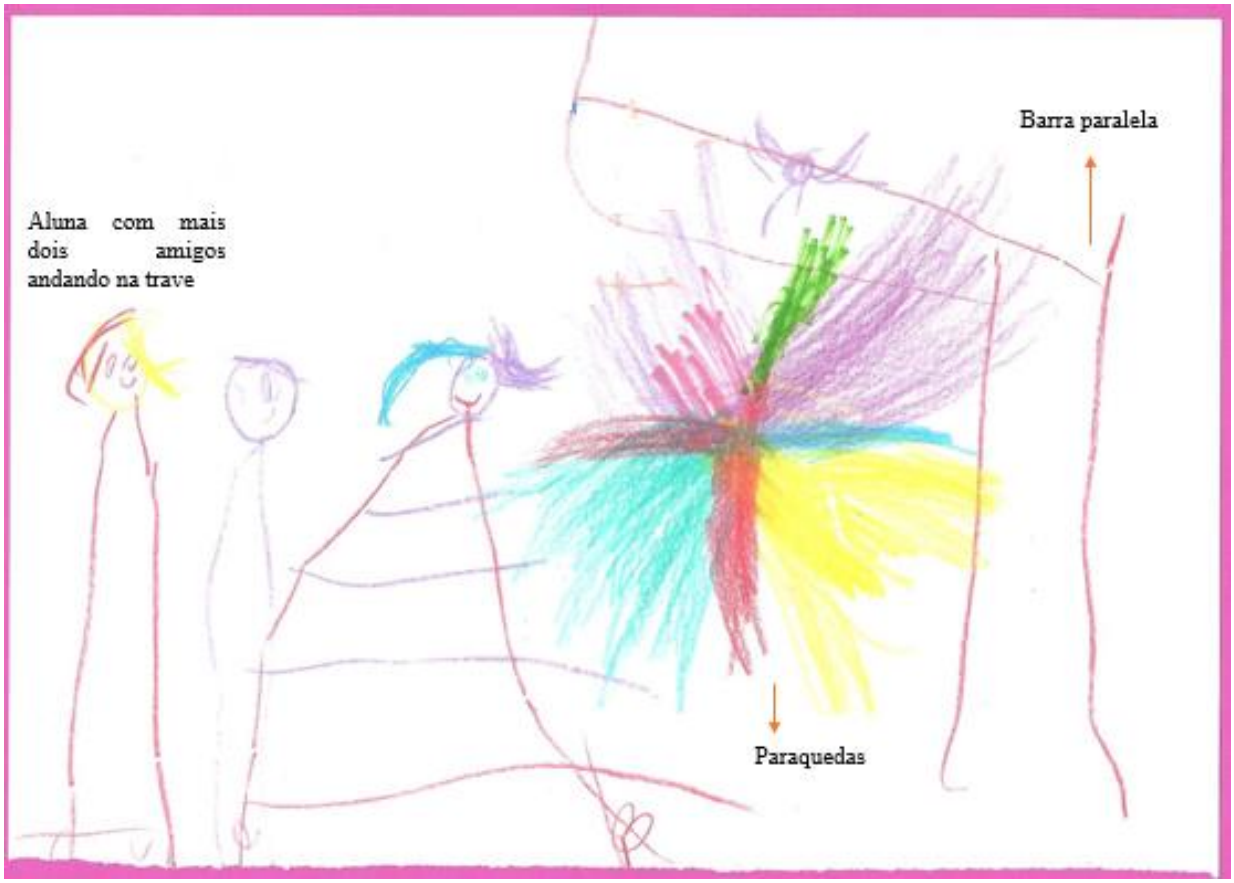


Desenho 9 - "Aquela escadinha (apontando para o espaldar)"



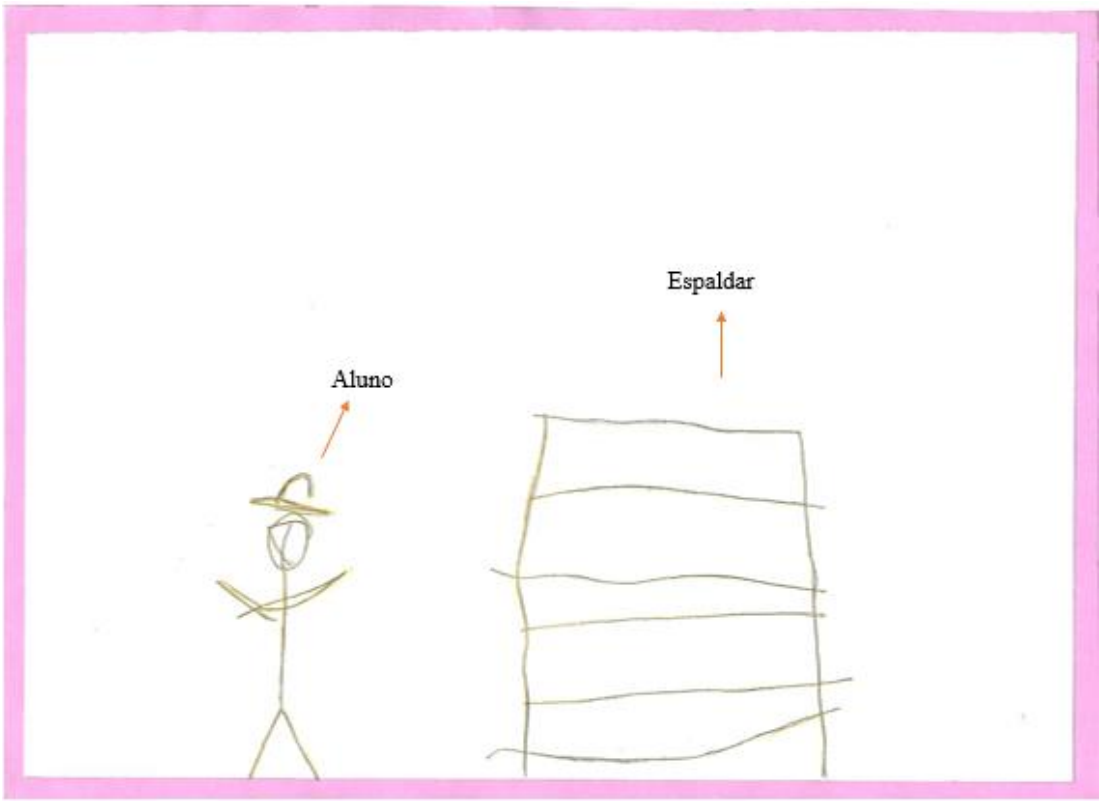
Desenho 10 - "Os aparelhos de Ginástica"

Os desenhos a seguir (11, 12 e 13) levam-nos a pensar que essa atividade de fato marcou as crianças, pois elas continuaram retratando essa atividade e, principalmente, o espaldar, semanas e até meses após sua realização.



Desenho 11 - "Eu e meus amigos andando na trave. O paraquedas e aquele aparelho (apontando a barra paralela masculina)"

Desenho 12 - "Uma pessoa subindo naquela escadinha (apontando o espaldar)"



Desenho 13 - "Eu e aquele material (apontando o espaldar)"

4.4 QUARTA ATIVIDADE: NADIA COMANECI E A TRAVE DE EQUILÍBRIO – 10/04/2019

Com o objetivo de apresentar grandes ícones da Ginástica, optamos por realizar uma aula na qual apresentaríamos às crianças a ginasta romena Nadia Comaneci que tem o mesmo nome da melhor amiga do Guts – o Rei da Ginástica. Algumas crianças já conheciam essa famosa ginasta de semestre anteriores e logo trataram de contar para os amigos que ela tinha tirado nota dez em uma competição. Assim, para que as crianças tivessem um maior contato com a ginasta, dois vídeos e um pôster da Nadia foram mostrados durante a roda de conversa, sendo que no primeiro vídeo a ginasta aparece realizando uma série nas "barras paralelas assimétricas" e no segundo uma série no aparelho "trave de equilíbrio". Após o vídeo, as crianças foram convidadas a irem ao tablado, onde foram informadas que naquela aula realizaríamos vários movimentos na "trave" do nosso ginásio e também no "tablado"[20].

Na trave, as crianças foram convidadas, primeiramente, a explorarem diversas maneiras de se deslocarem até o outro lado do aparelho, onde havia um colchão no chão para que realizassem as aterrissagens. Posteriormente ao momento da exploração, as crianças foram instigadas com pistas e dicas a se deslocarem de frente, de costas, de lado, em seis apoios, assim como a realizarem vários saltos para saírem da trave. Após esses dois momentos, um direcionamento ocorreu, fazendo com que as crianças realizassem novamente alguns deslocamentos com uma maior atenção a técnica. Além disso, foi lembrada a maneira correta de aterrissar com os seus dois pés no chão. Já no solo, as crianças foram conduzidas pelos(as) professores(as) a realizarem movimentos gímnicos, como os rolamentos para frente e para trás, assim como o equilíbrio denominado avião.

[20] Aparelho oficial da GA com área de 12 x 12 metros onde os(as) ginastas se apresentam na prova de "solo".

Figura 16 - Fotos retiradas a partir dos vídeos das séries da Nadia, que foram utilizados durante a aula para apresentar a ginasta as crianças do Crescendo com a Ginástica
Fonte: Compilação elaborada pela pesquisadora[21]

Figura 17 - Trave de equilíbrio oficial e barra paralela assimétrica
Fonte: Gymnova (2020)

[21] Imagens retiradas do site oficial dos Jogos Olímpicos.

Figura 18 - Imagens de movimentos realizados por crianças na trave e no solo, semelhante aos realizados nas aulas do Crescendo com a Ginástica
Fonte: Compilação de fotos da internet elaborada pela pesquisadora[22]

4.4.1 Falas e traços do que impactou

A partir das Rodas de Conversa, pudemos perceber que as crianças mais antigas no projeto se lembravam muito bem da ginasta Nadia, pois quando instigadas a falar sobre a atleta respondiam com muita prontidão. A seguir trazemos alguns trechos em que isso ocorre.

Roda de conversa –10/04/2019
(P): Algumas pessoas aqui já conhecem a xará da Nádia, porque a gente já mostrou. Alguém quer falar um pouco da xará da Nádia?
(C): Eu não conheço!
(P): Mas olha, tem algumas meninas aí (olhando para as crianças mais antigas) que conhecem uma tal de Nadia.
(C): Eu conheço...foi a que ganhou a maior nota!
(P): E qual a nota?
(C): DEZ!
(P): Eu vou mostrar uma foto dela, pode ser?
(C): Pode!
(P): E vocês sabiam que vocês todo dia que vem aqui olham para um quadro da Nádia e nem sabem que é a Nadia?
(C): A gente sabe!! (falam as mais antigas no projeto)
(P): Vocês sabem porque vocês fizeram essa aula! Esse quadro (mostram o quadro) aqui fica lá perto da onde vocês guardam o sapato, e é a Nadia.
(C): Uau! É sério?
(P): É sério. Ela é uma ginasta de uma país que chama Romênia!
(C): Romênia...
(P): E a Romênia tem muuuuitas ginastas que são muito boas em ginástica, só que a Nadia é uma das mais famosas!

[22] Disponível em https://blogs.ubc.ca/ubcpe/2015/12/01/october-21st-movement-journal-5-gymnastics/, https://www.eastgymnastics.com.au/kindergym/ e <https://the-journal.com/articles/24390. Acesso em mar. 2020.

Com a roda de conversa também foi possível verificar o conhecimento que os alunos já tinham sobre o nome de determinados aparelhos e os movimentos que normalmente são realizados em cada um deles. Assim, quando questionados qual aparelho era a trave, as crianças apontaram para a barra, porém quando mencionado que na trave nós trabalhamos com o equilíbrio, prontamente apontaram o aparelho correto, como destacamos a seguir.

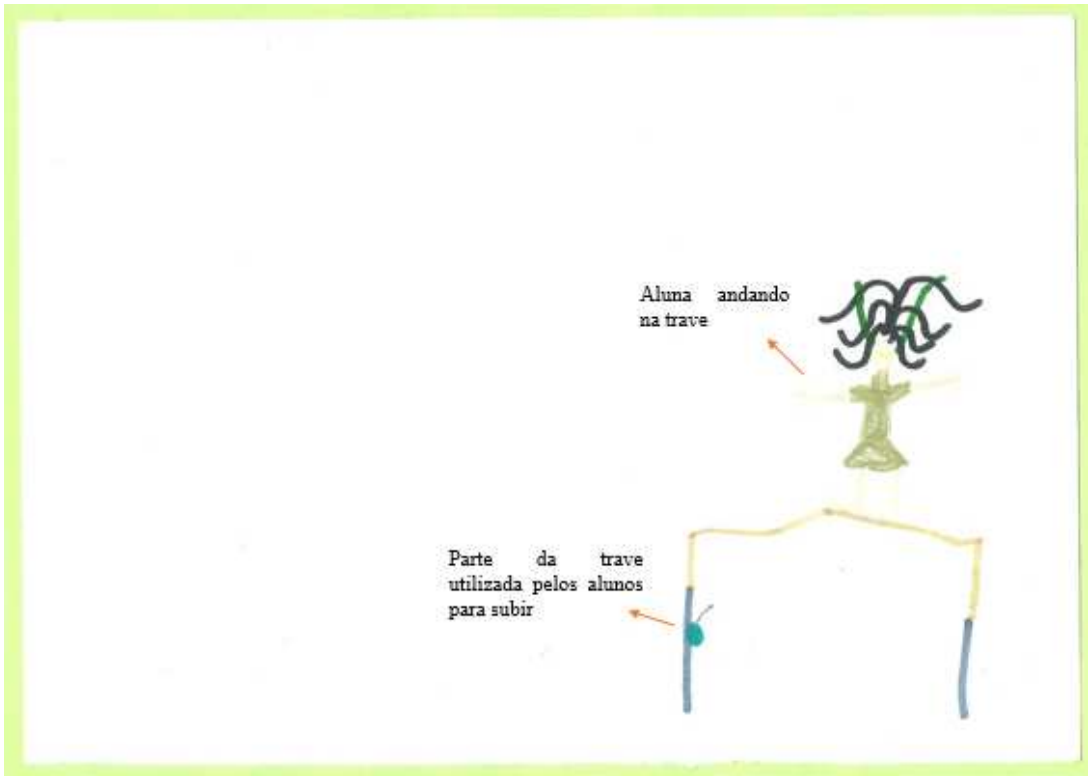
> **Roda de conversa – 10/04/2019**
> (P): Tia Ana, você consegue achar um da trave, porque hoje nós iremos fazer trave. Quem lembra qual que é a trave?
> (C): Aquela (apontam para a barra).
> (P): Ixi, aquela não, aquela é a barra. A trave é uma que a gente tem que equilibrar!
> (C): EU SEI!!!!!! AQUELA!!!!! (agora apontam corretamente para o aparelho trave de equilíbrio).
> (P): Essa mesma!!! E hoje, diferente dos outros anos, a gente vai fazer na trave alta.
> (C): Qual é a trave alta?
> (P): Aquela ali! Igual da Nadia! Pode ser?
> (C): POOOODE(respondem muito animados)!

A participação da ginasta Nadia também foi lembrada em aulas posteriores. O trecho a seguir demonstra que na roda de conversa ocorrida duas semanas após a apresentação da Nadia às crianças, ela ainda foi lembrada pelos(as) alunos(as).

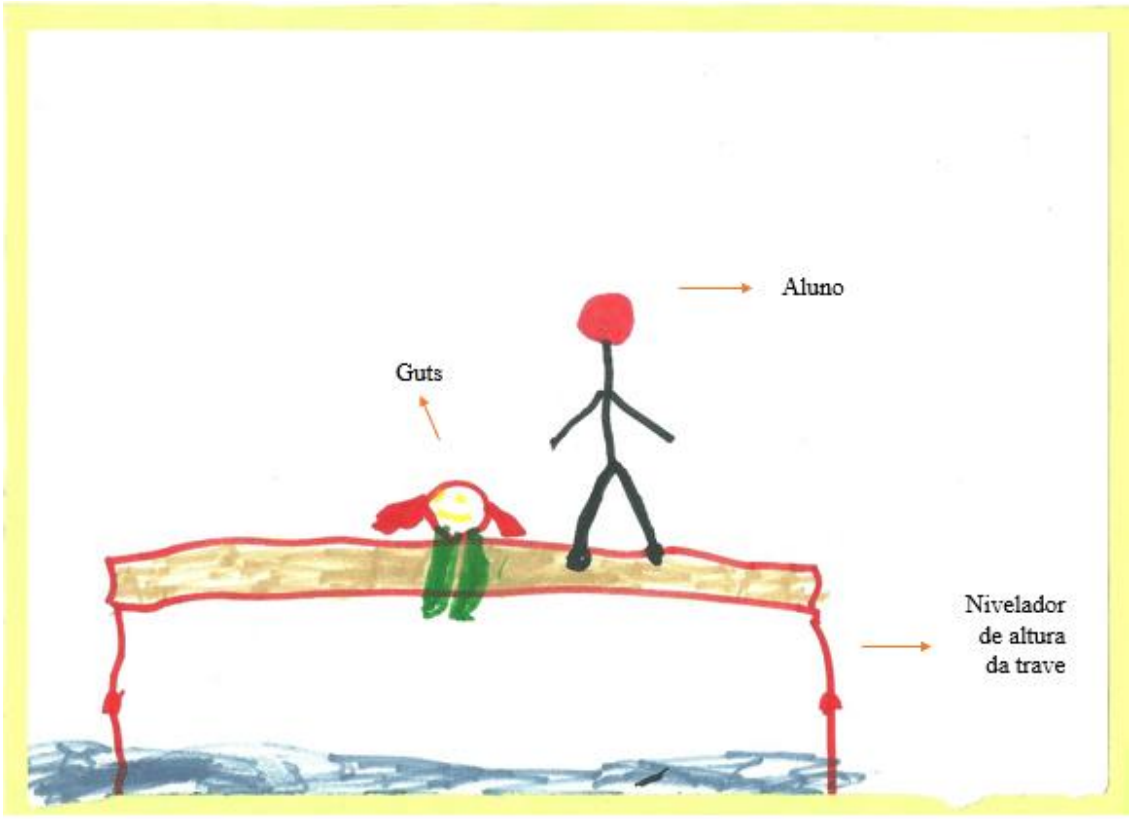
> **Roda de conversa – 24/04/2019**
> (P): Quem vocês conhecerem na semana passada?
> (C): Eu que não me lembro!
> (P): Fechem os olhos e pensem!!!
> (C): AHHH! A Nádia grande da Ginástica!!!

Ademais, a partir dos desenhos, podemos verificar que os momentos da atividade que foram realizados na trave marcaram inúmeras crianças. Isso ocorreu, possivelmente, pois nesse dia foi a primeira vez que elas puderam andar na trave alta, visto que em outros dias as atividades de trave eram sempre realizadas em traves mais baixas. Os desenhos a seguir mostram a presença do aparelho trave nas criações das crianças, sendo que os desenhos 8 e 10, anteriormente apresentados, também contêm a representação desse aparelho da Ginástica.

Outro detalhe importante que podemos observar nos desenhos é a altura da trave. As crianças já haviam vivenciado a trave de equilíbrio mais baixa, utilizada para o ensino, mas dessa vez quiseram fazer na altura igual à da Nadia. Em todos os desenhos o aparelho aparece de uma maneira que nos faz entender que ele estava um tanto distante do chão. Já no desenho 18 podemos notar a altura da trave a partir do tamanho que a criança desenhou os seus pés.



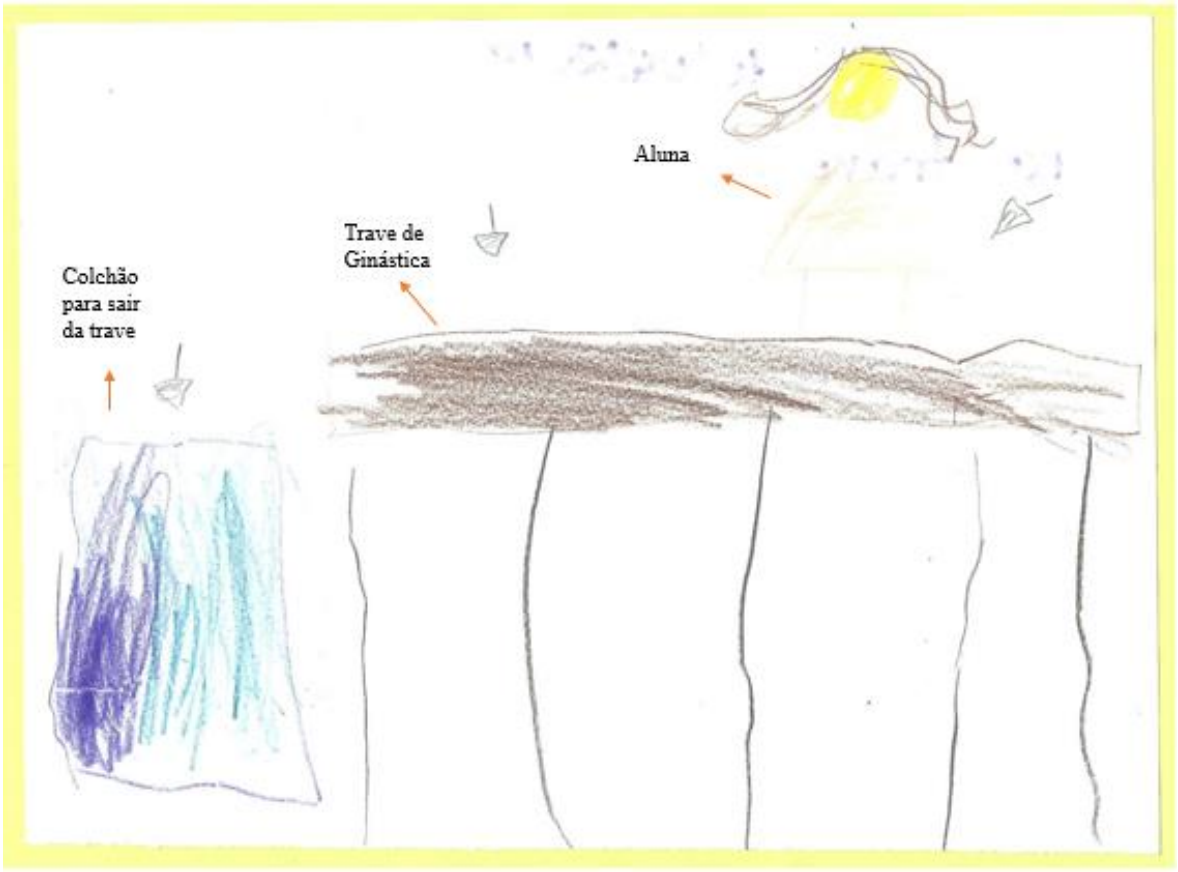
Desenho 14 - "Eu andando na trave"



Desenho 15 - "Eu e o Guts andando na trave"

Desenho 16 - "Eu andando na trave"

Desenho 17 - "Eu e a minha amiga andando na trave"



Desenho 18 - "Eu andando na trave"

Já no desenho a seguir (desenho 19), diferentemente de todos os que já foram mostrados, a criança não representou nem a si e nem a seus colegas de classe, mas registrou uma das professoras da turma andando na trave. Provavelmente esse registro faz referência a algum momento no qual a professora subiu no aparelho para explicar e/ou demonstrar algo para às crianças.

Desenho 19 - "Tia Camila andando na trave"

4.5 QUINTA ATIVIDADE: GPT – 24/04/2019

Nessa aula trabalhamos com a GPT e com o intuito de que as crianças entendessem como essa prática funciona. Explicamos que esta é uma Ginástica principalmente voltada para demonstrações e não tanto para competições, que qualquer pessoa pode fazer mesmo que ela seja criança, adulto, idoso, ou mesmo tenha alguma dificuldade ou deficiência. Também mostramos pequenos trechos de coreografias de GPT, demonstrando a diversidade de possibilidades e de público que ela abrange.

Além disso, explicamos que as pessoas participam apresentando coreografias, sendo que os integrantes do grupo podem se utilizar, ou não, de materiais e que eles podem ser materiais oficiais de ginástica, mas que também há a possibilidade de os participantes utilizem materiais não convencionais para fazerem as suas coreografias. Também destacamos para as

crianças que na GPT deve haver muita colaboração/cooperação para que uma coreografia/atividade dê certo.

Após a explicação sobre a GPT, realizamos uma atividade com o material chamado paraquedas, pois esse é um material que possibilita o trabalho com tal prática corporal, enfatizando situações de cooperação entre os participantes.

Figura 19 - Fotos de coreografia de GPT do GGU com esse material e das crianças utilizando-o na aula
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

4.5.1 Falas e traços do que impactou

Com as rodas de conversa ocorridas nas semanas posteriores à realização dessa atividade, pudemos observar o quão significativo foi para as crianças terem tido contato com a GPT. Os trechos a seguir demonstram como os(as) alunos(as) de fato entenderam o que é a GPT, assim como que ela pode apresentar uma essência inclusiva, na qual cada um colabora da maneira que consegue. Além disso, as crianças sabem ela funciona, na maioria das vezes, com a apresentação de coreografias e não com competições. A seguir apresentamos dois trechos de rodas de conversa realizadas em maio que dizem respeito a isso.

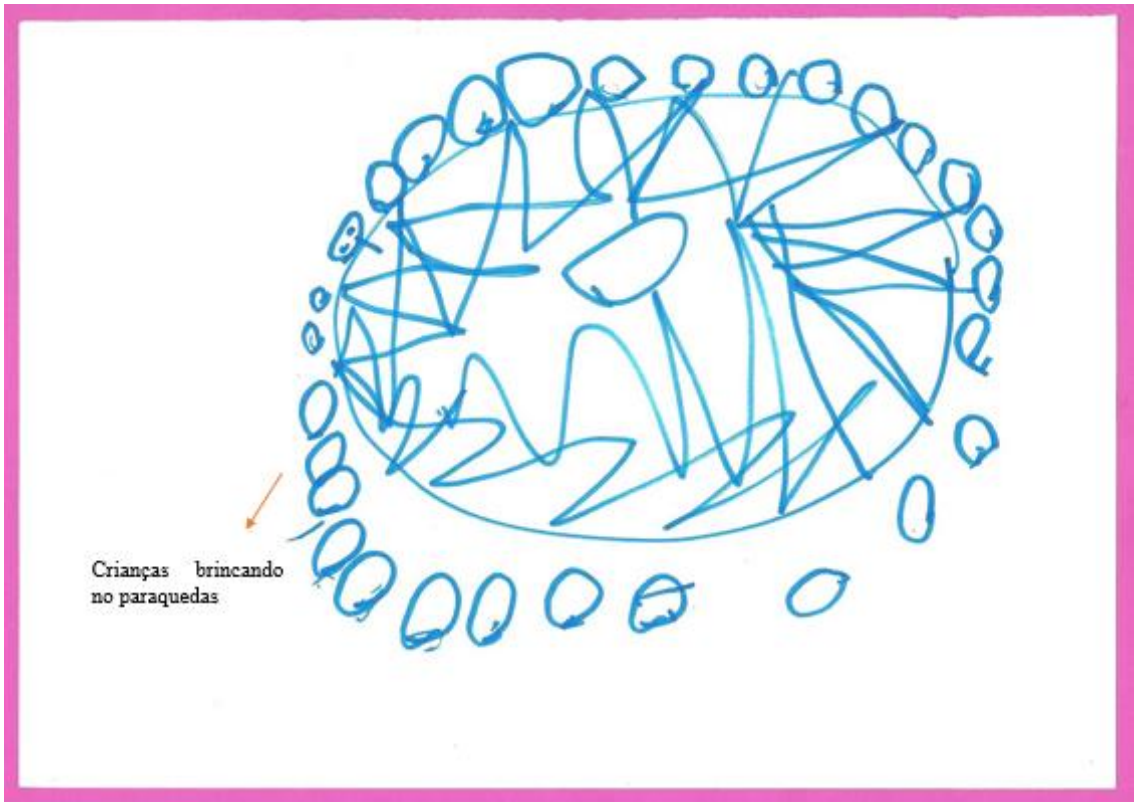
Roda de conversa – 08/05/2019
(P): A gente estava conversando sobre o que a gente fez na semana passada! [...]
(P): Na semana retrasada a gente começou a conversar sobre uma ginástica que era um pouco diferente, quem lembra?
(C): Ginástica para Todos!
(P): Nossa! Quem lembra o que é Ginástica para Todos?
(C): Que todo mundo pode fazer, cegos, velhinhos, quem usa cadeira de rodas, o que mais?
(P): Surdo!
(C): Mudo!
(P): Mudo! O que mais?
(C): Surdo e mudo!
(P): Surdo e mudo também podem fazer!
(C): Que fala na língua de sinais! [...]
(P): Eu tenho uma pergunta! Na Ginástica para Todos tem competição?

(C): Não[23]!!!!!
(P): O que tem? O que a gente faz?
(C): Apresenta!
(P): A gente apresenta ou compete?
(C): NÃO!
(P): A gente apresenta!
(C): E tem que ter diversão!

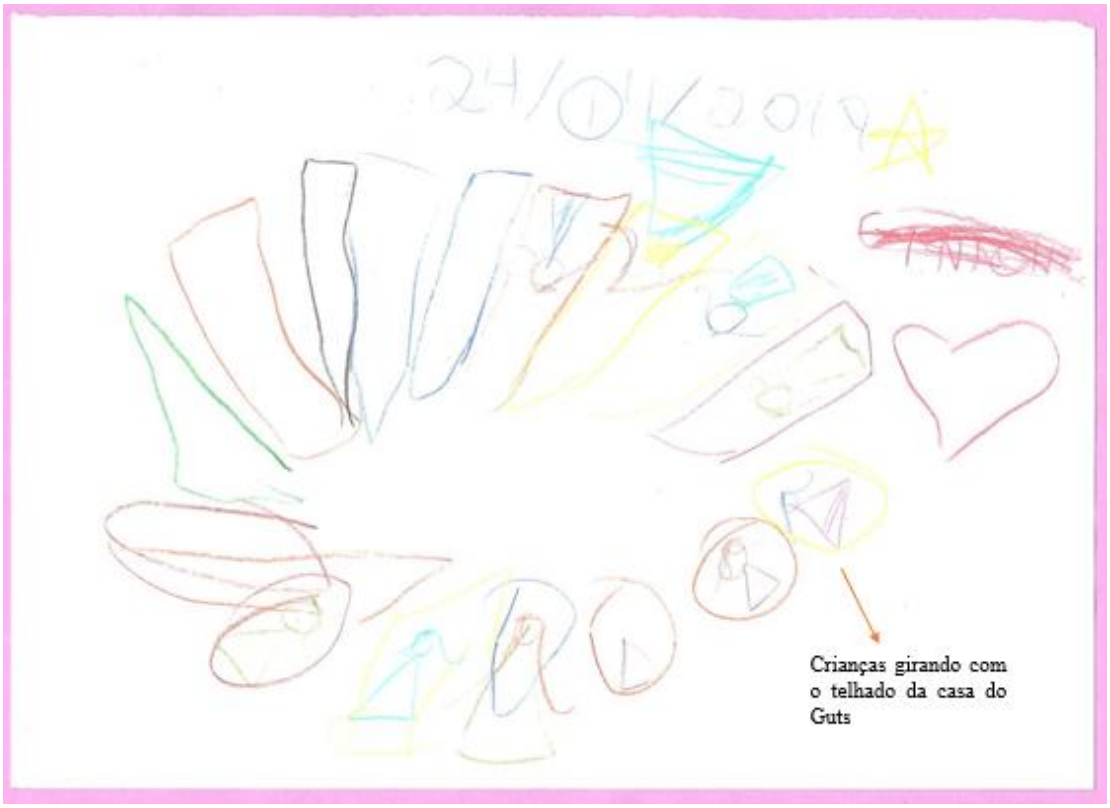
Roda de conversa – 22/05/2019
(P): Que tipo de ginástica a gente estava aprendendo?
(C): GINÁSTICA PARA TODOS!
(P): Nossa, gente! Eu achei que vocês não iam lembrar! E o que tinha a Ginástica para Todos de especial?
(C): Que todo mundo pode fazer! Até cego faz!
(P): O que mais?
(C): Quem anda em cadeira de rodas...
(P): Mas na Ginástica para Todos as pessoas competem?
(C): Não!!!!!
(P): E o que elas fazem?
(C): O seu melhor!!!!
(P): O seu melhor! É isso mesmo, cada um apresenta o que consegue, não é? Então, por exemplo, se eu consigo fazer estrela e o Antônio só consegue fazer rolamento, cambalhota.
(C): Ou se eu sei mortal, e você sabe cambalhota...
(P): A gente junta...

Enquanto nas falas da roda de conversa pudemos observar o entendimento conceitual trabalhado na atividade sobre GPT, nos desenhos podemos ver o quanto a atividade com o Paraquedas foi significativa para as crianças. Assim, além de essa atividade estar representada em inúmeros desenhos, destaca-se o fato de que em todas as criações o paraquedas está sendo segurado pela criança que elaborou o desenho e seus amigos, ou pela criança e o Guts. Diferentemente de outras atividades nas quais as crianças representavam a si mesmas, sozinhas, realizando a atividade, nos desenhos referentes à GPT e, mais especificamente, sobre a atividade do paraquedas, elas sempre aparecem com a companhia de alguém que as ajuda na realização da atividade, destacando seu caráter coletivo e cooperativo.

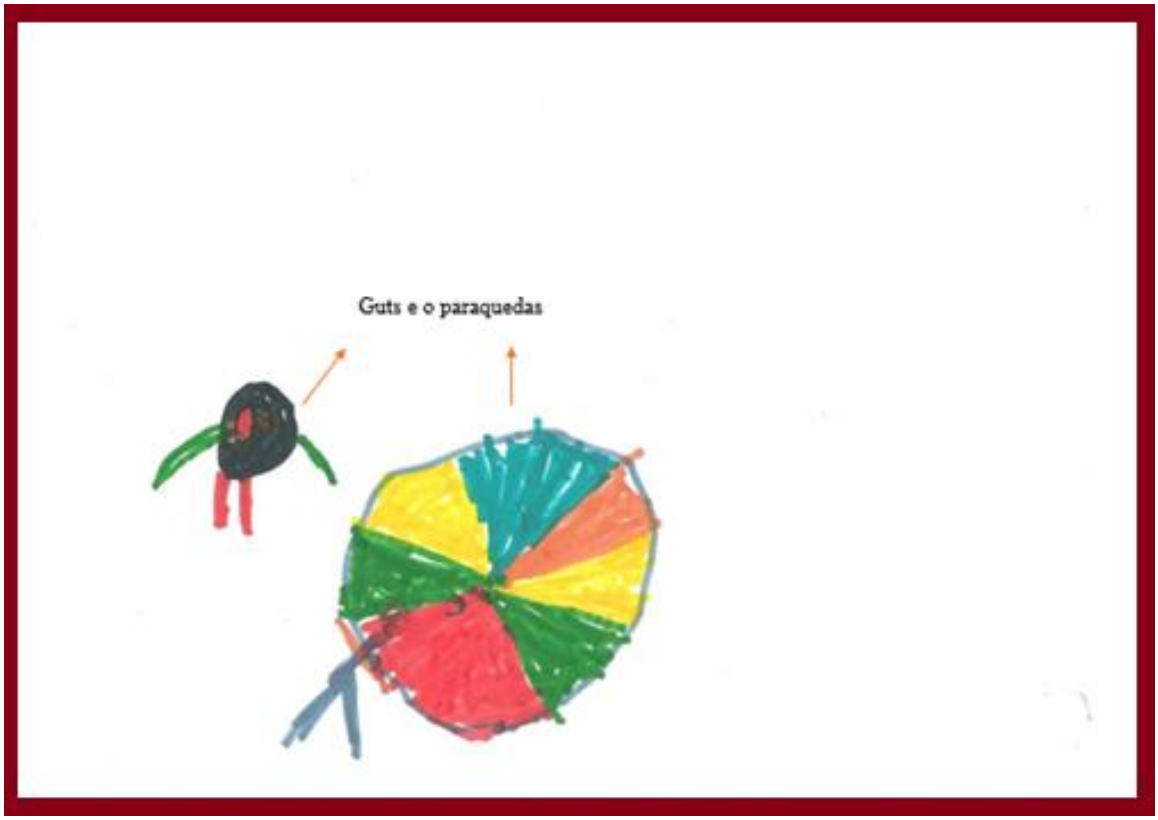
[23] A GPT original e essencialmente não é uma prática competitiva, no entanto existiram e existem alguns eventos no Brasil e no exterior com classificações e comparações entre os grupos participantes, ou seja, com um viés competitivo. O GPG tem defendido essa prática como não-competitiva, justamente pelo fato de já haver outras práticas gímnicas competitivas e de ser difícil comparar propostas tão diferentes de demonstração.



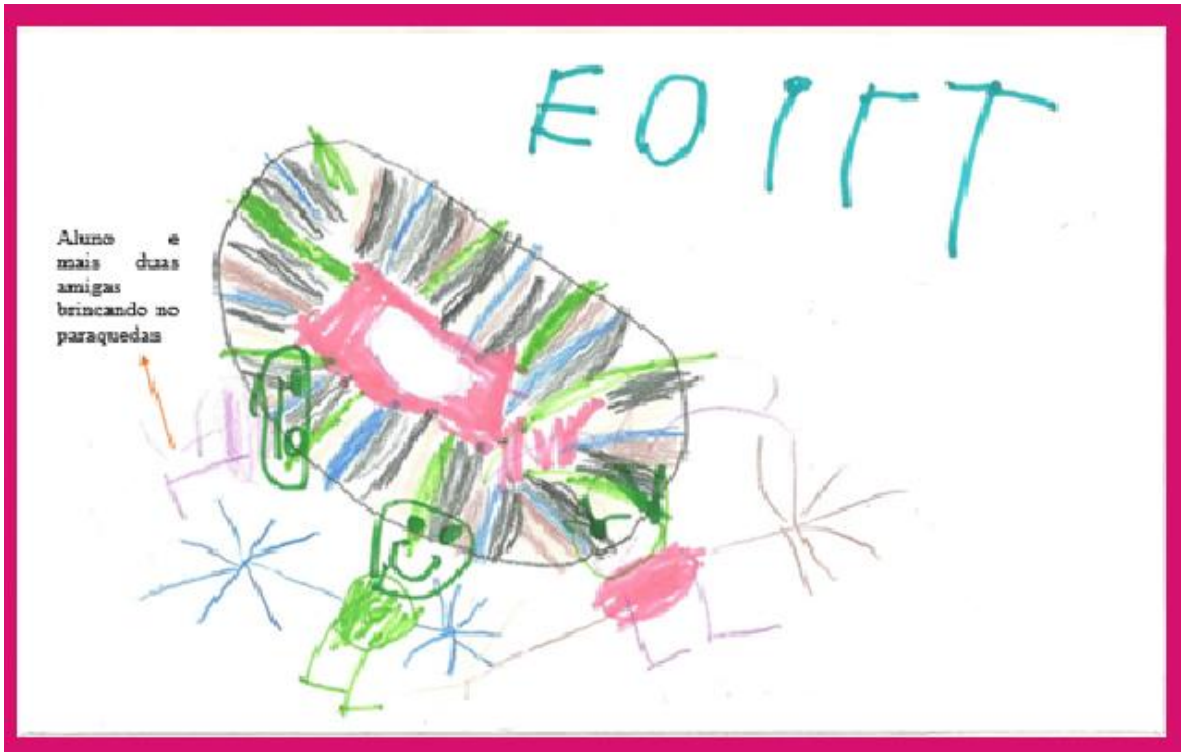
Desenho 20 - "Crianças no paraquedas"



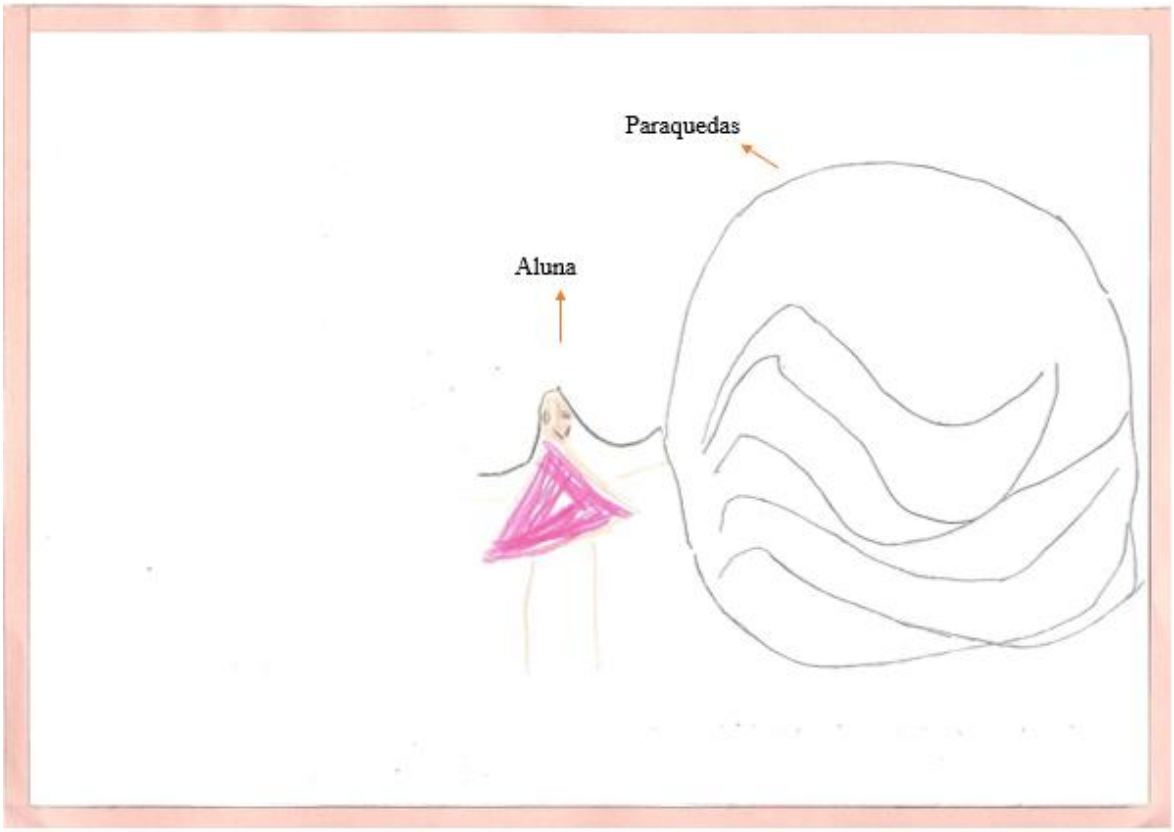
Desenho 21 - "Crianças girando com o telhado do Guts"



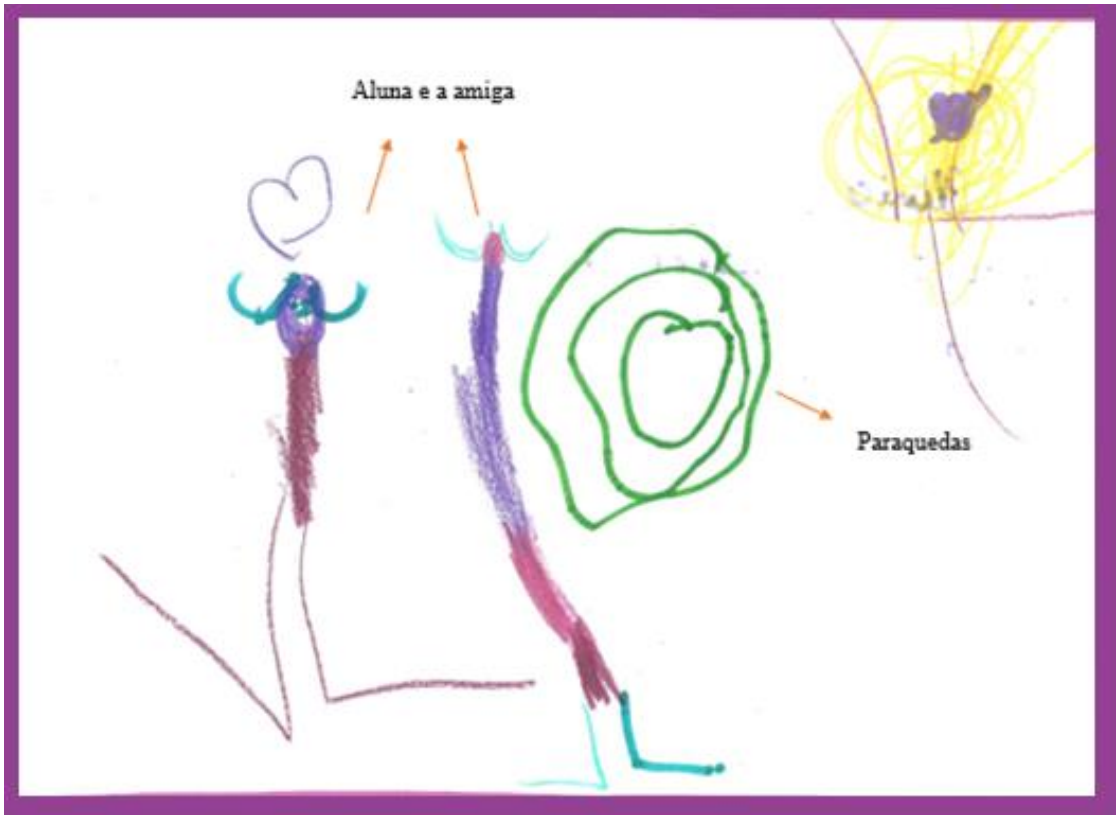
Desenho 22 - "Eu e o Guts no paraquedas"



Desenho 23 - "Eu e minhas amigas no paraquedas"



Desenho 24 - "Eu balançando o paraquedas"



Desenho 25 - "Eu e a minha amiga com o paraquedas" (desenho produzido no dia 22/05/2019)

A partir das falas das crianças, obtidas nas Rodas de Conversa, e também de seus desenhos, foi possível obter inúmeros dados relacionados aos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, podemos considerar que as técnicas de coleta de dados utilizadas com as crianças foram adequadas ao público trabalhado. A seguir, apresentaremos as falas dos(as) responsáveis entrevistados.

4.6 O QUE OS(AS) FAMILIARES NOS DISSERAM

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com sete mães e um pai no fim do 1º semestre de 2019, sendo, em seguida, transcritas na íntegra. Posteriormente, as transcrições foram lidas repetidas vezes para que fossem identificadas falas e colocações realizadas pelos pais que estivessem relacionados aos objetivos da pesquisa e das próprias aulas de Ginástica.

A seguir traremos os dados obtidos nas entrevistas, destacando primeiramente os trechos relacionados à realização de movimentos aprendidos da Ginástica e feitos em outros momentos, assim como em espaços extra-aula, além de comentários das crianças sobre aspectos históricos e culturais trabalhados nas aulas. Ainda serão mostrados trechos em que há relatos sobre a relação afetiva estabelecida entre as crianças e as aulas.

4.6.1 Movimentos aprendidos nas aulas de Ginástica e realizados em momentos e espaços extra-aula

Inúmeros pais relataram que as crianças realizam movimentos aprendidos em aula de forma autônoma, sem que ninguém peça que o façam ou que demonstrem os conteúdos aprendidos. Além disso, também foi reportado por alguns responsáveis que elas utilizam móveis e objetos da casa na realização dos movimentos. Esses relatos estão diretamente relacionados ao ensino e aprendizado do referencial técnico da Ginástica e também ao núcleo funcional (uma das dimensões que compõem o ser humano) do movimento, apresentado por Wallon (1978).

A seguir destacamos alguns trechos das entrevistas no que diz respeito a esse tema.

> Ela faz os rolamentos, a estrela, que ela está treinando há bastante tempo, os saltos também (mãe 2).
>
> Sim. Estrela, rolamento, cambalhota... (mãe 5)
>
> Com certeza absoluta! O sofá e o colchão na sala são a prova disso! [...] O colchão vai pra sala direto para poder fazer as apresentações! (mãe 1)
>
> Então, ela fica em casa fazendo algumas posturas, exercícios que ela faz na Ginástica e eu, como professor, como profissional de Educação Física, também sou meio suspeito, porque eu também vou acompanhando. E sim, ela

> adora e faz os movimentos em casa. Alguns inclusive a gente tem que ficar próximo, por uma questão de segurança, por causa das quedas, mas faz sim, ela adora fazer (pai 1).
>
> E assim, outra coisa que eu percebi, é que de uns tempos para cá, ela tem usado a própria casa como um lugar de exploração. Então ela fica repetindo movimentos daqui, então, por exemplo, tem um banco de madeira e aí ela apoia, sustenta o corpo e aí abre as pernas (mãe 3).
>
> Contar com palavras ele não conta muito, mas ele tem muito um momento assim, depois que sai do banho e vai em cima da cama, trocando roupa ou botando pijama, ele gosta muito de falar 'olha o que eu aprendi na ginástica', 'olha a ponte que eu aprendi', 'olha a cambalhota'. Agora ele está fazendo aquilo que é quase uma invertida e tem feito bastante isso lá, desde o final do semestre passado (mãe 4).
>
> Eu já a vi, inclusive falando com as amiguinhas, com relação a "olha a brincadeira que eu aprendi na Ginástica!", e a outra forma de fazer o pega-pega tradicional (pai 1).

Algo interessante que foi destacado por duas mães é o fato de seus(suas) filhos(as) também ensinarem o que aprenderam nas aulas de ginástica a seus pais e mães, assim como para colegas.

> Quer fazer sim! A gente fala "Ai, filha, estou cansada, vamos fazer uma Ginástica para dar uma relaxada", aí a gente faz! [...] Ela que é a professora! (mãe 3).
>
> [...] Dá aula para a gente, marca horário, tudo, faz alongamento. Eu gosto porque adoro fazer alongamento, aí eu embarco. Ela faz a gente fazer prancha [...], mas faz estrela, cambalhota, fica tentando bananeira, faz! (mãe 6).
>
> Às vezes, ela quer dar aula para outras [...], então teve um dia que eles (filha e outro colega que também faz aulas no projeto) criaram a brincadeira em que eles eram os professores (com seus nomes), que eram vocês, e aí, eles fizeram os alunos imitarem o que eles estavam fazendo [...] (mãe 3).
>
> É isso, ele tinha uma vivacidade aqui, ele gostava muito! E tudo o que ele aprendia, ele levava para casa, é uma coisa que animava ele a aprender [...]. Ele ensina coisas para a Gabi, para o Mateus ele ensinava bastante, para mim também. Mas, mais para os irmãos (mãe 5).

Para além disso, o trecho a seguir necessita ser destacado, pois o pai deixa claro, na percepção dele, que a única referência que a filha tem de movimentos gímnicos é a aula do *Crescendo com a Ginástica*, deixando claro que o conteúdo aprendido em aula impactou a sua filha.

> Mas você vê que ela já faz sim e a única referência que ela tem realmente são as aulas daqui, porque na Educação Física escolar ela acaba não fazendo porque na escola dela não tem o material de Ginástica apropriado (pai 1).

Comentários das crianças com os(as) responsáveis sobre aspectos históricos e culturais

Os aspectos históricos e culturais relacionados às práticas gímnicas trabalhados durante as aulas de Ginástica também foram relatados pelas crianças a seus responsáveis,

mesmo que em quantidades e intensidades diferentes. Os trechos apresentados a seguir retirados das entrevistas realizadas demonstram o entendimento e o envolvimento das crianças em relação a conteúdos históricos e culturais trabalhados.

> E tem uma outra coisa e isso ela repetiu várias vezes. Eu acho que de tudo foi o que mais me chamou a atenção, que é a questão da história. Um dia a gente tinha acabado de sair daqui e ela falou da Nádia. Falou que a Nádia foi a primeira mulher que ganhou nota dez e falou no tom da voz dela, que ela falou que as mulheres antes não faziam ginástica, que elas ficavam só cuidando da casa. E o jeito da voz é que eu achei interessante! (mãe 3).
>
> Sim, ela relata sobre o Guts, a cama elástica... Não, quando ele ia fazer aquela viagem, que é pra Gymnaestrada (mãe 2).
>
> A entender, por exemplo, onde a cama elástica não é cama elástica, é trampolim, então já começa a pesquisar "ah, o que é o trampolim?" e começa a perguntar e a gente vai para a Internet, vamos para o Google ver sobre trampolim. Então ela começa a entender a origem, a história, já começa a passar um pouquinho da história, do porquê existem esses equipamentos, o porquê que se usa esses equipamentos com segurança! (pai 1).
>
> Na época da Nádia ele falou. Contou que, ele contou meio que uma historinha eu que acho que ele escutou aqui e de uma viagem que o Guts ia fazer para saber onde a Nádia tinha nascido alguma coisa assim. Mas realmente ele não é muito de contar, de trazer as histórias daqui não e nem da escola (mãe 4).
>
> [...] Zanetti, eu até coloquei aqui que a gente ia pesquisar sobre ele. A gente pesquisou e ela ficou bem interessada mesmo. [...] O Guts é o rei da Ginástica e a Nádia é a rainha da Ginástica. [...] Você falando nisso, eu me lembrei de que ela falou que ginástica é para todos. Ela fica falando isso. Uma coisa que ela fala bastante é isso. "Ginástica é para todos, mamãe!" e eu achei legal (mãe 7).

Sobre o fato de algumas crianças não comentarem muito os conteúdos aprendidos durante as aulas, os responsáveis afirmam que elas são assim com tudo o que acontece em seu dia a dia e não somente com a Ginástica. Dessa forma, elas atribuem a falta de relatos ao perfil de seus filhos e não à possibilidade de não gostarem da prática.

> Ela conta pouco, mas ela conversa pouco... Sempre foi assim, mesmo da escola ela traz pouca coisa para a gente, a gente fica sabendo mais pelos colegas do que dela (mãe 6).
>
> Começou um pouco com o Guts, mas de novo ele não é uma criança que consegue relatar, mas o Guts já está presente. Demorou para ele trazer o Guts, mas agora o Guts já aparece (mãe 1).

4.6.2 Demonstrações sobre o referencial socioeducativo

O referencial socioeducativo da Pedagogia do Esporte, no qual tem-se o objetivo de trabalhar princípios e valores em aulas de esportes, foi pouco verbalizado pelas crianças. Apenas no relato realizado pelo pai 1 fica evidente um comentário realizado por sua filha sobre esse referencial.

> Ela relata bastante sim essa questão de algumas dificuldades, principalmente quando ela tem alguma dificuldade em executar determinado movimento, que o tio a ajudou a fazer o movimento e também que ela, junto com os coleguinhas, conseguiu se socializar, fazer o trabalho, por exemplo, juntando o "pega corrente" (pai 1).

Nos relatos realizados pelas mães, elas mencionam que seus(suas) filhos(as) não verbalizam sobre esse referencial, mas demonstram o que foi aprendido através de suas atitudes.

> Hum...relatar, não! Mas de novo, ele mostra nas atitudes (mãe 1).
>
> Ele fala disso, mas eu não sei te dizer se é da aula daqui ou de todos os ambientes que a gente frequenta... (mãe 5).
>
> Sim, mais em atitudes né? (mãe 2).
>
> Ai! Não sei hein... Não de forma tão clara assim né, mas, por exemplo, talvez quando ela vai dar aula pra gente, que em geral tem essas explicações que a gente vê "nossa, ela deve estar imitando uma professora", daí sim... (mãe 6).
>
> Ela falou algum dia de alguma coisa, mas não lembro especificamente. Eu lembro que ela falou algo "que tinha de ser como a gente faz na escolinha de Ginástica" (mãe 3).

4.6.3 A relação estabelecida entre as crianças e as aulas

Muitos responsáveis entrevistados discorreram sobre a relação de suas crianças com as aulas do *Crescendo com a Ginástica*, evidenciando, principalmente, o sentimento que elas têm em relação à aula. Nota-se que os responsáveis sempre se utilizam de palavras relacionadas ao amor que seus filhos têm pela Ginástica.

> É, bom, primeiro que ela é apaixonada pela Ginástica, né! Ela gosta bastante... (pai 1).
>
> Ah, eu acho que ele está sempre... no comecinho ele demorou um pouco, depois que entrou não quis mais sair... adora todas as aulas (mãe 1).
>
> Bom, ela já sabe qual é o dia da ginástica, então, assim, ela já sabe o dia da semana que tem a Ginástica e ela gosta bastante (mãe 7).
>
> Ela faz, mas é que tudo o que ela faz ela gosta muito. Mas ela gosta bastante da Ginástica! [..] Eu acho que de forma geral ela gosta bastante, eu vejo que ela está bem contente, tanto com o aprendizado dos movimentos quanto a relação com os professores, com as outras crianças também... (mãe 2).
>
> E ela amou e sempre quis voltar, sempre levou as coisas para casa, da ginástica, ainda essa semana ela estava falando da cambalhota, porque a gente tinha muito medo que ela desse cambalhota, aí ela fala "tem que colar o queixo![24]" tem alguma linguagem própria... (mãe 6).

[24] Essa é uma orientação dada na iniciação do rolamento para frente, para facilitar a flexão da coluna (arredondamento das costas) e o início do rolamento.

Além do sentimento das crianças pelas aulas de Ginástica, também foram relatadas expectativa e ansiedade sobre o início das aulas, bem como a preocupação, por parte das crianças, em relação à dificuldade de conseguir uma vaga no projeto[25].

> E eu acho que não é só dela (risos) e, assim, por exemplo, ontem foi o último dia e ela falou, "ah, no próximo eu vou conseguir, será?!, porque eles já sabem da dificuldade que é conseguir, né?! Alguns amigos não conseguiram, então, ela já está preocupada com isso agora (mãe 3).

> Ah, não! Com certeza não. Ele fica durante as férias, logo que está para começar, agora nos dois últimos semestres, três, que ele sabia que tinha a inscrição, que é difícil ele já ficou (preocupado)... Esse último, então, ele ficou... Porque a gente estava viajando e o pai dele que fez. "Meu pai já falou se conseguiu?" Daí logo começa a aula e ele já ficou superfeliz que ia começar as aulas...[...] Sim, sim! É, ele gosta muito, agora ele está tendo bastante noção da semana, então ele sabe direitinho quando é segunda, terça e de manhã, já no café da manhã ele já fala "hoje é dia de ginástica!" E ele sempre vem com bastante alegria! E, por exemplo, quando não tem, se alguma semana não tem, por algum motivo ele fica "não, mas porque que não vai ter?" (mãe 4).

Por fim, apresentados todos os dados obtidos, partimos para o momento de discussão, elaborando considerações sobre eles, assim como pressupostos das teorias que embasam todo o nosso trabalho.

[25] As vagas desse projeto são muito disputadas todo semestre na FEF da Unicamp, esgotando em cerca de três minutos. A inscrição acontece pela internet.

5. DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar os impactos produzidos nas crianças por atividades realizadas no *Crescendo com a Ginástica* no 1º semestre de 2019, evidenciando principalmente os impactos motores, afetivos e cognitivos e como eles estão, a todo momento, interligados. Assim, os dados obtidos através das rodas de conversa e dos desenhos feitos pelas crianças, bem como as entrevistas realizadas com pais, mães e/ou responsáveis foram apresentados anteriormente e serão, neste capítulo, discutidos, tendo como embasamento teórico pressupostos da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky(2007,1989, 1998), e da teoria do desenvolvimento, elaborada por Wallon(1978,1998). Além disso, estudos e pesquisas desenvolvidos pelo *Grupo do Afeto* da FE da Unicamp, assim como pressupostos da Pedagogia do Esporte também serão utilizados.

Nesse sentido, os dados construídos e apresentados anteriormente permitem-nos inferir impactos gerados nas crianças a partir das atividades realizadas no *Crescendo com a Ginástica*. Destarte, além de possibilitarem a identificação dos impactos, os dados também permitem o reconhecimento de aspectos presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem que colaboraram para a produção de tais impactos.

A partir disto, a discussão acontecerá a partir de duas categorias, sendo que a segunda contém duas subcategorias, como mostrado a seguir:

- Impactos produzidos nas crianças.
- Aspectos que colaboraram para a produção desses impactos:
    - Método e estratégias lúdicas.
    - Relação com amigos(as) e professores(as).

5.1 Impactos produzidos nas crianças

Os impactos aqui apresentados estão relacionados às dimensões motoras, cognitivas e afetivas das crianças participantes do *Crescendo com a Ginástica* e, embora seja, em alguns momentos, enfatizada mais uma dimensão do que as outras, podemos perceber que elas estão a todo momento interligadas. Em outras palavras, em um processo de ensino-aprendizagem nunca somente uma dimensão humana irá impactar sem refletir nas outras. Quanto à motora, por exemplo, destacamos que ela está relacionada com o aprendizado das crianças no que tange ao referencial técnico, ou seja, com os processos de ensino-aprendizagem de gestos técnicos característicos das modalidades esportivas que estão sendo trabalhadas (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

Ademais, a partir das falas das rodas de conversa e dos desenhos criados pelas crianças podemos observar que elas identificam, percebem e conhecem os movimentos gímnicos aprendidos nas aulas de Ginástica de nosso projeto. Quando na primeira roda de conversa as crianças relatam o pega-pega realizado (pega-pega agulha, estrela e pedra), elas estão se referindo a posições básicas da ginástica (estendida, grupada e afastada) aprendidas nas aulas. Já nos desenhos observamos que as crianças desenham a si mesmas realizando movimentos como o avião, a serpentina com a fita da GR, assim como aparecem andando no aparelho "trave de equilíbrio", o que constatamos serem representações de outros fatos relacionados ao aprendizado técnico da Ginástica. Ainda, alguns trechos das rodas de conversa demonstram a lembrança e o entusiasmo das crianças ao rememorarem as atividades desenvolvidas, como por exemplo quando dizem "*a gente fez avião e a fita.*", "*a gente treinou no raio!!*" (ambos da roda de conversa de 27/03/2019). Em tempo, quando mencionam o raio, trata-se de um aparelho – o cavalo com alças – que elas renomearam dessa forma.

A partir da fala dos(as) responsáveis, principalmente no que tange ao relato de que seus filhos realizam movimentos ensinados nas aulas em outros espaços e em momentos extra-aula, podemos inferir quais conteúdos trabalhados nas aulas de Ginástica foram aprendidos (NDR) pelas crianças ou que estão em processo de aprendizagem (ZDP). Além disso, podemos considerar que o aprendizado desses gestos gímnicos foi significativo para elas, ao apresentarem um sentimento positivo e agradável em relação à realização de rolamentos, estrelas, equilíbrios e apoios, inclusive espelhando-se e imitando os(as) próprios(as) professores(as) com seus(suas) familiares.

A esse respeito, Bento-Soares (2019), embasada teoricamente em Vygotsky (2007), relata que para que uma aprendizagem seja significativa, ou seja, faça sentido para o(a) aprendiz, ela deve se basear nas relações sociais e proporcionar que os sujeitos sejam ativos em relação ao conteúdo trabalhado, partindo sempre de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as). Nesse sentido, Leite (2012) disserta que iniciar um processo de ensino-aprendizagem a partir do que o aluno já sabe e conhece aumenta as possibilidades de um processo de aprendizagem bem-sucedido. Dessa forma, destacamos o *método dos três momentos* (VELARDI, 1997) utilizado no ensino dos gestos gímnicos no Crescendo com a Ginástica que, partindo de conhecimentos prévios do(a) aluno(a) no processo de construção do conhecimento, faz com que ele(a) aja ativamente sobre o conteúdo trabalhado, não tendo um papel passivo no processo de conhecimento.

Para além do aprendizado do referencial técnico da Ginástica, destacamos a influência das aulas de ginástica para crianças do PEG no núcleo funcional denominado

movimento apresentado por Wallon (1978), que destaca um caráter tanto instrumental quanto expressivo, constituindo-se como uma das formas mais ricas de interação com o meio externo e uma maneira de comunicação da vida psíquica (CINTRA; ALMEIDA, 2017). Neste mesmo sentido, Bento (2015) e Basei (2008) também destacam que as crianças se expressam por meio de movimentos. Santin (1987), a respeito do movimento humano, afirma que "o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva" (SANTIN, 1987, p. 34). Ademais, Pereira (1992) disserta que no personalismo (uma das fases de desenvolvimento psicogenético apresentada por Wallon (1998) e relacionado a crianças de cinco e seis anos) o movimento possui um caráter expressivo, como fica evidente no trecho a seguir: "apesar de desenvolver-se o caráter pragmático do movimento, permanece preponderantemente o seu caráter expressivo. O gesto não se submete completamente ao uso próprio do objeto, usa-se como apoio para sua comunicação expressiva" (PEREIRA, 1992, p. 8).

Dessa forma, partindo de dados obtidos principalmente nas entrevistas realizadas com os responsáveis das crianças, podemos considerar que elas passaram a utilizar os movimentos aprendidos no *Crescendo com a Ginástica* em seu dia a dia como mais uma forma de se expressarem e de explorarem os ambientes nos quais vivem e convivem, como mostra o trecho a seguir:

> [...] de uns tempos para cá, ela tem usado a própria casa como um lugar de exploração. Então ela fica repetindo movimentos daqui, então, por exemplo, tem um banco de madeira e aí ela apoia, sustenta o corpo e aí abre as pernas (mãe 3).

Porém, faz-se importante considerar que se o processo de ensino, vivência e aprendizagem desses gestos gímnicos não tivessem impactado as crianças afetivamente, possivelmente elas não se utilizariam desses movimentos em sua linguagem corporal e expressiva, fato que demonstra a estreita relação entre a dimensão afetiva e motora das crianças.

Ademais, estudos relacionados com a constituição de leitores(as) autônomos(as) (LEITE, 2019; HIGA; 2015) investigaram o porquê de determinadas pessoas apresentarem um movimento espontâneo e autônomo de lerem livros, constituindo-se, dessa forma, como sujeitos leitores, enquanto outras pessoas não apresentam esse mesmo movimento. Essas pesquisas demonstram que as pessoas que se constituíram como leitores autônomos passaram, durante sua vida, por mediações eficientes e de sucesso que as aproximaram dos livros. Dessa forma, possivelmente as estratégias lúdicas e o método de ensino trabalhados nas aulas do *Crescendo com a Ginástica*, somados à motivação de monitores(as)/professores(as), aproximaram as crianças dos gestos gímnicos, fazendo com que elas os realizem de maneira espontânea e

autônoma e também como forma de expressão. Poderíamos, nesse sentido, dizer que as crianças participantes desta pesquisa estão em um processo de constituição de si como "sujeitos ginastas" ou "sujeitos praticantes de ginástica".

Além dessa aproximação entre a Ginástica e as crianças participantes do projeto de extensão, a partir das falas dos responsáveis podemos destacar um outro fato muito interessante que trata das crianças como mediadoras do conhecimento, visto que elas passaram a ensinar e a demonstrar às pessoas do seu convívio conhecimentos adquirido nas aulas do *Crescendo com a Ginástica*. Esse fato nos remete à teoria de Vygotsky (1997) no que diz respeito ao processo de aprendizagem como um processo social e sempre mediado, no qual um agente mediador (um[a] professor[a], uma pessoa mais experiente, um livro, entre outros), torna-se o elo entre o(a) aprendiz e o objeto de conhecimento. Os trechos a seguir demonstram duas crianças participantes do projeto de Ginástica em um momento no qual se constituíram como mediadoras do conhecimento:

> Às vezes, ela quer dar aula para outras [...] então teve um dia que eles (filha e outro colega que também faz aulas no projeto) criaram a brincadeira em que eles eram os professores (com seus nomes), que eram vocês, e aí, eles fizeram os alunos imitarem o que eles estavam fazendo [...] (mãe 3).

> Isso!!! Eu já a vi inclusive falando com as amiguinhas, com relação a "Olha a brincadeira que eu aprendi na Ginástica!", e a outra forma de fazer o pega-pega tradicional (pai 1).

São relações afetivamente estabelecidas com os movimentos, com a Ginástica, com esses aparelhos, com essas pessoas que compõem esse contexto social em que a criança se desenvolve. Tudo é preparado para que ela possa ter sucesso nas oportunidades que encontra, assim como tudo é planejado para que ela tenha uma experiência prazerosa e possível para o seu nível de desenvolvimento.

Assim, os impactos cognitivos produzidos nas crianças do Crescendo com a Ginástica estão relacionados ao referencial que trata de questões históricas e culturais dessa prática corporal (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014), como a origem e a história das modalidades esportivas, as transformações pelas quais passaram desde a sua criação, os atletas de destaque, os personagens importantes no desenvolvimento da modalidade, as influências sofridas pela mídia, entre outros aspectos. Nesse sentido, Machado, Galatti e Paes (2014) afirmam que é a partir do ensino desse referencial que se torna possível a ressignificação e também a valorização das práticas esportivas, além de uma formação crítica e cidadã dos sujeitos inseridos no processo de ensino, vivência e aprendizagem.

Nas aulas do *Crescendo com a Ginástica* esse referencial foi trabalhado de maneira lúdica, sendo sempre apresentadas pelos personagens Guts e Nádia, que proporcionavam um

ambiente de *jogo de faz de conta*. Em algumas aulas os aspectos históricos foram mais evidenciados, como quando foram apresentados o professor alemão Guts Muths e as suas aulas só para meninos. Em outras, aspectos culturais ficaram mais latentes, como a apresentação para as crianças de uma prática gímnica denominada GPT, na qual todas as pessoas podem praticar ginástica (forma como foi explicado para as crianças). Destarte, os dados obtidos tanto nas rodas de conversa, nos desenhos e nas entrevistas com os responsáveis demonstram uma apropriação por parte das crianças de conhecimentos desse referencial, o que demonstra ser possível um trabalho com temáticas históricas e culturais mesmo com crianças pequenas.

Os trechos a seguir, retirados das falas de duas mães, mostram, respectivamente, o entendimento e o relato de suas filhas sobre a Nádia Comaneci, o maior nome da ginástica no século XX, assim como o entendimento de que a Ginástica pode ser para todos.

> [...] Um dia a gente tinha acabado de sair daqui e ela falou da Nádia. Falou que a Nádia foi a primeira mulher que ganhou nota dez, e falou no tom da voz dela, que ela falou que as mulheres antes não faziam ginástica [...] (mãe 3).

> [...] Ela fica falando isso. Uma coisa que ela fala bastante é isso. "Ginástica é para todos, mamãe!" e eu achei legal (mãe 7).

Nesse mesmo sentido, Joaquim (2018) realizou uma pesquisa na qual se propôs discutir aspectos filosóficos do Judô ao público infantil a partir de uma proposta muito similar à nossa, na qual *jogos de contos* eram realizados nas aulas com o intuito de ensinar às crianças mais do que golpes de Judô. A partir dos dados obtidos, pôde-se ver a apreensão, por parte das crianças, de conceitos filosóficos inerentes a essa prática milenar, demonstrando, mais uma vez, ser possível trabalhar outros conteúdos referentes ao esporte e/ou a outras práticas corporais com crianças, indo além de um trabalho gestual, no qual o único objetivo é o desenvolvimento da dimensão motora, que também é importante, mas que não deve ser o único no ensino de esportes e práticas corporais.

Semelhante a Joaquim (2018), Fabiani (2012) disserta sobre o processo de ensino, vivência e aprendizagem das lutas para crianças pequenas realizado em um ambiente de extensão universitária e que também tinha como objetivo ensinar mais do a parte prática. Utilizando-se de histórias e, assim, proporcionando um *jogo de faz de conta*, a pesquisadora, juntamente com os outros monitores do projeto, possibilitou aos alunos e às alunas uma vivência que foi além do ensino de gestos, proporcionando um entendimento da diversidade cultural do universo das lutas.

Dessa forma, podemos afirmar que todos esses exemplos de processos de ensino, vivência e aprendizagem de práticas corporais e/ou esportivas – que objetivam ir além do ensino de gestos técnicos – divergem de uma abordagem tradicional de ensino, corroborando o exposto

por Reverdito e Scaglia (2009) e Hirama e colaboradores (2014), que dissertam sobre as novas tendências em Pedagogia do Esporte e a necessidade de superação de tal modelo.

Como ocorrido com os impactos na dimensão motora, destacamos que as crianças, aos transmitirem fatos históricos e culturais aos seus pais, mães e colegas, tornaram-se mediadores e multiplicadores do conhecimento. O trecho a seguir demonstra um pai relatando comentários realizados por sua filha que estão relacionados com o aprendizado do referencial histórico-cultural da Pedagogia do Esporte.

> A entender, por exemplo, onde a cama elástica não é cama elástica, é trampolim, então já começa a pesquisar "ah, o que é o trampolim?" e começa a perguntar e a gente vai para a Internet, vamos para o Google ver sobre trampolim. Então ela começa a entender a origem, a história, já começa a passar um pouquinho da história, do porquê existem esses equipamentos, o porquê que se usa esses equipamentos com segurança! (pai 1).

Cabe, aqui, o alerta de George Snyders (1988, p. 218): "não considere seus alunos tolos". E o trazemos, pois, muitas vezes, aos nos referirmos ao ensino de conteúdos para crianças pequenas, há o pensamento de que elas ainda não conseguem aprender determinados conteúdos ou chegar a determinadas conclusões, contrariando o que vimos nessa pesquisa e o que vemos em nosso PEG. Destarte, com o tipo de metodologia de ensino utilizada no *Crescendo com a Ginástica*, que valoriza o conhecimento que as crianças trazem, propondo constantemente desafios ou situações problema, pudemos observar que a aprendizagem pode ir além do que possivelmente os(as) professores(as) haviam imaginado, visto que foi possível enxergar nitidamente o aprendizado das crianças em relação aos aspectos históricos e culturais da Ginástica. Concluímos, então, que a maneira como todo o conteúdo gímnico foi trabalhado impactou-as afetivamente, possibilitando que elas aprendessem conteúdos históricos e culturais da Ginástica, o que demonstra, mais uma vez, a relação entre as dimensões que formam o ser humano.

Ademais, especificamente sobre a dimensão afetiva nos processos de ensino-aprendizagem, Leite (2018) destaca que a qualidade da mediação pedagógica influencia na qualidade da relação afetiva que se estabelecerá entre os(as) alunos(as) e os objetos de conhecimento. O referido autor ainda disserta que uma história de mediação afetivamente positiva produz nos(as) aprendizes um movimento de aproximação com os conteúdos aprendidos, sendo que o contrário também é válido, ou seja, uma história de mediação afetivamente negativa gera nos(as) alunos(as) um movimento de afastamento. É importante destacar também que Leite (2018) além de relacionar os impactos afetivos com a qualidade da

mediação pedagógica, relaciona-os com a percepção do(a) aluno(a) sobre o seu próprio desempenho, como fica evidente em:

> [o]s impactos afetivos, positivos ou negativos, relacionam-se, basicamente, com a percepção que o sujeito tem sobre seu próprio desempenho. Um dos fatores que parecem determinar o impacto afetivo positivo, a partir da experiência vivenciada, é o fato de o sujeito perceber que esta experiência possibilitou que ele se apropriasse, com sucesso, do objeto em questão, ou seja, parece que a consciência do sucesso, pelo sujeito, é um dos principais determinantes dos sentimentos positivos vivenciados subjetivamente (LEITE, 2018, p. 43).

Assim como em:

> [n]este sentido, atualmente assume-se, no Grupo do Afeto, que o processo de ensino-aprendizagem de sucesso caracteriza-se por um duplo movimento: possibilita ao aluno apropriar-se do objeto de conhecimento, de forma ativa e autônoma e, simultaneamente, possibilita ao aluno estabelecer um vínculo afetivo positivo com o mesmo, ou seja, promove um movimento de aproximação com o objeto, de natureza essencialmente afetiva (LEITE, 2019, p. 21).

Dessa maneira, as rodas de conversa, os desenhos, as entrevistas realizadas com os responsáveis, bem como anotações do diário de campo, demonstram um impacto afetivo positivo nos(as) alunos(as) do *Crescendo com a Ginástica*, bem como o movimento de aproximação aos conteúdos gímnicos.

Inúmeros trechos das entrevistas com os responsáveis demonstram a relação afetiva positiva estabelecida entre as crianças e a Ginástica e o movimento de aproximação entre seus filhos (as) e o conteúdo gímnico, visto que em seus discursos os responsáveis mencionam que seus filhos(as) “amam”, “gostam” e são “apaixonados(as)” pelas aulas de Ginástica, demonstrando um sentimento positivo nas relações estabelecidas entre as crianças e o projeto de extensão. Nesse sentido, apresentamos o exposto por Leite (2012) ao mencionar o tipo de movimento que a relação afetiva, positiva ou negativa pode desenvolver entre os(as) aprendizes e os conteúdos, “relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos” (LEITE, 2012, p.362). Voltemo-nos às falas dos responsáveis:

> É, bom, primeiro que ela é apaixonada pela Ginástica, né! Ela gosta bastante... (pai 1).
>
> Ah, eu acho que ele está sempre... no comecinho ele demorou um pouco, depois que entrou não quis mais sair... adora todas as aulas (mãe 1).
>
> Ela faz, mas é que tudo o que ela faz ela gosta muito. [...] Eu acho que de forma geral ela gosta bastante, eu vejo que ela está bem contente, tanto com o aprendizado dos movimentos quanto a relação com os professores, com as outras crianças também... (mãe 2).
>
> E ela amou e sempre quis voltar... (mãe 6).

> Sim, sim! É, ele gosta muito, [...] já no café da manhã ele já fala "hoje é dia de ginástica!" E ele sempre vem com bastante alegria! [...] eu sinto que ele gosta muito, tanto que são três anos já [...] (mãe 4).

Nas rodas de conversa e nos desenhos também podemos observar um sentimento e um impacto positivo entre as crianças e as aulas do *Crescendo com a Ginástica*, bem como o movimento de aproximação entre as crianças e a Ginástica.

Os trechos abaixo demonstram o envolvimento das crianças com os personagens Guts e Nadia, que são parte das estratégias lúdicas desenvolvidas no projeto, bem como o envolvimento em uma das atividades realizadas no 1º semestre de 2019. A questão afetiva pode ser percebida a partir da euforia presente nas falas e nas respostas das crianças.

> **Roda de Conversa 13/03/2019**
> (P): Quem é esse aqui?
> (C): O GUUTS! (falam bem alto)
> (P): E quem é essa?
> (C): A NÁDIA! (Mais uma vez falam bem alto)
> (C): Bonecos, não...eles são ultra bons da Ginástica.
>
> **Roda de Conversa 27/03/2019**
> (P): E vocês gostaram do cavalo Raio? Vocês gostaram de ir nele?
> (C): SIIIIIIM! (respondem com gritos e euforia)

Além das emoções demonstradas, os desenhos também expressam aquilo que as crianças não conseguem falar por meio das palavras (HAMMER, 1981; READ, 2001; DERDYK, 1989), o que, segundo Goldberg, Yunes e Freitas (2005), torna-se possível através do desenho, visto que essa ferramenta possibilita que a criança organize informações, processe experiências, desenvolva conceitos e represente o seu universo de modo singular, assim como expresse sentimentos e autoconhecimento.

> O desenho comunica e atribui sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidade, por meio de linhas, formas, traçados e cores. Retrata a realidade e o imaginário, onde a criança expressa os seus sentimentos e sua compreensão de mundo. Cada traço diz, muitas vezes, mais do que palavras (HANAUER, 2013, p. 5).

Dessa forma, apresentamos alguns desenhos que demonstram conteúdos aprendidos em aula e que têm como ponto de destaque a maneira como as crianças se desenharam, sempre contendo em seus traços expressões de felicidade e envolvimento afetivo, como é o caso dos sorrisos e dos corações. Dessa forma, podemos considerar que os desenhos evidenciam o envolvimento afetivo das crianças em relação às aulas de Ginástica, principalmente pelas expressões desenhadas pelas crianças, sempre com sorrisos, alegria e corações.

Também destacamos que o fato de as crianças desenharem em suas criações conteúdos aprendidos em aula, relaciona-se com o que foi exposto por Leite (2018), que diz que os impactos afetivos estão diretamente relacionados à percepção dos(as) alunos(as) sobre suas aprendizagens.

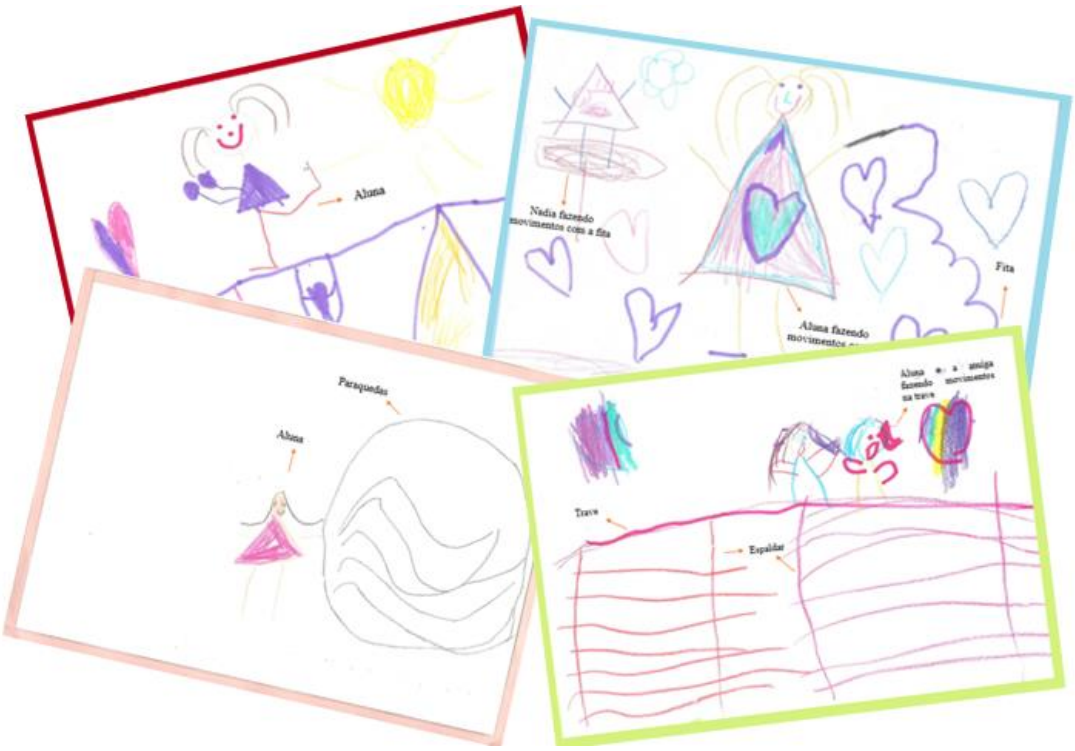


*Figura **Erro! Argumento de opção desconhecido.** - Desenhos que demonstram as expressões de felicidade e o envolvimento afetivo das crianças com a Ginástica.*

Nas anotações realizadas no diário de campo também podemos notar situações que evidenciam os impactos afetivos produzidos nas crianças pelas atividades do Crescendo com a Ginástica. Dentre as que mais chamam a atenção estão os relatos do envolvimento afetivo criado entre as crianças e os personagens Guts e Nádia e o entusiasmo, o ânimo e a alegria das crianças na realização das atividades.

> **Diário de Campo – 13/03/2019**
> As crianças "antigas" no projeto chegaram muito **animadas** para mais um semestre. Assim que entraram no espaço da aula foram rapidamente falar oi para os monitores e sentaram na roda, na qual se encontrava Guts e Nadia. **Importante destacar que as crianças queriam a todo momento carregar o Guts e a Nadia.**
> Após a chegada de todas as crianças, os(as) professores(as) instigaram os mais antigos no projeto a falarem para os mais novos quem eram aqueles dois personagens, e as crianças com muita animação logo foram respondendo o que lembravam (e lembraram muita coisa).
> **Durante a atividade de reconstrução da casa do Guts, as crianças participaram muito bem e com muita animação.**
>
> **Diário de Campo 27/03/2019**

> [...] Um ponto muito interessante desta aula foi que ao irmos com as crianças para o tablado, esquecemos os personagens Guts e Nadia embaixo do Trampolim Acrobático (casa do Guts), e os mesmos não foram esquecidos pelas crianças. Assim que chegamos no tablado, uma aluna logo correu para a Casa do Guts, pegou os dois personagens e os levou para o tablado.
>
> **Diário de Campo 24/04/2019**
> Hoje realizamos a atividade com o paraquedas. As crianças simplesmente **amaram** essa atividade e estavam **muito eufóricas**, o que até dificultou a sua realização em alguns momentos, pois os alunos e alunas não paravam de falar e mexer o material.

Outros aspectos da prática pedagógica (como a relação com os professores, o método escolhido, as estratégias utilizadas, entre outros) contribuíram para a produção dos impactos afetivo, cognitivo e motor e apareceram tanto nas rodas de conversa, quanto nos desenhos, nas entrevistas e nas anotações do diário de campo. O aparecimento de tais aspectos nos dados da pesquisa, demonstra que a influência da prática pedagógica vai além da dimensão cognitiva do ser humano, estando também ligada à dimensão afetiva, corroborando o exposto por Vygotsky (1989), Wallon (1978) e Leite (2018).

Dessa forma, discorremos a seguir sobre aspectos inerentes à prática pedagógica que influenciaram a produção de impactos motores, cognitivos e afetivos positivos nas crianças participantes do *Crescendo com a Ginástica*, mesmo entendendo que dissertar sobre tais aspectos vai além dos objetivos da pesquisa, mas consideramos importante eles sejam também apresentados e discutidos.

5.2 Aspectos que colaboraram para a produção dos impactos positivos

Leite (2018) e Leite e Kager (2009) comentam que as escolhas pedagógicas feitas pelos professores, agentes mediadores do conhecimento, influenciam a qualidade de sua prática pedagógica e, por conseguinte, a qualidade da relação que será estabelecida entre os(as) alunos(as) e os objetos de conhecimento. Nesse sentido, Fracetto (2018, p. 100) coloca que

> [s]e a forma como o professor trabalha com os conteúdos afeta os estudantes de alguma forma, por que não planejar condições de ensino de forma que, além de possibilitarem ao educando um real aprendizado, também causem impactos afetivos positivos relacionados à aproximação com o objeto de estudo?

Dessa maneira, discutiremos a seguir sobre algumas condições de ensino do PEG da FEF-Unicamp, principalmente as realizadas na turma *Crescendo com a Ginástica*, que possivelmente contribuíram na produção de impactos positivos nas crianças participantes, bem

em seu aprendizado real e significativo. Assim, daremos atenção ao método e às estratégias lúdicas utilizadas, bem como à relação estabelecida entre os(as) professores(as) e as crianças.

5.2.1 Método e Estratégias utilizadas

Retomando a ideia apresentada por Leite (2018) e Leite e Tassoni (2002) – que dissertam que os professores, ao planejarem suas ações pedagógicas, tomam "cinco decisões básicas"[26] que produzem "inevitáveis repercussões afetivas" (LEITE, 2018), trazemos neste momento da dissertação essas escolhas como objeto de reflexão, das quais evidenciaremos o método utilizado nas aulas do PEG, bem como a escolha de algumas estratégias utilizadas, sendo esses dois aspectos relacionados, principalmente, às quatro primeiras decisões propostas por Leite (2018).

O pensamento sobre a influência do *método dos três momentos* (VELARDI, 1997) nos impactos produzidos nas crianças teve início a partir das releituras das transcrições das entrevistas com os(as) responsáveis das crianças. Estes, quando mencionaram os sentimentos e a relação de seus filhos com a Ginástica, atribuíram os sentimentos positivos de seus filhos à maneira como o trabalho é realizado. Este fato fica evidente nos trechos a seguir:

> Eu acho que tem, de deixar muito livre, **de explorar**... Das brincadeiras, de ser bem lúdico... Eu acho que sim! [...] quando é muito direcionado ela não quer (mãe 2).

> Eu acho que faltam mesmo aulas desse jeito sabia? Lúdica assim, de muitas brincadeiras... Porque a minha irmã que mora em São Paulo e a filha dela é da mesma idade, ela estava procurando aula para ela...[...] ela olhou um monte de lugares e nada... É tudo muito sério, tudo muito rígido... (mãe 6).

> Uma coisa assim que eu admiro no trabalho de vocês é essa questão que vocês deixam livres para **explorar**, eu percebo que tem esse cuidado, mas [...] o que eu acho o mais legal de vocês, é a forma como vocês conduzem (mãe 3).

Como mencionado anteriormente, o *método dos t*rês Momentos (VELARDI, 1997) utilizado nas turmas do Projeto de Extensão em Ginástica, conta com um momento de exploração, no qual as crianças tomam contanto com o conteúdo da aula, sem que haja um direcionamento de atividades, mas sim da proposta de explorar. Neste momento, elas utilizam toda a bagagem corporal e cultural que têm para explorar o ambiente pedagógico construído pelos professores especialmente para a temática/conteúdo/exercícios a serem ensinados em cada aula. Este primeiro momento se faz muito importante, pois é através dele que os(as)

[26] a) a escolha dos objetivos e conteúdos de ensino, b) a decisão sobre onde iniciar o ensino, c) a organização e a sequência dos conteúdos de ensino, d) a escolha dos procedimentos e das atividade de ensino, e) a escolha dos procedimentos de avaliação" (LEITE, 2018, p. 41).

professores(as) terão contato com o que os seus alunos já sabem realizar (nível de desenvolvimento real) e assim tomarem decisões compatíveis com o que podem vir a realizar (nível de desenvolvimento proximal), mesmo com tantas diferenças entre as crianças. Posteriormente, as crianças passam pelo momento das dicas, das situações problema, no qual receberão pistas sobre o que precisam fazer, mas sem ainda saberem como fazer, para, então, serem aos poucos direcionadas para alguns detalhes técnicos objetivados para cada aula, pertinentes a essa faixa etária.

Assim, podemos afirmar que todo o processo de ensino-aprendizado do *Crescendo com a Ginástica* é iniciado a partir da valorização dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as). Bento-Soares (2019) afirma que quando um processo de ensino-aprendizado parte de conhecimentos prévios dos aprendizes ele se torna mais significativo. Nesse mesmo sentido, Reverdito e Scaglia (2009), a respeito do ensino dos esportes, afirmam "[o] início do ensino nos esportes deverá contemplar o que o aluno já sabe, ou seja, sua historicidade motora, social e cultural" (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 62).

Leite (2012) também disserta sobre iniciar o processo de ensino-aprendizado a partir de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e afirma que quando isso acontece, diminuem-se as chances do fracasso escolar, fazendo com que haja mais possibilidades de um movimento de aproximação entre os(as) estudantes e o objeto de conhecimento.

Também relacionado ao método utilizado no *Crescendo com a Ginástica*, destacamos uma fala realizada durante uma das rodas de conversa, que evidencia a questão do "não direcionamento técnico" do conteúdo e sim a "resolução de problemas", presente no primeiro e no segundo momentos do *método dos três momentos* (VELARDI, 1997). Essa fala leva-nos a concluir como a maneira de ensinar Ginástica para as crianças é marcante e significativa, visto que foi mencionada e lembrada pelas crianças a dizerem que os personagens Guts e Nádia também auxiliam nas aulas.

> **Roda de Conversa 13/03/2019**
> (C): Eles também ajudam a gente a cada dia da Ginástica.
> (P): Eles ajudam como?
> (C): Eles ajudam a falar as coisas da ginástica!
> (C): Eles também dão pistas!
> (P): Pistas do que?
> (C): Lembra quando tinha o Tio Panda [...] foi no tatame? É tipo isso, eles deram uma pista que ficou no meu cérebro!

Dessa forma, podemos considerar que o método utilizado nas aulas do *Crescendo com a Ginástica*, também baseado em Vygotsky, contribui para a produção de impactos positivos nos alunos e gera uma aprendizagem significativa (BENTO-SOARES, 2019;

AUSUBEL, 1968), assim como exposto na fala de Bento-Soares (2019, p. 120): “A aproximação com os conhecimentos já construídos pelos [...] aprendizes é um fator importante a ser considerado, pois assim a dinâmica pode constituir novos significados para cada pessoa envolvida (VYGOSTKY, 2009)”.

Além do método também evidenciamos as estratégias lúdicas utilizadas no Crescendo com a Ginástica, e retomamos o que Velardi (1997) destaca em *A ludicidade permeando a proposta*, presente em sua dissertação.

> A ludicidade se envolve com a proposta metodológica, e a ideia deve ser a de que, todo o tempo, esteja “alinhavando” os conteúdos, a mediação dos professores e alunos. A busca de situações prazerosas é o ponto chave, que norteia o direcionamento dos conteúdos (VELARDI, 1997, p. 60).

Ademais, as estratégias lúdicas também foram mencionadas pelos(as) responsáveis das crianças como um dos fatores que contribui para a relação afetiva positiva entre seus filhos e filhas e as aulas de Ginástica. Dentre as estratégias lúdicas utilizadas destacamos a presença dos personagens disparadores de ideias e a utilização de jogos sobre o conteúdo desenvolvido em aula. Assim, “[a]s estratégias lúdicas possuem, na estruturação da proposta, as características fundamentais do que Vygotsky e Leontiev denominaram como o brincar. Cujo processo reside no próprio ato da brincadeira, e não no resultado da ação” (VELARDI, 1997, p. 160).

Fazendo referência ao elucidado por Bento-Soares (2019), poderíamos considerar tais estratégias utilizadas como inovadoras devido ao fato de que elas apresentam os(as) aprendizes foco de todo o processo, possibilitando que eles(as) ajam e interajam com o meio social. Sobre essa questão, Nista-Piccolo (1999), ao explicar o projeto PCG, já falava no início da década de 90 que “a criança é o ponto central do trabalho” (NISTA-PICCOLO, 1999, p. 116).

Uma das estratégias de maior destaque nessa turma de quatro a seis anos foi justamente a utilização dos personagens Guts e Nadia, que propiciam aos alunos uma interação com o ambiente e contexto gímnico, considerando, dessa forma, os(as) “pequenos(as)” aprendizes. Para além disso, podemos considerar que as estratégias estão em consonância com o exposto por Macedo, Petty e Passos (2007, p. 16) quando afirmam que “[v]alorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o lúdico faz sentido”. Dessa forma, especialmente para essa faixa etária, mas não somente, podemos pensar que não há outra possibilidade mais adequada, pensando no aprendiz como foco principal do ensino, para proporcionar um processo de ensino, vivência e aprendizado do esporte e não apenas do esporte. Nesse sentido, trazemos as

considerações de Freire (2011, p.10): "[s]e ensinarmos com brincadeiras, com diversão, com carinho, com atenção, com liberdade possivelmente isso ficará para sempre".

O trecho a seguir, retirado da entrevista realizada com a mãe 5, demonstra que seu filho era motivado a ir às aulas de Ginástica devido ao seu aspecto lúdico:

> O meu filho gosta muito de história, eu acho que isso pode ter influenciado ele. Então eu acho que isso também estimulava, ficar sempre propondo coisas novas e desafiadoras, eu acho que isso era o que mais desafiava ele e motivava ele a participar. [...] que interage com eles, que eles fazem parte do espetáculo. É o que mais estimulava ele (mãe 5).

Nas rodas de conversa, as crianças também mencionaram momentos que remetem à utilização de jogos e brincadeiras nas aulas, bem como também mencionam em muitas falas conteúdos que o Guts e a Nadia ensinaram. Além das falas, os personagens também estiveram presentes em inúmeros desenhos elaborados pelas crianças, mostrando sua importância nas aulas de Ginástica. Os trechos abaixo mostram os momentos em que as crianças relembraram as atividades em que marcharam igual a soldados na aula de história da Ginástica e brincaram de pega-pega agulha, pedra e estrela, anteriormente explicado.

> **Roda de conversa – 20/03/2019**
> (P): Vocês lembram dessa brincadeira? [...] Do pega-pega de pedra...O que mais que tinha no pega-pega?
> (C): ESTRELA! (alguns gritam) AGULHA! (outros gritam).
> (P): Estrela e agulha! Que são saltos da Ginástica, não são?
>
> **Roda de conversa –10/04/2019**
> (P): E o que a gente fez de movimentos da Ginástica?
> (C): Ah! Eu lembro de algumas coisas! Soldado!
> (P): Por que a gente fez soldado?
> (C): Porque o Guts treinava os homens para ser soldados.
> (P): Nossa, gente! Foi exatamente isso!
> (C): E a gente fez algumas coisas ali! (apontou a barra paralela masculina)

Sobre o fato de lembrarem de atividades já realizadas, trazemos o exposto por Vygotsky (2003) ao relacionar experiências vividas e relembradas ao fato de elas terem um aspecto emocional. As falas cruzadas com desenhos (figura 20), observação e entrevistas e apontam para evidências de "estímulos emocionais" (VYGOTSKY, 2003). Nesse sentido,

> [s]e quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

A Figura 21 traz uma seleção de desenhos, nos quais as crianças representaram os personagens Guts e Nadia.

Figura– 21 - Guts e Nádia nos desenhos das crianças.

Anotações do diário de campo também relatam a relação das crianças com as estratégias lúdicas de ensino e com a forma em que os(as) alunos(as) relacionam-se com os personagens Guts e Nadia, como é o caso da anotação já mencionada na discussão dos resultados (diário de campo – 27/03/2019), quando comentamos que os(as) professores(as) mudaram de aparelho no ginásio e as crianças voltaram para pegar os personagens que haviam sido esquecidos no aparelho anterior. Ademais, também podemos notar esse fato em:

> **Diário de Campo – 13/03/2019**
> É importante destacar que as crianças queriam a todo momento carregar o Guts e a Nadia, fazendo com que a gente "revezasse" quem os carregava.

Leite (2012, 2018) afirma a inegável implicação da dimensão afetiva no planejamento e desenvolvimento das aulas: "[a]tividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a consequente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos" (LEITE, 2012, p. 10). Dessa forma, podemos observar na construção dos dados apresentados que as atividades pensadas de forma lúdica, valorizando o conhecimento prévio dos(as) alunos(as) e desafiando-os(as) a construir outros conhecimentos e a aprenderem os já culturalmente construídos, colaboraram para a produção de impactos afetivos nas crianças participantes do *Crescendo com a Ginástica*, possibilitando, assim, um movimento de aproximação entre as crianças e as práticas gímnicas.

5.2.2 Relação com amigos(as) e professores(as)

Outro aspecto que surgiu durante a análise dos dados, ainda relativo aos impactos afetivos, motores e cognitivos, foi referente às diferentes relações sociais estabelecidas durante as aulas do Crescendo com a Ginástica. Dentre inúmeras relações, destacaremos as que dizem respeito ao vínculo criado entre os colegas da turma e também a relação estabelecida entre os(as) alunos(as) e os(as) professores(as), marcadamente afetivas.

Cassasus (2009) apresenta a ideia de que existe uma variável que explica as diferenças na aprendizagem, sendo ela o clima emocional da sala de aula. Segundo o referido autor, o clima emocional de uma sala de aula é composto por três variáveis, sendo a primeira delas o vínculo estabelecido entre o(a) professor(a) e seus respectivos alunos, a segunda, o vínculo estabelecido entre os(as) alunos e a terceira e última, o clima que surge a partir dessas duas variáveis. Nesse sentido, e a partir dos dados obtidos, podemos observar que as crianças participantes do Crescendo com a Ginástica criaram, a partir das aulas, vínculos, tanto com outras crianças, quanto com os(as) professores(as). Também podemos considerar que o clima emocional da aula era positivo, proporcionando situações de aprendizagem para as crianças a partir dos dados que serão discutidos e outros anteriormente apresentados.

Fracetto (2018), por sua vez, ao analisar os impactos afetivos em alunos do Ensino Fundamental 2, participantes de um Projeto de Ciências, também constatou, a partir da fala de uma aluna, que estar acompanhado de colegas e amigos faz a diferença em um processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a companhia de amigos e colegas se torna mais um fator que influencia o envolvimento afetivo dos alunos e das alunas no processo de ensino-aprendizado. Assim, especificamente sobre o vínculo das crianças com outros alunos(as) da turma, podemos destacar trechos das entrevistas realizadas com os responsáveis que abordam essa temática.

> [...] eu vejo que ela está bem contente, tanto com o aprendizado dos movimentos quanto a **relação** com os professores, **com as outras crianças também**... E mesmo ela tendo amigos dela assim, [...] ela consegue fazer amizade com outras crianças e se encontram em outros lugares e aí brincam... (mãe 2).

> [...] e também que ela **junto com os coleguinhas** conseguiu se socializar, fazer o trabalho, por exemplo, juntando o pega corrente... (pai 1).

Ademais, o vínculo com outros colegas da turma de Ginástica também fica evidente nas criações artísticas das crianças. A figura abaixo mostra uma seleção de desenhos que demonstram que as crianças se desenharam na companhia de um colega.

Figura 22 - Desenhos que demonstram o vínculo entre as crianças participantes do Crescendo com a Ginástica

Assim, além das falas e dos desenhos, as minhas anotações como pesquisadora no diário de campo, também enfatizam que as crianças conseguiram criar vínculos de amizade com seus colegas de turma da Ginástica, o que possivelmente contribuiu para um processo de ensino-aprendizagem positivo e significativo e um envolvimento afetivo entre as crianças e os conteúdos gímnicos.

> **Diário de campo – 27/03/2019**
> Na roda inicial podemos ver que as crianças já se sentam perto dos que considera mais "amigos".

> **Diário de campo – 24/04/2019**
> Na primeira atividade, que foi realizada em grupo, as crianças logo se uniram às que têm mais contato e de quem são mais amigas.

Já o vínculo com os(as) professores(as) também foi comentado nas entrevistas com os responsáveis, destacando que suas crianças "amam" e "adoram" os(as) professores(as) da Ginástica.

> [...] um ambiente que é superdescontraído, muito amoroso, [...] **ela adora os professores...** [...] comenta (sobre os professores), ela adora! Às vezes a gente está aqui na FEF e cruza lá em cima ela quer falar oi, [...] uma relação superpositiva (mãe 6).

> Eu acho que de forma geral ela gosta bastante, eu vejo que ela está bem contente, tanto com o aprendizado dos movimentos quanto a relação com os **professores**, com as outras crianças também... (mãe 2).
>
> Então, a minha referência é você. **E ele sempre gostou muito**! Inclusive agora ele está perguntando, "mas e a Camila, a Camila vai voltar?" [...] E outros também que eu lembro, por exemplo, aquele que foi Papai Noel uma vez, ele gostava muito. E eu sinto que ele tem muita empatia/simpatia com os professores, ele se dá super bem (mãe 4).
>
> Super! Inclusive eu perguntei para ele hoje se ele gostava de todos os professores e ele disse "**gosto, adoro todos, porque eles nunca dão bronca**" (mãe 1).
>
> E que isso de alguma forma não é só pelo movimento, porque o movimento ela poderia fazer em outros lugares, como na Educação Física, na natação, né? [...] **mas é pelos professores**, pelo ambiente, o espaço é muito bonito, **o jeito que vocês acolhem**... [...] **quando ela tem alguma dificuldade em executar determinado movimento que o tio a ajudou a fazer o movimento** (pai 1).

Embora apenas um dos desenhos elaborados pelas crianças evidencie uma das professoras da turma, nas rodas de conversa identificamos momentos nos quais o papel dos(as) professores(as) se destaca por ele(a) ser um(a) agente mediador(a) (VYGOTSKY, 1997), assim como pela maneira como lida e trata as crianças, sempre buscando deixá-las confortáveis e fazendo com que se sintam acolhidas.

Desenho 26 - Registro feito por uma criança de um momento no qual a professora estava demonstrando a atividade.

Ainda, nas anotações do diário de campo inúmeras passagens mostram a relação estabelecida entre as crianças e os(as) professores(as), destacando o cuidado e a atenção com os(as) alunos(as). Um ponto de destaque se refere à maneira como os(as) professores(as) conversam com as crianças, sempre abaixando e ficando no mesmo nível dos(as) "pequenos(as) ginastas".

> **Diário de campo – 10/04/2019**
> As crianças chegam e logo são acolhidas pelos(as) professores(as), sendo que algumas até os(as) abraçam.

Para discutirmos a maneira que as crianças são tratadas pelos(as) professores(as) recorremos a Tassoni (2000), que afirma que além de como o professor ensina e o momento no qual ensina, a maneira como ele fala e até mesmo o que fala afeta profundamente a relação entre ele(a) e os(as) alunos(as). Nesse mesmo sentido, Leite e Tagliaferro (2005) afirmam que o trabalho concreto do(a) professor(a), sendo representado pelas formas de interação com os(as) alunos(as), as estratégias por ele(a) utilizadas, as atividades propostas, bem como os procedimentos de correção e avaliação têm uma influência decisiva na construção da relação professor(a)-aluno(a). Mahoney e Almeida (2005), por sua vez, apontam que "[q]ueira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver conflitos, na forma de falar e ouvir" (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 26).

Ademais, Tassoni (2000) constatou que a proximidade do(a) professor(a) com seus alunos(as) constitui-se como uma condição para o acontecimento de relações afetivas, o que contribui para os processos de aquisição de conhecimento. Em consonância à relação de proximidade, Dantas (1993, p. 73) afirma ser "impossível alimentar afetivamente à distância". Ainda, para além da proximidade, Tassoni (2000) afirma que os aspectos afetivo presentes na relação professor-aluno vão além das virtudes e dos valores do(a) professor(a) na relação com seus alunos e alunas, manifestando-se também através da maneira como o(a) mesmo(a) lida com o conteúdo.

A esse respeito, Barros (2017) citando Leite (2006), demonstra que professores inesquecíveis apresentam um grande domínio sobre o conteúdo que lecionam, bem como demonstram uma intensa relação afetiva com seu objeto de ensino. Segundo Leite (2006) os(as) alunos(as) são contagiados pelo sentimento do professor, o que se relaciona ao poder de contágio das emoções descrito por Wallon (1971, p. 99): "a emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio".

Dessa forma, fica ainda mais evidente que dentro de um processo de ensino-aprendizagem além da dimensão cognitiva e motora, a dimensão afetiva também está envolvida e se destaca. Nesse sentido, além das falas e descrições aqui apresentadas, como pesquisadora observadora participante tenho anotações e lembranças nítidas sobre a alegria, o envolvimento e os rostos felizes das crianças ao chegarem para as aulas, sempre perguntando pela história do dia, pelo aparelho que usaríamos, pelos reencontro com as outras crianças, com os(as) professores(as), com o ginásio e seus aparelhos e colchões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa que objetivou descrever e analisar os impactos motores, cognitivos e afetivos produzidos por atividades do *Crescendo com a Ginástica* nas crianças participantes demonstrou a importância da concepção monista do ser humano, que o entende como um ser que pensa e sente ao mesmo tempo (LEITE, 2018). Dessa forma, não poderíamos abordar somente impactos de uma das dimensões humanas (movimento, afetivo, cognitivo), visto que elas estão dialeticamente interligadas.

Além disso, esta pesquisa também se diferencia de outras da área da Educação Física, pois destaca um processo de ensino, vivência e aprendizado esportivo que rompe com os modelos tradicionais de ensino, colocando-os "de ponta cabeça" para reorganizar toda a sua estrutura a partir de novos olhares pedagógicos. Dessa forma, esta pesquisa e o PEG da FEF-Unicamp como um todo demonstram ser possível o trabalho esportivo com os mais diversos conteúdos, a partir dos referenciais técnico, socioeducativo e histórico-cultural, valorizando também questões que vão além dos gestos técnicos, sem deixar de trabalhá-los.

Outro fator de destaque dessa pesquisa é o fato de apresentarmos a dimensão afetiva como parte fundamental do processo de ensino, vivência e aprendizado esportivo que, a partir da mediação pedagógica exercida principalmente, mas não exclusivamente, pelo(a) professor(a), gera nos(as) aprendizes impactos positivos ou negativos, aproximando-os(as) ou afastando-os(as) dos conteúdos/objetos de conhecimento.

Ademais, também se faz necessário mencionar que esta dissertação apresentou uma forma de realizar pesquisa COM a participação de crianças, sem se tratar exclusivamente de um trabalho SOBRE crianças, corroborando a ideia apresentada por Corsaro (2011) e Sarmento e Pinto (1997). Assim, demonstramos uma necessidade de olharmos as crianças como seres ativos, sociais e criativos, produtores e reprodutores de cultura e conhecimento.

Nesse sentido, a construção e a discussão dos dados, unindo falas e desenhos das crianças, falas dos(as) responsáveis e observação participante da pesquisadora, revelaram e demonstraram que são possíveis aulas de Ginástica pensadas com metodologias de ensino que valorizam o conhecimento anterior dos(as) alunos(as) e a construção do conhecimento com os alunos para além de gestos técnicos, sem deixá-los de lado. É possível fazer isso acontecer com estratégias lúdicas adequadas à faixa trabalhada, que impactaram positivamente as crianças, que passaram a vivenciar os movimentos e os conteúdos aprendidos em seu dia a dia, tornando-se, também, mediadoras do conhecimento, visto que passaram a ensinar o que aprenderam a outras pessoas. Além dessas questões já levantadas, a presença dos personagens disparadores

de ideias Guts e Nadia, assim como a relação estabelecida entre as crianças e os(as) professores(as) certamente colaboraram nesse impacto positivo, como foi possível verificar durante nossa dissertação.

No entanto, é importante destacar que talvez exista uma limitação desse tipo de pesquisa quanto à análise do referencial técnico, visto que ela não ocorreu de forma objetiva. Acreditamos que um dos motivos para que isso tenha ocorrido o fato de não termos esse tipo de preocupação com essa faixa etária, visto que eles não vão realmente executar a técnica de determinado movimento com exatidão, mas sim iniciar o aprendizado de vários fundamentos.

Além disso, algumas dificuldades são importantes de serem partilhadas com outros(as) pesquisadores(as) que realizam investigações com crianças. Elas vão desde a demora da aprovação do CEP até a possibilidade de acalmar as crianças para que digam o que desenharam antes de saírem correndo na direção de seus(suas) familiares. Em relação ao caderno de anotações, embora tenha sido uma ideia interessante e tenha trazido considerações pertinentes à pesquisa, não foram todos os(as) familiares que o utilizaram.

Assim, ao mesmo tempo em que há limitações, a pesquisa com crianças em si é a potência desse trabalho por si só, pois não é fácil desenvolver estudos em um ambiente real de aula durante um semestre, principalmente considerando que esta dissertação envolveu familiares, crianças e professores(as), na busca de cercar várias dimensões e aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa estudou profundamente o caso da turma de Ginástica para crianças de quatro a seis anos de idade do PEG da FEF da Unicamp, mas possivelmente (e talvez certamente), os resultados discutidos possam ser “generalizados” para outras práticas corporais e outras faixas etárias, pois em estudos de caso, segundo Lise, Trow e Coleman (1956) apud Yin (2010, p. 36) “ a meta é fazer uma análise ‘generalizante’ e não uma ‘particularizante’”, sobretudo porque essa pesquisa está relacionada ao COMO e não ao O QUÊ ensinar, com AFETO.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v.13, n.2. p. 239-249, 1997.

ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARANTES, Valéria Amorin, Afetividade no cenário da educação. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUSA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology, a cognitive view**. New York: Holt, Rinhart & Winston, 1968.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Flavia Regina de. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos.** 2017. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

BARROSO, Andre Luis Ruggiero.; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 20, n. 2. p. 281-289, 2009.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero-Americana de Educação,** n. 47, v. 3, p. 1-12, 2008.

BENTO-SOARES, Daniela. **Formação de treinadores(as) de Ginástica para Todos no mundo**: uma análise de programas de federações nacionais, 2019. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

BENTO, Jorge Olímpio. Da pedagogia do desporto. *In*: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 26-40, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BROTTO, Fabio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: projeto cooperação, 2001.

CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SILVA, Daniele Nunes Henrique. “Ser ou não ser”: a perejivanie do ator nos estudos de L.S. Vygotsky. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 35, n. 4, p. 351-362, 2018.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jan. 1997.

CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 21, n. 2, p. 205-214, 2017.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Aquisição da escrita**: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. 2007. 216 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus. p.85-100, 1992.

DENZIN, Norman. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 2 ed. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo, Scipione, 1989.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias. **O jogo de faz-de-conta e o ensino de Luta para crianças**: Reflexões e proposições. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2 ed., Campinas, Papirus, 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRACETTO, Patrícia. Os impactos afetivos de um Projeto de Ciências em alunos do Ensino Fundamental II. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: Mercado das Letras, 2018, p. 83-108.

FREIRE, João Batista, SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal. São Paulo,** Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. Questões psicológicas do esporte. In: Wagner Wey Moreira; Regina Simões. (Org.). **Esporte como fator de qualidade de vida.** 01ed.Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002, v. 01, p. 363-377., 2002a.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002b.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, João Batista. **Ensinar o esporte, ensinando a viver**. Poro Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do Futebol**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GALATTI, Larissa Rafaela; BALBINO, Hermes Ferreira; SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves Da; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 6, p. 397-408, 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do esporte**: esporte e clube sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, 141f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALATTI, Larissa Rafaela. SANTANA, Wilton Carlos de; SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves; FERREIRA, Henrique Barcelos; BALBINO, Hermes Ferreira; SEOANE, Antonio Montero; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e Métodos de Ensino: a especialização precoce nos jogos esportivos coletivos. In: NAVARRO, Carlos; ALMEIDA, Roberto de; SANTANA, Wilton (org.). **Pedagogia do Esporte**: jogos esportivos coletivos. 1ed. São Paulo: Phorte, 2015, p. 25-41.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. **Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adulto**s. 2013. 309 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lúcia G; DEMARTINI, Zélia; PRADO, Patricia (orgs.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. 2 ed., Campinas, Autores Associados, 2005, p. 67-92.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lúcia G; DEMARTINI, Zélia; PRADO, Patricia (orgs.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 68-92.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar; FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005.

HAMMER, Emanuel F. (Org.). **Aplicações clínicas dos desenhos projetivos**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. **Perspectiva**, v. 37, n. 140, p. 73-82, 2013.

HIGA, Sue Ellen Lorenti. **Famílias que participam de biblioteca**: a mediação afetiva na constituição do sujeito leitor. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; JOAQUIM, Cassia dos Santos; COSTA, Roberto Rocha; MONTAGNER, Paulo César. Propostas interacionistas em pedagogia do esporte: aproximações e características. **Conexões**, v. 12, p. 51-68, 2014.

JOAQUIM, Cássia dos Santos. **Jogos de conto: o conto e o jogo como possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do judô**. 2017. 1 recurso online (167 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Sergio Antonio da Silva (org.) **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

LEITE, Sergio Antonio da Silva (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; KAGER, Samantha. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio** – avaliação e políticas públicas em Educação, v. 17, n. 62, p. 109-134, 2009.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana

Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 6, p-25-52, 2011.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

LOBERTO, Tânia Sanches. **O papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem segundo futuros professores de Educação Física**. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e o Referencial Histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento** (Porto Alegre. Online), v. 21, p. 405-418, 2015.

MACHADO, Gisele Viola; PAES, Roberto Rodrigues; MONTERO SEOANE, Antonio; LEONARDI, Tiago José; GALATTI, Larissa Rafaela; BALBINO, Hermes Ferreira; ANTONELLI, Mariana. Pedagogia do esporte e dimensão conceitual: o conhecimento na perspectiva das atletas de basquetebol da cidade de Taubaté, SP - Brasil. **3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos**, 2011, Porto. 3º CIJD, 2011.

MACHADO, Gisele Viola. **Pedagogia do esporte**: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não-formal. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. 187p. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, v. 20, p. 11-30, 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-24.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, p. 67-72, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONTEIRO, Mario Destro. **As manifestações afetivas nas aulas de educação física**: análise de uma classe de 3ª série do ensino fundamental na perspectiva de Henri Wallon. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação** (UFPB), v. 23, p. 98-106, 2014.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, André Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, v. 1, p. 9-18, 2008.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. A Educação Motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. *In*: DE MARCO, Ademir (org.). **Pensando a Educação Motora**. Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Corpo e Motricidade).

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Crescendo com a Ginástica. *In*: NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (org.) **Pedagogia dos Esportes**. Campinas: Papirus, 1999. v. 01.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; SCHIAVON, Laurita Marconi. A Ginástica Artística como proposta educacional. In: Vilma Nista-Piccolo; Eliana de Toledo. (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte: modalidades convencionais e não convencionais**. Campinas: Papirus, p. 97-115, 2014.

NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi. Fundamentos da ginástica artística. *In*: NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi. **Compreendendo a ginástica** artística, 2005.

NUNOMURA, Myrian. Uma alternativa de conteúdo para um programa de iniciação à Ginástica Artística: a experiência do Canadá. **Motriz**, v. 6, n.1, p. 31-34, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paul: Summus Editorial, 1992.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. A Pedagogia do Esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, Dante; RÉ, Alessandro H. Nicolai (Eds.) **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 73-84.

PAES, Roberto Rodrigues; MONTAGNER, Paulo César; FERREIRA, Hermes. **Pedagogia do esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: Rose Jr., D (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física Escolar**: o Esporte como conteúdo pedagógico no Ensino Fundamental. 1996. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001.

PAOLIELLO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana; SOARES, Daniela Bento; ALMEIDA, Tabata Larissa; Moura, Cintia; DESIDERIO, Andrea; CARBINATTO, Michele Viviene; TUCUNDUVA, Bruna Barth; BORTOLETO, Marco; CONTIJIO, Carolina. Participation of the Pan-American Gymnastics Union in the 2011 World Gymnaestrada. ***Science of Gymnastics Journal***, Ljubljana, v. 8, n. jan. 2016, p. 71-83, 2016.

PATRICIO, Tamiris. Lima; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CARBINATTO, Michele Viviene. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo), v. 30, n. 1, pp. 199-216, jan./mar. 2016.

PEREIRA, Maria Isabel Galvão (1992**). O espaço do movimento**: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. 1992. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

PRANDINI, Regina. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (orgs.). 1 ed. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PÚBLIO, Nestor Soares. **Evolução Histórica da Ginástica Artística**. Guarulhos, SP: Phorte e Editora, 1998.

QUITZAU, Evelise Amgarten. “O trabalho na forma de alegria juvenil”: a ginástica segundo Johann Christoph Friedrich Guts Muths**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 359-373, 2012.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides Jose; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: conceito e cenário contemporâneo. *In*: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. (org.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013, p. 19-40.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José: **Pedagogia do Esporte**: Jogos Coletivos de Invasão. São Paulo, Phorte, 2009.

RUSSELL, K.; KINSMAN, T. (1986). **Coaching Certification Manual**: Level 1 Introductory Gymnastics. Gymnastics Canada Gymnastique, Ontario, Canada.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In:* PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga, 1997.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis, SC: Editora da UDSC, 2014, p. 45-86.

SCAGLIA, Alcides José; SOUZA, Adriano. Pedagogia do esporte. Comissão de Especialistas-ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: UnB/ Cad, 2004.

SCAGLIA, Alcides Jose. Escola de Futebol: uma prática pedagógica. *In*: NISTA-PICCOLO, C. L. (Org). **Pedagogia dos espo**rtes. Campinas: Papirus, 1999b.

SCAGLIA, Alcides Jose. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) -Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

SCAGLIA, Alcides Jose. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999a.

SCHIAVON, Laurita Marconi; TOLEDO, Eliana; AYOUB, Eliana. Por uma Ginástica para toda a vida. *In*: GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues. **Múltiplos cenários da prática esportiva**: pedagogia do esporte. 1 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007, v. 2, p. 215-245.

SCHIAVON, Laurita Marconi. **O projeto crescendo com a Ginástica**: **Uma possibilidade na escola**. 2003. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Daniela Bento. **O diálogo na Educação Infantil**: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

TASSONI, Elvira Cristina Martins**. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins.; SILVA, Jade Oliveira Melo da; FORNER, Vivian Annicchini A. Afetividade e mediação do professor: a contribuição da música para as práticas de leitura e escrita. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: Mercado das Letras, 2018, p. 109-136,.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294 p. Tese (doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Belém, PA.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas do legado do Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

TOLEDO, Eliana. Aspectos pedagógicos do ensino da Ginástica Rítmica. **Abordagens Pedagógicas do Esporte**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2014, v. 1, p. 345-361.

TOLEDO, Eliana. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar**: um paralelo com a teoria de Coll. 1999. 215f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELARDI, Marília. **Metodologia de ensino em Educação Física:** contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico. 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, p. 23-36, 1933-2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editore,1978.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. **XIV Encontro Regional de Psicopedagogia,** 2004, Goiânia. Escola: novas tempos, muitos desafios - **Anais**. Goiânia: Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Goiás, 2004, p. 23-27.

WORTMEYER, Daniela Schmitz; SILVA, Daniele Nunes Henrique; BRANCO, Angela Uchoa. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vygotski. **Psicol. estud**., v. 19, n. 2, p .285-296, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNICAMP - CAMPUS CAMPINAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crescendo com a Ginástica: a contação de histórias como estratégia pedagógica para o ensino de referenciais socioeducativo, histórico-cultural e técnico

Pesquisador: CAMILA SANCHEZ MILANI
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 86730318.8.0000.5404
Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.955.608

Apresentação do Projeto:
Introdução
A finalidade da Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, físico, intelectual, afetivo, social, visando complementar a educação recebida na família e em toda a comunidade em que a criança vive. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, p. 16, 2012) Embora o trecho citado acima faça referência à Educação Infantil em instituições formais de ensino, como creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas que atendem crianças de 4 a 6 anos(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, 1998a), acreditamos ser o papel de todos profissionais que se propõem a ensinar crianças, proporcionar o desenvolvimento motor, intelectual ou cognitivo, e afetivo (GALLAHUE,2002)- ou seja,o desenvolvimento integral ou global- de seus alunos, independentemente do local aonde o trabalho seja realizado, como escolas, academias, projetos sociais, ongs, clubes etc.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) mencionam que para que o desenvolvimento integral se torne possível, é necessário que a criança vivencie interações com outras crianças e adultos, com as quais irão aprender diretamente os aspectos sociais e afetivos, e também, que seja apresentado às crianças diferentes propostas de se expressarem, não ficando restritas às linguagens oral e escrita. Dessa forma, proporcionar estímulos motores, auditivos, visuais, táteis são também de extrema

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

importância para as crianças.

Para desenvolver sua sociabilidade, sua afetividade, a criança precisa interagir com outras pessoas, e essa interação só se dá pela comunicação que ela faz por meio do pensamento que expressa pela linguagem e pela motricidade. São esses elementos integrados que estimulam sua capacidade de agir diante das tarefas que lhe são dadas. É no confronto real com os outros de seu convívio que a criança pode modificar sua forma de sentir, de pensar e de agir, observando e analisando gestos, falas e atitudes daqueles que estão ao seu lado."(NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p., 16)

Após estes apontamentos, entendemos a importância de atividades que estimulem as crianças a interagirem com o mundo e ressaltamos as práticas corporais que possibilitem a descoberta de movimentos também como um caminho para a realização da educação integral, pois estas propiciam a interação criança-criança e criança-adulto (NISTA PICCOLO; MOREIRA, 2012)

Ao nos referirmos às aulas de Educação Física na Educação Infantil, isso não significa um espaço reservado exclusivamente às crianças que possuem bom desempenho, ou de um professor que tem intenção de formar atletas precoces, mas, sim, de aulas que proporcionam novas experiências de movimentos, em que o aluno possa interagir socialmente, desenvolver seus domínios cognitivos, motores e afetivos, com possibilidades de criar, de tomar decisões, de avaliar e de conhecer as suas potencialidades.(NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 16)

A Ginástica, como manifestação da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES,1992) criada pelo homem no decorrer dos séculos, possibilita a experimentação de movimentos novos, a ressignificação de movimentos já conhecidos das crianças e a interação entre os participantes. Segundo o Coletivo de Autores (1992),ao tratar da Ginástica como um conteúdo possível a ser ensinado para crianças,"abre a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da culturas corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral.".

Nessa perspectiva é importante ressaltar que o trabalho da Ginástica com o objetivo de uma formação integral da criança não especifica nenhuma modalidade gímnica como, por exemplo, a ginástica artística, rítmica, acrobática, e tão pouco a competição e as regras específicas de cada modalidade.

Na fase pré-escolar, por exemplo, compreende-se que as crianças não estão preparadas para a especificidade de nenhuma dessas manifestações. Ao contrário, a necessidade da criança de explorar, de se descobrir e descobrir os outros e os objetos que a cercam, de criar, torna qualquer tentativa de especialização da Ginástica totalmente infundada e ineficaz. (MINCIOTTI; FURTADO, 2012, p. 135)

É justamente nessa perspectiva que nos indagamos sobre as possibilidades do ensino da Ginástica, adequado às características de crianças de 4 a 6 anos, e que possa, parafraseando Freire (1998),não apenas ensinar Ginástica, mas ensinar bem Ginástica, ensinar a gostar de Ginástica e ensinar mais do que Ginástica. Para tal nos embasamos teoricamente pelos autores da Pedagogia do Esporte que três referenciais no ensino do Esporte: técnico-tático, socioeducativo, histórico-cultural (PAES, 1996;MACHADO; GALLATI; PAES, 2014). O referencial técnico-tático engloba os aspectos técnicos das modalidades, ou seja, movimentos gerais e específicos das modalidades esportivas além de aspectos táticos da prática, o referencial socioeducativo engloba o ensinamento de valores e modos de comportamentos, já o referencial histórico-cultural propõe o ensinamento de fatos históricos, personagens importantes das modalidades, regras etc. No caso da Ginástica, como uma prática corporal que não envolve tática, seria: técnico, socioeducativo e histórico-cultural.

Esse desafio foi iniciado no projeto de extensão “Ginástica” da Faculdade de Educação Física(FEF) da Unicamp, coordenado pela Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon,do qual faço parte desde 2016, durante a minha graduação em Educação Física e agora como colaboradora na pós-graduação. Para orientação dos monitores que trabalham nesse projeto há reuniões semanais de estudos e planejamentos das aulas ministradas, sob orientação da coordenação da, nas quais foram discutidos e adotados os referenciais pedagógicos citados nas aulas do referido projeto. A partirdessa orientação e junto às minhas experiências anteriores como monitora de Educação Infantil, professora de Ginástica, com crianças de 4 a 10 anos, e de Atividades Circenses (crianças de 6 anos) em escolas particulares da cidade de Campinas-SP, fui em busca de colocar em prática essa proposta do grupo de extensão em Ginástica e uma das estratégias para envolver as crianças menores, turmas de 4 a 6 anos que temos no referido projeto, é justamente a alternativa da contação de histórias/ aulas historiadas, com os jogos de faz de conta ou jogos simbólicos, que sempre me encantaram e com a qual sempre me identifiquei como professora.

Freire e Scaglia (2003) ressaltam que crianças, principalmente as que se encontram na faixa etária de 3 a 6 anos, frequentemente exercitam sua função simbólica em atividades de fantasiar. Pontin(2012, p. 23) também se referindo ao jogo de faz de conta afirma que: A partir do faz de conta, a criança aos poucos passa a dominar e reconhecer o mundo no qual vive e aprende a lidar com regras, trabalha suas emoções e medos, experimenta situações de maldade, de bondade, de alegria, de tristeza, dentre tantas outras. (PONTIN, 2012, P. 23).

Como a infância é uma fase de descoberta do mundo e de descobrir nele, os jogos simbólicos e de regras transportam a criança para a possibilidade dessa compreensão, tornando-os importantes por permitir a construção de um universo momentâneo onde a criança tem a oportunidade de experimentar diferentes papéis de interpretação, ou mesmo, transitar entre o certo e o errado, experimentar personagens de má e boa índole sem ser julgada. (JOAQUIM;, HIRAMA;, MONTAGNER, 2017, P. 286)

A mesma autora, agora ao se referir à contação de histórias (PONTIN, 2012, p. 31) ressalta que a mesma "[...] faz parte do campo da educação, da área das ciências humanas e é uma atividade comunicativa. Com esta técnica os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do indivíduo.". Sobre isto Barbosa e Santos (2011) dizem:

A contação de histórias, quando trabalhada de forma adequada, também contribui para que as crianças desenvolvam e ampliem habilidades essenciais para sua vida pessoal e estudantil, pensa-se que esta é uma prática digna de ser utilizada pelos professores dos anos iniciais. (BARBOSA; SANTOS, 2009, p.32)
Após todos os apontamentos anteriores sobre a experiência que desenvolvemos no projeto "Ginástica" na FEF-Unicamp surge a ideia de realizarmos um estudo de caso, do qual as unidades-caso serão as turmas de Ginástica para Crianças – de 4 a 6 anos de idade, que chamamos de Crescendo com a Ginástica, do referido projeto de extensão universitária. Com este estudo de caso, descreveremos e analisaremos as experiências vividas nesse projeto de Ginástica com estratégias lúdicas de ensino, mais especificamente de contação de histórias para o ensino dos referenciais técnico, socioeducativo e histórico-cultural na faixa etária citada.
Hipótese
Apresentar as experiências vividas pelas crianças da turma do projeto de extensão em ginástica da

Faculdade de Educação Física da Unicamp que se relacionam aos referenciais da pedagogia do esporte.

Metodologia Proposta

A presente pesquisa se utilizará do método denominado “estudo de caso”, já que tal maneira de fazer pesquisa permite uma exploração detalhada e um aprofundamento sobre um determinado fenômeno, objeto de estudo ou contexto que se deseja estudar. Segundo Yin (2010, p. 39)) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”.

Para que o estudo de caso inicie, é necessário que seja estabelecida a unidade caso que será acompanhada. Em nossa pesquisa, a unidade caso serão as turmas de crianças de 4 a 6 anos de idade do projeto de extensão universitária de Ginástica da Faculdade de Educação Física da Unicamp, no qual utilizamos a estratégia de contação de histórias para o ensino dos referenciais da Pedagogia do Esporte, anteriormente descritos.

Objetivo da Pesquisa:
Descrever e analisar as experiências vividas nesse projeto de Ginástica com estratégias lúdicas de ensino, mais especificamente de contação de histórias para o ensino dos referenciais técnico, socioeducativo e histórico-cultural na faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Segundo informações do pesquisador:
Riscos
Se tratando da participação das crianças, esta pesquisa não apresenta riscos diferentes dos já esperados em atividades normais, já que a mesma não envolverá a avaliação ou acompanhamento de nenhuma capacidade física das crianças participantes do projeto de extensão.

A elaboração de desenhos feita pelas crianças e as entrevistas realizadas com os pais e monitores também não apresentam riscos diferentes dos já esperados em atividades normais. Todas as informações serão tratadas no anonimato e as dados coletadas serão cuidadosamente analisadas.

Desta forma, podemos afirmar que não há riscos conhecidos substanciais que possam ser causados pela participação na pesquisa.

Benefícios
Os benefícios da pesquisa são indiretos aos participantes, colaborando principalmente para a formação e desenvolvimento de professores em Educação Física, em relação a estratégias de ensino para crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Este protocolo se refere à resposta das pendências do projeto de pesquisa intitulado Crescendo com a Ginástica: a contação de histórias como estratégia pedagógica para o ensino de referenciais socioeducativo, histórico-cultural e técnico. A pesquisa se enquadra na área temática de Ciências Humanas e embasará o projeto de pesquisa do pesquisador responsável.

A pesquisadora responsável é Camila Sanchez Milani, com a assistência de Laurita Marconi Schiavon.

A pesquisa será realizada na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, aproximadamente em 60 pessoas dentre as quais 25 são responsáveis, 30 são crianças e 5 são monitores. Segundo o cronograma apresentado, serão realizadas no segundo semestre de 2018.

A proposta é realizar um estudo de caso nas atividades de educação física em crianças entre 4 e 6 anos para medir seu desenvolvimento cognitivo, motor e social ao longo das atividades, procurando medir seu benefício às crianças.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
1 - Carta Resposta:
Sem recomendações. Sem pendências.

1 - Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos:
Arquivo: folha_de_rosto_14_09.pdf
Sem recomendações. Sem pendências.

2 – Cronograma:
Arquivos:
projeto_pronto_18_07.pdf
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1075977.pdf
Os intervalos de tempo propostos são compatíveis com o compromisso de realização da coleta de

dados apenas depois da aprovação do parecer pelo CEP.
Sem recomendações. Sem pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Alterações solicitadas realizadas.
Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:
- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data

deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

-Lembramos que segundo a Resolução 466/2012 , item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.

-O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1075977.pdf	26/09/2018 10:50:06		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	26/09/2018 10:49:44	CAMILA SANCHEZ MILANI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_14_09.pdf	14/09/2018 14:13:58	CAMILA SANCHEZ MILANI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pronto_18_07.pdf	19/07/2018 09:37:15	CAMILA SANCHEZ MILANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TODOS.pdf	19/07/2018 09:36:22	CAMILA SANCHEZ MILANI	Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	02/04/2018 11:08:13	CAMILA SANCHEZ MILANI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPINAS, 10 de Outubro de 2018

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PAIS, MÃES E RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

1- A partir do nosso encontro inicial de explicação sobre a pesquisa com as crianças, o que você gostaria de falar sobre as aulas de Ginástica e "NOME DA CRIANÇA", desde que ela começou a praticar aqui com a gente.
2- "NOME DA CRIANÇA" conta para você o que ela aprende ou o que é desenvolvido nas aulas de Ginástica? O quê?
3- Fora da nossa aula, "NOME DA CRIANÇA" realiza movimentos que são desenvolvidos nas aulas de Ginástica?
4- Fora da nossa aula, "NOME DA CRIANÇA" relata sobre histórias contadas nas aulas de Ginástica?
5- Fora da nossa aula, "NOME DA CRIANÇA" relata sobre valores desenvolvidos nas aulas Ginástica (cooperação, colaboração, respeito às diferenças, respeito ao corpo do amigo, às regras)?
6- Você percebe diferenças da (o) "NOME DA CRIANÇA" em relação à participação dela(e) em nossas aulas e em outras práticas que ela frequenta?
7- O que mais você gostaria de falar sobre a motivação da(o) "NOME DA CRIANÇA" nas aulas de Ginástica?
8- Você conseguiu anotar algo no seu caderno de pesquisa? Poderia nos explicar? (pegar o caderno depois ou registrar para a pesquisa)
9- Gostaria de falar algo que não foi perguntado e considera interessante sabermos sobre as experiências da(o) "NOME DA CRIANÇA" na Ginástica?