

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PAUTADA NA COOPERAÇÃO

Material didático de Educação Física
para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Carmem Elisa Henn Brandl
Inácio Brandl Neto



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Governo Federal
Dilma Rousseff

Ministério da Educação
Aluizio Mercadante

Capes presidente:
Jorge Almeida Guimarães

Secretário de educação superior:
Amaro Henrique Pessoa Lins

Secretária de educação básica:
Romeu Caputo

Carmem Elisa Henn Brandl
Inácio Brandl Neto

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PAUTADA NA COOPERAÇÃO

Material didático de Educação Física para
os anos iniciais do Ensino Fundamental



EDITORA CRV
Curitiba - Brasil
2013

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Editora CRV

Revisão: Os Autores

Apoio Financeiro: O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos

Realização: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR

E-mail: pibid@unioeste.br

Conselho Editorial:

Prof. Dr.ª Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)

Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)

Prof. Dr. Carlos Federico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)

Prof. Dr.ª Carmen Tereza Velanga (UNIR)

Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)

Prof. Dr.ª Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)

Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana - Cuba)

Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)

Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)

Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)

Prof. Dr.ª Lourdes Helena da Silva (UFV)

Prof. Dr.ª Josania Portela (UFPI)

Prof. Dr.ª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)

Prof. Dr.ª Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)

Prof. Dr.ª Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)

Prof. Dr.ª Sydione Santos (UEPG - PR)

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)

Prof. Dr.ª Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

M377

Uma proposta pedagógica pautada na cooperação: material didático de educação física para os anos iniciais do ensino fundamental / Carmem Elisa Henn Brandl; Inácio Brandl Neto. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013.
102p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-8042-791-2

1. Educação física (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. I. Brandl, Carmem Elisa Henn. II. Brandl Neto, Inácio.
13-04401 CDD: 372.86
CDU: 37:796

22/08/2013 23/08/2013

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004.
2013

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização dos autores
Todos os direitos desta edição reservados pela:
Editora CRV

PIBID - Projeto: Uma proposta pedagógica pautada na Cooperação para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2011-2013)

Distribuição Gratuita

Tel.: (41) 3039-6418

www.editoracriv.com.br

E-mail: sac@editoracriv.com.br

COLABORADORES:

Professor do Colegiado de Educação Física da Unioeste:

Ms. Arestides Pereira da Silva Jr.

Professores da Rede Municipal de Ensino de M.C.Rondon – PR. :

Giovana Patrícia Toebe, Luiz Carlos Fernandes da Silveira.

Acadêmicos de Educação Física da Unioeste:

Angela Schöne, Angélica Macedo, Antoe de Carli, Celso Lopes da Silva Jr., Daniela Carolina Trento, Franciele Abreu, Gabriela Harnisch, Graciele Weisheimer, Gláucia Muller, Hanon Luiz Rudell, Jéssica Ellis dos Santos, Kymberli Guiosi, Luis Fernando de Almeida, Mirella Fernandes, Natiely Quechone, Patrícia Hoffmann, Patrícia Zwicker, Paulo Sommer Jr., Poliana Pletsch, Rosilei Giareta, Sheila Cristina Becker, Vinícius Tortato Pires.

UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon

Colegiado de Educação Física - Licenciatura

Subprojeto de Educação Física PIBID/UNIOESTE

e-mail: carmem.brandl@unioeste.br

Fone: (45) 32847855

Rua Pernambuco, 1777, Centro. Cep: 85960-000



APRESENTAÇÃO

Este material didático foi produzido pelo grupo de Professores e Acadêmicos de Educação Física que fizeram parte do Projeto do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) que integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este Projeto desenvolveu relações colaborativas entre Escolas Públicas do Ensino Básico com a Universidade, entendendo-as como importantes para a formação inicial dos acadêmicos e para a formação continuada os professores das Escolas, tendo em vista a possibilidade dos acadêmicos participarem ativamente do cotidiano escolar, bem como a oportunidade para os professores das Escolas refletirem e repensarem, coletivamente, sobre sua prática pedagógica diária.

O Projeto teve como objetivo principal fortalecer a formação dos acadêmicos do curso de Educação Física, especialmente para atuação nos anos iniciais do Ensino fundamental, através de ações e reflexões sobre a Prática Pedagógica, tendo como referencial a Cooperação. Tendo em vista que a aula de Educação Física é o espaço ideal para a realização de brincadeiras e jogos, e que o papel do professor é o de promover valores e atitudes cooperativas, fazendo com que estes sejam transformados em uma práxis e ética permanente, o referencial teórico-metodológico proposto para este Projeto esteve pautado nas abordagens pedagógicas (pedagogia da cooperação) orientadas para este fim. Também serviu de referência para nossas reflexões e ações, O Currículo Básico para as Escolas Municipais de abrangência da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) uma vez que este documento orienta os Projetos Pedagógicos das Escolas Municipais do Oeste do Paraná e, apresenta, embora de forma “tímida”, a cooperação como Atitude Permanente nas aulas de Educação Física.

A realização do Projeto teve a colaboração direta de vários segmentos: da Capes por proporcionar o PIBID; da Unioeste, através da Pró-Reitoria de Graduação e a Coordenadora Institucional do Programa; dos coordenadores de área, formado pelos professores Universitários; dos supervisores das Escolas, representados pelos professores de Educação Física; e dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física. De uma forma geral, este projeto compreendeu: a) realização de grupos de estudo com encontros semanais; b) realização de pesquisas nas Escolas através de observação, descrição e reflexão das aulas ministradas pelos professores e pelos acadêmicos. c) Inserção dos acadêmicos no cotidiano escolar auxiliando o professor na elaboração e aplicação de propostas orientadas por uma pedagogia cooperativa, nas aulas de Educação Física, em eventos da Escola e em atividades de contra-turno; além das produções e publicações realizadas, a exemplo deste Material Didático.

O presente Caderno Pedagógico está organizado em Capítulos. Os capítulos iniciais, I, II e III trazem uma reflexão sobre a importância da Educação Física como disciplina curricular inserida no Projeto da Escola; a importância do Professor de

Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental; e, as características dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos capítulos IV e V trabalhamos com os conceitos de valores e atitudes cooperativas, bem como da Cooperação nas aulas de Educação Física, para no Capítulo VI demonstrar a Prática Pedagógica pautada nesses princípios e um quadro, organizando os eixos, conteúdos, temas e objetivos desta Proposta para os anos iniciais do Ensino fundamental.

Para finalizar o trabalho, como apêndice do Caderno Pedagógico, reforçamos as Características Básicas das Atividades Cooperativas, bem como apresentamos exemplos de Planos de Aula e uma Coletânea de atividades para desenvolver os Conteúdos propostos.

Esperamos que todos que tiverem acesso a este material aproveitem a leitura, reflitam sobre a Proposta e se puderem cooperar para que a mesma chegue até as nossas crianças.

Prof.^a Dr.^a Carmem Elisa Henn Brandl

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	11
---	----

CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	15
--	----

CAPÍTULO III

O ALUNO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	17
--	----

CAPÍTULO IV

VALORES E ATITUDES COOPERATIVAS	31
---------------------------------------	----

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A COOPERAÇÃO	33
--	----

CAPÍTULO VI

A PRÁTICA PEDAGÓGICA PAUTADA NA COOPERAÇÃO	39
--	----

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS, CONTEÚDOS, TEMAS E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
---	----

REFERÊNCIAS	69
-------------------	----

APÊNDICE 1

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DAS ATIVIDADES (ORLICK, 1989; BROTTTO, 2001).....	73
---	----

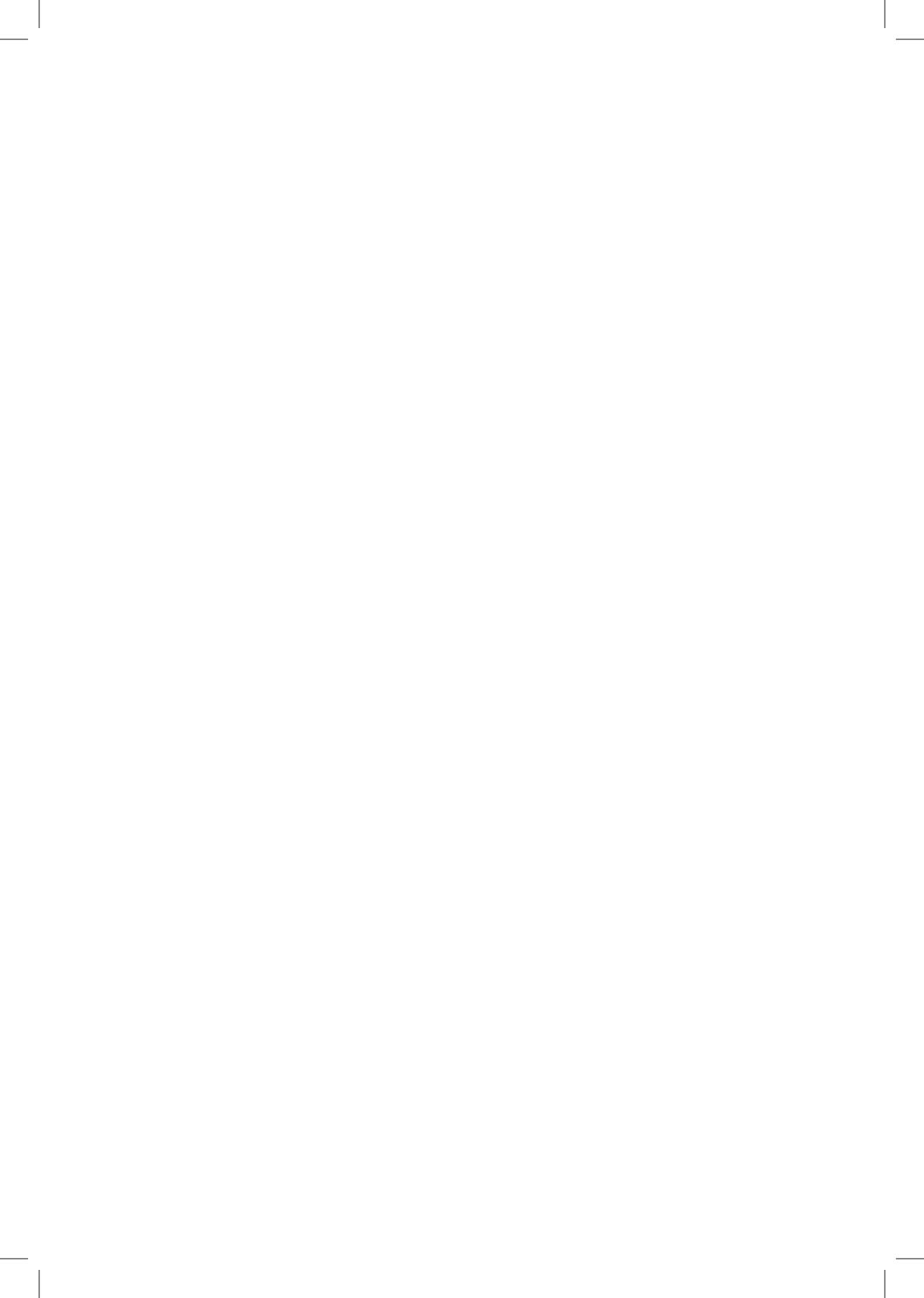
APÊNDICE 2

EXEMPLOS DE AULA.....	75
-----------------------	----

APÊNDICE 3

COLETÂNEA DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS.....	78
---	----

SOBRE OS AUTORES.....	101
-----------------------	-----



CAPÍTULO I

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Desde a década de 80, em algumas escolas, muitas vezes particulares, observava-se a presença da Educação Física e de um professor da área, ministrando as aulas para as primeiras séries (inclusive o pré) do primeiro grau. No entanto, quanto à esfera pública, em nossa região oeste, existiam (e existem) atividades relacionadas à Educação Física, que não chamamos de aula, proporcionada pelos professores regentes de classe (unidocentes) ou outros, sem uma prática pedagógica (objetivos, conhecimentos/conteúdos, metodologias de ensino e avaliação) orientada para a aprendizagem de conhecimentos da área, necessárias para as crianças. Eram (ou são) somente atividades de caráter recreativo sem pretensões de ensino sistematizado.

Todavia, começaram a aparecer movimentos nacionais e internacionais para a implementação da Educação Física com práticas pedagógicas sistematizadas para as “séries iniciais”. No fim dos anos 70 e início da década de 80, surgiu o encaminhamento da Educação Psicomotora, inicialmente por literatura francesa e depois também por brasileira, como proposta (abordagem) para as séries iniciais. Em seguida, tivemos conhecimento da abordagem Desenvolvimentista (GO TANI, 1988; MANOEL, 1985), também indicada para estas séries. Posteriormente, a abordagem Construtivista para a Educação Física foi também indicada, tendo o professor João Batista Freire como principal autor. Se houve envolvimento internacional e nacional para a aplicação de aulas de Educação Física para as séries iniciais, isso já demonstrava a importância delas para as crianças. Estudos fundamentaram a necessidade desta prática para o desenvolvimento de todos os aspectos da vida da criança e do futuro deste ente. Hoje em dia temos outras abordagens que podem ser realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, o documento do MEC/CCS chamado III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985, em sua 2ª edição de 1982, priorizava o ensino básico com ênfase na pré-escola, visando a melhoria na quantidade e qualidade de ensino nas quatro primeiras séries. O documento ainda deixava claro que nos primeiros anos da infância se definem, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana, sendo assim, é de fundamental importância a inclusão do ensino nessas séries (BRASIL, 1982). Logo após, um documento do SEED/MEC chamado “Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no Ensino da Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau”, de 1982, elaborado por um grupo de professores, valorizava a Educação Psicomotora e recomendava a capacitação de professores na área (BRASIL, 1982a; MELLO, 1989).

Negrine (1986) na época já chamava a atenção para a importância da Educação Psicomotora para as primeiras séries do “Primeiro Grau”. No Paraná, no Currículo Básico para a Escola Pública, de 1990, já encontramos propostas para estas séries, considerando os conhecimentos da Educação Psicomotora e das Habilidades Básicas (diversificações e combinações de movimento), além dos Jogos, e propondo como orientação metodológica a ideia construtivista (PARANÁ, 1990). Lembramos, como parte histórica desta importância, que a LDB de 1996 legitimou a Educação Física como disciplina em seu artigo 26, parágrafo 3º. Parágrafo que foi modificado pela lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, explicitando a Educação Física como disciplina obrigatória em toda a Educação Básica. Porém, parece que muitos municípios ainda não a entendem como disciplina, mas sim como atividade, ministrada de qualquer forma por qualquer docente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, desrespeitando e podendo prejudicar as crianças em seu desenvolvimento.

Constatou-se que a maioria dos municípios do Paraná, e provavelmente de outros estados também, as aulas de Educação Física para esses anos iniciais estão sendo ministradas por unidocentes ou por outros professores, apenas para completar a carga horária.

De outra forma, temos exemplos de municípios na região oeste do Paraná em que, desde 1990, a partir de uma iniciativa de professores do curso de Educação Física da UNIOESTE, juntamente com as Secretarias Municipais de Educação, elaboraram uma proposta de Educação Física para as séries iniciais, que foi iniciada timidamente e, em virtude dos resultados positivos foi crescendo e sendo disseminada, abrangendo a maioria dos municípios desta microrregião.

Atualmente, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) produziu um documento onde podemos encontrar as diretrizes das diferentes disciplinas escolares, entre elas a Educação Física. Neste documento é demonstrada a fundamental importância do movimento para a vida e desenvolvimento do ser humano. No texto fica explícito o movimento como principal elemento do desenvolvimento da criança e a estreita ligação que existe entre motricidade e cognição. “O movimento é a raiz de toda construção dos conhecimentos” (MATTOS *apud* AMOP, 2007, p. 55). Na continuidade do documento é enfocada a aprendizagem como processo corporal que abarca o conhecimento de si, do outro, do meio e das relações com o meio e com o outro. Ressalta a importância do ensino da Educação Física desde a Educação Infantil, pois as atividades motoras contribuem para o domínio das habilidades fundamentais e para o desenvolvimento de capacidades físico-motoras, perceptivo-cognitivas e socioafetivas.

Também autores como Le Boulch (1987), Vayer (1986), Capon (1989), Coste (1981), Fonseca (1988), Mello (1989), Negrine (1977, 1986 e 2002), Gallardo, Oliveira e Aravena (1998), De Meur e Staes (1989), Mattos e Neira (2000), Grespan (2002), Freire (1991, 2002), e outros, já colocavam em suas obras pontos de vistas sobre a importância da Educação Física para as crianças. Relataremos a seguir algumas opiniões de autores a respeito do tema.

Em Le Boulch (1987) podemos encontrar o que foi realizado na França. As aulas eram duas por semana com orientação tecnicista, competitivista e com modelo pedagógico tradicional (irracional, pois, não atendiam os reais interesses e necessidades dos infantes). Foram modificadas para a Educação Psicomotora (motora) com cinco horas semanais, pois, começou-se a utilizar o movimento e seus meios como base fundamental para a educação global. Segundo este autor, baseado na “Comissão de Renovação da Pedagogia para o Primeiro Grau” francesa, a Educação Psicomotora é uma educação básica para as primeiras séries do primeiro grau, pois ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. Estas aprendizagens não podem ser bem conduzidas se a criança não tiver conseguido tomar consciência do seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço e dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. Ainda esclarecem que estes conteúdos devem constituir privilégio desde o início da infância e que devem ser conduzidos com perseverança, a fim de prevenir inaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas.

Freire (1991) reafirma estas ideias, explicando que a motricidade pouco explorada traz prejuízos de progresso e de expressão da criança. Esta falta de movimentos traz dificuldades na coordenação, nas noções de espaço e tempo, no equilíbrio e na lateralidade. Estes são exatamente os aspectos que contribuem para o desenvolvimento normal da criança. Conforme este autor, nestas séries iniciais, estamos tratando de um universo de atos motores que são indispensáveis não só na relação com o mundo, mas também na compreensão destas relações. Além disso, vive-se o mundo concreto, real, que se relaciona com o sujeito. Quem faz esta ligação é a atividade corporal, é a ação. A criança transforma em símbolo o que pode experimentar corporalmente. No seu escrito de 2002, relata, segundo estudos, que o brincar/jogar é tão essencial quanto à alimentação. É uma necessidade básica. A brincadeira/jogo imita a vida e exige atenção e concentração. Podemos já entender que, desde a aprendizagem da escrita e da leitura, até para os relacionamentos e desenvolvimento geral do ser humano, a necessidade básica é a brincadeira, o jogo, cada vez mais a cargo da Educação Física, proporcionado e orientado pelas aulas de Educação Física, com professor eficiente e conhecedor. Freire (1991) chama atenção para o fato de não se repetir nas aulas somente o que as crianças já fazem na rua ou já sabem. Mas, a partir desses conhecimentos, construir novos com a participação do alunado.

Para Alberti e Rothenberg (1986), o jogo/brincadeira é sinônimo de espontaneidade e deve ter participação e orientação democrática dos envolvidos no momento de construí-lo e praticá-lo. Ele permite a criatividade e estimula a criticidade, fomentando o desenvolvimento cognitivo (inteligência). Brotto (2002) lembra que as atividades melhoram o sentido de ajuda e cooperação (convivência e participação), e que devem ser para todos (inclusão). Elas proporcionam alegria e satisfação (prazer) e a “ação-reflexão-ação” (como um processo de aprendizagem). Os benefícios psicofísicos, fisiológicos e para a saúde da criança são inestimáveis. Já Santin (1994) chama a atenção para o sentido de liberdade, alegria e participação ativa e intencional da criança. Conforme ele, nas atividades o ser humano expressa seu verdadeiro “eu”, sua corporeidade.

Negrine (1977) explica que estudos mostraram a relação entre a capacidade de aprendizagem da criança e suas possibilidades de desempenho neuromuscular. Esclarece que a atividade motora está ligada ao desenvolvimento intelectual, todavia, o infante necessita muitas vezes ser incentivado a fazer descobertas no seu meio ambiente para conhecer suas reais capacidades e possibilidades. Para Ferreira Neto (1995, p. 117), “a construção da vida psicológica torna-se possível pela ação dinâmica e vivida do corpo nos contrastes diversos que rodeiam o indivíduo no seu cotidiano”. O domínio do corpo e a conquista sensorial e intelectual do espaço só acontecem quando são facilitadas as oportunidades de iniciativa através de experiências variadas de movimentos nos diversos locais. Para o mesmo autor, é através do movimento que a criança tem a oportunidade de encontrar um conjunto de relações necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a relacionar o vivido, o operacional e o cognitivo.

Nas novas concepções de Educação Física, a criança é vista como um ser historicamente situado. Dona de um saber importante para a vida em sociedade, “com a capacidade crítica para situar-se no mundo, para ser por ele modificada e para transformá-lo” (GALLARDO; OLIVEIRA; ARAVENA, 1998, p. 25). Para estes autores e considerando o que foi escrito, a Educação Física tem valor inestimável, “oferecendo à criança à oportunidade de vivenciar diferentes formas de organização, a criação de normas para a realização de tarefas ou atividades e a descoberta de formas cooperativas e participativas de ação, possibilitando a transformação da criança e de seu meio” (p. 25).

CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para compreender e justificar a importância do professor de Educação Física se faz necessário entender a função que o professor deve exercer na escola para com os seus alunos. Segundo Mattos e Neira (2000, p. 70), o professor deve “ter uma noção clara do seu papel político como formador de cidadão sujeito do seu processo de aprendizagem”. Essa noção o professor conquistará através de sua formação acadêmica na área onde irá atuar, pois é dele o poder de desequilibrar o aluno e perceber o nível que este se encontra e para qual ele pode avançar com a sua ajuda.

Estes autores citam que o professor “é um especialista em interação, a ele cabe optar pela condução mais adequada do seu trabalho” (p. 70). Mas, para que ele possa conduzir seu trabalho ele precisa ter um domínio de conhecimento na área onde atua como também ter uma boa conduta de ensino para não correr o risco de este profissional tornar-se despreparado, relapso e desmotivado para exercer sua função (NEGRINE, 2002). O mesmo autor complementa sua ideia, preocupando-se com as crianças que estão sob a tutela de um professor com este perfil, pois por determinado período de tempo, estariam destinadas à estagnação, ou em alguns casos, a regressão, como poderia ser o caso da unidocência (o professor regente ministrar todos os conteúdos para os anos iniciais do EF).

O profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, em sua unidocência, muitas vezes envolvido com um grande número de conteúdos e disciplinas, acaba “deixando de lado” as aulas de Educação Física (BERSCH *et al.*, 1996; NEGRINE, 2002). Isso ocorre pelo fato do professor alfabetizador não ser capacitado em sua graduação para ministrar essas aulas. Este é mais um motivo para a inserção de um profissional capacitado na área de Educação Física ministrar estas aulas. Só este docente “garantirá o conteúdo básico necessário à formação integral da criança nessa área” (BERSCH *et al.*, 1996, p. 63).

O que se pretende com essas afirmações é inserir o professor de Educação Física nas escolas de ensino fundamental, especificamente nas aulas destinadas a eles, sem discriminar o professor unidocente – de sala – que também tem sua importância no ensino, mais a ideia é de ampliar a gama de conhecimento a ser ministrado aos alunos e valorizar os profissionais de cada área de ensino, principalmente os de Educação Física, no que se refere aos seus conteúdos com mais estrutura ao invés de sobrecarregar um só docente ao qual não contemplará o conteúdo na sua essência.

“Difícilmente as escolas de formação de professores se transformarão de modo a capacitar os profissionais de ensino a ministrar uma educação integral” (GALLARDO; OLIVEIRA; ARAVENA, 1998, p. 28). Conseqüentemente a inclusão de um professor especializado em Educação Física é o mais recomendado. Para tanto, esse profissional precisa procurar constantemente atualizar seu conhecimento. Para Mello (1989), muitos são os professores de Educação Física que buscam um aprofundamento no estudo dos anos iniciais do ensino fundamental, tentando suprir uma deficiência do seu curso de formação e procurando a melhoria qualitativa do seu trabalho. Não basta ter a formação acadêmica sem procurar o aprofundamento da mesma, é necessária esta busca constante para que a qualidade do ensino seja verdadeira.

Pode-se observar em escolas onde acontece essa inclusão do profissional de Educação Física, o crescente desenvolvimento dos discentes. A colaboração entre o professor de classe e o professor de Educação Física é benéfica, em especial o professor de Educação Física fará com que os alunos executem os exercícios motores para os quais o professor da classe não dispõe de conhecimento suficiente (DE MEUR; STAES, 1989, p. 22). Todas essas mudanças levam em consideração o melhoramento do ensino, independente de quem ou quantos profissionais devam ministrar estas aulas, mas que as façam com comprometimento e seriedade.

CAPÍTULO III

O ALUNO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O desenvolvimento humano é uma área complexa e diversificada de estudos na qual não podemos nos considerar completamente educados até compreendermos todos os aspectos das mudanças que ocorrem durante as várias fases da vida. Devemos nos esforçar para compreender as mudanças que experimentamos nestas diferentes fases, bem como nos aspectos motor, cognitivo, sociais e emocionais.

3.1 Desenvolvimento Motor

Quanto ao desenvolvimento motor, Gallahue e Donnelly (2008) são autores atuais que discutem sobre este assunto e também em relação ao crescimento na infância. Todavia, outros autores foram consultados. Aspectos como crescimento físico, desenvolvimento e os fatores que o afetam, desenvolvimento na primeira infância e na segunda infância também encontram-se neste tópico.

Sobre o desenvolvimento, Gallahue e Donnelly (2008) afirmam que este é um processo contínuo de mudanças ao longo do tempo, que se inicia na concepção e cessa na morte. Portanto, para estes autores, o desenvolvimento motor pode ser considerado como uma mudança progressiva do comportamento motor através do ciclo de vida. Este processo envolve contínua adaptação às mudanças.

De acordo com Bee (2003), o desenvolvimento motor é caracterizado pelo impacto de todas as mudanças na capacidade da criança usar o corpo para movimentar-se no mundo. Ele inclui as habilidades de movimento, chamados de habilidades motoras amplas, como engatinhar, caminhar, correr e andar de bicicleta; e as habilidades de manipulação, chamadas de habilidades motoras finas, como agarrar ou apanhar objetos, segurar um lápis.

As crianças e adolescentes no âmbito do seu desenvolvimento variam muito no ritmo em que passam pelas mudanças corporais e motoras, mais nunca fugindo de uma ordem sequencial.

O desenvolvimento motor, segundo Haywood e Getchell (2004), é um processo contínuo de mudanças na capacidade funcional onde está relacionado à idade, conforme o desenvolvimento ocorre, a idade avança, ele pode ser rápido ou mais lento em períodos diferentes, e se diferem, por vezes, em “indivíduos cuja idade e desenvolvimento não necessariamente avançam na mesma proporção” (p. 19).

Segundo Payne e Isaacs (2007, p. 2), “o desenvolvimento motor é definido como as mudanças que ocorrem em nossas capacidades de nos movimentarmos, assim como em nosso movimento em geral á medida que prosseguimos pelas diferentes fases da vida”.

Gallahue e Donnelly (2008) explicam o processo de desenvolvimento de acordo com cada fase (faixa etária) que o indivíduo se encontra. Os autores colocam que a habilidade motora consiste em uma série de movimentos realizados com exatidão e precisão, onde o controle do movimento é enfatizado e o movimento extrínseco é limitado. Assim, a habilidade motora pode ser fundamental ou especializada.

Segundo estes autores, a *habilidade motora fundamental* é uma série de movimentos básicos que implica na combinação de padrões de movimento de dois ou mais segmentos do corpo. Exemplo: equilíbrio, locomoção ou manipulação. Enquanto que a *habilidade motora especializada* corresponde à habilidade motora fundamental ou a combinação de habilidade motora fundamental aplicada à realização de uma habilidade específica.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003), as habilidades motoras são subdivididas em três: habilidades motoras de equilíbrio, habilidades locomotoras e habilidades manipulativas. A primeira são as habilidades motoras de equilíbrio, que consistem na base para todas as outras habilidades, sejam elas locomotoras ou manipulativas. As habilidades motoras de equilíbrio, às vezes referidas como habilidade não locomotoras, são aquelas nas quais o corpo permanece no lugar, mas se move ao redor de seu eixo horizontal ou vertical.

Segundo Tani *et al.* (1988), o equilíbrio permite à criança manter uma postura no espaço e em relação a força de gravidade. Os autores citam como movimentos fundamentais de equilíbrio, a parada de mãos, rolamentos, equilíbrio em um pé só e caminhar sobre uma superfície de pequena amplitude.

As *habilidades locomotoras* correspondem a aquelas em que o corpo é transportado em uma direção vertical ou horizontal de um ponto para o outro. Atividades como correr, pular, saltar, saltitar e pular corda são consideradas movimentos locomotores fundamentais.

As *habilidades manipulativas* são caracterizadas pelos movimentos grossos ou finos. A Grossa refere-se aos movimentos que envolvem dar força a objetos ou receber forças dos objetos, como arremessar, receber, chutar, agarrar e outros. A Fina refere-se às atividades de segurar objetos que enfatizam o controle motor, a precisão e exatidão do movimento, como amarrar os sapatos e cortar com a tesoura.

Em seguida, os autores discutem sobre a fase fundamental e especializada da habilidade motora. Estas fases de desenvolvimento motor são classificadas como fase de desenvolvimento reflexivo, rudimentar, fundamental e especializado. Vamos tratar apenas das duas últimas fases, pois é onde acontece a interferência docente.

Gallahue e Donnelly (2008) explicam o processo de desenvolvimento ocorre de acordo com cada fase (faixa etária) que o indivíduo se encontra. Conforme eles o período que se estende dos 2 aos 7 anos de idade é geralmente considerado como a *fase fundamental de aquisição de habilidades motoras* e o de 7 anos em diante de *fase motora especializada*.

A *fase motora fundamental* é a ideal para as crianças controlarem as habilidades básicas de equilíbrio, locomotoras e manipulativas. Estas são divididas em estágio inicial, elementar e maduro. Gallahue e Ozmun (2003) esclarecem sobre estes estágios:

Estágio Inicial (2 a 3 anos – fase motora fundamental): este estágio representa as primeiras tentativas da criança orientada para o objetivo de desempenhar uma habilidade fundamental.

Estágio elementar (4 a 5 anos – fase motora fundamental): este estágio envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos, além dos padrões de movimentos que são ainda geralmente restritos ou exagerados, mas já bem coordenados.

Estágio maduro (6 a 7 anos – fase motora fundamental): o estágio maduro na fase de movimentos fundamentais é caracterizado por desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados. As habilidades manipulativas que requerem acompanhamento e intercepção de objetos em movimentos (apanhar, derrubar, rebater) desenvolvem-se um pouco mais tarde, em função das exigências visuais motoras sofisticadas dessas tarefas. Algumas crianças podem atingir esse estágio basicamente pela maturação e com um mínimo de influências ambientais.

Sobre a segunda infância, dos sete/oito anos de idade até os doze, são mencionadas as seguintes características motoras:

- O crescimento é lento, mas é constante.
- O corpo começa a aumentar em comprimento.
- O tempo de reação melhora.
- Habilidade de percepção visual totalmente desenvolvida.
- Habilidades motoras fundamentais bem desenvolvidas neste período.

Segundo Papalia e Olds (2000), durante esta fase, as habilidades motoras das crianças continuam a se aperfeiçoar. As crianças obtêm grande prazer testando seus corpos e aprendendo novas habilidades, tornando-se mais fortes, mais rápidas e mais bem coordenadas. Cerca de 10% das brincadeiras livres dos escolares nas áreas recreativas consistem de brincar impetuoso, atividades vigorosas que envolvam lutas, golpes e perseguições.

A *fase especializada da habilidade motora* inicia-se por volta dos 7 anos, onde maioria das crianças começam a desenvolver interesse pelo esporte. As habilidades motoras especializadas é resultado da fase de movimentos fundamentais. Na fase especializada, o movimento torna-se uma ferramenta que se aplica a muitas atividades motoras complexas na vida diária, na recreação e nos objetivos esportivos. Este é um período em que as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para o uso em situações crescente exigentes. Esta fase pode ser subdividida em três estágios: de transição, de aplicação e de utilização vitalícia. Gallahue e Ozmun (2003) e Gallahue e Donnelly (2008) explicam estes estágios:

Fase motora especializada - Estágio de transição (7 anos e se estende até os 10 anos). As crianças neste estágio demonstram um alto grau de interesse nos esportes, mais possuem pouca habilidade. Começam a combinar e a aplicar as habilidades no esporte e em ambientes recreacionais.

Fase motora especializada - Estágio de aplicação (11 a 13 anos). É típica no aluno do ciclo do Ensino Fundamental dos 11 aos 13 anos de idade. Neste estágio as crianças começam a selecionar os tipos de esportes que preferem. Buscam ou evitam a participação em atividades específicas.

Fase motora especializada - Estágio de utilização vitalícia (14 anos em diante). É onde os indivíduos selecionam atividades que gostam especificamente e as levam ao longo da vida, mesmo se sua participação seja ativa ou regular, se nível competitivo ou recreativo. É caracterizado pelo uso do repertório de movimentos adquiridos pelo indivíduo por toda a vida. Fatores como tempo disponível, dinheiro, equipamento, e limitações físicas e mentais afetam este estágio.

Outro ponto levantado pelos autores relacionado a este assunto e a esta faixa etária, são os *níveis de aprendizado de habilidade motora*, que são:

Iniciante: primeiro nível na aprendizagem de uma habilidade de movimento. Neste, os movimentos do aprendiz geralmente são desordenados e desajeitados. Este estágio é subdividido em estágio de exploração e estágio de descoberta.

Nível *intermediário*: começa depois que o aprendiz compreende a habilidade no geral e é capaz de executá-lo de uma maneira próxima a habilidade final.

Nível *avançado de aprimoramento*: terceiro e último. Neste o aprendiz tem uma completa compreensão de habilidade. Dividido em estágio de performance e estágio individualizado.

Para cada habilidade, por exemplo, arremesso, Gallahue e Ozmun (2003) e Gallahue e Donnelly (2008) apresentam em seus livros os gestos característicos de cada nível, estágio e a idade aproximada. Recomendamos a leitura.

Magill (1998, p. 5) diz que “para desempenhar uma habilidade com sucesso, a pessoa precisa adaptar certos aspectos de seus movimentos as características mutáveis do ambiente onde elas são realizadas”. Ele ainda define as habilidades motoras como habilidades que exigem movimento voluntário do corpo e/ou dos membros para atingir suas metas.

3.2 Desenvolvimento afetivo-social

Sobre o desenvolvimento afetivo-social, encontramos em diversos autores que todo indivíduo vai além de sentimentos e emoções, estes apresentam características distintas em todas as etapas de desenvolvimento, compreendidas entre a primeira infância até a idade adulta.

Neste sentido, Manning (2000) destaca que após o nascimento, o bebê já forma uma ligação afetiva com a mãe, denominado como o primeiro laço social da criança. Este laço estabelece as bases para os futuros relacionamentos com outras pessoas e conforme vai crescendo, a criança socializa-se na família, no grupo de amigos e na escola.

Socialização, segundo Mussen, Conger e Kagan (1977, p. 304), é “o processo através do qual o indivíduo adquire padrões de comportamento, crenças, normas e motivos que são valorizados por seu próprio grupo cultural e familiar e adequados a ele”.

Para Manning (2000, p. 75), “socialização é o processo através do qual as crianças aprendem a se comportar de uma maneira aceitável, segundo define a cultura a que pertencem suas famílias”. Elas normalmente aprendem os valores que os pais praticam e também de sua cultura, adotam maneiras de expressar as emoções e a importância do controle de certas necessidades.

Os agentes de socialização são indivíduos e instituições que participam do processo – pais, irmãos, companheiros, professores, membros da igreja que frequentam, à televisão e outros meios de comunicação. Embora, todos esses componentes possam influenciar a criança de diversas formas, geralmente a família é a parte mais importante. Por esse motivo, em geral é considerada como o agente primário da socialização e, contudo, o mais poderoso, pois desempenha o papel chave na modelação da personalidade, das características e dos motivos, orientando assim, o comportamento social e transmitindo valores, crenças e as normas da cultura (MUSSEN *et al.*, 1995).

Estes autores definem os objetivos da socialização, que variam de uma cultura para a outra, bem como as técnicas usadas para socializar as crianças. Grande parte dessa mesma socialização acontece por meio das observações e imitações, bem como pela recompensa ou punição.

Além da socialização, a afetividade também pode influenciar no comportamento das pessoas, através dos sentimentos, comportamentos, emoções entre outros.

Bee (1984, p. 272) traz uma definição do que vem a ser uma ligação afetiva. Segundo a autora, é “um vínculo afetivo que um indivíduo forma entre si e outro indivíduo específico”. Em uma ligação afetiva, procura-se ficar próximo, sorrir, tocar, estabelecer um contato visual com essa pessoa.

Podem ocorrer ligações afetivas entre adultos, entre crianças e entre adultos e crianças. A fase escolar é uma etapa importante para que isso ocorra entre as crianças, ocorrendo ligações afetivas com relação aos companheiros. Em crianças na idade escolar, as amizades individuais ainda se formam e aumentam. Além disso, os grupos que se formam são quase que exclusivamente do mesmo sexo (BEE, 1984).

O desenvolvimento afetivo-social, anterior à Escola, é influenciado pelas relações familiares. As crianças em idade escolar gastam menos tempo com os pais e mais tempo com os pares, nas escolas e em outros lugares, mesmo assim elas ainda pensam no lar e nas pessoas que ali convivem como algo muito importante em suas vidas. As crianças buscam em seus pais o afeto, orientação, afirmação de competência e valor pessoal. Depois dos pais, os avós se tornam fontes de apoio e afeição mais importantes.

Contudo, para entender a criança no ambiente familiar é necessário observá-las como se comportam neste, como é a estrutura, a atmosfera desse ambiente, além das influências que acontece fora de casa, como aspectos da profissão dos pais, condição socioeconômica dos mesmos e as tendências de divórcio e segundo casamento, pois estes fatores ajudam a moldar o ambiente familiar e conseqüentemente

o desenvolvimento da criança. “Acima dessas influências encontram-se valores culturais mais importantes que definem ritmos da vida familiar e papéis dos membros familiares” (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 284).

A cultura influencia e sempre influenciará os relacionamentos familiares, ou melhor, “o que se considera mais eficaz, em termos de educação da criança, difere de uma cultura para outra e, dentro de qualquer cultura, de uma família para a outra, além disso, os pontos de vista das técnicas educativas mais adequadas mudam com o tempo” (MUSSEN *et al.*, 1995, p. 444).

O lar de uma criança possui dois componentes principais: a estrutura familiar, se os dois pais ou somente um dos dois criam o filho; e a atmosfera econômica, social e psicológica que se encontra. Esta é a que possui maior influência no ambiente familiar no desenvolvimento adequado da criança, se ela é favorável e amorosa ou cheia de conflitos.

O temperamento e as características dos infantes vêm das influências da qualidade e quantidade dos cuidados que ela recebeu e recebe, assim como a forma que os pais utilizam para educá-lo.

As orientações sociais dos pais (as concepções gerais que ele possui dos outros) também afetam suas interações com as crianças. Os pais que enfatizam as características psicológicas ou os motivos e sentimentos está incentivando a criança à refletir sobre seus próprios atos e comportamento. Em contrapartida os pais que só pensam em aparência física, ocupação e posição na sociedade, tendem a usar técnicas disciplinares centradas somente nas pessoas.

Outro aspecto significativo é a condição socioeconômica da família, e vale ressaltar aqui que grande parte do tempo, do esforço e envolvimento dos pais vai para essas ocupações, de fundo econômico. Mas até que ponto isso pode atrapalhar no desenvolvimento da criança, na afetividade e na socialização delas?

Em geral, observam-se somente os efeitos benéficos do emprego dos pais, porém, o impacto que o trabalho pode causar depende de diversos fatores. Segundo Papalia e Olds (2000), esses fatores seriam idade, sexo, temperamento, personalidade da criança, se os pais trabalham em meio turno ou turno integral, como eles se sentem em relação ao trabalho, se eles possuem companheiros que lhe dão apoio, as condições socioeconômicas da família e o tipo de cuidado que a criança recebe. Enfim, todos esses fatores contribuem para a forma de como o filho vai reagir a tais manifestações.

O comportamento agressivo das crianças tem origem nos primórdios da infância, que são resultados de uma atmosfera familiar estressante, desestimulante, disciplinada, carente de afetuosidade e suporte materno. Por meio dessas experiências de socialização negativas, as crianças que crescem nesses lares rodeados de pobreza e conflitos tendem a manifestar atitudes antissociais a despeito dos melhores esforços dos pais, além do pior desempenho escolar.

As relações entre irmãos são fontes ricas para a socialização e para se aprender a resolver conflitos. Depois das brigas, por exemplo, eles são forçados a se reconciliarem, pois sabem que convivem juntos e terão que se verem todos os dias.

Os primogênitos tendem a ser mandões e mais propensos a atacar, interferir, ignorar ou subornar seus irmãos. Os irmãos mais jovens suplicam, argumentam e tentam persuadir; muitas vezes eles desenvolvem muito a habilidade de entender as necessidades dos outros, negociar e se comprometerem. Porém, os irmãos mais novos não são totalmente submissos. À medida que vão crescendo, tornam-se parceiros nas interações com seus irmãos e iniciam mais ações (PAPALIA; OLDS, 2000).

Conforme estes autores, embora a rivalidade e agressividade sejam frequentes nesse tipo de relação, eles passam a maior parte do tempo brincando juntos, mostrando interesse e compreensão. A frequência dessas respostas sociais positivas entre eles aumenta com a idade e as interações entre eles são mais recíprocas e igualitárias do que as relações pai-filho.

Os irmãos mais novos mostram aos mais velhos respeito e obediência, apesar das intrigas e desentendimentos. Na infância, e pode se prolongar também para a fase adulta, os irmãos podem brigar e até competirem entre si, mas o fazem dentro dos limites das regras e papéis que são estabelecidos por sua sociedade.

Portanto, são os irmãos mais velhos que tomam mais a iniciativa, são mais predispostos a dar orientação espontânea, ao contrário dos mais novos que raramente incitam explicações e não se preocupam se possuem ou não o controle da tarefa. Berndt e Bulleit (*apud* MUSSEN *et al.*, 1995, p. 449), afirmam esse pensamento dizendo que “em relações entre irmãos em idade pré-escolar, o mais velho tende a ser dominante, inicia mais interações (tanto de ajuda e colaboração quanto de interferência e agressividade), e dá mais ordens e sugestões”.

Segundo Mussen *et al.* (1995) outro fator que influencia o desenvolvimento afetivo-social é a autoestima, pois esta é um importante componente da personalidade. As crianças com boa autoestima tendem a ser alegres, confiantes, curiosas e independentes; aquelas cuja autoestima é baixa tendem a serem deprimidas, não acreditam em suas ideias e carecem de confiança e orgulho pelo seu trabalho. E essa disposição deprimida diminui o nível de energia, o que afeta o desempenho da criança na escola e também em outros lugares.

No entendimento de Erikson (*apud* PAPALIA; OLDS, 2000), um dos principais determinantes da autoestima é a opinião das crianças de sua capacidade para o trabalho produtivo; a questão a ser resolvida na crise da terceira infância é produtividade versus inferioridade. A possível “virtude” que se desenvolve com a resolução desta crise é a competência, que significa ser capaz de dominar habilidades e de completar tarefas com facilidade.

O maior contribuinte para a autoestima, segundo o autor, parece ser o grau de apoio social que a criança sente, primeiramente de pais e colegas, depois de professores e amigos, além delas mesmos sentirem que possuem valores próprios. Porém, tanto o desenvolvimento emocional como o cognitivo contribui para a autoestima.

Conforme Papalia e Olds (2000), aproximadamente aos sete ou oito anos de idade as crianças se internalizam integralmente à vergonha e ao orgulho, e essas emoções, das quais dependem da consciência das implicações de suas ações e do tipo de socialização que elas se submeteram, afetam a opinião delas sobre si mesmas.

Fora do círculo familiar, as relações sociais mais significativas das crianças são os amigos. Gallahue e Ozmun (2005) esclarecem que a escola, muitas vezes, é o espaço onde, pela primeira vez, as crianças vivem situações de grupo e não são mais os centros das atenções. Quando ingressam na escola, ocorre um período de aptidão, ocorrendo mudanças graduais do mundo de brincadeiras egocêntricas e centralizadas da criança para o mundo dos conceitos e da lógica dos adultos, orientados de forma grupal.

A ideia de amizade muda com o passar dos anos. Geralmente, crianças no início da idade escolar formam amizades entre si, mas não estão preocupadas com relações duradouras. Para eles, um amigo é qualquer um que esteja brincando com eles no momento. Já crianças mais velhas consideram as amizades como relações que vão além de interações breves e simples.

Na idade que compreende dos 06 aos 12 anos, as atividades grupais se tornam mais atrativas para as crianças. Durante essa fase, começa a socialização entre os pares. Assim, a criança assume vários papéis nas atividades (PIKUNAS, 1979).

As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolhem amigos de mesma idade e sexo. Como ela é autocentrada, brinca muito mal em grupos grandes, por períodos extensos de tempo, mas situações de grupo pequeno são bem toleradas. Por volta dos 08 anos, os amigos tendem a compartilhar interesses, atitudes e valores. Já na adolescência, procuram amigos que possuem objetivos semelhantes aos seus (MUSSEN *et al.*, 1995).

Quando a criança vai para a escola, começa a passar um tempo mais longo e longe dos pais e da família. A influência dos pais pode diminuir e os grupos de pares começam a determinar os padrões de comportamento. Essa interação com o grupo confere à criança mais poder e oportunidade de atuar independentemente dos pais e ao grupo, cabe o papel de preparar a criança para agir como adulto (MANNING, 2000).

As crianças em idade escolar procuram e gostam de ter companheiros, e se ficam sozinhas, se juntam a atividades que os outros estão fazendo.

Conforme Pikunas (1979), para ser aceita no grupo, a criança age de maneira prescrita. Geralmente elas mostram apreço pelo grupo e se sentem satisfeitas com ele, mas quando outras crianças querem se juntar ao grupo, se mostram mais resistentes, principalmente se for uma criança mais nova.

Segundo o autor, à medida que a criança cresce, a necessidade de companheiros aumenta e por volta dos 09 ou 10 anos ela se aproxima da idade do grupo. Essa expansão de horizontes e a interação com outras pessoas provocam perguntas sobre o que é certo e errado, e essa capacidade aprofunda-se com os anos.

Nessa idade (09 a 10 anos), conforme o mesmo autor, a criança é muito influenciada por seu grupo de pares. Começa a criticar mais os pais, sabe como e quando obter privilégios deles. Na relação com os irmãos, a criança impressiona-se com os mais velhos e vê os mais novos com inferioridades, acontecendo assim muita rivalidade entre eles.

Meninos e meninas se sentem ansiosos por se juntarem aos de sua idade e sexo. Desenvolvem vínculos emocionais e se sentem orgulhosos de seu grupo. Todos se sentem obrigados a assumir um papel que lhe foi atribuído, e para serem aceitos, há a necessidade de obediência a um líder, que geralmente é aquele que se sobrepõe aos outros.

Muitas vezes, a criança vai à escola para poder brincar com seus companheiros. Os grupos são homogêneos, raramente membros do sexo oposto são incluídos no grupo (PIKUNAS, 1979).

Corroborando, Mussen *et al.* (1995), classifica três níveis de amizade. No primeiro nível, típico de crianças de 05 à 07 anos, amigos são colegas de brincadeiras que elas encontram frequentemente, em geral vizinhos e colegas de escola. A amizade não é permanente e pode ser rompida com facilidade. Entre os 08 e 11 anos, as crianças consideram amigos as pessoas com quem cooperam, compartilham tudo, confiam, possuem interesses compartilhados. A partir dos 12 anos, as amizades são julgadas em função de compreensão de ideias, sentimentos e segredos, sendo estáveis por longos períodos. Os amigos se ajudam, lidam com problemas e evitam magoar um ao outro.

Se perguntarmos às crianças como se fazem amigos, as mais novas responderão que é brincar com outra criança, as mais velhas veem o processo como mais complicado e gradual, as amizades se tornam mais profundas à medida que percebem interesses e valores dos outros.

Contudo, Faw (1981) reforça a ideia de que a fase dos 06 aos 12 anos caracteriza-se pela formação de grupos sociais. Segundo o autor, na formação inicial, um grupo pode ter meninos e meninas, mas por volta dos 07 ou 08 anos, os grupos com que as crianças se identificam são restritos às da mesma idade e sexo. Entre crianças de 07 a 10 anos, brincar com amigos ocupa quase todo o tempo, quando não estão comendo, na escola ou dormindo. As crianças definem os grupos de brincadeiras pelas atividades comuns, e não por atitudes ou valores comuns.

Ainda na fase dos 7 aos 10 anos, Bee (2003) afirma que ocorre uma segregação de gênero, onde além de centrar-se na atividade, o que também podemos perceber é que elas excluem as crianças do sexo oposto, ou seja, meninos brincam com meninos e meninas com meninas, cada um com seus jogos específicos. De modo geral, meninos e meninas de 07 a 12 anos evitam interagir uns com os outros e tratam de forma negativa o gênero oposto.

Mas por que essa preferência por companheiros de brincadeiras de mesmo gênero? Eleonor Maccoby (*apud* BEE, 2003) apresenta duas razões: A primeira, que meninas parecem não gostar do estilo agitado e violento dos meninos, além da ênfase na competição e dominação. A segunda, que as meninas acham difícil influenciar os meninos. Entre si, as meninas fazem sugestões, o que é um estilo de influência, que não funciona com os meninos. O porquê os meninos evitam as meninas é um mistério maior.

Para a autora, as crianças de 06 a 12 anos passam mais tempo com amigos, e estabelecem um número maior de amizades recíprocas (pares em que cada criança nomeia a outra como “melhor amiga”). No início da idade escolar, esse número é reduzido, mas aumenta com os anos.

Conforme Bee (2003), nesta fase as crianças se comportam de forma diferente com amigos e com desconhecidos. São mais abertas e solidárias com os amigos, sorrindo mais, tocando mais neles do que nos desconhecidos, conversam mais entre si, ajudam umas as outras. Porém, elas são mais críticas com os amigos e têm mais

conflitos com eles do que com desconhecidos. Contudo, elas se preocupam em resolver esses conflitos, sendo a amizade uma forma de aprender a lidar com conflitos.

O que também podemos observar, segundo a autora, é que os grupos de meninos são maiores e aceitam mais membros novos do que os das meninas. Os meninos brincam mais ao ar livre e abrangem uma área maior para as brincadeiras. Já as meninas tendem a brincar em pares ou grupos menores e passam mais tempo dentro e/ou perto de casa ou da escola.

Os grupos de meninos centram-se mais na competição e dominação, comparados com as meninas. As amizades entre meninas incluem mais concordância (BEE, 2003).

O caráter se torna uma virtude, pois por cerca dos 09 ou 10 anos a criança reconhece que devemos aceitar as necessidades dos outros (PIKUNAS, 1979).

Participar de jogos e fazer as coisas de acordo com as regras estabelecidas é importante, pois a criança aceita punições quando merece, contudo, ela não aceita críticas na frente de outras pessoas, pois para ela pode parecer uma ameaça para sua posição social, criando um sentimento de inferioridade.

A escola representa a descoberta da vida social e também do universo realista que a criança tem curiosidade em empreender. Ela está entrando em um mundo de leis, onde ela é apenas mais uma entre as demais, diferente da vida familiar. A criança se depara com regras, normas e obrigações que antes não conheciam (MUCCHIELLI, 1963).

Surge um novo personagem nesse universo: o professor, e qualquer coisa que digam se referem ao professor, por exemplo: “o professor disse que”. Nesta fase a transferência de valores não se baseia nas relações afetivas da transmissão familiar.

Podemos distinguir dois períodos na idade escolar, entre os 06 e 09 anos e entre os 09 e 11 anos. No primeiro período, ocorre a adaptação às regras. É frequente as crianças levarem aos professores pequenas lembranças, tentando conquistá-los.

O segundo período é a fase principal da socialização, onde a criança adquire conhecimentos consideráveis, aprende mecanismos sociais e aprendem atitudes que vão influenciar no desenvolvimento de sua vida social.

A escola é importante na socialização, devido aos professores, instalações, aprendizagem, e porque as crianças que vão à escola constituem uma sociedade em miniatura (MUSSEN *et al.*, 1995).

Os professores podem influenciar as crianças através das punições, reforços e também porque são como modelos para elas. Para a criança que ingressa na escola, o professor é um substituto dos pais, passados alguns anos, essa transferência se estabiliza (PIKUNAS, 1979).

Para muitas crianças, a entrada na escola assinala a primeira separação da mãe por uma boa parte do dia ou quase todo o dia. Assim, a escola desempenha um papel importante, reduzindo vínculos de dependência com o lar, esta apresenta um novo adulto a quem se deve obedecer: o professor. A escola oferece um número cada vez maior de oportunidades de relações com seus companheiros.

3.3 Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo é o produto de interações do ser humano com o ambiente e apresenta formas de pensar qualitativamente diferentes ao longo da vida. Neste sentido, entende-se que criança nos anos iniciais de sua vida faz progressos marcantes na habilidade de pensar e assim entender o mundo (CUNHA, 2002).

Segundo Mussen *et al.* (1995, p. 232), “os processos de pensamento e conhecimento, chamados de cognição, incluem prestar atenção, perceber, interpretar, classificar e lembrar-se de informações; avaliar ideias; inferir princípios e deduzir regras; imaginar possibilidades; gerar estratégias; e inventar .

Para Cunha (2002), o ser humano quando está em contato com o mundo tem a necessidade de captar e reagir a estímulos que estão no ambiente, transformando-os mentalmente e utilizando-os em suas ações. O desenvolvimento intelectual envolve a passagem do indivíduo por quatro grandes períodos (sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operação formal) vivenciados necessariamente em sequência, conforme determinação biológica.

Para este autor o desenvolvimento cognitivo segue uma linha pré-definida, varia de indivíduo para indivíduo devido ao ritmo em que ocorre. Algumas variações qualitativas também podem acontecer, obviamente, de uma pessoa para outra.

Bee (1984) esclarece que Piaget considerava a criança um ser ativo, um ator e não alguém passivo que sofre ação do seu ambiente. As crianças vão aos poucos estruturando esquemas de ação em relação ao meio disponível. “Os esquemas são modos de agir, dessa forma, são estes esquemas que se tornam gradativamente sofisticados, na medida em que a criança progride no processo desenvolvimental” (p. 188).

Mussen *et al.* (1995, p. 239) cita que “os piagetianos supõem que o crescimento cognitivo será melhor se as crianças puderem explorar e atuar no meio ambiente. Às vezes eles argumentam que quando você ensina habilidades específicas a crianças, você lhes tira a oportunidade de inventar o conhecimento por si próprias”.

Conforme Cunha (2002), o desenvolvimento intelectual, que passa por quatro períodos, como já citado, são vivenciados em sequência, conforme sua determinação biológica. Cada período estabelece base para o seguinte, de maneira em que aquisições ocorridas contribuam para o seguinte.

Piaget (1971) separou o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente em quatro estágios relacionados à idade: sensório motor, pré-operacional, operações concretas e operação formal. O autor acreditava que as crianças passavam por esses estágios em ordem sequencial e, que nenhuma criança poderia pular de estágio, embora alguns passem pelos estágios em períodos diferentes.

Segundo Manning (2000), *no estágio sensório motor*, que vai do nascimento aos 2 anos, as crianças constroem um entendimento do mundo pela experiência de percepção sensório-motora. No começo deste estágio, os recém-nascidos exibem pouco mais do que reflexos com os quais trabalhar e, até o final passam a ter um padrão sensório motor, iniciando assim uma elaboração mental com símbolos primitivos.

O *estágio pré-operacional*, dos 2 aos 5 anos, caracterizado como a primeira infância, a criança passa a enriquecer sua capacidade simbólica, através de brinquedos que proporcione imaginação e imitação. De modo em geral, a imitação não é imediata, pois, antes de tudo ela observa a ação de outra pessoa e após um tempo ela tentara imitar. Nesse estágio as crianças são um tanto egocêntricas, elas não conseguem imaginar ou distinguir mais de uma maneira de considerar uma questão moral. Elas acreditam que as regras não podem ser mudadas, que o comportamento apenas é certo ou errado, e que qualquer tipo de ofensa merece punição (PAPALIA; OLDS, 2000).

O *Estágio operacional concreto*, dos 6 aos 12 anos é caracterizado como segunda infância, a criança passa a realizar operações mentais sobre objetos físicos. A criança é capaz de imaginar um objeto tal como era antes ou como será depois, sua visão mental já não fica mais limitada sobre um objeto que está a sua frente e é capaz de vê-lo sob diferentes formas e aspectos (MANNING, 2000).

Para o autor a criança passa também a empregar princípios lógicos e a pensar indutivamente. Nesse estágio, a criança vai além do anterior quanto à lógica, raciocínio e resolução de problemas. Outro aspecto significativo é de que a criança não passa mais a se basear em informações através da percepção e passa a utilizar princípios lógicos.

Segundo Tani *et al.* (1988, p. 109) “a criança forma uma representação mental de uma série de ações de ordenar ou seriar objetos, de acordo com diferentes dimensões”.

Uma característica importante dessa idade é o pensamento relacional. A criança tem a competência de consentir mais que um atributo ao mesmo tempo, pois necessita comparação de dois ou mais objetos (MANNING, 2000).

Mussen *et al.* (1995, p. 249) explica que “nesse estágio, a criança conserva a quantidade e o número e podem ordenar e classificar objetos e coisas que existem, mas não podem raciocinar bem sobre abstrações, proposições incertas ou eventos imaginários”.

Papalia e Olds (2000) citam que nestas idades a moralidade de cooperação é determinada pela flexibilidade. À medida que as crianças amadurecem, elas exercem uma interação com mais pessoas e tem um contato cada vez maior de pontos de vista diferentes. Alguns desses pontos de vista contestam o que aprenderam em casa. Elas estabelecem que não exista um padrão fixo e permanente de certo ou errado.

E por último, o *estágio da operação formal*, a partir dos 12 anos é caracterizado como terceira infância é quando o indivíduo já pensa de forma mais lógica e abstrata. A principal realização nesse estágio é a capacidade de ponderar as ideias que não se estabelecem na realidade, ou seja, o indivíduo não fica mais preso a objetos observáveis ou a pensamentos baseados na experiência (MANNING, 2000).

Na terceira infância existe um aspecto importante que é o julgamento moral, onde as crianças fazem julgamentos morais mais duradouros quando alcançam suficiente maturidade cognitiva para considerar de mais de um ponto de vista. Piaget sugeriu que o desenvolvimento moral se distingue em dois estágios, podendo passar por esses estágios em idades variadas, mas a sequência é a mesma (PAPALIA; OLDS, 2000).

Nessas idades as crianças conseguem realizar deduções (se → então) mais complexas, e dessa forma começam a entender melhor as táticas presentes em brincadeiras e jogos, situação em que apresentam dificuldade em idades anteriores (BEE, 1984).

Devido a essas características, recomendam-se atividades com regras simples e fáceis (poucas) para os primeiros anos e, aos poucos, durante o período operacional concreto, a introdução de situações que exijam deduções (táticas) para os demais anos. A melhoria da condição cognitiva possibilita que as crianças participem com mais desenvoltura nas atividades e que sejam capazes de criar regras e mudar jogos e brincadeiras, inclusive entender e aplicar as ideias cooperativas.

Segundo Sternberg (2000), à medida que as crianças ficam mais velhas, tornam-se menos egocêntricas e ficam mais capazes de descentrar-se de um aspecto perceptivamente notável de um objeto ou um conceito, para considerarem aspectos múltiplos.

Para Campos (2010), as pesquisas sobre a influência do ambiente no desenvolvimento cognitivo focalizam fatores tais como família, escolaridade e fatores nutricionais. E as pesquisas relacionadas à cognição em várias culturas vêm mostrando que os estágios do desenvolvimento parecem universais, mas apresentam variações na proporção de cultura para cultura.

Conforme Gallahue e Ozmun (2003), o desenvolvimento humano são as contínuas alterações do comportamento ao longo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente, e é marcado por alterações estáveis e progressivas das áreas cognitiva, afetiva, e motora.

A Escola, de forma geral, e a Educação Física em particular, tem grande influência sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A qualidade da Educação, através de seu Planejamento, envolvendo a escolha de metodologias e conteúdos adequados, vão determinar, de forma importante, na qualidade desse desenvolvimento.



CAPÍTULO IV

VALORES E ATITUDES COOPERATIVAS

A competição é geralmente considerada pela sociedade atual como “natural”, “hereditária”, um “instinto primitivo”, “essencial para a sobrevivência”. Porém, será a competição realmente natural?

Orlick (1989) cita que Darwin afirmou claramente que, para a raça humana, o valor mais alto de sobrevivência está na inteligência, no senso moral e na cooperação social e não na competição. A cooperação, segundo Hartmann (*apud* ORLICK, 1989, p. 23), “é a força unificadora mais positiva, que agrupa uma variedade de indivíduos com interesses separados numa unidade coletiva”.

Orlick (1989) explica que Margaret Mead (antropóloga) em suas pesquisas realizadas em vários povos, percebeu que o cooperativismo em uma sociedade não depende do ambiente físico, do desenvolvimento tecnológico ou do suprimento real dos bens desejados. É a estrutura social que determina se os membros dessa sociedade irão cooperar ou competir entre si. Ainda segundo Orlick, a cooperação gera novas motivações, novas atitudes, novos valores e capacidades. A nossa qualidade de vida futura, e talvez até nossa sobrevivência vai depender da cooperação. Caso contrário, todos padecerão se não estivermos aptos a cooperar, ajudar uns aos outros a sermos abertos e honestos, nos preocuparmos com os outros, com as nossas gerações futuras.

Maturana (1998, p. 76) é enfático em sua opinião sobre competição e cooperação:

[...] a conduta social está baseada na cooperação, não na competição. A competição é constitutivamente anti-social, porque como fenômeno consiste na negação do outro. Não existe a ‘sã competição’, porque a negação do outro implica a negação de si mesmo ao pretender que se valide o que se nega. A competição é contrária à seriedade na ação, já que quem compete não vive no que faz, se aliena na negação do outro.

Soler (2003) cita que os fundamentos da ética cooperativa são o contato, respeito mútuo, confiança, liberdade, re-criação, diálogo, paz-ciência, entusiasmo e continuidade.

De acordo com Amaral (2004), quando as pessoas se desenvolvem em meio a uma cooperação genuína, passam a gostar, a apreciar e a partilhar com os outros, sabendo que cada uma tem um papel importante a desempenhar.

O mesmo autor afirma que os valores e atitudes cooperativas propõem a diminuição da agressividade promovendo atitudes de sensibilidade, cooperação, amizade, comunicação, alegria e solidariedade. Também buscam a interação de todas as pessoas, a alegria e valorização do indivíduo na construção do processo de participação.

Zajonc (*apud* BROTTTO, 1997, p. 39) ressalta que uma atitude pode ser enquadrada como cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e o que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos” (p. 39).

Segundo Piccolo, Toledo e Velardi (2009), atitude é considerada como um traço bem próprio do indivíduo, e muito influenciada pelos fatores sociais, como normas, papéis, valores ou crenças. As atitudes possuem três componentes básicos: o cognitivo (conhecimento e crenças); o afetivo (sentimentos e preferências); e o conativo ou de conduta (ações manifestas e declarações de intenções). Estes componentes estão interligados, mas atuam de forma diferenciada na manifestação das atitudes. Em uma aula, continuam as autoras, os três componentes estarão sempre presentes e o professor deve saber lidar com eles. A aprendizagem das atitudes não se caracteriza por um ato ou ação, mas pela interação entre os alunos com o professor e com o ambiente.

A cooperação contribui nas propostas dentro e fora da escola, pois, segundo SOLER (2008, p. 18), “falar em cooperação é falar em aceitação, ajuda mútua, divertimento, prazer, qualidade de vida, enfim, criar possibilidades de mudança”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 1998), a escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados, sobretudo de forma inadvertida – acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Contudo, para que ocorra a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas.

Nas palavras de Maturana e Rezepka (2000, p. 11), “a formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser cocriadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”. Os autores ressaltam que na formação humana “a principal atitude do professor deve ser de ensinar e vivenciar os valores humanos, criando atividades aonde o aluno tenha oportunidade de experienciar a cooperação, a responsabilidade, a amizade, a solidariedade, o respeito a si e aos demais”.

Nesse sentido, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 1998), é responsabilidade da Educação Física Escolar, diversificar, desmistificar, contextualizar, e, principalmente, relativizar valores e conceitos da cultura corporal do movimento humano

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A COOPERAÇÃO

No âmbito da escola, Friedmann (*apud* SOLER, 2003) afirma que a instituição de ensino precisa ser um elemento de transformação da sociedade que deve considerar: as crianças como seres sociais e construtivos; privilegiar o contexto socioeconômico e cultural; reconhecer as diferenças entre as crianças; considerar os valores e a bagagem que elas já têm; propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico; favorecer a construção e o acesso ao conhecimento; valorizar a relação adulto-criança, caracterizada pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança; promover autonomia, o espírito crítico, a criatividade, a responsabilidade e a *cooperação*, características essas que devem ser levadas em consideração mais do que nunca para que a criança esqueça de vez da segregação, falta de estímulo e desconsideração.

Como a Educação Física na escola poderia atender estes pressupostos? Para Soler (2006), é preciso mudar o modelo de Educação Física atual que contempla valores individualistas e que valoriza apenas habilidades motoras e resultados, e ainda, que classifica as pessoas como aptas e não aptas, para sonhar-se e pensar-se em uma Educação Física Escolar mais justa, democrática que respeite e valorize as diferenças, assim permitindo um convívio e aprendizado harmônicos.

Neste sentido, para Soler (2006, p. 19), o ambiente e as aulas de Educação Física Escolar devem incluir e envolver “o gordinho, o magrinho, a menina, o menos hábil, o mais hábil, o portador de necessidades especiais, enfim todos os que, por uma razão ou outra, ainda encontram-se excluídos”.

Segundo o mesmo autor, a Educação Física tem contribuído para a manutenção dos valores desta sociedade individualista que valoriza apenas as habilidades motoras e classifica e “rotula” as pessoas conforme o seu resultado. Neste sentido, Barreto (*apud* CORREIA, 2006) considera que o planejamento e objetivos cooperativos na escola devem não apenas opor-se às práticas lúdicas competitivas, mas a toda uma cultura individualista que funda sua dinâmica na competição.

Conforme Soler (2006, p. 23), o objetivo da educação física deve ser “educar para a cidadania, criticidade, cooperação e autonomia”. Não mais valorizando e conservando valores individualistas que privilegiam uma determinada classe social. Este pensamento também é compactuado por Salvador e Trotte (*apud* CORREIA, 2006), quando escrevem que os educadores partindo da realidade social baseada na divisão de classes com objetivos diferentes e antagônicos, buscaram reestruturar suas práticas pedagógicas com projeto que pudesse interferir nesse contexto. Elegeram os jogos cooperativos como atividade para oferecer aos alunos experiências

e mudanças comportamentais em relação ao contexto e a realidade em que viviam. Encontraram nesses jogos uma forma de discutir, nas aulas de Educação Física, outras formas de relação de poder, de regras, de convivência e de jogo.

Correia (2006) ao falar sobre a proposta dos jogos cooperativos no ambiente escolar do ensino fundamental a justifica afirmando que as aulas de Educação Física são espaços privilegiados para se trabalhar os valores cooperativos como a solidariedade, a liberdade e a cooperação. E que os jogos cooperativos se tornam instrumento para ensinar a cooperação. Portanto, é preciso entender a Educação Física como instrumento formativo do caráter, princípios e valores da criança, não mais condicionada apenas ao aprendizado e ensino de habilidades motoras.

Ainda de acordo com este autor, é preciso compreender que a cooperação vai muito além do cooperar pelo cooperar. Trata-se de permitir vivências contextualizadas com o trabalho, atuação e vida dos alunos. Faz-se necessário compreender os jogos cooperativos como um exercício de oposição à competição, à dominação, às injustiças e às desigualdades nas relações sociais a que as pessoas estão submetidas.

Sobre o jogo, de uma forma geral, Huizinga (*apud SOLER, 2003*) o definiu como uma ação ou uma atividade voluntária, realizada em certos limites fixos de tempo e lugar, segundo uma regra livremente adotada, mas absolutamente imperiosa, com o fim em si mesmo, acompanhado de uma sensação de tensão e júbilo e da consciência de ser diferente da vida real. Acrescenta que “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (HUIZINGA *apud SOLER, 2003, p. 37*). O jogo sempre deve ser lembrado quando falamos em alegria e descontração. Na concepção de Soler (2003), quando propomos um jogo com regras inflexíveis estamos acabando com seu caráter lúdico, e com isso o prazer acaba.

Soler (2003) ainda faz uma crítica em relação a não aplicação do jogo na escola. O autor escreve que na maioria das vezes o espaço escolar não permite a presença do jogo, cometendo assim um erro muito grave, dividindo o seu mundo em dois lados opostos: de um lado o do jogo, do sonho, e do outro o sério, do trabalho e do estudo. Na sua visão todos precisam de sonhos e alegria para viver, e a escola é o espaço ideal para o jogo ser realizado, pois sua função é organizar a sociedade participando da formação integral do ser humano.

Para tornar um jogo realmente educativo, Soler (2003) escreve sobre a importância do jogo no estudo da criança normal e daquelas com problemas psicológicos, em que o jogo como atividade espontânea da criança foi muito estudado e analisado para compreender melhor o comportamento humano. Deve-se considerar para quem o jogo é destinado, pois na Educação Especial o trabalho é feito com algumas dificuldades, visto que na mesma aula terá alunos com problemas cognitivos graves, outros nem tanto, problemas motores etc., e isso acaba motivando o professor a ter ideias criativas, adequando atividades para todos participarem, e o jogo cooperativo nos permite isso, pois é flexível. Ao contrário do esporte propriamente dito, os jogos em gerais tem essa capacidade de mudança, adaptação, e a partir disso existe a possibilidade da transformação do jogo da escola para criar uma nova cultura,

no caso dessa proposta, uma cultura da cooperação. O autor ainda afirma que jogo educativo é aquele da escola que pode contribuir para a formação integral do ser humano. Acreditando na formação de uma escola para todos, onde todos jogam juntos, aprendendo a trabalhar cooperativamente, levando isso para suas vidas, não ficando isolado na sala de aula.

O jogo, segundo Soler (2003), deve ser transformado em um instrumento pedagógico, sendo utilizado de maneira a ensinar, trazendo novos elementos que permitam à criança entender para que ele está servindo. Cabe ao professor estar informado de tudo isso, e além do mais, o jogo deve garantir espaço às ideias, à imaginação e à representação das coisas. O mesmo autor ainda cita, quanto às funções essenciais do jogo, que estas servem para descobrir, fazer relacionar uns com os outros, equilibrar-se psicologicamente, transmitir valores, bens e produtos culturais, fugir da realidade, expressar, destravar, experimentar, sentir-se livre, e ainda faz muito bem para a saúde, por normalmente se tratar de uma atividade física moderada. O autor também estabelece uma relação muito próxima entre jogo e autoestima, salientando que quando uma criança é acolhida no jogo sem tensões e restrições sua autoestima melhora, pois o brincar aumenta o bem estar, considerando que são duas variáveis que interferem no existir pleno da criança: o autoconceito e a autoestima.

Para Soler (2003), quando uma criança não está segura, não acredita que pode fazer parte de um grupo, e no jogo tem medo de errar ou de perder, demonstrando insegurança e ansiedade, e isso acaba comprometendo sua autoestima. Jogar com bom humor, cooperativamente é muito mais prazeroso, pois sabemos que quando jogamos juntos reforçamos nossa vontade de continuar jogando, e assim podemos melhorar nosso rendimento em todos os aspectos da vida, pois o jogo cria ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Brotto (2001) observou um conjunto de características que são comuns tanto no jogo como na vida. Ele denominou de “arquitetura do jogo” e esses componentes são: visão, objetivo, regras, contexto, participação, comunicação, estratégias, resultados, celebração e ludicidade. Para o autor o jogo envolve todos esses elementos e por meio dele podemos transformar e recriar significados para atitudes e comportamentos.

Sendo assim, a escola deveria valorizar todo conhecimento sobre o jogo e brincadeiras que a criança já traz consigo mesma, e a partir daí ampliar esse conhecimento para que elas se tornem seres ilimitados, podendo ser descobertas novas formas de jogar e serem feitas novas pesquisas e discussões sobre o jogo.

Os jogos cooperativos, como qualquer outro tipo de jogo, segue um princípio filosófico, o qual serve para justificar os motivos nos quais essas atividades devem ser realizadas, não somente em aulas de educação física, mas no cotidiano.

Soler (2009) cita alguns princípios desenvolvidos durante os jogos cooperativos, entre eles: neste jogo os participantes ou ganham ou perdem juntos e os mais hábeis aprendem a conviver com quem tem menos habilidade; sempre podemos debater sobre o jogo, assim, as pessoas que jogam começam aprender sobre o que é bem comum; aprende-se também a renunciar a desejos individuais em benefício a desejos comuns; é oferecida a oportunidade de participar de todas as

diferenças; ainda os jogos cooperativos combatem agressividade, utilizando essa energia para resolução de problemas. Sendo assim, são jogos para imaginar e criar soluções cooperativas.

A partir destes princípios, entende-se que a filosofia dos jogos cooperativos defende a participação de todos, de forma que não necessite de um vencedor, na qual todos os participantes podem ser chamados de “campeões”.

No entendimento de Amaral (2004), o jogo cooperativo busca aproveitar as condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em grupo e tentar atingir um objetivo comum. O mais importante é a colaboração de cada um.

Soler (2003) aponta como princípios fundamentais dos jogos cooperativos: *inclusão*: trabalhar com as pessoas no sentido de procurar sempre ampliar a participação e a integração delas nos processos em curso; *coletividade*: diz respeito a conquistas e ganhos que somente se realizam coletivamente; *igualdade de direitos e deveres*: participação e a responsabilidade de todos pela decisão e gestão, bem como a repartição dos benefícios promovidos por esta atividade; *desenvolvimento humano*: o objetivo último da experiência cooperativa é o ser humano e seu aprimoramento. Enquanto sujeito social e processualidade, a cooperação privilegia o processo, isso significa também que o trajeto é traçado à medida que é trilhado progressivamente, levando em consideração todas as ações anteriores.

Ao ser levantado alguns questionamentos a respeito dos fatores que facilitam o jogo cooperativo, Brotto (2003) faz suas considerações, colocando como fatores a clareza de objetivos, a solidariedade, a confiança e respeito mútuo, a comunicação aberta, a cooperação, “parar para pensar”, a criatividade, a liderança de todos e, para finalizar, a paz-ciência.

Segundo Orlick (1989), para que o jogo cooperativo seja bem sucedido são fundamentais quatro pilares: *A cooperação* é um deles, a qual é ligada à comunicação, coesão, confiança e ao desenvolvimento de capacidades de interação social. *A aceitação* é outro pilar, que consiste no relacionamento com uma elevada autoestima e felicidade. O *envolvimento* também está incluso nesta lista, consistindo no sentimento de pertencer, de fazer parte de um todo, há uma sensação de contribuição e satisfação com a atividade. O quarto pilar é a *diversão*, a razão pela qual as crianças participam dos jogos, pois o que prende a criança à atividade é a alegria e o prazer que o jogo pode proporcionar.

Assim, segundo Soler (2008), os jogos cooperativos proporcionam efeitos positivos, como desempenho superior, maior aprendizado, mais uso do raciocínio lógico, aumento da tomada de perspectiva, maior motivação intrínseca, relacionamentos heterogêneos mais positivos, autoestima elevada, maior apoio durante as interações sociais, ajustamento psicológico mais positivo, comportamento mais voltado à tarefa a ser cumprida e maior capacidade de cooperação.

Como exemplo de possibilidade de mudanças comportamentais, Cortez (*apud* CORREIA, 2006), mostra as que foram observadas numa escola a partir de um estudo com um grupo de alunos onde houve aumento na satisfação e alegria das crianças, aumento da vontade e empenho de solucionar imprevistos e dificuldades

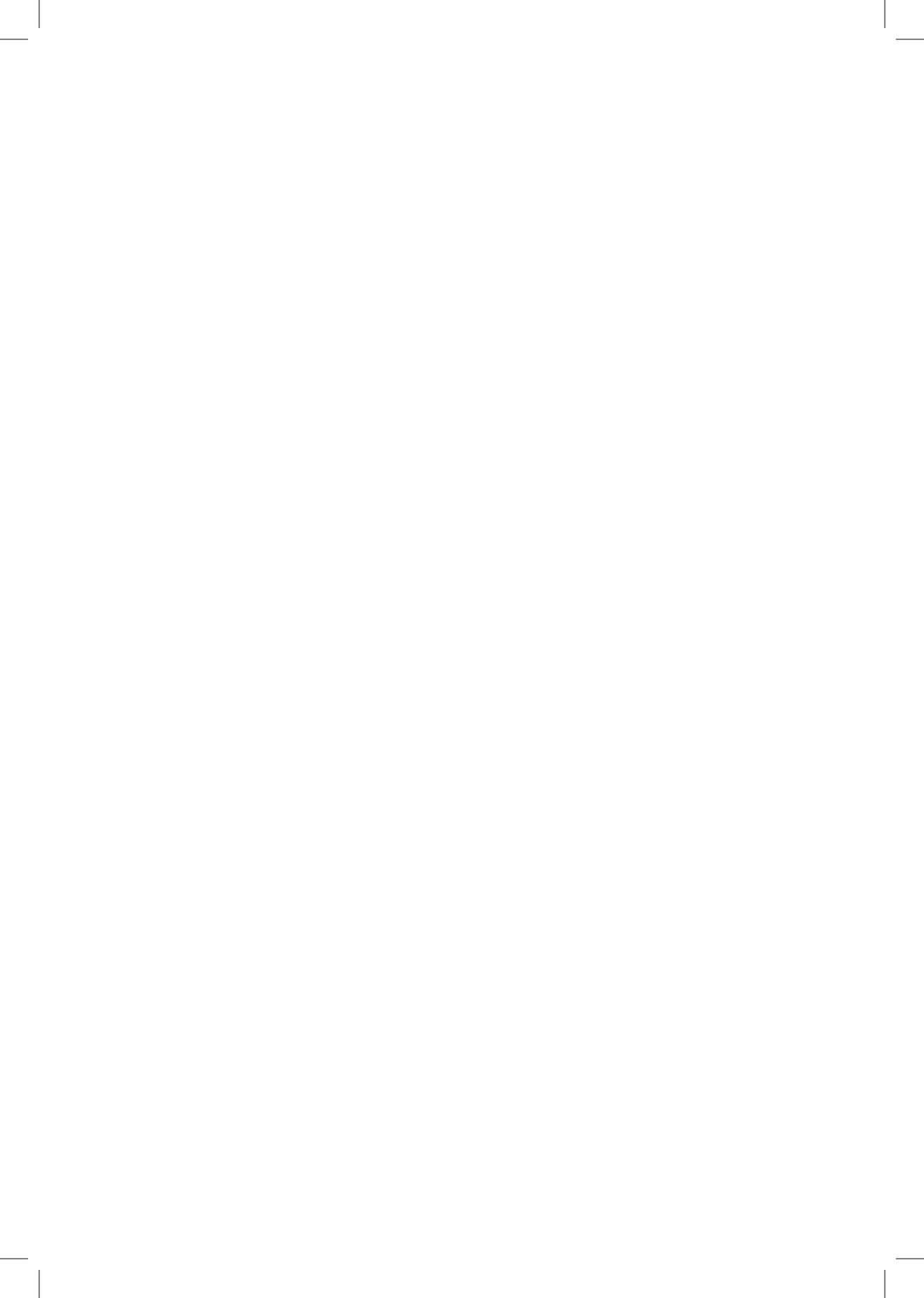
na prática de atividades. Segundo o autor a proposta cooperativa gerou as seguintes atitudes e comportamentos das crianças: a) ação aleatória, que significa momentos em que as crianças ainda não incorporaram ou compreenderam os objetivos cooperativos, apresentando um grau médio de satisfação e alegria; b) interação social, aspecto importante na formação e desenvolvimento social e individual das crianças e na construção do conhecimento; c) papel do desafio no fluir, trata-se de uma maneira correta e otimista – positiva segundo o autor – de viver e agir sem preocupar-se com resultados ou recompensas, criando-se um ambiente livre da pressão e medo de errar, propício a desenvolver a criatividade e ampliação do conhecimento das crianças. d) pensamento reflexivo e solução de problemas; e) cooperação, ou seja, pelos jogos aumentou-se a colaboração, solidariedade, amizade e respeito recíproco, permitindo um novo divertimento sem competição, conflito ou perdas.

Para os jogos cooperativos acontecerem, a perseverança e a insistência nos objetivos propostos tornam-se fundamentais, visto que é uma ideia nova, e para ser aceita e utilizada, a sociedade precisa entender seus benefícios.

Para Soler (2009), o desafio e compromisso dos educadores residem no desenvolver, transmitir e ensinar valores que estimulem à solidariedade, respeito mútuo, a compaixão, amizade, cooperação, mas, sem com isso, incentivar os alunos ao comodismo, à resignação, à subserviência e mera conformação dos fatos. Ao contrário, visa despertar o senso crítico para as questões sociais através do jogo – jogos cooperativos.

Acredita-se, portanto, que as ações baseadas na cooperação estimuladas nas aulas e na escola possam atender os pressupostos citados por Friedmann (*apud SOLER, 2003*) no início deste capítulo. Para facilitar a busca por práticas cooperativas, hoje em dia existem literaturas que orientam a Educação Física Escolar para estes propósitos. Soler, por exemplo, é um autor que tem publicações direcionadas a alfabetização, a educação infantil, e a Educação Física na escola de uma forma geral. Assim, qualquer docente tem a possibilidade de conhecer os aparatos necessários para realizar ações cooperativas em suas aulas.

Pode-se perceber nos capítulos anteriores a importância de uma proposta cooperativa para o desenvolvimento e formação das crianças e para que a Escola possa contribuir de fato em todos os aspectos apontados, o educador precisa conhecer a característica dos alunos com os quais irá interagir utilizando-se de práticas pedagógicas apropriadas.



CAPÍTULO VI

A PRÁTICA PEDAGÓGICA PAUTADA NA COOPERAÇÃO

Este capítulo foi dividido em duas partes. Primeiro o encaminhamento metodológico para a proposta pautada na cooperação seguido dos conteúdos.

6.1 Encaminhamento metodológico

De acordo com o Currículo da AMOP (2010), a prática pedagógica é uma ação fundamental, pois, na sua efetivação encontram-se os interesses e divergências da sociedade. Representa um processo amplo em busca de questionamentos não prontos e acabados, mas sim, de instrumentos que possibilitem uma intervenção consciente da realidade, na perspectiva de transformação.

Moreira, Pereira e Lopes (2009) asseguram que as experiências adquiridas durante as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar, na faixa etária que corresponde até por volta dos 10 anos de idade, são fundamentais na estabilidade das relações da vida futura dos alunos, por isso devem ser muito bem organizadas para serem mais significativas.

A escola como um espaço educativo, pode contribuir para que ocorram mudanças sociais. Uma das alternativas propostas por algumas Pedagogias é de que, conforme a sociedade vai se tornando cada vez mais competitiva e técnica, deve-se dar maior valor à cooperação. Por conta disto, percebe-se a necessidade de integrar ou tentar modificar esse modo de ser e viver.

Uma maneira seria a de usar as aulas de educação física para propor novas vivências aos alunos, vivências estas, voltadas à cooperação através dos conteúdos da Educação Física, entre eles os jogos cooperativos, superando os valores de uma sociedade competitiva e individualista.

Hoje, é fundamental que sejamos exemplos para as crianças de como compartilhar, ajudar e cooperar, pois, educá-las dentro desta proposta nos exige participação e aprendizagem.

Para Orlick (1989), nos jogos, para todo o resultado positivo, psicológico ou social, há um possível resultado negativo ou inadequado, como promover a integração ou exclusão de um grupo promover a rejeição ou aceitação, realização ou fracasso, evidenciar a autoestima ou inutilidade. Para o autor “quanto maior for a parte da vida de uma criança que gira em torno da cooperação, mais aceitável será a cooperação e mais as pessoas estarão dispostas a cooperar nos jogos e na vida” (p. 137).

Para trabalhar essa proposta onde a cooperação é predominante, sugere-se como base a pedagogia histórico-crítica. Essa pedagogia, no processo de ensino-aprendizagem apresenta características como: uma nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes, novo processo de estudo por parte do professor e novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo prática-teoria-prática.

Essas três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática – se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica. Conforme Gasparin (2009, p. 10), essa metodologia de ensino-aprendizagem adota a “teoria dialética do conhecimento e a teoria histórico-cultural como suporte epistemológico, e representa um esforço e uma tentativa de traduzir, para a prática pedagógica e discente a pedagogia histórico-crítica”.

A didática proposta por Gasparin (2009) para pedagogia histórico-crítica é articulada em cinco momentos: “Prática social inicial do conteúdo”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse”, e “Prática Social final do conteúdo”. Cada capítulo é constituído de um quadro teórico-metodológico e dos correspondentes procedimentos operacionais da ação docente-discente.

Segundo o autor, a prática social inicial é o primeiro momento da pedagogia histórico-crítica e caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É desafiado pelo professor a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema. O professor dialoga com os alunos sobre o conteúdo, pois, com isso, busca evidenciar qual é o domínio que o aluno já possui e que uso faz dele na prática social cotidiana.

Este momento é importante porque a partir de sua explicitação, o professor pode tomar conhecimento do ponto onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior.

A problematização consiste no segundo momento da pedagogia histórico-crítica e é a junção da prática inicial com o conhecimento científico elaborado. Procura identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do aluno. Desenvolve, ainda, o processo de transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras. No entanto, as questões levantadas na prática social inicial ainda não são respondidas neste momento. Pois, a problematização, apenas prepara o aluno para analisar e apreender o conteúdo em suas múltiplas dimensões. Neste momento do processo, o professor ativamente estará reestruturando e refletindo sobre sua mediação.

A instrumentalização é o terceiro momento da pedagogia histórico-crítica e realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico.

Segundo Gasparin (2009), a instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Além disso, a tarefa do professor consiste em trabalhar com este conteúdo e contrastá-lo com o cotidiano.

Resumindo, na instrumentalização, o trabalho do professor desenvolve-se através de ações intencionais e conduzem os alunos à reflexão sobre os conceitos que estão sendo propostos. A fim de que o trabalho de todo o processo de ensino-aprendizagem apresente-se como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo (GASPARIN, 2009).

A catarse é o quarto momento da pedagogia histórico-crítica. Nesse momento, a operação fundamental para a construção do conhecimento é a síntese.

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada: a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2009, p. 124).

A catarse, conforme Wachowicz (*apud* GASPARIN, 2009), “é a verdadeira apropriação do saber por parte dos alunos”, ou seja, é a nova postura mental do aluno, que deve ser capaz de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático demonstrando através da avaliação, o quanto se aproximou da solução das questões levantadas e trabalhadas nas fases anteriores do processo pedagógico.

A catarse é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento (GASPARIN, 2009, p. 127).

Esse também é o momento em que devem ser retomados os objetivos propostos na prática social inicial e trabalhados nas fases subsequentes, verificando se foram atingidos pelos alunos.

A catarse é o momento em que o aluno manifesta para si mesmo o quanto aprendeu. É sua nova visão a respeito do tema estudado.

A prática social final é o quinto momento da pedagogia histórico-crítica. Este momento do método é o ponto de chegada.

Gasparin (2009) cita que esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos. É neste momento, que professores e alunos se modificam. Assim, ambos se posicionam de maneira diferente perante a prática social do conteúdo que foi adquirido.

A prática social final, segundo Gasparin (2009), é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. Esta fase permite ao aluno agir de forma autônoma. Nesse momento, são mostradas ainda as intenções e os compromissos sociais do aluno por ter aprendido o novo conteúdo. A prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, ou seja, é a manifestação da nova postura básica, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. A realização desta fase com os alunos envolve uma nova atitude prática e uma proposta de ação.

Em resumo, a prática social inicial do conteúdo é o acervo que os alunos já têm. Os próximos passos são a desconstrução do que já sabem e a problematização da situação. A instrumentalização acontece quando o professor traz o conhecimento, e o momento da catarse é quando o aluno “pega” o que já sabe, o que instigou, o que o professor trouxe de conhecimento e assimila a nova construção do conhecimento. Neste momento, estamos na fase de prática-teoria. No quinto passo, o aluno mostra no que todo esse processo resultou. É uma nova prática social do aluno.

O processo de ensino/aprendizagem contemplado na ensinagem cooperativa leva em consideração muitos elementos da pedagogia histórico-crítica, como se pode averiguar a seguir.

Soler (2003) baseando-se no ciclo de ensinagem cooperativa idealizado por Brotto, propõe que inicialmente aconteça a “vivência” (ação), onde deve-se incentivar e valorizar a inclusão de todos, respeitando-se as possibilidades de participação de cada um. O segundo momento é a “reflexão”, onde se incentiva os alunos a refletirem sobre o jogo e as possibilidades de modificação, com o intuito de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos. O diálogo e o consenso devem ser implementados. O terceiro elemento do ciclo é a “transformação” (ação melhorada), onde se experimenta as mudanças consensuais propostas advindas dos diálogos anteriores, almejando as transformações desejadas. Pode-se dizer que o processo do jogo cooperativo é composto pela ação → reflexão → ação melhorada.

Em síntese, entende-se que deve ser realizada uma ação com base nos conhecimentos dos participantes; esta ação deve ser discutida com o grupo e o professor focalizador deve incentivar o diálogo; e por final retoma-se a atividade com as modificações/sugestões que aconteceram. Este ciclo deve ser repetido para fomentar novas possibilidades.

Por isso recomenda-se este encaminhamento metodológico baseado na pedagogia histórico-crítica e nas orientações cooperativas para as aulas de Educação Física já nos anos iniciais do ensino fundamental (considerando as características das idades), introduzindo-se os valores humanitários existentes nos ideais cooperativos.

Apesar desta recomendação, reconhece-se que existem outros métodos ativos/participativos que podem promover a cooperação e a aprendizagem, e esses devem se adaptar às nossas necessidades em função do grupo de alunos e da atividade a desenvolver de modo que potencializem a aprendizagem e as atitudes cooperativas.

Em relação às *estratégias e técnicas de intervenção nas aulas* que possibilitam promover a cooperação, as indicadas são as participativas e as ativas, onde o aluno seja incentivado a realizar manifestações orais e motoras na tentativa de resolver problemas ou encaminhar alguma situação, pois tendem a serem mudanças duradouras e persistentes, além de estabelecer conexões com os sentimentos e as emoções das crianças (SARABIA, 2000).

Piaget (1996) e Almeida (2011) prescrevem que uma estratégia é iniciar as atividades com intuito cooperativo desde cedo, apesar da influência do egocentrismo. Orientam que nos primeiros anos (1º, 2º e 3º), para se obter maior sucesso, as brincadeiras devem ser em duplas ou pequenos grupos. Do terceiro ano em diante, deve-se incluir também atividades em agrupamentos maiores ou até envolver a turma toda.

Outras técnicas são sugeridas por Sarabia (2000): troca de papéis, diálogos e discussões, exposições em público, e tomada de decisões.

Troca de papéis acontece quando se solicita ao aluno que assuma o papel de outra pessoa, sendo o objetivo produzir mudanças na percepção e na avaliação da outra pessoa. Os *diálogos e discussões* obrigam os alunos a expor seus argumentos e atitudes em favor ou contra um objeto, pessoa ou situação.

Nas *exposições em público* (atividades em grupo como jogo, apresentação de trabalhos e feira de ciências) o aluno demonstrará suas atitudes e comportamentos e estará exposto ao público, normalmente pessoas significativas em sua vida. Ficará sujeito a aprovações e desaprovações que podem interferir na sua autoestima e no seu autoconceito. Essa situação poderá gerar mudança de atitude e de comportamento, além de obrigar o aluno a se envolver mais com a atividade e com o conhecimento, melhor do que uma prova ou exame, segundo o autor.

Na *tomada de decisões*, deve-se verificar a possibilidade do aluno iniciar a escolha por determinadas situações. Por exemplo, o voto em alguma decisão de atividades (e também num grupo) se torna importante para ele e o inicia no processo democrático e na autonomia. Aos poucos, conforme Sarabia (2000), deve-se levar os alunos a tomarem decisões mais complexas e difíceis que lhe dizem respeito.

Pozo (2002) indica como importante estratégia para a cooperação “*as metas decididas em conjunto*” (entre aluno e docente ou entre um grupo de alunos), onde se deve combinar ou decidir até onde se quer chegar – qual resultado atingir. Por exemplo, qual distância e quantos passes dois alunos conseguem realizar sem deixar a bola cair. Os alunos podem falar a meta ou o professor, junto com eles, pode propor desafios.

Sarabia (2000) e Macedo, Petty e Passos (2000) recomendam o uso frequente de “*situações-problema*” em grupo, porque esta estratégia apresenta um obstáculo que o grupo deve ultrapassar ou outra situação qualquer a resolver, e para isso necessitam realizar reflexões/discussões para encontrar possíveis soluções.

Sarabia (2000) cita outra imprescindível estratégia de aula. Explica que não é suficiente apenas aplicar as atividades, deve-se ponderar, discutir, *refletir e avaliar com os alunos os conceitos envolvidos nas brincadeiras e jogos*.

Sobre os professores, a seguir serão mostradas algumas recomendações sugeridas pelos autores.

De acordo com Soler e Soler (2008), ao propor um jogo cooperativo, o que se faz é ser o mediador, facilitando o desenvolvimento do jogo. Ao colocar-nos no lugar do outro facilitamos o jogo. Quanto mais o grupo perguntar, interferir e mudar, melhor para o objetivo final que é a satisfação pessoal. Para essas atitudes se dá o nome de cooperação.

Segundo Brown (*apud* SOLER; SOLER, 2008), existem algumas características para o facilitador/focalizador:

- Comunicativo: não só explicar o jogo, comunicar o sentido do mesmo; transmitir valores a criarem um ambiente.
- Amável-amigo: num contexto de união e solidariedade, ele também é amigo e companheiro.

- Criativo: estar atento para saber quando sugerir (ou não) um jogo, que adaptação fazer.
- Flexível: quando ocorrer um imprevisto, deve ter a capacidade de mudar, iniciar, suspender.
- Alegre: motivador da alegria no jogo.
- Sensível: ao grupo, às suas necessidades e ao processo que este vive.
- Paciente: saber esperar quando as coisas não têm o ritmo que queremos.
- Sensual/Sensitivo: estar atento a todos os sentidos.

Na realização das aulas, algumas preocupações deverão ser observadas pelo facilitador, tais como:

- Qual é o espaço destinado para o jogo? Onde? Como é o local?
- Qual é o número de participantes?
- Qual a idade dos participantes?
- Qual é o meu objetivo? Unir? Quebrar o gelo?
- Qual é a disposição do grupo? Querem jogar? Se conhecem?
- Quais os materiais que vou usar?

Segundo Soler e Soler (2008), devemos pensar em todas as necessidades presentes na atividade proposta para o sucesso do trabalho.

- Servir de exemplo: sempre demonstrar a atividade.
- Ajuda física: ajudar sempre que necessário.
- Ajuda verbal: valorizar o acerto e nunca enfatizar o erro.
- Ajuda gestual: algumas crianças precisam ver para entender a tarefa.
- O jogo deve sugerir alguma coisa interessante e desafiadora.
- Um bom jogo em grupo deve possibilitar à criança avaliar os resultados de suas ações.
- A participação de todos durante o jogo é fundamental.

Ainda conforme os autores, para um bom desenvolvimento da aula, quando vamos propor jogos, devemos:

- Propor regras e leis, em vez de impô-las.
- Possibilitar a troca de ideias.
- Dar ao grupo responsabilidades para fazer cumprir as regras e inventar soluções criativas.
- Permitir julgar qual regra usar ou transformar.
- Estimular de várias formas o desenvolvimento da autonomia.
- Possibilitar ações que motivem a serem mentalmente ativas.

Os mesmos autores afirmam que é importante uma discussão do grupo após a atividade, pois assim, pode-se estabelecer uma relação entre o que foi feito no jogo e a vida. Sempre escutar as pessoas que jogam, assim, nos tornamos alguém significativo e de confiança ao grupo. Também é importante ter atitude educacional fazendo uma espécie de avaliação ao final da atividade, perguntando que habilidades usaram, quais os pensamentos em relação a atividade etc.

Para que ocorram mudanças mais efetivas no alunado em prol de ações cooperativas, autores como Sarabia (2000), Pozo (2002), Brotto (2002), Soler (2003) e Almeida (2011), preconizam que, além dos professores, também a instituição de ensino e os pais, passem a incentivar as atitudes baseadas em valores cooperativos, para que se torne uma situação, um hábito comum, já que a mídia e jogos eletrônicos estão saturados de violência e competição.

Em nossa opinião, esses exemplos de violência e outros que acontecem no dia a dia, deveriam ser discutidos com os alunos nas aulas. Pensamos que, desta forma, “os pequenos” poderão desde cedo refletir sobre os acontecimentos junto com mediadores/docentes e perceberem que existem maneiras pacíficas de convivência e de resolver problemas ou descontentamentos, respeitando os outros e as diferenças.

Um aspecto imprescindível que interfere em nossas vidas e em nossas práticas pedagógicas é o que Maturana e Rezepka (2000) chamam de *aspectos de formação*. Se o ambiente da aula/turma não for propício, o processo de ensino/aprendizagem provavelmente será falho. Cada vez mais, os aspectos de formação estão ficando sob a responsabilidade da escola. Estes autores recomendam que no início das atividades do ano letivo os docentes discutam, com a participação dos alunos, as “regras de convivência” ou os “combinados” (para as crianças), que seriam comportamentos e ações de respeito aos seres humanos, no caso professor e aluno, e ao ambiente na aula e fora dela. Além disso, deve entrar em pauta noções de valores como os existentes na inclusão e exclusão, cooperação e competição. Sem resolver os problemas do grupo, isto é, os aspectos de formação, segundo os autores, dificilmente conseguiremos desenvolver os aspectos de capacitação, representados pelos conhecimentos e procedimentos.

Maturana e Varela (1995), como também Freire e Scaglia (2003), chamam a atenção para um ingrediente metodológico indispensável: o amor. No caso, o amor fraternal. Para Maturana e Varela (1995), o amor é o fundamento biológico do fenômeno social e, sem amor e aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e por conseguinte, não haverá humanidade, pois

[...] tudo que limite a aceitação do outro, seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica, destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera (MATURANA; VARELA, 1995, p. 263).

Para Freire e Scaglia (2003), a criança passar a bola para um companheiro, depois de conquistar este objeto muito precioso, é uma atitude amorosa, e o docente deve ser exemplo e incentivar estas atitudes e outras de ajuda entre colegas, pois também a ajuda é uma atitude amorosa. Relatam que se quisermos ensinar a amar, teremos que ministrar situações onde atitudes amorosas aconteçam.

6.2 Os Conteúdos da Educação Física Escolar

Os conteúdos escolares são os conhecimentos valorizados em uma determinada cultura e são oriundos das diversas áreas que compõem o universo científico. Tradicionalmente, na escola, os conteúdos são desenvolvidos nas disciplinas que compõem as grades curriculares e estão diretamente relacionados aos objetivos da educação escolar de uma forma geral, mas também aos objetivos de cada disciplina em particular.

As atuais propostas presentes nas Diretrizes Curriculares em vigor têm demonstrado uma preocupação em articular os conteúdos das diferentes disciplinas, ao menos entre as grandes áreas de conhecimento, e aos temas inerentes à formação geral, ou aos denominados conteúdos transversais, visando dar mais significado aos conhecimentos abordados.

Essas diretrizes, bem como os projetos pedagógicos atuais foram elaboradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), instituída em 1996. Sobre os conteúdos da educação escolar básica, a LDB, em seu artigo 27, aponta para as seguintes diretrizes:

- I. A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III. Orientação para o trabalho;
- IV. Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (GROSSI, 2000, p. 29).

Nos PCNs (BRASIL, 1998) encontramos que os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. Sendo assim, pode-se entender que eles assumem o papel central uma vez que por meio deles é que os propósitos da escola se realizam.

César Coll, um dos autores citados na elaboração dos PCNs, valoriza e dá grande importância aos conteúdos desenvolvidos nas propostas pedagógicas de educação escolar. Para este autor, conteúdos “[...] designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL, 2000, p. 12).

Para tratar dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física convém revisitar algumas abordagens pedagógicas das últimas décadas, que tratam do assunto de forma diferenciada e às vezes divergente.

Na história da Educação Física encontra-se que a ginástica foi o conteúdo que representou por um longo período os conhecimentos atribuídos a esta área, substituída posteriormente pela prática de modalidades esportivas, desenvolvidas especialmente com característica competitiva. Com a insatisfação desta ênfase exclusiva e seletiva, em relação aos conteúdos da Educação Física, na década de 1980, os órgãos responsáveis pela política nacional de educação física e desportos iniciam um tratamento diferenciado para a Educação Física escolar, pois vários problemas foram detectados neste setor. Entre eles: falta de espaço e instalações adequados, a prática da Educação Física deficitária de 5ª a 8ª e quase inexistente de 1ª a 4ª série. Conforme Betti (1991), a partir de então definiram-se algumas diretrizes na Educação Física escolar, apresentando como prioridade a concentração do esforço na expansão da Educação Física do ensino fundamental, em especial nas quatro primeiras séries, além da implantação de programas de atividades físicas para faixa da educação pré-escolar. Para isso, foi preciso adequar e aprimorar os cursos de formação de professores de Educação Física voltados para esta faixa etária.

No documento “Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física” (BRASIL/MEC/SEED, 1982), encontramos críticas referentes à inexistência de uma conceituação apropriada para Educação Física das crianças de quatro a dez anos, críticas à formação deficitária de recursos humanos para atuar com esta faixa etária, uma vez que os cursos de licenciatura enfatizavam a atuação a partir da 5ª série, e críticas à preocupação excessiva com a aprendizagem de habilidades esportivas, contrariando princípios de crescimento e desenvolvimento de crianças de pré-escola a 4ª série. Propôs-se, então, para a faixa etária em questão, uma Educação Física caracterizada por uma educação psicomotora fundamentada nos aspectos de crescimento e desenvolvimento da criança.

Outras correntes surgiram no final da década de 1980, dentre elas a abordagem desenvolvimentista que se caracteriza pelo desenvolvimento de habilidades motoras, numa sequência pré-determinada: movimentos reflexos – movimentos rudimentares – movimentos fundamentais – combinação de movimentos fundamentais e movimentos determinados culturalmente.

Na década de 90 se destacam as abordagens influenciadas pela teoria crítica, como por exemplo, a obra escrita por um coletivo de autores (SOARES *et al.*, 1992), na qual a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento denominado de *cultura corporal* e tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outros. Os autores salientam que a seleção e a organização dos conteúdos, nesta perspectiva, exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade.

Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998b), é o documento que traz orientações para os currículos escolares, e estes abordam os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. O documento considera que a meta da Educação Física deve ser a inclusão do aluno na *cultura corporal de movimento*, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas.

Os PCNs da Educação Física, seguindo as orientações das Diretrizes Pedagógicas do Ensino Fundamental, trazem a abordagem dos conteúdos escolares em procedimentos, conceitos e atitudes. Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo, embora a ênfase, na prática, esteja no fazer.

Em relação aos procedimentos, neste documento encontra-se a afirmação de que eles não devem restringir-se ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos das modalidades esportivas, mas devem incluir procedimentos de organização, sistematização de informação, aperfeiçoamento, entre outros. Os conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades devem somar-se a reflexões sobre conceito de ética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros. E os conteúdos atitudinais são explicitados como objeto de ensino e aprendizagem propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e os outros.

Sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento (jogo, esporte, ginástica, lutas e dança), o documento orienta no sentido de que o aluno deve aprender, além das técnicas de execução (conteúdos procedimentais), a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los (conteúdos atitudinais e conceituais).

Neste documento, os conteúdos estão organizados em três blocos, que se articulam entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades:

- Conhecimentos sobre o corpo.
- Atividades rítmicas e expressivas.
- Esportes, jogos, lutas e ginásticas.

Esses conteúdos deverão ser desenvolvidos ao longo de todo ensino fundamental. São apresentados dentro dos blocos, segundo sua categoria conceitual, procedimental e atitudinal. Os conteúdos atitudinais perpassam os três blocos “[...] pois a aprendizagem de qualquer prática da cultura corporal de movimento que não considerá-los de forma explícita se reduzirá a mera aprendizagem tecnicista alienada” (BRASIL, 1998b, p. 74).

Ao observar os interesses e necessidades regionais, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), elaborou as próprias Diretrizes Curriculares para orientar os Projetos e a Prática Pedagógica das Escolas desta região. Em relação aos conteúdos, estão estruturados em eixos que contemplam o conhecimento de Educação Física. Encontramos nesse documento que “é preciso ter o entendimento de que as atividades realizadas com os educandos são os meios empregados para atingir os objetivos propostos para os eixos, os conteúdos e os temas, portanto, não acontecem por acontecer” (AMOP, 2010, p. 328).

Além da organização nos eixos jogos, ginástica, ritmo e expressividade, cultura corporal e saúde, cada eixo apresenta seus conteúdos e, relacionado a cada conteúdo, são apresentados os temas e os objetivos. Também neste documento aparecem os chamados conteúdos permanentes, em todos os anos, independentes dos eixos e atitudes permanentes.

A seguir, passamos a apresentar e definir cada Eixo, cada conteúdo e tema presentes na proposta da AMOP, porém com adequações realizadas pelo grupo.

6.2.1 Ginástica

Conforme Bregolato (2006), os saberes da Ginástica foram formulados por meio dos princípios da cultura da Grécia antiga, que enalteciam a saúde, a força e a beleza, tendo por muito tempo, a conotação de que todas as atividades da Educação Física eram denominadas de Ginástica. Deste modo, a autora enfatiza que as várias práticas corporais, nessa época então, constituíram-se de saltos, corridas, esgrimas, jogos, acrobacias, equitação, natação, exercícios de preparação para a guerra.

Percebe-se assim, portanto, que os movimentos característicos da Ginástica, desde o passado, envolvem diferentes movimentos que podem ser trabalhados numa aula de Educação Física, desde que tenham caráter educativo e que auxiliem os educandos a aperfeiçoar suas possibilidades de movimento.

Nos PCNs encontramos que as Ginásticas

são técnicas de trabalho corporal, que de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. São conteúdos que tem uma relação privilegiada com “Conhecimentos sobre o corpo”, pois, nas atividades Ginásticas, esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. (BRASIL, 1997, p. 49).

Já em Soares *et al.* (1992), encontramos que a presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “coeducação”, entendida como forma de elaborar/praticar formas de ação comuns [...] (p. 77).

Souza (1997, p. 25), ressalta que “devido à abrangência da Ginástica, o estabelecimento de um conceito único para ela, restringiria a compreensão deste imenso universo que a caracteriza como um dos conteúdos da Educação Física”.

Também consideramos difícil delimitar o conceito de Ginástica, bem como de outras práticas da Educação Física, uma vez que estas se manifestam em vários ambientes e situações, com características e objetivos diversificados. A Ginástica só

pode ser conceituada pelo adjetivo que a acompanha, por exemplo, Ginástica Aeróbica, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica Desportiva, Ginástica Fisioterápica etc. A Ginástica, enquanto movimento educativo poderá reunir todas as formas de Ginástica, desde que sejam feitas adaptações próprias aos objetivos escolares e às características de cada faixa etária.

Algumas propostas de Ginástica para a Educação Física escolar já aparecem na literatura. Bregolato (2006) denomina de Ginástica formativa a ginástica ensinada/praticada nas aulas de Educação Física da Escola. Gallahue e Donnelly (2008) denominam a Ginástica ensinada nas Escolas de Ginástica Desenvolvimentista. Passamos a seguir a descrever as diferentes manifestações da Ginástica para a Escola, no entanto se considera todas como Formativas.

Segundo Bregolato (2006), a Ginástica Formativa é composta por exercícios generalizados e naturais. Generalizados porque engloba várias formas de realização, como correr, saltar, lutar, arremessar, trepar, rolar, empurrar, defender etc. Naturais porque estes movimentos são próprios da natureza humana sem a necessidade de serem construídos e sistematizados, inclusive as crianças brincam espontaneamente de correr, saltar, rolar, lutar e trepar. Isto é realizado na escola através de exercícios lúdicos e jogos. De tal modo, por meio das vivências da ginástica formativa, desenvolvem-se naturalmente as chamadas qualidades físicas como: resistência geral, coordenação, velocidade, equilíbrio, força, flexibilidade e ritmo.

Os elementos da Ginástica Artística e da Ginástica Rítmica também podem ser inseridos nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde que abordadas com caráter formativo.

Para Bregolato (2006), os movimentos acrobáticos da Ginástica Artística têm como características a rigidez, elegância, flexibilidade, equilíbrio, realizados no solo e em aparelhos. Movimentos: Saltos (estendido, carpado, grupado, afastado, peixe), Rolamentos(para frente grupado, afastado, carpado pernas unidas, para trás grupado, afastado, carpado), Parada de mãos, Roda e Rodante, Pontes(estática e dinâmica), Vela, Avião de frente e de lado, Espacates de frente e de lado, Parada de cabeça. Aparelhos: Cavalo com alças, Argolas, Barras paralelas, Barra fixa, Barras assimétricas, Trave olímpica, Solo, Salto sobre a mesa.

A **Ginástica Rítmica Formativa**, conforme a mesma autora, é constituída de elementos corporais (saltos, giros, saltitos, andar, correr, equilibrar, flexões, ondas) e podem ser realizados com movimentos que utilizam arcos, bolas, cordas, fitas e maçãs em exercícios realizados dentro de um ritmo musical. Os aparelhos podem ser adaptados:

A corda pode ser feita de qualquer material sintético e seu tamanho é proporcional à altura da ginasta. Esse aparelho possui também nós nas extremidades. As possibilidades de movimento são inúmeras e os fundamentos caracterizam-se por balanços, círculos, rotações, figuras com movimentos tipo “oito”, lançamentos e capturas da corda, ou os saltos e saltitos com a corda aberta ou dobrada, segura por ambas as mãos.

O arco, feito de madeira ou plástico, possui entre 80 e 90 cm de diâmetro interno e pesa pelo menos 300mg. Deve ser rígido, sem se dobrar. Os fundamentos são os movimentos mais comuns que incluem balanços, rolamentos, lançamentos e capturas, giros, incursões no arco, rotações do arco no chão e rotações do arco ao redor da mão e outras partes do corpo.

A bola, feita de plástico ou borracha, tem um diâmetro entre 18 e 20 cm e pesa pelo menos 400mg, mas pode ser adaptada para qualquer tipo de bola, especialmente as de borracha. Os movimentos incluem lançamentos e capturas, movimento com a bola equilibrada na mão, saltos e giros com a bola no chão e ao longo de partes do corpo, quique ou dribles são os movimentos mais comuns desta especialidade.

A Fita, que pode ser confeccionada, possui uma vareta que segura a fita, usualmente feita de madeira, bambu, plástico ou fibra de vidro, mede 1cm de diâmetro e entre 50 e 60 cm de comprimento. A fita é de cetim e seu peso não deve ultrapassar 35mg. Deve ter no máximo entre 4 e 6 cm de largura e 6 metros de comprimento. A fita é longa e pode ser lançada em qualquer direção. Sua função é criar desenhos no espaço. Seus voos no ar formam imagens e formatos de todo o tipo. Figuras de diferentes tamanhos são executadas em ritmos variados. Cobras, espirais e arremessos exigem da ginasta coordenação, leveza, agilidade e plasticidade. São incluídas nas rotinas de fitas, espirais, balanços, círculos, lançamentos e capturas, e movimentos com figuras tipo ‘oito’.

A Ginástica Artística Formativa é um conjunto de exercícios realizados no solo e nos aparelhos, que podem ser adaptados para as condições de cada Escola. Os exercícios de solo, que incluem diversas acrobacias, apresentam diferentes desafios para os alunos. Os principais fundamentos são: Saltos – estendido, carpado, grupado, afastado, peixe; Rolamentos: para frente grupado, afastado, carpado pernas unidas, para trás grupado, afastado, carpado; Parada de mãos; Roda e rodante; Pontes: estática e dinâmica; Vela; Avião de frente e de lado; Espacates de lado e de frente; Parada de cabeça.

A Ginástica/Atividade Circense Formativa. Conforme Centenaro (2012), as atividades circenses, que são desenvolvidas em circos, também incluem manuseio de aparelhos. As pessoas que fazem essas apresentações são os malabaristas, e os objetos que utilizam podem ser malabares, bolas, argolas, chapéus, pratos, bastões com ou sem fogo ou outros objetos que demonstrem a habilidade que eles têm. Muitos fazem as suas apresentações no solo, mas outros as fazem em equilíbrio sobre superfícies, como bolas, bicicletas de uma roda só (monociclos) ou sobre cabos de aço. Aparelhos malabares: Diabolo, Devil Stick (ou bastão chinês), Swing Poi. Na Escola podem ser adaptados com bastões de madeira ou bolas confeccionadas com balões e areia.

De acordo com Castro (1997), os primeiros registros sobre artes circenses foram encontrados na China, em pinturas de quase 5.000 anos onde aparecem acrobatas, contorcionistas e equilibristas. A acrobacia, por exemplo, era uma forma de treinamento para os guerreiros, cuja função social exigia agilidade, flexibilidade e força.

A importância e a grandiosidade desses espetáculos podem ser demonstradas pelo Circo Máximo de Roma (40 a.C.). No lugar em que esse Circo se instalava, foi criado, mais tarde, o Coliseu, que comportava mais de 87 mil espectadores e apresentava excentricidades como gladiadores, animais exóticos, engolidores de fogo, entre outros.

Porém, os espetáculos realizados no Coliseu tornaram-se sangrentos, com cristãos jogados às feras e isso teve como consequência uma redução no interesse pelas artes circenses. No final do Império Romano, os artistas circenses passaram a se apresentar, então, em locais públicos, como praças e feiras (CASTRO, 1997).

De acordo com Soares (1998), o circo no Renascimento deslocava os habitantes das vilas e cidades de suas rotinas simples que envolviam apenas trabalho e descanso. O circo rompia com a ordem estabelecida ao proporcionar, sobretudo, diversão e encantamento ao público. Era uma arte do entretenimento.

O circo se apresentava como uma atividade de grande fascínio na sociedade europeia do século XIX. O corpo era o centro do espetáculo das “variedades” apresentadas pela múltipla atuação de seus artistas. Pode-se dizer que o circo surgia como a encarnação do espetáculo moderno e seu sucesso era inegável nas diferentes classes sociais que assistiam ao mesmo espetáculo, embora em dias e horários diferentes.

A Ginástica Geral ou Ginástica para todos, segundo a Federação Internacional de Ginástica (FIG), é a parte da Ginástica que está orientada para o lazer, onde todas as pessoas de todas as idades participam principalmente pelo prazer que sua prática proporciona. Desenvolve saúde, a condição física e a interação social, contribuindo desta forma para o bem estar físico, psicológico de seus praticantes. Dentre a enorme diversidade de possibilidades de sua prática, a Ginástica Geral compreende as seguintes atividades, desde que sem caráter competitivo: Ginástica (exercícios com e sem aparelhos), Dança e Jogos (FIG, 2012).

Em Souza (1997) e Ayoub (1998) encontramos como proposta para a Educação Física Escolar a Ginástica Geral, que, conforme Souza (1997) é norteada pelo paradigma socialização e é ancorada nos princípios de formação humana e capacitação. A autora destaca alguns pontos importantes que norteiam a sua concepção:

O incentivo e a valorização do indivíduo em benefício do grupo; O conteúdo utilizando parte das experiências individuais, socializadas a fim de servirem de base para exploração de todo grupo; A liberdade na utilização dos conteúdos da cultura corporal; O resgate dos valores culturais de cada grupo social; O prazer na atividade (ludicidade); A promoção da cooperação e da participação; A experimentação das diferentes formas de organização social; O estímulo à autossuperação e à criatividade; A possibilidade de participação de todos os membros da sociedade; A discussão crítico-superadora das diferentes manifestações da cultura corporal que sejam utilizadas; O aumento da interação social; A demonstração das composições como produto final do processo educativo (SOUZA, 1997, p. 87).

A **Ginástica Desenvolvimentista** é outra possibilidade de se trabalhar a Ginástica no contexto escolar, com característica Formativa. Gallahue e Donnelly (2008) ressaltam que as crianças são estimuladas a explorar uma variedade de maneiras de utilizar as habilidades motoras fundamentais e os conceitos motores com o propósito de aprender um eficiente gerenciamento de seus corpos.

A Ginástica Desenvolvimentista focaliza-se nas habilidades dentro da capacidade e na compreensão individual do aluno, e é coerente com os princípios do currículo de Educação Física baseado na proposta desenvolvimentista. Além do realce dado às habilidades motoras e à coordenação corporal, ensinar a ginástica desenvolvimentista às crianças intensifica a capacidade delas em, segundo Gallahue e Donnelly (2008, p. 613):

- Utilizar habilidades de pensamento complexo;
- Desenvolver os componentes de resistência respiratória cardiovascular, força muscular, resistência muscular e flexibilidade;
- Desenvolver habilidades sociais através da colaboração com um parceiro ou pequeno grupo;
- Aprender a gerenciar o corpo contra gravidade;
- Aplicar habilidades motoras e conceitos motores a tarefas de movimento;
- Desenvolver capacidade relacionadas à performance, incluindo agilidade, força e coordenação.

A abordagem desenvolvimentista ao ensino da ginástica consiste no conhecimento dos professores e na habilidade de acomodar as capacidades físicas, sociais e cognitivas dos alunos. Essas atividades incorporam habilidades motoras locomotoras e de equilíbrio, executadas individualmente ou em combinação umas com as outras (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

São movimentos envolvendo a Consciência Corporal, dividindo-se em dois tópicos, primeiro as Habilidades Locomotoras (transferência de peso, pular, saltar, saltar em um pé só, galopar, saltitar e saltar) que englobam Consciência Espacial (caminhos, direção, níveis, gama (tamanho do movimento) e Consciência de Relação (sobre/fora, sob/acima, atrás/na frente, ao lado, perto/longe, guiando/seguindo, imitando, em parceria, para cima/para baixo, encontrar/afastar); e segundo tópico encontram-se as Habilidades de Equilíbrio (rolamento, escalar, virar, equilibrar, segurar, balançar, aterrissagens, formas do corpo: torcido, alongado, agrupado, afastado, com pequeno afastamento) onde entra também a Consciência de Esforço (alterações na dinâmica: tonicidade, tempo, qualidade: suave, marcada; limitada/livre, pesada/leve, contínua/rápida) (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

6.2.2 Ritmo e expressividade

Tendo sua essência no movimento, o ritmo é um fenômeno existente em todo o universo, sendo na música o apoio físico da melodia (CAMARGO, 1994, p. 17). Segundo a autora, todo ser humano é dotado de instinto rítmico que se manifesta

antes mesmo do seu nascimento, através dos batimentos cardíacos e posteriormente, da respiração ou do ato de falar. O ritmo nasceu da dança. Na dança, o movimento é marcado pelo ritmo, e assim, ambos estão ligeiramente ligados.

Desta forma Palma *et al.* (2008, p. 47) diz que se deve “promover a experiência do movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais”.

Gandara (1985) afirma que na educação física, o ritmo constitui a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturadoras, tanto corporais como psíquica e espiritual. Sendo assim, o ritmo é um aspecto que merece atenção especial na Educação Física Infantil, sendo responsável pelo adequado desenvolvimento motor das crianças.

Para Gallahue e Donnelly (2008, p. 588),

a dança é uma forma rítmica de movimento expressivo através do qual as crianças são estimuladas a comunicar seus pensamentos, sentimentos e ideias. Um programa de educação física elementar bem equilibrada oferece as crianças oportunidades variadas para se expressar justamente através da dança.

Gandara (1985) complementa afirmando que, na educação física, o ritmo constitui a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturadoras, tanto corporais como psíquica e espiritual. Sendo assim, o ritmo é um aspecto que merece atenção especial na Educação Física Infantil, sendo responsável pelo adequado desenvolvimento motor das crianças.

Dentro desta perspectiva, a autora salienta que as vantagens trazidas pelo ritmo possuem características não apenas motoras, mas também sociais afetivas e culturais, constituindo-se, dessa maneira, em uma das formas de aprendizado mais eficientes e necessárias na Educação Física Infantil.

Desta forma, Bregolato (2006) salienta que entrar no ritmo do colega também é muito significativo porque envolve um grau de interação e socialização para com todos. Ela lembra que a escola é um ambiente propício ao desenvolvimento rítmico das crianças e que, a dança na escola, pode proporcionar a cada aluno uma liberdade de expressão, onde cada um é motivado a buscar dentro de si próprio a fonte inspiradora de sua movimentação, e com isso há a liberação do espírito.

Fazem parte deste eixo de conteúdos os seguintes temas que passamos a descrever:

Brinquedos Cantados. Para Santos (2003), os brinquedos cantados surgem na espontaneidade da cultura popular. Geralmente são cantigas anônimas acompanhadas de movimentos expressivos saltitantes e ou dramatizados. O brincar é uma forma de manifestação característica da infância, entretanto, como afirma Huizinga (1980), a essência do jogo é o prazer, ele ultrapassa os limites da realidade física e assim se aplica a qualquer fase da vida.

As Cantigas de roda. Segundo Maffioletti (1995, p. 123) elucida a importância desta atividade lúdica no desenvolvimento infantil, dizendo que “os movimentos realizados durante as rodas cantadas refletem uma necessidade interior de exercitar as coordenações de pensamento, numa explicitação clara da implicação do corpo na aprendizagem”.

A Dança Criativa. Funciona como agente de aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio dinâmico, da flexibilidade e amplitude articulares, da resistência localizada, da agilidade e da elasticidade musculares. Se seus valores se assentam em bases que permitem desenvolver o potencial criativo, através da descoberta e exploração de novas formas de movimentação corporal; possibilita-se a educação rítmica pela diversificação na dinâmica das ações psicomotoras; condiciona-se para uma presteza para o movimento porque favorece os aspectos relativos à concentração; canaliza-se a expressividade porque reflete sentimentos, pensamentos e emoções; possui-se valor cumulativo porque amplia o vocabulário senso-perceptivo e se é fundamentalmente socializante e recreativa porque unifica o trabalho grupal (CUNHA *apud* DARIDO; RANGEL, 2002, p. 65).

A Dramatização ou Expressão Corporal. Na concepção de Garcia e Hass (2002, p. 12), “a expressão corporal tende a ser a tradução, por intermédio do corpo, de uma infinidade de aspectos emocionais e afetivos que permeiam a trajetória de vida do ser humano”. Ela é a vivência do corpo no mundo de inúmeras formas, como as artísticas: dança, teatro, mímica etc.

Segundo Bregolatto (2008), a necessidade de trabalhar os Jogos de Dramatização reside no fato de serem eles que mais efetivamente dão “asas” à imaginação. Os alunos expressam brincando aspectos da vida real. A dramatização também pode ser um processo de expressão e de desenvolvimento no campo das artes.

Os Jogos Rítmicos são recursos didáticos em que se desenvolve na criança a expressividade, a organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se por meio do corpo, valorizando sua autoestima e autoconhecimento, além de ser um excelente meio de integração social.

Os Jogos Rítmicos envolvem movimentos, gestos e expressividade estabelecendo uma inter-relação da criança com as pessoas e o mundo em que vive. Eles contribuem para o desenvolvimento das estruturas psicomotoras de forma musical (INFORMATIVO GRD, 2005).

O aluno aprende a realizar os movimentos corporais dentro de um ritmo estabelecido. Os Jogos Rítmicos são bem específicos para o aprimoramento da capacidade de agir dentro de um tempo determinado, do tempo determinado pelo ritmo colocado.

6.2.3 Jogos

Os jogos podem proporcionar inúmeros benefícios para o indivíduo. No processo de ensino aprendizagem eles abrangem desde movimentos mais rústicos até os mais elaborados, promovem a socialização entre as pessoas, além de outros objetivos e princípios inerentes ao Ser Humano.

Para Freire e Scaglia (2003), o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta e que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando ginástica ou quando as crianças brincam.

Segundo Caillois (*apud* DARIDO; RANGEL, 2005), alguns princípios podem ser verificados no jogo: ser regrado, prazeroso, estar fora da realidade, sem obrigação, absorvente, possuir tempo e lugar próprios etc. Desta forma o jogo possui a ideia de limites, liberdade e invenção. Ainda para o autor, o jogo torna fácil o que é difícil, razão pela qual a pedagogia e psicologia principalmente o utilizam na escola. Assim, o jogo possui um papel vital na história da autoafirmação da criança e na formação da sua personalidade.

Existem inúmeras classificações para os jogos na literatura, os mais comumente encontrados foram elencados nesta proposta.

Para Bregolato (2005), os **Jogos socializantes, interativos e de aproximação corporal**, são aqueles em que através deles os alunos se aproximam, o que promove a socialização mais imediata. Esse contato entre os alunos ajuda a eliminar os preconceitos que se possam ter entre si relativos a condição social, características físicas, habilidades esportivas, perfil psicológico-afetivo-moral etc. Outro objetivo fundamental que se pode atingir através desses jogos, é descaracterizar a malícia que se tem atribuído ao toque corporal.

Os **Jogos Pré-Desportivos**, segundo a autora, como os demais, são de caráter lúdico, portanto, a evidência está no prazer de jogar, sendo a competição um aspecto do jogo, e não a razão de jogar. Jogos Pré-Desportivos são originados dos esportes coletivo oficiais. As regras são alternativas, sendo transformadas quando o professor sentir que o jogo está muito fácil, sem os desafios que o tornam interessante, as regras são adaptadas para dificultá-lo. Ao contrário, se o jogo não se desenvolve porque as regras são rigorosas para os alunos, modificam-se as regras para facilitar o desenvolvimento do Jogo.

Os **Pequenos e Grandes Jogos**, para Freitas e Amaral (1988), são definidos quanto a dificuldade: pequenos jogos (simples com regras fáceis e com pouca duração) e grandes jogos (jogos com regras específicas, maior tempo de duração e visam um determinado esporte). Quanto a intensidade são: ativos (todos participam ao mesmo tempo da atividade intensa), moderados (ou mais ou menos intensos) e calmos (sentados cantando, atividades rítmicas bem calmas). E quanto a organização são: dispersivos (jogos a vontade sem formações), em formação (coluna, fileira, círculo etc.) e mistas (duas ou mais formações).

Os **Jogos Cooperativos** aparecem com destaque neste texto, por tratar do tema que permeia toda ação pedagógica desta proposta.

Nos últimos anos vários autores como Amaral, Soler, Brotto e Orlik, vem definindo e caracterizando os jogos cooperativos, em uma busca incessante na sua disseminação no contexto pedagógico/escolar. Em uma abordagem cooperativa os professores buscam ministrar suas aulas, através de jogos e brincadeiras, como uma prática re-educativa, capaz de modificar nosso condicionamento competitivo em alternativas cooperativas para conviver em grupo.

Amaral (2004) define os jogos cooperativos como atividades que requerem um trabalho em equipe com o objetivo de alcançar metas mutuamente aceitáveis. Não é necessário que os indivíduos que cooperem tenham os mesmos objetivos, porém seu alcance deve proporcionar satisfação para todos os integrantes do grupo.

Conforme o mesmo autor, o jogo cooperativo busca aproveitar as condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em grupo e tentar atingir um objetivo comum. O mais importante é a colaboração de cada um.

Os jogos cooperativos propõem a busca de novas formas de jogar, com o intuito de diminuir as manifestações de agressividade nos jogos, promovendo atitudes de sensibilidade, cooperação, comunicação, alegria e solidariedade. Também buscam a interação de todos, a alegria e valorização do indivíduo na construção do processo de participação (AMARAL, 2004).

Orlick (1989) dividiu os jogos cooperativos em diferentes categorias, para oportunizar maior vivência de atividades, sem violação física e psicológica, que serão descritas a seguir.

Jogos de resultado coletivo. Ocorre quando existem duas equipes que cooperam dentro de cada uma e também com a outra equipe. Não significa que duas equipes jogam uma contra a outra, mas sim, que buscam através da cooperação um resultado comum.

Jogos de Inversão deixam os participantes pensar que venceram, ou pensarem se venceram ou perderam. Os jogadores alternam entre os dois times, não enfatizando de forma rígida a formação dos times. Os participantes passam a não se preocupar tanto com o resultado, que não é definido, pois qualquer participante esteve nos dois times por algum momento. Esses jogos de inversão ainda se subdividem em: *Rodizio*, onde os jogadores trocam de equipe após realizar uma tarefa, como por exemplo, após um saque; *Inversão do goleador*, onde quem faz gol troca de equipe, se estiver perdendo, ou seja, o time que marca gol recebe ponto, mas o goleador troca de equipe; *Inversão do placar*, onde os pontos feitos contam para o outro time; *Inversão total*, onde ocorre uma mescla das outras, os pontos vão para a outra equipe e os goleadores para o time “vencedor”, que é quem possui mais pontos, mas que foram conquistados sofrendo gols.

Jogos semicooperativos. Acontecem quando um time continua jogando contra o outro, mas a ênfase se volta para a diversão e participação, pois todos têm oportunidade de jogar, sem diferenciar idade, sexo ou habilidade. As regras são ajustadas para possibilitar mais sucesso, participação e evitar comportamentos indesejáveis. Os times são mantidos com resultados equilibrados e permuta-se jogadores se necessário.

Para oferecer mais oportunidades aos jogadores, permite-se jogar em diferentes posições através das diferentes regras:

- Todos jogam: todos recebem o mesmo tempo de jogo.
- Todos tocam/todos passam: antes de tentar fazer um gol, a bola deve ser passada por todos do time.
- Todos marcam gol: para um time vencer, todos os componentes devem marcar um gol.
- Passe misto: a bola deve ser passada alternadamente entre homens e mulheres.
- Resultado misto: os gols são marcados alternadamente entre homens e mulheres.

- Todas as posições: os jogadores passam por todas as posições, o que pode ser feito por um tempo determinado. Podem ser trocadas após três minutos, três lançamentos, após cada gol etc.

Para introduzir uma atividade cooperativa é importante pensar em adaptar a tarefa para ser um desafio apropriado para o grupo. Orlick (1989) descreve que observou que jogos cooperativos de resultado coletivo, os sem perdedores e os semicooperativos possuem maior aceitação nos diferentes grupos etários. Já os jogos de inversão sofrem maior resistência, principalmente ao iniciar o trabalho, por oferecer sensação de estar cedendo algo que ganhou, pois ao invés de pensar que todos ganharam, quem marca gol pensa que ganhou, mas também que perdeu os pontos.

Contudo, para este autor, é muito importante iniciar o trabalho dos jogos cooperativos com crianças pequenas, pois quanto mais jovem a pessoa, menos competitiva ela é, e mais fácil de aceitar a cooperação.

Segundo Orlick (*apud* SOLER, 2003), através dessas categorias de jogos cooperativos, podemos adequar o jogo fazendo com que os participantes se sintam seguros e felizes, diminuindo o número de excluídos dentro das aulas.

No ambiente escolar os jogos são bastante difundidos e apreciados pelos discentes, neste sentido busca-se a criatividade para elaborar uma nova proposta de aplicação dos jogos nas aulas de Educação Física na escola. Sendo assim, o ponto de partida para esta nova proposta será a cooperação, que será trabalhada dentro do conteúdo Jogos.

6.2.4 Conhecimento sobre o corpo, atividade física e saúde

O conhecimento sobre o corpo, nesta fase desenvolvimento das crianças, em que o mesmo está se modificando e adaptando-se ao meio em que vive, é muito importante. Para tratar desse conteúdo, resgatamos aspectos da abordagem psicomotora da Educação Física. Os temas da Educação Psicomotora, segundo De Meur e Staes (1986) são:

Esquema corporal. “É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem do seu próprio corpo”. “[...] É a progressiva tomada de consciência que a criança tem de seu corpo, do seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo à sua volta.” As etapas do desenvolvimento do esquema corporal compreendem o corpo vivido; conhecimento das partes do corpo; Orientação espaço-corporal e a organização espaço corporal.

Lateralidade. “[...] Se refere à prevalência motora de um lado do corpo, e esta lateralização motora coincide com a predominância sensorial do mesmo lado e com as possibilidades simbólicas do hemisfério cerebral oposto.” “[...] a lateralidade refere-se à dominância de um lado do corpo sobre outro. Manifesta-se na preferência

de alguém em servir-se usualmente de um olho ou de um determinado membro para ações que exijam certa precisão.” A lateralidade pode diferenciar-se entre membros inferiores, superiores ou olhos.

Não devemos confundir Lateralidade (dominância de um lado em relação ao outro) com conhecimento de direita e esquerda (domínio dos termos direita e esquerda). O conhecimento será mais facilmente apreendido quanto mais acentuado e homogêneo for a lateralidade da criança. O conhecimento de direita e esquerda em relação ao próprio corpo se dá por volta dos 5 e 6 anos, enquanto que em relação ao outro (reversibilidade) somente a partir dos 6 anos e meio. O conhecimento em relação ao meio normalmente se inicia em conjunto com o de relação ao outro, mas é incorporado mais tarde, em torno de 7 a 9 anos.

Estruturação Espacial. “É a orientação, a estruturação do mundo exterior referindo-se primeiro ao eu referencial, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento”. “É a tomada de consciência da situação do seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação as pessoas e coisas.” As etapas da estruturação espacial são: Conhecimento das noções; orientação espacial; organização espacial.

A estruturação temporal. É a capacidade de situar-se em função:

- a) da sucessão de acontecimentos: antes, após e durante;
- b) Da duração dos intervalos: tempo longo, tempo curto (hora e minuto), rápido, lento, andar, correr;
- c) Repetição cíclica de certos períodos: dias da semana, meses, estações;
- d) Do caráter irreversível do tempo: já passou... Não se pode mais revivê-lo. Noção de envelhecimento.

As noções de tempo, por serem abstratas, são difíceis de serem adquiridas pelas crianças. Etapas da orientação temporal: Ordem e sucessão (antes, depois e agora); duração dos intervalos (depressa, devagar, um dia, uma hora); renovação cíclica de certos períodos (dias da semana, manhã, tarde e noite).

Conhecimento sobre o corpo humano e saúde

A Educação Física, de modo geral, é uma disciplina que tem o componente curricular de ensino que mais exerce atração sobre os educandos, pois tem uma característica dinâmica de informalidade, de liberdade e originalidade de expressão, o que evidencia para os alunos uma carga afetiva, através de todas as manifestações corporais.

Conforme Menestrina (2000), Saúde e Educação Física têm sido compreendidas como conceitos de alcance tão extenso e abrangente nos diversos setores educacionais, que é difícil de identificá-las como atividades separadas ou distintas. Ambas se inter-relacionam no plano de vida concreto, tornando-se um suporte básico que favorece todos os domínios humanos e possibilita sua evolução e desenvolvimento.

Corroborando com este pensamento, Palma *et al.* (2008) ao estruturar os conteúdos da Educação Física relaciona o movimento e a saúde asseverando que o movimento é elemento imprescindível às condições básicas de saúde. E como conteúdos que estruturam este núcleo afirma que noções básicas de higiene, da saúde e da atividade física permanente devem ser constantes em toda a vida escolar dos alunos.

Neste mesmo sentido, Menestrina (2000) afirma que a sociedade moderna exige cada vez mais indivíduos saudáveis e conscientes, sempre suscitando que Educação Física e Saúde não andam separadas e que possuem capacidades decisivas e imprescindíveis na autorrealização humana. Assim sendo, a Educação Física “deve ser compreendida, simultaneamente, como educação e saúde, caracterizando-se como uma prática social e uma disciplina curricular incentivadora da saúde” (MENESTRINA, 2000, p. 30). Essa perspectiva abrange todos os educandos, quer sejam sedentários, com baixa aptidão física, obesos, com necessidades especiais, entre outros.

Na escola, em especial nas aulas de Educação Física deve-se possibilitar aos alunos a vivência de situações de socialização e de desfrute de atividades lúdicas que são essenciais para a saúde e contribuem para o bem-estar coletivo.

Os assuntos relacionados ao conhecimento sobre o corpo humano e saúde devem versar sobre bons hábitos de higiene, além de promoverem a saúde, o bem-estar e serem subsídios para uma qualidade de vida boa. Servindo como instrumento de auxílio na prevenção de muitas doenças infectocontagiosas, que geralmente são encontradas em locais inadequados provenientes de baixos padrões de higiene.

É fundamental ensinar sobre a higiene pessoal e coletiva, como por exemplo: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos, pentear os cabelos. Cuidar da higiene ambiental: preservação do ambiente, limpeza das ruas, da própria casa, rios etc.

De acordo com Palma *et al.* (2008), os alunos precisam ter conhecimento dos alimentos que são saudáveis e nutritivos para sua saúde e quais são prejudiciais. Ainda é preciso ensinar os alunos a se alimentarem corretamente, procurando manter seu peso dentro dos limites adequados, ressaltando que o excesso de peso pode acarretar vários problemas, como sobrecarga na coluna vertebral, dentre tantos outros.

Conhecer e saber a postura correta ao andar, sentar-se ou ficar de pé são aspectos que devem ser repassados aos educandos em qualquer nível de seu desenvolvimento. Por exemplo, ensinar que ao sentar, o correto é manter toda a extensão das costas apoiadas na cadeira ou sofá, sem pender para os lados, para frente ou para trás. Ensinar que se deve evitar carregar muito peso ou transportar objetos pesados apenas de um lado do corpo, como por exemplo, carregando sua mochila cheia de cadernos e livros.

Procurar desenvolver trabalhos com os alunos sobre os prejuízos de uma postura errada, que podem ser desde alterações posturais, enrijecimentos das articulações até o encurtamento dos músculos é algo que se faz necessário.

Uma qualidade de vida boa e adequada, conforme Menestrina (2000) parece ter-se constituído em uma meta permanente a ser alcançada, para preservar a saúde, em todos os seus aspectos, e alcançar cada vez melhores níveis de quali-

dade de vida. Nesse sentido, é necessário investir no autoconhecimento para a obtenção de hábitos de vida saudáveis, cujo resultado é a aquisição de um bem muito valioso – a saúde.

Assim, por meio de prática regular de uma atividade motora, de uma adequada alimentação, de bons hábitos de higiene e de um estilo de vida apropriado, fica evidente um comportamento significativo na obtenção, recuperação, manutenção e melhoria da saúde individual e coletiva (MENESTRINA, 2000).

Portanto, a Educação Física é Saúde quando atende às necessidades existenciais de cada faixa etária do ser humano, agindo na prevenção e profilaxia de doenças físicas, mentais e existenciais. Pois um indivíduo autoeducado para a saúde é aquele que conhece sobre si mesmo, acerca de seu desenvolvimento, da sua personalidade, da sua autoimagem e autoestima, de seu estado de saúde física, de seu envolvimento e compromisso social.

Ainda, visando formar um educando comprometido e consciente da importância da prática da atividade física, que desenvolve atividades corporais, conhece e respeita suas características físicas e seu desempenho motor e que adota atitudes favoráveis à sua saúde e bem-estar.



PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO
DOS EIXOS, CONTEÚDOS, TEMAS
E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO
FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL



PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EIXOS	CONTEÚDOS	TEMAS	OBJETIVOS
JOGOS 1º ano	Jogos de corrida variada Jogos em linha Jogos em círculo	longe/perto, rápido/lento, perseguir/escapar, frente/ trás, direita/esquerda; direção e sentidos. dentro/fora, centro/perímetro	Promover a cooperação através dos jogos, identificando os contrastes, direções e lateralidade, permitindo que o aluno consiga se localizar em relação ao espaço e a objetos/pessoas.
JOGOS 2º ano	Jogos de corrida variada Jogos em linha Jogos em círculo Jogos de Dramatização	longe/perto, rápido/lento, perseguir/escapar, frente/ trás, direita/esquerda; direção e sentidos. dentro/fora, centro/perímetro. imitação, representação, mímica.	Buscar a cooperação por meio dos jogos, identificando os contrastes, direções e lateralidade, permitindo que o aluno consiga se localizar em relação ao espaço e a objetos/pessoas. Em pequenos e grandes grupos, vivenciar atividades de dramatização e representação de papéis sociais, por meio da imitação, representação e mímica.
JOGOS 3º ano	Pequenos Jogos Cooperativos	Jogos socializantes, interativos e de aproximação corporal. Jogos de habilidades motoras com e sem materiais.	Buscar a cooperação por meio de jogos, enfocando diferentes vivências em grupos, estimulando as habilidades motoras fundamentais e suas combinação.
JOGOS 4º ano	Grandes Jogos Cooperativos	Jogos de rebater Jogos de chutar Jogos de arremessar Jogos de correr Jogos de saltar	Reforçar a aprendizagem das habilidades propostas através da prática de grandes jogos cooperativos.
JOGOS 5º ano	Jogos pré- esportivos cooperativos	Atletismo Basquetebol Futsal Handebol Voleibol Outros jogos	Iniciar a vivência dos fundamentos dos esportes coletivos e do atletismo, através de jogos com enfoque cooperativo. Estimular a combinação das habilidades motoras, compreendendo as situações coletivas, adotando atitudes de cooperação e respeito mútuo, através de jogos pré-desportivos.

EIXOS	CONTEÚDOS	TEMAS	OBJETIVOS
GINÁSTICA 1º ano	Ginástica Formativa	Exercícios da habilidade de locomoção (andar, correr, saltar, saltitar, rolar), manipulação (lançar, receber, bater, rebater, chutar, quicar) e de estabilização (alongar, curvar, equilibrar, esquivar).	Vivenciar diferentes movimentos de locomoção, manipulativos e de estabilização, por meio de exercícios ginásticos. Explorar as possibilidades corporais em diferentes espaços, com e sem a utilização de material.
GINÁSTICA 2º ano	Ginástica Formativa	Exercícios de habilidades motoras fundamentais com e sem aparelhos (arco, corda, outros materiais alternativos).	Praticar as habilidades da ginástica formativa através de atividades que enfatizem a ajuda mútua e a cooperação.
GINÁSTICA 3º ano	Ginástica Formativa	Ginástica Artística Formativa (andar, correr, saltar, saltitar, rolar, equilibrar) Ginástica Rítmica Formativa (andar, correr, saltitar, rolar, equilibrar, flexionar) Manuseio da bola e arco.	Adotar atitudes cooperativas e solidárias conhecendo os movimentos das ginásticas, com e sem aparelho. Realizar exercícios ginásticos individuais e em pequenos grupos, estimulando as capacidades físicas (resistência, força, velocidade, flexibilidade) e perceptivo-motoras (esquema corporal, lateralidade, estruturação espaço temporal, ordenação, ritmo e equilíbrio).
GINÁSTICA 4º ano	Ginástica Formativa	Ginástica Artística Formativa (saltos, rolamentos, equilíbrios, roda, parada de cabeça, parada de mãos) Ginástica Rítmica Formativa (saltitos, saltos, equilíbrio e flexões). Manuseio da corda e da fita. Ginástica Circense Formativa (pirâmides, perna de pau e malabares).	Realizar movimentos acrobáticos e equilíbrios com a ajuda de um colega. Realizar exercícios ginásticos individuais e em pequenos grupos, com e sem aparelhos, elaborando coreografias com acompanhamento musical. Conhecer a relação histórica entre as atividades circenses e a ginástica, vivenciando movimentos característicos desta modalidade, interagindo e auxiliando os colegas.
GINÁSTICA 5º ano	Ginástica Formativa	Ginástica Geral Formativa (combinação dos fundamentos das Ginásticas Rítmica, Artística e Circense em forma de coreografia)	Criar, em pequenos e grandes grupos, coreografias de ginástica geral, a partir do conhecimento e das possibilidades de cada um.

EIXOS	CONTEÚDOS	TEMAS	OBJETIVOS
RITMO E EXPRESSIVIDADE 1º ano	Atividades rítmicas e expressivas	Brinquedos Cantados Cantigas de Roda	Participar de atividades reproduzindo movimentos característicos das cantigas de rodas e dos brinquedos cantados.
RITMO E EXPRESSIVIDADE 2º ano	Atividades rítmicas e expressivas	Brinquedos Cantados Cantigas de Roda	Participar de atividades corporais reproduzindo movimentos característicos dos brinquedos cantados e das cantigas de roda.
RITMO E EXPRESSIVIDADE 3º ano	Atividades rítmicas e expressivas	Brinquedos Cantados Cantigas de Roda Jogos Rítmicos Jogos de Dramatização	Participar de atividades corporais adotando uma postura não preconceituosa, reproduzindo e criando movimentos característicos das cantigas de roda e brinquedos cantados. Em pequenos e grandes grupos, explorar com diferentes partes do corpo, variados ritmos, identificando as batidas e a contagem do tempo. Representar situações através da mímica e da dramatização, em pequenos e grandes grupos.
RITMO E EXPRESSIVIDADE 4º ano	Atividades rítmicas e expressivas	Jogos Rítmicos Jogos de Dramatização Dança Criativa	Identificar e reproduzir diferentes ritmos através das atividades propostas. Estimular a colaboração entre os alunos para vivenciar as formações corporais na dança, em vários planos, níveis, com e sem deslocamentos. Criar movimentos a partir de temas musicais.
RITMO E EXPRESSIVIDADE 5º ano	Atividades rítmicas e expressivas	Jogos Rítmicos Danças Folclóricas Regionais Dança Criativa	Identificar e reproduzir diferentes ritmos através das atividades propostas, em pequenos e grandes grupos. Em pequenos e grandes grupos vivenciar atividades corporais aprendendo e reproduzindo movimentos e passos característicos das danças folclóricas regionais. Participar de atividades cooperativas vivenciando e criando movimentos corporais com e sem música.

EIXOS	CONTEÚDOS	TEMAS	OBJETIVOS
CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO, ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE 1º ano	Conhecimento sobre o corpo	Esquema corporal Percepção espacial e temporal Lateralidade	Reconhecer partes do seu próprio corpo, bem como no corpo do outro; Identificar sua posição nos espaços em relação ao outro, a um determinado objeto ou local. Perceber a possibilidade de utilização de dois lados do corpo: direita e esquerda.
CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO, ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE 2º ano	Conhecimento sobre o corpo	Esquema corporal Percepção espacial e temporal Lateralidade	Perceber o seu próprio corpo identificando suas partes e possibilidades de movimentos. Realizar atividades em grupo, percebendo o espaço e o tempo. Distinguir os lados direito e esquerdo e a sua dominância.
CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO, ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE 3º ano	Conhecimentos sobre o corpo Atividade Física e Saúde	Possibilidades corporais e lateralidade Sistema muscular e esquelético e seu funcionamento A importância da atividade física para o crescimento e desenvolvimento saudável	Descobrir as próprias possibilidades e limitações de movimento e de seus colegas, através da ajuda mútua; Distinguir lados do corpo em relação ao outro e ao meio. Conhecer as posturas mais adequadas para ficar em pé, sentar, deitar, carregar, levantar, suportar, pegar e transportar objetos; Perceber as contribuições da prática da atividade física no crescimento e desenvolvimento do corpo.
CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO, ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE 4º ano	Conhecimentos sobre o corpo Atividade Física e Saúde	Sistema respiratório e circulatório e seu funcionamento (batimento cardíaco e respiração). A importância da atividade física para a saúde	Perceber as alterações no batimento cardíaco e na respiração, decorrentes da prática da atividade física. Relacionar as atividades físicas com as mudanças provocadas no corpo compreendendo a importância desta prática para a saúde.
CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO, ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE 5º ano	Conhecimentos sobre o corpo Atividade Física e Saúde	Alterações físicas decorrentes do desenvolvimento (idade) Doenças decorrentes da falta de atividade física.	Realizar atividades em pequenos grupos, auxiliando-se e percebendo as alterações físicas corporais que ocorrem decorrentes do desenvolvimento. Conhecer as consequências e doenças decorrentes da falta de atividade física. Perceber a necessidade de mudança de hábitos, para influenciar o meio onde vive, sendo assim agente de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, H.; ROTHENBERG, L. **Ensino de jogos esportivos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- ALMEIDA, M. T. P. de, **Jogos cooperativos: aprendizagens, métodos e práticas**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.
- AMARAL, J.D.do. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.
- AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2010.
- AYOUB, E. **A Ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para Educação Física escolar**. Campinas: UNICAMP (Tese de doutorado), 1998.
- BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. 3 ed. São Paulo: Harper & Row Ltda., 1984.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERSCH, A. R. *et al.* Proposta de Educação Física para a pré-escola, primeira e segunda séries do primeiro grau. In Brandl Neto, I. (organizador). **Educação Física nas séries iniciais**. Toledo: EdT, 1996.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **III plano setorial de educação, cultura e esporte 1980/1985**. 2 ed. Brasília: MEC/CCS, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes de implantação e implementação da educação física na educação pré-escolar e no ensino da primeira à quarta série do primeiro grau**. Brasília: SEED/MEC, 1982a.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 96p.
- BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal do jogo**. São Paulo: Ícone, 2005.
- BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal da ginástica**. 2º edição. São Paulo: Ícone, 2006.
- BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal da dança**. 2º edição. São Paulo: Ícone, 2008.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos, SP: Projeto cooperação, 1997.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, SP: Projeto cooperação, 2001.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**. Santos: Projeto Cooperação, 2003.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- CAMARGO, A. **Música/Movimento: um universo em duas dimensões**. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994.

- CAMPOS, D. M. S. de. **Psicologia e Desenvolvimento Humano**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CASTRO, A. V. **O Circo conta sua história**. Museu dos Teatros. Rio de Janeiro: FUNARJ, 1997.
- CENTENARO, M. de L. **A Ginástica Geral e as Artes Circenses**. <<http://mariacentenaro.blogspot.com.br/2009/10/ginastica-geral-e-as-artes-circenses.html>>. Acessado em Outubro de 2012.
- CORREIA, M. M. **Trabalhando com os jogos cooperativos**. São Paulo: Papyrus, 2006.
- CUNHA, M. V. da. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAPON, J. **Propostas de atividades para educação pelo movimento**. São Paulo: Manole, 1989.
- COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In Coll, C. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade**. São Paulo: Manole, 1986.
- DARIDO, C. S.; RANGEL, C. I. **Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FAW, T. **Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A.J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FERREIRA NETO, C. A. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade: Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FREITAS, M. R.; AMARAL, C. do N. **Subsídios para Educação Física de 1ª a 4ª série do 1º Grau**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4ª Ed. São Paulo: Phorte Editora, 2008.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Crescimento Motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B. ARAVENA, C. J. O. **Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FDT, 1998.
- GANDARA, M. **Atividades ritimadas para crianças**. Campinas: M. Gandara, 1985.
- GARCIA, A.; HAAS, A. N. **Ritmo e dança: aspectos gerais**. Canoas: UBRA, 2002.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- GRESPLAN, M. R. **Educação Física no Ensino Fundam.: 1º ciclo**. Campinas: Papyrus, 2002.
- GROSSI, E. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HAYWOOD, KATHLEEN M.; GETCHELL, NANCY; **Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida**, 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- INFORMATIVO G.R.D.** ANO V - Edição 12 - JUL/DEZ – 2005. Rio de Janeiro, 2005. <<http://www.geocities.ws/grdclube/Revista/Jogosritmicos.html>>. Acessado em 19/10/2009
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MAGILL, R.; **Aprendizagem motora: Conceitos e aplicações**. São Paulo: E. Blücher, 1998.
- MANNING, S. A. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 5 ed. 3 ex. São Paulo: Cultrix, 2000.
- MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas; Editoria Psy II, 1995.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MANOEL, E. J. Aspectos básicos do desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física infantil. **Boletim Técnico de Educação Física e Desportos**. Manaus. V.20, nº 36/37, p. 12-35, 1985.
- MATTOS, M. G. de.; NEIRA, M. G. **Educação infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo: Editora Phorte, 2000.
- MELLO, A. M. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- MENESTRINA, E. **Educação Física e saúde**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R.S.; LOPES, T.C. Considerações, reflexões e proposições para a educação física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In MOREIRA, E.C. e NISTA-PICCOLO, V.L. (Orgs.) **O quê e como ensinar educação física na escola**; 1 ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.
- MUSSEN, P. H; CONGER, J. J; KAGAN, J; HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. 3. ed. São Paulo: Harbra Ltda, 1995.
- MUSSEN, P. H; CONGER, J. J; KAGAN, J; HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1977.
- MUCCHIELLI, R.A. **A personalidade da criança: sua formação do nascimento até o fim da adolescência**. 5.ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1963.
- NEGRINE, A. **O ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Globo, 1977.
- NEGRINE, A. **Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Palloti, 1986.
- NEGRINE, A. **Corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- NISTA-PICCOLO, V.L.; TOLEDO, E.; VELARDI, M.; O que ensinar nas aulas de Educação Física. In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **O que e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

- ORLICK, T. **Vencendo a competição**: Como usar a cooperação. São Paulo: edição integral, 1989.
- PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. P. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil e Ensino Fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.
- PAPALIA, D.; OLDS, S. **Desenvolvimento Humano**. Trad. Daniel Bueno. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, SEED, 1990.
- PAYNE V.G; ISAACS L. D. **Desenvolvimento motor humano**, Guanabara Kooogan S.A, 2007.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.
- PIKUNAS, J. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTIN, S. **Da alegria do lúdico a opressão do rendimento**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- SOLER, R. **Jogos cooperativos**; 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.
- SOLER, R. **Jogos cooperativos para educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- SOLER, R. **Esporte Cooperativo: uma proposta para além das quadras, campos e pátios**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.
- SOLER, R. **Educação Física**: Uma abordagem cooperativa. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.
- SOLER, S. S.; SOLER, R.; **Alfabetização cooperativa**. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 2008.
- STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva** – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, D. dos G., **Brinquedos cantados na Psicomotricidade**, Rio de Janeiro, 2003.
- SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo – estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SOARES, C. L. *et al.* (Coletivo de autores) **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica Geral: uma área de conhecimento da Educação Física**. Universidade Estadual de Campinas - Tese de Doutorado: Campinas, 1997.
- TANI, G. *et al.* **Educação Física Escolar – fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1988.
- VAYER, P. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

APÊNDICE 1

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DAS ATIVIDADES (ORLICK, 1989; BROTTTO, 2001)

- **COMPETITIVA:** é considerada uma atividade onde uma pessoa ou grupo tem como objetivo um melhor resultado em relação à outra pessoa ou grupo, sempre visando a recompensa, a vitória e não a atividade em si.
- **SEMI-COOPERATIVA:** é entendida como uma competição em que todos participam efetivamente, onde todos jogam/brincam (inclusão), podendo ser: todos tocam ou passam (uma bola, por exemplo); todos marcam pontos; todos passam por todas as posições; ou um misto dessas situações.
- **COOPERATIVA:** é entendida como atividade onde todos participam e trabalham juntos para que os objetivos, que são comuns, sejam alcançados de maneira prazerosa por todos.

Quadro 1 - Padrões de Percepção – Ação

	Omissão	Cooperação	Competição
Visão do jogo	É impossível	Possível para todos	Parece possível só para um
Objetivo	“Tanto faz”	Ganhar... juntos	Ganhar... do outro
O outro	“Quem?”	Parceiro, amigo	Adversário, inimigo
Relação	Indiferença – cada um na sua	Interdependência, parceria	Dependência, rivalidade
Ação	Ser jogado	Jogar... com	Jogar... contra
Clima do jogo	Chato	Ativação, atenção	Tensão, estresse
Resultado	Continuismo	Sucesso compartilhado	Ilusão de vitória individual
Consequência	Alienação	Vontade de continuar jogando	Acabar logo com o jogo
Motivação	Fuga	Amor	Medo
Sentimentos	Opressão, controle	Alegria, comunhão	Raiva, solidão
Símbolo	Muralha	Ponte	Obstáculo

Fonte: Brotto (2001, p. 54)

Quadro 2 - Comparativo: situações competitivas e cooperativas

FORMA COMPETITIVA	FORMA COOPERATIVA
Individualista	Grupal
Participação limitada	Todos participam
Desordem	Organização
Ganhador / perdedor	Todos ganham
Desunião	União
Trapaça / Esperteza	Honestidade
Frustrante	Reconfortante
Limitado	Amplo
Repúdio	Acolhida / Confiança
Conformismo	Desafio coletivo
"O jogo sou eu"	"O jogo somos nós"

Fonte: Soler (2003, p. 72)

Quadro 3 - Características competitivas e cooperativas

JOGOS COMPETITIVOS	JOGOS COOPERATIVOS
Divertidos para alguns	Divertidos para todos
Sentimento de derrota	Sentimento de vitória
Alguns excluídos por falta de habilidade	Todos se envolvem, independentemente de sua habilidade
Aprende-se a ser desconfiado	Aprende-se a compartilhar e a confiar
Categorias, meninos X meninas, criando barreiras entre pessoas	Há mistura de grupos que brincam juntos, criando alto nível de aceitação mútua
Perdedores ficam de fora do jogo e, tornam-se observadores	Todos envolvidos por período maior, mais tempo para desenvolver capacidades
Não se solidarizam e, felizes quando algo de "ruim" acontece aos outros	Aprende-se a solidarizar com sentimentos dos outros e, deseja-se o seu sucesso
Jogadores desunidos	Aprendem a ter um senso de unidade
Perdem a confiança em si quando são rejeitados ou perdem	Desenvolvem autoconfiança porque são bem aceitos
Pouca tolerância a derrota, desenvolve sentimento de desistência	A habilidade de perseverar face as dificuldades é fortalecida
Poucos se tornam bem sucedidos	Todos encontram caminho para crescer

Fonte: Soler (2003, p. 79)

APÊNDICE 2

EXEMPLOS DE AULA

PLANO DE AULA (Estilo Descoberta Dirigida- Cooperação)

INSTITUIÇÃO: Escola

TURMA/ANO: 2º B

DATA: 06/05/2013

HORA: 14h50

Nº DE DISCENTES: 25

LOCAL: Quadra

MATERIAIS: 02 bolas de voleibol

Conteúdo: Ginástica - Habilidades Básicas

Tema: *Correr* de formas variadas

Objetivo: Fazer com que os alunos descubram diferentes formas de correr.

Problema: Será que os alunos são capazes de descobrir diferentes formas de correr através de dicas e questionamentos do professor? Como fazer com que os alunos descubram várias formas de correr?

1ª atividade: os alunos correm livremente pela quadra.

Organização: os alunos ficam distribuídos pela quadra.

Execução: o professor deixa que os alunos corram livremente pela quadra e depois faz algumas perguntas como as a seguir e discute o conhecimento deles sobre o tema.

- todos sabem correr?
- só existem essas formas de correr?
- só dá pra correr de frente?
- como o caranguejo corre? (e outros animais/bichos ou situações)
- só dá para correr sozinho? Quero ver se vocês conseguem correr juntos, unidos;

Outras solicitações podem surgir durante a aula, com sugestões dos alunos.

2ª atividade: pegador.

Organização: os alunos ficam distribuídos livremente pela quadra e um é o pegador.

Execução: o professor solicita algumas situações para serem realizadas, como as apresentadas:

- agora não pode mais correr de frente;
- agora só por cima das linhas; Não pode pegar ou fugir sozinho (tem que estar unido a outro).
- agora só com uma perna; Como o Saci anda ou corre?
- Outras formas poderão/deverão acontecer, por sugestão dos alunos. Combinar regras.

3ª atividade: caçador de um campo rolando a bola pelo solo.

Organização: Dois grupos, ficando um dentro da quadra central (entre as linhas de 3 metros do voleibol) e o outro do lado de fora das linhas, nos dois lados.

Execução: O pessoal do lado de fora rola a bola pelo solo tentando acertar os pés dos de dentro. Depois de algum tempo, troca-se os grupos (ou quem for acertado troca com quem acertou; ou só vem para fora). Não precisa fazer contagem nenhuma. Depois, os que estão dentro da quadra tem que ficar em duplas, trios, ou mais alunos, de mãos dadas ou outra forma.

- Discutir as formas de deslocamento que aconteceram (inclusive para cima - salto).

4ª atividade:

Organização: reunião com as crianças em círculo.

Execução: professor/a e alunos/as discutirão os conceitos da aula (formas de deslocamento e cooperação) e opinarão sobre ela. Professor/a questiona: o que aprenderam hoje? Poderão propor atividades para as próximas aulas, dentro dos objetivos já elaborados.

PLANO DE AULA (Estilo Divergente – Res. de Problemas - Cooperação)

INSTITUIÇÃO: Escola

ANO/TURMA: 4º ou 5º

DATA: 06/05/2013

HORA: 14h50

Nº DE DISCENTES: 25

LOCAL: Quadra

MATERIAIS: 15 coletes, 25 bolas variadas, 12 bambolês

Conteúdo: Ginástica - Habilidades Básicas

Tema: Passes e Condução de bola

Objetivo: Fazer com que os alunos descubram soluções para os problemas de passe e de condução de bola que serão apresentados.

Problema: Como fazer com que os alunos descubram formas de conduzir e passar a bola?

1ª atividade: criar um pega-pega com bola utilizando o passe (duplas, trios, pegando e fugindo), mas com o professor/a questionando antes o que eles sabem sobre o tema.

Organização: círculo em pé,

Execução: professor e alunos chegam a conclusão de um pegador que envolva o passe e que necessite pegar ou fugir em duplas, trios, ou mais alunos;

2ª atividade: condução da bola com os pés;

Organização: cada dois alunos com uma bola distribuídos pela quadra.

Execução: Criar formas de conduzir a bola com os pés;

3ª atividade: *organização:* a turma separada em dois grupos;

Execução: cada grupo deverá inventar 06 formas de conduzir a bola com os pés.

4ª atividade: estafeta por tarefas

Organização: turma separada em dois ou mais grupos

Execução: cada grupo deverá conduzir a bola, contornar um cone e retornar ao final da fila. Todos os integrantes do grupo deverão realizar a tarefa, sendo que cada grupo deverá realizar de uma maneira diferente. Cada grupo estipulará um tempo para realizar a tarefa (estabelecerá uma meta para tentar superá-la depois). Após, cada um do grupo deverá realizar a condução de uma forma diferente.

5ª atividade: *Organização:* em duplas

Execução: cada dupla com uma bola; passar a bola um para o outro criando variadas formas, colocando metas a serem alcançadas (com as mãos, pés e outras partes do corpo);

6ª atividade: *Organização:* separar a turma em três ou mais grupos

Execução: cada grupo deverá apresentar 05 formas de passar a bola com os pés;

7ª atividade: jogo

Organização: turma separada em duas equipes;

Execução: sugestão de jogo/regras com as mãos: cada aluno quando estiver com a bola poderá dar apenas 3 passos, passando-a em seguida, ou deslocar driblando. Não haverá goleiros e só será válido o gol de dentro da área, porém a bola deverá ter sido tocada por todos os componentes do grupo; quem fez gol não faz mais; ganha a equipe que todos fizeram gol ou acertaram num alvo.

8ª atividade: avaliação da aula: *Organização:* sentados em círculo;

Execução: professor e alunos discutirão a aula (conceitos: passe, condução e cooperação) e farão propostas para a próxima.

OBS: 1) As formas de metas podem ser sugeridas pelo professor (exs: por tempo; por número de acertos em determinada quantidade definida – de 20 passes acertar 10; por quantidade de situações criadas);

2) O número de atividades do plano é fictício (oito atividades normalmente não acontecem numa aula. Elas foram colocadas como exemplo).

APÊNDICE 3

COLETÂNEA DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

1. GINÁSTICA FORMATIVA

1.1 - Espelho

Em duplas. Imitar os gestos dos companheiros, depois inverte-se os papéis.

1.2 - Ginástica Maluca

Alunos dispersos pela quadra. Ao som da música realizam-se os movimentos realizados pelo professor ou por algum aluno.

1.3 - Escultura de grupo

Em grupos de mais ou menos 8 pessoas. Criar um tema, por exemplo: meio de transporte. Cada grupo deverá montar uma escultura com seus corpos, como se fossem a matéria prima. Todos do grupo deverão fazer parte da escultura. Sendo necessário também dar um nome à mesma.

1.4 - Circuito Motor

Grupos dispostos em colunas. A criança sai correndo até chegar no primeiro cone, e quando chegar fará um movimento da capoeira, passando a perna por cima, sem encostar no cone, da maneira que conseguir. Após, deverá ir correndo até o próximo obstáculo, que será o colchonete; e nele irá passar ou rolar da forma que quiser. Depois, passará por uma corda estendida no chão; lá os alunos deverão fazer uma estrelinha. Logo em seguida, corre para o pneu e pula por dentro dele, com os dois pés juntos.

Variação: quando a criança passar pelo cone novamente, deverá passar a perna por fora, ou por dentro, conforme o que o professor falar; no colchonete, deverá realizar a cambalhota.

1.5 - Atravesse o rio

Cada criança recebe uma folha de jornal. O facilitador dirá que existe um rio, e eles deverão atravessar utilizando um barco (a folha de jornal) para chegar a outra margem do rio. As crianças deverão descobrir como passar. O objetivo é que descubram que em dupla fica mais fácil. As crianças não podem pisar fora do jornal para atravessar o rio.

1.6 - Ajudando seus amigos

Cada participante com um saquinho em cima da cabeça mantendo o equilíbrio, todos devem passear livremente pela quadra. Quando um saquinho cair, a pessoa que não conseguiu equilibrá-lo deve ficar “congelada”. Outra pessoa, então deve tentar pegar o saquinho ajudando seu amigo a “descongelar-se” e seguir no jogo. Quando abaixar para pegar o saquinho do amigo, se o seu cair, também estará “congelado”.

1.7 - Habilidades Básicas: andar e correr

Alunos dispersos pela quadra. Andar de diversas formas, de acordo com a orientação do professor:

- Andar naturalmente em várias direções sem esbarrar os colegas;
- Ponta dos pés;
- Calcanhar;
- Passos largos;
- Passos curtos;
- Mudar de direção ao se encontrar com um colega;
- O mesmo, tocar no colega ao encontrá-lo e mudar de direção;
- Andar de costas;
- Andar lateralmente;
- Lateralmente, cruzando as pernas;
- Mudar a velocidade ao sinal do professor;
- Mudar o nível (altura);
- Manter as mãos altas no nível baixo;
- Manter as mãos baixas no nível alto;
- Andar feliz, cansado, com raiva, assustado.

Em pares:

- Seguindo um colega;
- Sombra;
- Irmãos siameses (ombro, quadril, bariga, mãos, pés etc);
- Carregando o par (criar foras diferentes).

Em grupos (quatro, seis, oito):

- Andar lado a lado, coordenar passos (de frente, de costas e lateralmente);
- O mesmo, mudar fila para coluna a cada oito passos;
- Correr;
- De diversas formas e direções;
- Mudar a velocidade, ao sinal do professor.

Em duplas:

- De mãos dadas, coordenando os passos;
- Seguindo o companheiro, mudar a direção ao sinal;
- Seguir o companheiro, ao sinal sair em disparada tentando alcançar o colega da frente.

Em grupos:

- Em colunas, seguindo o mestre;
- Em fila, coordenando os passos;
- Em colunas, variando o ritmo e direção.

1.8 Habilidades básicas – saltitar e saltar

Alunos espalhados pela linha lateral da quadra, saltitar livremente.

- Um dos pés, alternar a cada três passos;
- Dois pés unidos (imitando um coelho, canguru, sapo);
- Lateralmente, alternar o lado a cada três passos;
- Primeiro saltito para frente, trás e lateral;
- Galope para frente, trás e lateral;
- Combinação: primeiro saltito/galope.

Dois a dois

- Mesmos exercícios anteriores, coordenado os movimentos com o companheiro;
- Saltitar segurando um dos pés do companheiro;
- Um dos elementos da dupla sentado, pernas estendidas e afastadas lateralmente, o outro elemento em pé entre as pernas do companheiro. Realizar saltitos simultaneamente afastando e unindo as pernas;
- Os dois elementos em pé, saltitar simultaneamente afastando e unindo as pernas e coordenando com o movimento do companheiro de saltitar alternando uma perna a frente, outra atrás;
- Em colunas;
- Segurar no ombro do companheiro com uma mão e a outra no pé, saltitar deslocando-se para frente sem soltar a mão;
- Segurar na cintura do companheiro da frente, saltitar com as pernas unidas, deslocando-se em colunas para frente;
- Mesmo, afastando e unindo as pernas.

Em círculos.

Execução: Deslocamento lateral, apoiando-se (abraçando) nos companheiros laterais.

Dispersos pela quadra:

- Imitando um canguru, sapo, outros animais que saltem;
- Dois a dois, deslocar-se pelo espaço, um agacha outro salta por cima apoiando as mãos nas costas do colega, alternando, ora um ora o outro;
- Mesmo exercício em colunas;
- Em colunas, saltar sobre o colega da frente que estará posicionado em seis apoios (lateralmente), salta e agacha.

Organização: duas fileiras, cada dupla segurando uma cordinha.

- Os primeiros de cada fila, saltarão por cima das cordinhas até o final e vão se posicionar, segurando suas cordas, realizar a atividade até que todos tenham passado.

Em colunas. Realizar saltos em distância e altura dando:

- impulsão com os dois pés queda com os dois;
- impulsão com um pé, queda com os dois;
- impulsão com os dois, queda com um;
- impulsão com um pé, queda com o mesmo;
- impulsão com um pé, queda com o outro.

1.9 Habilidades básicas – transportar, rolar e Acrobacias

Em duplas

- De costas um para o outro, braços dados, levantar com a ajuda do companheiro;
- Em pé, de frente um para o outro, mãos apoiadas nas mãos do companheiro, braços estendidos, medir a força;
- Briga de Galo – de cócoras de frente um para o outro, com as mãos tentar derrubar o companheiro;
- Sentados de frente um para o outro, em cima dos pés do companheiro e segurando nos ombros dele, realizar movimento de balanceio (gangorra).

Deslocar-se em duplas:

- Segurando em um dos pés do companheiro;
- Empurrando o companheiro pelas costas (burrinho teimoso);
- Deslocar-se transportando o companheiro nas costas (cavalinho);
- Segurando nos pés do companheiro (carricola);
- Bicho de duas cabeças;
- Trator.

Deslocar-se em trios:

- Cadeirinha;
- Outras formas criadas pelos alunos.

Acrobacias:

- Rolamento para frente e para trás;
- Rolamento de ombro;
- Parada de cabeça;
- Parada de mãos;
- Roda;
- Rodante.

1.10 Manejo do aparelho corda

Atividades individuais com corda.

- Saltitar a vontade, sem deslocamento;
- Saltitar a vontade, com deslocamento;
- Saltitar com um pé, sem e com deslocamento;
- Saltitar com os dois pés unidos, sem e com deslocamento;

- Realizar o primeiro saltito, com deslocamento;
- Realizar o galope com deslocamento;
- Realizar dois giros com a corda em um salto;
- Mesmos exercícios anteriores, rodando a corda para trás, com e sem deslocamento;
- Saltitos rodando e cruzando a corda pela frente.

Atividades com corda em duplas.

- Criar formas de saltar e deslocar-se rodando a corda, em duplas.

Atividade coletiva com uma corda grande.

- Reloginho;
- Em duplas, trios, quartetos;
- Nunca três.

1.11 Manejo do aparelho bola

Quicar:

- Duas mãos, mão direita, mão esquerda – na frente, do lado, sem deslocamento;
- Alto, médio e baixo – duas mãos, mão direita, mão esquerda, com deslocamento (andar e correr);
- Correndo de frente e de costas.

Exercícios de coordenação:

- Quicar a bola em deslocamento, com uma das mãos e rodar o outro braço para frente e para trás;
- Quicar a bola em deslocamento, saltitando com um dos pés;
- Quicar a bola em deslocamento, saltitando com um dos pés e rodando o outro braço;
- Criar outros exercícios com combinação de movimentos.

Jogos de quicar:

- Alunos dispersos pela quadra, cada um com uma bola, quicar a bola em deslocamento pelo espaço determinado, protegendo-a e tentando com a outra mão tirar a bola dos demais. Quem ficar sem a bola, somente irá tentar tirar dos outros;
- Dois a dois de mãos dadas, um dos alunos da dupla com uma bola quicando-a. O companheiro, sem soltar a mão, deverá tirar a bola de seu par;
- Formação de um grande círculo, cada aluno com uma bola. Procurar quicar a bola no mesmo ritmo, ao sinal do professor, dar um quique bem forte, para que a bola vá bem alto, e pegar a própria bola;
- Mesmo exercícios anterior, porém deverá pegar a bola do companheiro ao lado;
- Criar outras variações em duplas ou trios.

Lançar e receber:

- Lançar a bola para cima com as duas mãos e receber com as duas;
- Lançar a bola para cima com a mão direita, pegar com as duas;
- Lançar com a mão direita e pegar com uma;
- Repetir dos exercícios com a mão esquerda;
- Lançar por cima da cabeça de uma mão para a outra;
- Lançar a bola para cima, deixar quicar e recuperá-la;
- Variações criadas pelos alunos.

Dois a dois – lançar e receber:

- De frente um para o outro, passar a bola com as duas mãos, mão direita e mão esquerda;
- Receber com as duas.

Mesma formação, com duas bolas:

- Enquanto um aluno passa a bola por cima, o outro passa por baixo;
- Mesmo, um aluno rola o outro passa por cima;
- Enquanto uma bola é passada com os pés, a outra é com as mãos;
- Enquanto uma bola é lançada por um aluno para cima (em linha reta a sua cabeça) a outra é recebida e devolvida ao companheiro e em seguida, recebe-se a primeira bola (aquela lançada para cima).

Rolar:

- Rolar a bola com as duas mãos, mão direita e mão esquerda;
- Rola a bola, correr atrás e recuperá-la;
- Dois a dois, bem distantes um do outro, rolar a bola para o companheiro.

1.12 Manejo do aparelho arco

Cada aluno com um arco, realizar atividades individualmente de rolar o arco:

- Deslocar-se na quadra, rolando o arco mantendo contato com o mesmo – mão direita e mão esquerda;
- Rolar, correr atrás e recuperá-lo;
- Mesmo, realizar saltos e recuperá-lo.

Cada aluno com um arco, realizar atividades individualmente de lançar e recuperar:

- Lançar para cima e recuperá-lo – mão direita e mão esquerda;
- Lançar, saltar e pegar;
- Lançar, girar e pegar;
- Lançar, sentar, levantar e recuperar;
- Lançar, realizar um rolamento e recuperar o arco.

Dois a dois de frente um para o outro:

- Rolar o arco para o companheiro, ora com a mão direita, ora com a mão esquerda;
- Rolar os dois arcos ao mesmo tempo para o companheiro;

- Lançar o arco para o companheiro, mão direita e mão esquerda;
- De costas para o companheiro, lançar um arco com a mão direita e o outro com a mão esquerda, o companheiro recebe um com uma mão e o outro com a outra;
- De costas um para o outro, cada um com um arco, ao sinal do professor lançar o arco, dar meio giro e receber o arco do companheiro;
- Outras formas criadas pelos alunos.

Alunos dispersos pela quadra, cada um com um arco:

- Girar o arco sobre o próprio eixo, e recuperá-lo antes que ele caia;
- Mesmo exercício, saltar dentro do arco.

Formação de um grande círculo, cada um com um arco:

- ao sinal do professor, rodar o arco no próprio eixo e saltar dentro antes que ele pare de girar;
- Mesmo exercício anterior, ao sinal do professor saltar no arco do companheiro ao lado;
- Mesmo, dar uma volta ao redor do círculo e tentar pegar o arco antes que ele caia.

2. ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

2.1 - Abraço Musical

Livrementemente pelo espaço dançando ao som da música. Quando o facilitador parar a música todos devem se abraçar em duplas. Volta a música e todos continuam dançando. A música pára, e agora se abraçam em trios, depois em quartetos e assim sucessivamente até todo o grupo dar um grande abraço coletivo.

2.2 - Olá como vai?

Quando a música iniciar, os alunos deverão copiar os movimentos que os monitores estão fazendo até aprender, e posteriormente, irão realizar a atividade com os colegas.

2.3 - Cumprimento

O professor deverá ensinar a música para que as crianças cantem e realizem o movimento sugerido pelo mesmo, elas estarão uma de frente para outra, cantando: “mão na boca, na cabeça, no joelho, no dedão do pé, da uma voltinha, três pulinhos e cumprimenta o seu amiguinho”. Após o cumprimento a criança dará um passo para sua frente até chegar a outro colega, um lado do círculo roda no sentido horário, e o outro no sentido anti-horário.

2.4 - Dança da Serpente

Alunos em círculo. Um aluno ao meio, ou o professor. O professor ou aluno que está no centro canta:

“Essa é a história da serpente que desceu do morro para achar um pedaço do seu rabo.... Hei, você também, é um pedaço do meu rabo”. Na hora do HEI, deve-se apontar para alguém e o escolhido passa por baixo da perna de quem apontou, e entra na fila, atrás de quem o apontou, e assim sucessivamente, até que todos tenham entrado na fila.

OBS: O último a entrar na fila, terá que passar por baixo da perna de todo mundo.

2.5 - Sapo na lagoa

É uma variação da brincadeira da cadeira. Ao invés das cadeiras, usem jornais. Coloque as “folhas de lírio d’água” no centro da sala. Os jornais devem ficar próximos, mas não encostados um no outro. Use uma quantidade de folhas de lírio d’água que seja equivalente à metade do número de participantes do jogo. Enquanto a música toca, os jogadores (sapos) ficam pulando pela sala no ritmo da música. Quando a música parar, os sapos terão que ir para cima de uma folha de lírio d’água. A música só voltará a tocar quando todos os sapos estiverem em cima das folhas. Então, solte a música novamente e, enquanto os sapos estiverem pulando, tire umas das folhas do chão. Faça isto em todas as rodadas. O objetivo é deles conseguirem ficar com diversos colegas em cima de uma folha só.

2.6 - Dança comigo

Os alunos dispersos na quadra dançando ao som da música. O facilitador estará com um boné na mão, e quando ele colocar o boné na cabeça de alguém, este sai dançando e os demais devem imitá-lo. Depois de algum tempo ele tira o boné e escolhe outra pessoa para prosseguir o jogo, colocando o boné na cabeça do mesmo.

2.7 - Dança da Cadeira

Cadeiras dispostas em círculo. Inicia-se com uma criança em cada cadeira, ao som da música as crianças dançam ao redor das cadeiras e quando a música para cada criança ocupa uma cadeira. O facilitador irá retirar uma cadeira, inicia a música, as crianças dançam novamente, para a música e retira-se mais uma cadeira. As crianças que não tem cadeira deverão sentar no colo de quem está sentado, e assim sucessivamente até todos estarem em uma única cadeira.

2.8- Balão Maluco

Crianças em círculo. O facilitador explica que após iniciar uma música, o balão será passado em sentido anti-horário entre os participantes, e quando a música parar, quem estiver segurando o balão deverá fazer um movimento, que deverá ser imitado pelos colegas. A música inicia e dá-se continuidade ao jogo.

2.9 - Alfabeto vivo

O facilitador entrega letras do alfabeto (repetindo letras) para as crianças, coloca uma música e pede para que dancem. Quando a música parar, o facilitador dirá uma palavra que deverá ser construída pelo grupo. A cada parada, ir dificultando, dizendo palavras mais complexas.

2.10 - Maestro

Crianças dispostas em círculo. Uma criança será escolhida para ser o maestro, e outra irá fechar. O maestro faz um movimento e todos do círculo devem imitá-lo. A criança que foi fechar retorna e tenta descobrir quem é o maestro, tendo algumas chances (3 por exemplo). O maestro deve ir mudando os movimentos, para que a brincadeira fique mais dinâmica e animada. Quando o maestro descobrir, ou acabarem suas chances, o jogo reinicia.

2.11 - Dança dos jornais

Alunos espalhados pelo espaço determinado cada um com uma folha de jornal. Ao sinal do professor, a música será iniciada e todos deverão dançar livremente. Quando a música parar cada aluno deverá colocar a sua folha de jornal no chão e ficar em pé sobre ela. Cada vez que parar a música o professor retira uma folha de jornal e todos os colegas deverão encontrar um espaço (jornal) para ficarem parados. Vai repetindo-se isso até que se reste uma folha de jornal.

2.12 - Bate palmas

Dois alunos batendo corda e os demais se colocam dos dois lados da corda. Dois alunos entram, um de cada lado da corda, e ao se encontrarem devem bater palmas. Primeiro com a mão direita, depois com a esquerda, e ao final com as duas mãos. Depois devem sair pelo lado oposto que entraram após outra dupla entra e executa a mesma tarefa.

2.13 - Bate mão

As crianças sentadas em círculo com as mãos intercaladas. Uma criança começa batendo no chão com a sua mão esquerda, e o seu colega da esquerda deverá bater a sua mão direita no chão e na sequência o colega da direita deverá bater sua mão esquerda no chão e o que iniciou bater a sua mão direita no chão e assim sucessivamente até completar a roda. Quando um colega errar, reinicia a brincadeira de onde parou.

3. PEQUENOS JOGOS

3.1 - Terremoto

Em trios, dois alunos formam uma casa com as mãos unidas sobre a cabeça, (como um túnel) o outro integrante do trio será o inquilino da casa. Este deverá ficar em pé dentro de sua casa. Quando o professor disser: “inquilino”, os moradores deverão trocar de casa; quando o professor disser: “casa”, as casas deverão procurar novos moradores; e quando o professor disser: “terremoto” todos devem trocar suas posições de maneira que todos possam ocupar o lugar do inquilino ao menos uma vez.

3.2 - Pegador do abraço

Alunos dispersos pela quadra. Um aluno será o pegador. O aluno pegador deverá perseguir os demais alunos. O aluno que for pego deverá ficar “congelado” e só poderá ser libertado quando for abraçado por um outro colega.

3.3 - Ameba

O grupo deve ser dividido, em uma pessoa é escolhida para ser o pegador, o restante deverá fugir. O pegador e os fugitivos devem se mover lentamente. Se o pegador conseguir apanhar sua presa, os dois passam a formar sua ameba, que continua a se movimentar mais devagar possível. Quando o par captura uma terceira pessoa, esta se agrega a ameba, que é quase adulta. Quando uma quarta pessoa se juntar ao grupo a ameba vira adulta e deve então se dividir em duas amebas adolescentes. As duas amebas continuam a caça. O jogo termina quando todos fizerem parte da ameba, e agora podem cantar e dançar no espaço do jogo.

3.4 - Bomba

Crianças sentadas em círculo. O facilitador entrega uma bola para uma criança que deverá passar para a outra utilizando apenas os pés. As crianças não poderão deixar a bola tocar o chão, e nem utilizar as mãos para passar para o colega. Se por acaso a bola tocar o chão, todas dizem: *Bum!* A brincadeira continua conforme o interesse das crianças.

3.5 - Pegador ajuda

Um aluno será o pegador e os demais os fugitivos. Quando o pegador tocar em alguém, estes também passarão a serem pegadores.

3.6 - Pegador corrente

Um aluno é o pegador e os demais fugitivos. Os alunos que forem sendo pegos devem dar as mãos formando uma grande corrente até todos serem pegos. Variação: A cada criança na corrente divide-se em dois pegadores

3.7 - Corrida do polvo

Os alunos serão divididos em grupos de 4 pessoas, um de costas para o outro, tronco semi-flexionado, braços entrelaçados e com uma bola de basquete entre eles. Ao sinal da professora deverão se deslocar até um ponto determinado. Tentar não deixar a bola cair durante o percurso. Variação 1: Fazer a mesma atividade mas de frente um para o outro.

3.8 - Bom dia

De mãos dadas, as crianças formarão um círculo. No interior deste, permanecerá um jogador com os olhos vendados. Rodará o círculo para a direita ou para a esquerda. O jogador do centro baterá palmas e o círculo parará de rodar. O do centro apontará um jogador e dirá: - Bom-dia! Este responderá: - Bom-dia! O do centro terá que reconhecer pela voz, dizendo seu nome. Se acertar lhe dá um grande abraço e troca de lugar com ele.

3.9 - Espaguete Humano

Os alunos formam um grande círculo ficando de frente para o centro do círculo. Cada criança estende um braço e segura a mão de uma outra criança que não esteja exatamente ao seu lado. Em seguida cada criança estende o outro braço e segura na mão de uma outra criança, que não pode ser a mesma criança de quem ele já está segurando a mão. A turma irá formar um espaguete humano, e agora o grupo terá que tentar se desenrolar sem soltar as mãos, até formar um círculo novamente. Quando o círculo estiver pronto, não haverá problema se algumas crianças não estiverem de frente para o centro do círculo, o importante é que o círculo estará formado.

3.10 - Pássaro

Dois crianças serão nomeadas o papai-pássaro e mamãe-pássaro. Elas terão que cuidar do ninho. As outras crianças serão os passarinhos. Os papais-pássaros, com a ajuda do professor, vão até a floresta ou campo para tentarem achar algo para seus passarinhos comerem. Eles acharão uma ou duas coisas e as trarão com eles. Assim que um dos passarinhos acaba de ser alimentado com semente, raiz, folha ou o que quer que seja, ele será liberado do ninho para praticar o seu voo inicial. Os papais-pássaros poderão estar indo e voltando para alimentar os passarinhos que ainda estão no ninho enquanto outros passarinhos estiverem praticando seu voo. Quando todos os passarinhos estiverem voando, os papais-pássaros poderão descansar no ninho.

Praticar o voo significa correr do ninho até um ponto distante, tocar nesse ponto e retornar ao ninho. Cada passarinho livre fará isso pelo menos duas vezes. Cada passarinho poderá escolher seu ponto. No último voo, antes de retornar, o passarinho pega alguma coisa interessante para trazer ao ninho. Quando todos estiverem de volta com seus objetos, os pássaros decidirão qual dos objetos é o mais interessante e então todos irão ao ponto onde esse objeto foi encontrado. Esse lugar será o novo ninho. O passarinho que tinha esse ponto escolherá um parceiro e o jogo poderá recomeçar a partir desse novo ponto. Variação: os passarinhos que já foram alimentados duas vezes, ajudam os papais-pássaros a encontrar alimentos pros outros passarinhos com fome, até que todos estejam alimentados e voando livremente.

3.11 - Atravesse o rio

Cada criança recebe uma folha de jornal. O facilitador dirá que existe um rio, e eles deverão atravessar utilizando um barco (a folha de jornal) para chegar a outra margem do rio. As crianças deverão descobrir como passar. O objetivo é que descubram que em dupla fica mais fácil. As crianças não podem pisar fora do jornal para atravessar o rio.

3.12 - Bom de volante

Os alunos devem deslocar-se livremente imitando um automóvel até que o professor mostre cartões verde, amarelo e vermelho, e então os alunos deveram se movimentar de acordo com a cor do cartão. Cartão Vermelho: parar; Cartão Verde: correr; Cartão Amarelo: agachar. Variação: Pode-se acrescentar outras cores com diferentes comandos.

3.13 - Pegador coice da mula

Dispersos na quadra, perseguidos por um pegador. Quando o pegador tocar alguém, este deve ficar na posição de quatro apoios efetuando coices para trás como uma mula, e para ser salvo outro coleguinha vem e acaricia a mula.

3.14 - Choque elétrico

Crianças dispostas em círculo. Todas as crianças serão postes, exceto uma que será o eletricitista. O eletricitista vai fechar. Escolhe-se então uma criança que será a que irá dar “choque”. O facilitador então fala que passou um vendaval e derrubou todos os postes. Chama-se então o eletricitista que irá arrumando os postes. Quando o eletricitista encostar no “poste” que dá choque, todos gritam. Escolhe-se então outra criança para ser o eletricitista e a brincadeira recomeça.

3.15 - Girafa, elefante e coelho

Formar um círculo. O professor vai apontar para alguém e falar um dos 3 animais (Girafa, Elefante ou Coelho). A pessoa apontada deve imitar o animal da seguinte forma: Girafa: Juntar as palmas das mãos e levantar os braços bem altos. Elefante: Uma mão vai no nariz e a outra passa por dentro formando a tromba. Coelho: Colocar os dentes da frente para fora e os braços na altura do peito, com as mãos voltadas para baixo.

3.16 - Ônibus de cadeira

Cada aluno sentado em uma cadeira, que estarão dispostas em duas colunas, uma ao lado da outra. O aluno que estará sentado na primeira cadeira começará a contar uma história, e toda vez que ele disser “trem”, todos deverão trocar de cadeira que eles estão sentados, e o aluno que ficar sem cadeira contará a história.

3.17 - Troca troca

Duas equipes, uma de frente para outra, cada participante com um balão. Cada equipe deve, ao ouvir um sinal, jogar os balões para cima, correr até o outro campo e tentar pegar os balões do outro time antes que caiam no chão. Podemos criar outras formas de deslocamentos até o campo do outro time: Saltando, dançando, de costas etc.

3.18 - Pipoca Melada

O professor começa dizendo que cada criança é uma pipoca melada e pede para as crianças pularem, como se fosse pipocas. Quando dois alunos (ou pipoca) encostarem um no outro, passam a pular juntos. À medida que forem ficando grudadas, as pipocas continuam pulando e tentando grudar nas outras. A brincadeira continua até formar uma grande bola de pipocas que pulem juntas. Variação: Colocar uma música e delimitar o espaço com uma corda, ir diminuindo o espaço no decorrer da música.

3.19 - Elefante colorido

O facilitador diz uma cor e as crianças deverão encostar em algo que tenha essa cor. Variação: Pode-se pedir para que seja tocado na cor com determinada parte do corpo.

3.20 - Corrida da família

Em colunas (quantidade de colunas conforme necessidade e quantidade de alunos). O primeiro de cada coluna corre até o arco (que estará logo mais a frente), realiza uma volta em torno do arco, retorna a sua coluna e pega na mão do colega que está na sequência, estes realizam a mesma atividade sempre de mãos dadas, retornam e pegam na mão do próximo colega, e realizam a mesma atividade, da mesma forma, e assim sucessivamente, até formar uma grande corrente.

3.21 - Seguindo o chefe

Dividir a turma em grupos de cinco pessoas, cada grupo terá como tarefa desenhar um barco utilizando uma folha de papel e canetas. Cada participante fará uma ação de cada vez, passando em seguida o desenho para outro participante, e assim por diante, passando por todos um traço de cada vez até que o desenho seja concluído.

3.22 - Jogo do dragão

Os participantes formam um círculo em pé. Dentro do círculo duas pessoas fazem o “corpo do dragão” (uma é a cabeça e outra é o rabo) e posicionam-se uma na frente da outra, com as mãos do integrante de trás, nos ombros ou na cintura do da frente, de forma a ficarem ligados. Os outros integrantes do grupo (em círculo) têm uma bola, e o objetivo é acertar o rabo do dragão. O grupo que estiver no círculo tem que trabalhar junto para que acertem o “rabo do dragão”. Quem acertar o “rabo do dragão” vai para o lugar do mesmo, OU entra entre o “rabo” e a “cabeça” e vai aumentando o corpo do “dragão” e conseqüentemente dificultando a mobilidade do mesmo. Para terminar, abrir para compartilhar sensações, ideias etc.

3.23 - Dinâmica do delegado

Dividir o grupo em duplas. Cada integrante da Dupla observa bem a outra pessoa e vice versa. Os dois viram de costas e cada um faz alguma mudança no visual. Pode ser tirando um anel, trocando relógio de lugar, desamarrando sapato, prendendo o cabelo etc. Os dois se voltam um de frente pra o outro e cada um tem que adivinhar o que mudou. Para terminar, abrir para compartilhar sensações, ideias etc.

3.24 - Salva-vidas

Separa-se o grupo em bombeiros e vítimas. Os bombeiros ficam em um lugar pré-determinado pelo facilitador, e as vítimas a certa distância deste local. O facilitador então diz para os bombeiros que as vítimas estão em perigo, que onde estão

está pegando fogo. Os bombeiros deverão trazer as vítimas para um lugar seguro, sem deixar que nenhuma parte do corpo da vítima toque o chão. A estratégia para que isso ocorra deverá ser desenvolvida pelas crianças (bombeiros).

3.25 - Plim

Crianças sentadas em círculos. Cada criança fala um numero em sequencia. O facilitador explica que todos os múltiplos de três serão substituídos pela palavra plim. Cada vez que um integrante erra todos recomeçam a contagem

4. JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS SEMICOOPERATIVOS

4.1 - Futpar

Dois grupos são formados com participantes de mãos dadas, só os goleiros sem par. Joga-se como o futsal, inclusive com a mesma bola, com objetivo de que todos toquem na bola, que não soltem as mãos e que cooperem uns com os outros.

4.2 - Passando os bambolês (gato e rato)

Formar dois círculos, todos devem ficar de mãos dadas. Primeiramente cada equipe irá passar apenas um bambolê grande pelo corpo de todos que estão no círculo, sem soltar as mãos. Após coloca-se mais um bambolê pequeno, da forma que os dois bambolês terão que se encontrar, os integrantes devem passar os dois sem soltar as mãos. Variações: Fazer de conta que um bambolê é o gato e o outro o rato. O rato deverá fugir do gato o mais rápido possível e o gato deverá tentar alcançar o rato.

4.3- Abelha rainha

Duas equipes. Cada equipe escolhe uma pessoa para ser a abelha rainha sem deixar que a outra equipe perceba quem é o escolhido. O jogo é uma transformação da queimada tradicional. Cada equipe tenta queimar os componentes da outra equipe, quem conseguir queimar a abelha rainha da outra equipe, vence. A cooperação está presente em cada equipe, pois os participantes tentam proteger suas rainhas sem que a outra equipe perceba.

4.4- Caçador escudo

Variação do caçador tradicional: Duas equipes cada uma escolhe um jogador que será o escudo. O escudo deverá proteger sua equipe defendendo-os da bola. O escudo não “morre”. Ele também não pode lançar a bola, devendo passar para um de seus colegas.

4.5- Bola por baixo

Duas fileiras ou mais de participantes, com as pernas separadas, um atrás do outro, a uma distância de aproximadamente 50 cm entre eles. Uma bola em cada fileira. Quando o professor apitar, de uma ponta a bola partirá, sendo pas-

sada entre as pernas dos companheiros. O último da fila tentará fazer uma cesta no basquete, voltando para o início da fila. O arremessador terá uma ou mais chances de acertar a bola.

5. JOGOS COOPERATIVOS DE RESULTADO COLETIVO

5.1 - O povo manda (o rei mandou)

Todos formando um grande círculo. O professor inicia o jogo indo para o centro do círculo, e explica que vai dar diferentes ordens para o grupo, e terá que dizer sempre antes da ordem: “o povo mandou...” algumas ordens... Todos andando na ponta dos pés, todos passando a mão na barriga, todos mostrando a língua, todos gritando o mais alto possível etc. Observação: A criança que demorar a cumprir a ordem ou fizer errado, vai trocar de lugar com o “povo”.

5.2 - Passar pela zona de perigo

Todos formando um grande grupo. O professor deverá amarrar o barbante e criar uma verdadeira teia próxima ao solo. O objetivo do jogo é fazer com que toda a equipe consiga passar rastejando pela zona de perigo, representada pelos barbantes, esticados a uma altura de 35 cm do solo. Uns devem ajudar os outros, pois se uma única pessoa não conseguir todos perdem.

5.3 - A ilha

A turma será separada em dois grupos, dos salvadores e dos náufragos. Que estarão dispostos em dois locais (círculos ou quadrados) demarcados pelo professor a afastados a cerca de seis a nove metros de distância. Ao sinal do professor a equipe de salvadores deverá rebater a bola para o alto do jeito que preferirem, de forma que algum dos resgatados encaixe a bola e seja resgatado. Quem for resgatado vai ir para o grupo dos salvadores segurando a bola. A brincadeira continua até que todos tenham resgatado todos os náufragos. Em seguida invertem-se os papéis.

5.4 - Tempestade

O professor irá dividir a turma em quatro grupos formando um grande quadrado. O professor explicará que cada grupo com as suas respectivas cadeiras formarão um barco, e terão como objetivo trocar de lugar com o “barco” à sua frente, mas não poderão arrastar as cadeiras, e nem tocar com o pé no chão. O grupo terá que inventar um modo bem criativo para superar o desafio, que é de todos, pois o objetivo só será alcançado se todos se ajudarem.

5.5 - Roda de fogo

Turma disposta em um grande círculo de mãos dadas. Um bambolê ficará dentro do círculo suspenso sobre as mãos de duas crianças. Ao sinal do professor os alunos deverão passar a roda de fogo passando por dentro do bambolê sem soltar as mãos do colega do lado, e assim a roda de fogo vai sendo passada até dar a volta no grande círculo.

5.6 - Cinco pés

Três participantes colocam-se um ao lado do outro, o do centro levanta uma perna e passa os braços pelos ombros dos outros dois. Estes por sua vez passam seus braços do lado interno, respectivamente por baixo da perna do primeiro e seguram um a mão do outro. O objetivo do jogo será andar e depois tentar correr nessa posição. Com o tempo o facilitador pede para trocarem de posições para que todos possam vivenciar a experiência.

5.7 - Pés soldados

Os participantes formam uma grande fileira, todos voltados para uma mesma direção, com os tornozelos tocando as pessoas do lado direito ou esquerdo (soldados). Objetivo do grupo será percorrer uma distância de oito metros sem separar os pés de seus parceiros. Se separar os pés terão que retornar e iniciar tudo. O grupo deve criar uma estratégia para superar esse desafio.

5.8 - Todos tocam

Formando um grande círculo. O professor entrega as quatro bolas e o objetivo do grupo do círculo será fazer com que todos toquem na bola. Não podem entregar a bola para as pessoas que estão ao seu lado direito e esquerdo. A ideia é sair de seu lugar de segurança e correr, pois o grupo tem um tempo pré-determinado para executar a tarefa. Entregou a bola toma o lugar da pessoa que ficou com a bola e senta para mostrar que já tocou. O jogo termina quando todos tocaram na bola.

5.9 - Voleiçol

Formam-se duas equipes, uma de cada lado da quadra de vôlei. Entre as equipes, formam-se duplas. Cada dupla estará com um colete. Devem repetir a mesma dinâmica do voleibol, usando os coletes ao invés das mãos. Toda vez que a bola for lançada sobre a rede e apanhada corretamente do outro lado, é marcado um ponto coletivo. Se a bola cair, a contagem é reiniciada. Se a bola for arremessada sobre a rede e ela não passar ao outro lado, o mesmo time tenta apanhá-la antes que ela caia. Os dois times estão trabalhando para um fim comum.

5.10 - Carregando

Um time representará os salva-vidas; e o outro grupo os que estão em apuros. Variação: Os meninos salvam as meninas de cavalinho e as meninas salvam os meninos em duplas formando cadeirinhas.

5.11 - Quebra cabeça em grupo

Todos a vontade pelo espaço determinado. O professor irá distribuir os jornais e revistas. O grande grupo irá escolher duas ou três imagens, para então construir seu quebra-cabeça, após confeccioná-lo terão que trocar entre os grupos (caso escolham duas imagens, formam-se dois novos grupos). Então deverão construir a imagem escolhida nos grupos cada um cooperando para o resultado final. Caso terminem o seu quebra-cabeça, deverão auxiliar o outro grupo a terminar.

5.12 - Pulando até o alvo

Os alunos em um grande grupo deverão formar fileiras e colunas com cinco participantes, todos segurando o ombro do colega da frente ou do lado e um participante ficará fora da fileira com o (s) dado (s). O participante (que está com o dado) o arremessa e conforme o número que sair ou grupo terá que saltar para frente e a seguir, no próximo número deverá saltar para trás. O objetivo será alcançar um ponto pré-estabelecido pelo professor e pelo grupo.

6. JOGOS COOPERATIVOS DE INVERSÃO

6.1 - Cabo da paz

Marcar o centro da corda com o lenço e desenhar no centro da área de jogo um círculo no chão. Formar dois grupos, um de cada lado do lenço. Idêntico ao cabo de guerra tradicional. Os dois grupos puxam a corda para o seu lado, mas com o objetivo de equilibrar as forças, evitando que o lenço saia de dentro do círculo. Permite-se que o primeiro aluno passe de um grupo para o outro, indo para o final da fila quando mudar para o outro grupo, e assim ocorre com os próximos colegas. Não se permite soltar a corda.

6.2- Limpar a ilha

Dois círculos concêntricos. O jogo começa com todas as bexigas dentro do círculo de dentro. O objetivo do grupo de dentro será tirá-las no menor tempo possível, já o objetivo do grupo de fora será devolvê-las. Será que o objetivo será alcançado? Depois de algum tempo, trocam-se as posições.

6.3- Golfinhos e sardinhas

Começamos com todos os participantes (menos 1) agrupados numa das extremidades do espaço. Este é o “cardume de sardinhas”. Aquele 1 separado das “sardinhas”, será o “golfinho” e ficará sobre uma linha transversal demarcada bem no centro do espaço. Ele somente poderá se mover lateralmente e sobre essa linha.

O objetivo das “sardinhas” é passar para o outro lado do oceano (linha central) sem serem pegas pelo “golfinho”. Este por sua vez, tem o propósito de pegar o maior número possível de sardinha (bastando tocá-las com uma das mãos). Toda “sardinha” pega, transforma-se em “golfinho” e fica junto com os demais golfinhos sobre a linha central. Lado a lado e de mãos dadas, formando uma “corrente de golfinhos”. Na “corrente de golfinhos” somente as extremidades podem pegar. O jogo prossegue assim até que a “corrente de golfinhos” ocupe toda a linha central. Quando isto acontecer, a “corrente” poderá sair e se deslocar por todo o “oceano” para pescar as sardinhas.

ATENÇÃO: quando a “corrente de golfinhos” for maior que a quantidade de “sardinhas” restantes, propomos a seguinte ação: agora as “sardinhas” poderão SALVAR os “golfinhos” que desejarem ser salvos. Como? Basta a “sardinha” passar por entre as pernas do “golfinho”. Daí o “golfinho” solta-se da corrente e vira “sardinha” novamente.

6.4 - Tocar

Formando um grande círculo, um participante deverá ficar no centro do círculo. Os demais ficarão sentados com as pernas estendidas, pés voltados para o centro do círculo. O facilitador entrega o espaguete para o participante do centro, um participante qualquer inicia o jogo dizendo o nome de outro participante, e o jogador que está no centro deverá tocar rapidamente o pé da pessoa nomeada utilizando o espaguete, antes que essa mencione outro nome. Se conseguir tocá-la antes que fale outro nome deve trocar de lugar com ela. E a pessoa que estava no centro reinicia dizendo outro nome.

6.5 - Um time zoneado

Os participantes são distribuídos nas 08 zonas, ficando 02 (ou 03) em cada uma delas. Somente poderão jogar dentro da zona que ocupam no momento. O time “A” deve tentar fazer gol no time “B” e vice-versa. A bola deve ser passada para a zona seguinte mais próxima, correspondente ao respectivo time. Feito o gol, promove-se um rodízio, onde todos trocam de zona, passando a ocupar a próxima zona. (Ex: A dupla que estava no gol da zona “B”, vai para o gol da zona A, empurrando a dupla que estava no gol da zona A para a próxima zona “B”, esta por sua vez, empurra a dupla que ocupava essa zona “B” para a próxima zona A, e assim sucessivamente até completar a troca lá na zona do gol B). E reinicia-se o jogo.

6.6 - Queimada divertida

Dois grupos com o mesmo número de participantes. Idêntico ao jogo tradicional, mas com algumas modificações. O jogo inicia com um jogador em cada zona de queimada e os demais divididos em cada lado da quadra da quadra de jogo. O primeiro arremesso é dado por um aluno de uma das equipes da quadra. Quando um aluno for atingido e “queimado” por um colega do campo de jogo, ele (o queimado) apenas troca de grupo (não vai para a zona de queimado), ficando o outro time com mais um jogador. Se o aluno da zona de queimado atingir alguém no campo de jogo, procede-se do seguinte modo: o aluno queimado ocupa o lugar de quem o queimou (a zona de queimada) e aquele que o queimou passa para o outro lado do campo (ou seja, para o time que seria o seu na forma tradicional). Esses procedimentos permitirão que os times sejam misturados constantemente. Quando restar apenas um jogador para ser queimado (em qualquer lado), só quem poderá queimá-lo é o aluno da zona de queimado; quando isso ocorrer ambos passarão juntos para o outro lado do campo, encerrando o jogo. O objetivo do jogo é fazer com que todos o termine formando um único time.

6.7 - Gansos

Grupo de dez participantes, o facilitador desenha um grande círculo no solo. Cinco participantes ficam dentro, formando uma fila (segurando nos ombros um dos outros); e cinco de fora de posse das bolas. O objetivo do grupo de fora será: passando as bolas, acertar o último participante da fila. O objetivo dos gansos será evitar que isso aconteça. Acertando, a equipe de fora troca de lugar com a equipe de dentro.

6.8 - Hóquei cego

O facilitador coloca a bola gigante no centro da quadra ou pátio e escolhe um participante que, vendado, terá que levar a bola gigante até o outro lado para marcar o ponto. Ele será orientado pelo restante do grupo. Cumprido o objetivo, troca-se o participante vendado. Devem passar a bola um para o outro, tentando não desequilibrar.

6.9 - Cinco toques

Grupo formando dois círculos concêntricos. O grupo do círculo de fora toca o balão para que o grupo de dentro que devesse dar cinco toques com partes diferentes do corpo, e devolver o balão para o grupo de fora. Cumprido o desafio, trocam-se as posições.

6.10 - Vôlei balão

Grupo dividido em dois, cada um de um lado da quadra. A cooperação é muito exigida, pois a bola é muito grande e necessita de grande esforço do grupo para conseguir passá-la para o outro. O facilitador deve dar algumas ideias para o grupo que joga, como por exemplo:

- O grupo que passar a bola para o outro lado vai para o fundo da quadra, dando chance para que todos toquem na bola;
- Passar por baixo da rede e se junta a outra equipe;
- Só poderá passar para o outro lado quando todos do grupo tiverem tocado na bola.

6.11 - Futebolão

Grupo dividido em duas equipes. O jogo é idêntico ao futebol de salão, só que jogado com uma bola imensa, onde a participação de todos é essencial para se marcar pontos. O facilitador pode propor para que o artilheiro passe para o outro time, assim a cada gol as equipes vão sendo trocadas.

7. PEQUENOS JOGOS COOPERATIVOS

7.1 - Pegador americano

Alunos dispostos pela quadra. Todos alunos serão pegadores e fugitivos ao mesmo tempo. Os alunos deverão perseguir e fugir ao mesmo tempo. Quando tocado (pego), o aluno deve ficar imóvel, até que outro colega o liberte tocando e dizendo “americano”, dando continuidade à atividade.

7.2 - Passe cooperativo

Com uma bola inicia-se a atividade, a bola deve ser passada sempre para o colega da direita, pede-se sugestões deles de como a bola deve ser passada. A cada rodada usar uma maneira diferente de passá-la. Após as sugestões se esgotarem os professores propõem outras maneiras de passar.

7.3 - Boliche com os pés

O primeiro da coluna deverá realizar um chute em direção aos pinos que estarão dispostos à frente em local determinado pelo professor, cada pino derrubado equivale a um ponto, o objetivo é somar o maior número de pontos, dentro do desafio de menor tempo, que será estipulado pelo professor.

7.4 - Ton ton corra para o jantar

Turma disposta em um grande círculo. Alunos sentados a chão. Um aluno apenas permanece me pé, este, caminha ao redor do círculo. Quando edecidir, para entre dois alunos, tocando-lhes a cabeça e dizendo: “Tonton corra para o jantar!” Os dois alunos tocados deverão correr em direção contrária até chegar ao comandante e tocar a sua mão. Quem tocar primeiro troca de lugar e este torna-se o comandante.

7.5- Coluna viva

Turma dividida em colunas (conforme número de alunos). Cada coluna recebe o nome de uma cor e uma bola correspondente a esta cor. O professor resgata todas as bolas, e as joga na quadra (juntas). A coluna deve correr atrás da bola e o primeiro de cada coluna deve alcançá-la. Quando este consegue pegá-la, instantaneamente ele deve sentar-se no chão, e os demais colegas de sua coluna devem sentar-se todos atrás dele, formando assim uma nova coluna.

7.6 - Pegador pedra, ponte e árvore

Alunos devem fugir do pegador e quando pegos devem virar o que o pegador mandar: pedra, ponte e árvore. Para serem descolados os colegas devem salvar pulando por cima (pedra) e passando por baixo (ponte e árvore).

7.7 - Coelhoinho sai da toca cooperativo

Arcos espalhados pela quadra, um aluno em cada arco. Ao sinal do facilitador todos saem para passear. Ao sinal, voltam para os arcos. O facilitador retira a cada rodada um arco. As crianças deverão dividir o arco com quem ficar sem. O jogo continua ate todos estarem em um único arco. Variação: Pode-se trocar o sinal do facilitador por música.

7.8 - Pegador salvador com arco

Alunos espalhados pela quadra. O pegador deverá carregar uma bola e o salvador um arco. O salvador não pode ser pego. Os demais alunos deverão fugir do pegador, que para pegar o fugitivo, deverá encostar a bola. Ao ser tocado, o aluno fica imóvel e só poderá se mexer quando o salvador o libertar com o arco.

7.9 - Pegador vírus

O professor escolhe três pegadores, e para cada pegador ele entrega uma tampinha com as tintas, cada uma com uma cor diferente, e quem o pegador encostar, ele irar deixar uma marquinha de tinta no rosto (como que o aluno estivesse infectado pelo vírus), cada cor tem um significado Ex: vermelho: amor, Amarelo: egoísmo, Azul: paz...

7.10 - Pegador rua e avenida

Alunos dispostos em fileiras, uma ao lado da outra, e cada uma delas com o mesmo número de alunos. Haverá dois alunos fora desta formação, no qual um será o pegador e outro o fugitivo. Ao sinal do professor, os alunos enfileirados darão as mãos para o colega que está ao seu lado, e quando o professor disse “avenida”, os discentes deverão soltar as mãos e dar as mesmas para os colegas que estão a frente e atrás.

7.11 - Condução de bola cega

Duas colunas uma de frente para a outra. Coloca-se uma venda nos alunos de uma coluna, que vão estar de frente com seu par; depois se alterna a posição do aluno vendado, porém a dupla continua a mesma. O aluno desvendado deverá dar as coordenadas para que seu par conduza a bola até ele. Cada dupla deverá possuir uma bola. Variação: alunos vendados de costas para o par. Será o mesmo procedimento, porém a condução da bola será realizada para trás.

7.12 - Pegador pega e senta

Alunos dispersos pela quadra. Um aluno será o pegador, quando este tocar em alguém, essa pessoa deverá sentar-se e permanecer desta forma até que um aluno o salve (determinar uma forma de salvar antes de iniciar a atividade).

7.13 - Pegador do corpo humano

Alunos espalhados pela quadra. Professor irá escolher uma criança para ser o pegador, este irá encostar no colega e falar alguma parte do corpo humano e este encosta no chão (como se esta estivesse colada no chão), a parte escolhida pelo pegador, e para se salvar o colega tem que descobrir que parte do corpo que esta “colada” no chão.

7.14 - Pegador animal

Dispersos pela quadra. Um aluno é o pegador e este fica na posição de algum animal (aranha, escorpião ou macaco) e os demais fugitivos caminham normal. Os alunos que forem pegos ajudar a pegar e se posicionará na posição do animal escolhido. Observação: Começar a atividade num espaço reduzido.

7.15 - Arremesso ao alvo

Os alunos separados em dois grupos enfileirados nas linhas dos três metros da quadra de voleibol, um grupo de frente para o outro. Na linha central um aluno em cima de uma carteira (cadeira) segurando uma tabela de basquete, ou simplesmente o aro de basquete. Cerca de 5 a 8 bolas para cada equipe. Ao sinal do professor as equipes deverão arremessar na tabela de basquete e em voz alta ir contado as cestas “convertidas” até chegarem à 5 cestas feitas. Quando chegarem na quinta cesta as equipes vencem o desafio.

8. GRANDES JOGOS COOPERATIVOS

8.1 - Futebol mais um

Dois times separados com o mesmo número de duplas. Será realizado um futebol normal; porém será em duplas, aonde que cada dupla corra juntas de mãos dadas, tentando alcançar o objetivo de fazer o gol, que será um mini gol. Conforme a brincadeira vai evoluindo, o professor irá aumentando o número das duplas para trios, quartetos, quintetos etc. um objetivo do jogo é que ao final, se torne um futebol corrente, tendo dois times, cada qual, todos de mãos dadas.

8.2 - Caçador colorido

Turma dividida em duas equipes, dispersos pela quadra. Dividir a turma em dois grupos. Cada time fica situado em um campo e um dos jogadores de cada lado deverá ser colocado atrás da linha de fundo do campo adversário, o professor distribuirá para os times coletes colorido. Quem for da mesma cor não poderá queimar, só poderá queimar o que for de cores diferentes.

8.3 - Caçador escudo

Variação do caçador tradicional: Duas equipes cada uma escolhe o jogador que será o escudo. O escudo devesse proteger sua equipe defendendo-os da bola. O escudo não “Morre”. Ele também não pode lançar a bola, devendo passar para um de seus colegas.

8.4 - Queimada divertida

Dois grupos com o mesmo número de participantes. Idêntico ao jogo tradicional, mas com algumas modificações. O jogo inicia-se com um jogador em cada zona de queimada e os demais divididos em cada lado da quadra de jogo. O primeiro arremesso é dado por um aluno de uma das equipes da quadra. Quando um aluno for atingido ou “queimado” por um colega do campo de jogo, ele (o queimado) apenas troca de grupo (não vai para a zona de queimado), ficando o outro time com mais um jogador. Se o aluno da zona de queimado atingir alguém no campo de jogo, proceda-se o seguinte modo: o aluno queimado ocupa o lugar de quem o queimou (a zona queimada) e aquele que o queimou passa para o outro lado do campo (ou seja, para o time que seria o seu na forma tradicional). Esses procedimentos permitirão que os times sejam misturados constantemente. Quando restar apenas um jogador para ser queimado (em qualquer lado), so quem poderá queimá-lo é o aluno da zona de queimado; quando isso ocorrer ambos passarão juntos para o outro lado do campo, encerrando o jogo. O objetivo do jogo é fazer com que todos terminem formando um único time.

8.5 - Joga e pega

Faça duas linhas no chão. Cada linha deverá ter mais ou menos 1 metro de comprimento. Elas deverão ser paralelas e estar a 3 metros de distância uma da outra. Variem a distância conforme a habilidade dos jogadores.

Uma das linhas será a linha de recepção, a outra será a linha de arremesso. Faça uma fila única de jogadores atrás da linha de recepção, de modo que todos possam ver a linha de arremesso. Um jogador ficará atrás desta linha, de frente para os receptadores. Preparar, apontar, jogo! A bola é arremessada em direção ao primeiro receptador. A bola deveria ser bem arremessada para que possa ser bem recebida. Se o receptador não agarrar a bola, então o arremessador deverá tentar jogá-la novamente. Assim que a bola for agarrada, o receptador correrá o mais rápido possível para trás da linha de arremesso, ao mesmo tempo em que o arremessador correrá para o fim da fila de receptadores. O receptador será o mais novo arremessador, e o jogo vai seguindo deste modo, até que todos tenham arremessado e recebido a bola.

8.6 - Bola ao arco

Alunos organizados em colunas. Em cada coluna, um aluno deverá segurar um arco e o outro não. O aluno que não está com o arco deverá lançar a bola por dentro do arco para o próximo sem arco e assim sucessivamente até chegar ao final da coluna. Após, invente-se. Quem está com o arco passa para o outro. Variação: A bola não deve tocar o arco, e os alunos deverão criar desafios.

8.7 - Futebol enumerado cooperativo

Dois grupos de crianças sentados um em cada lado da quadra. Eles serão todos enumerados. Uma bola deverá estar localizada no meio da quadra, tendo um gol pequeno em algum canto da quadra. Após cada grupo já enumerado, o professor deverá chamar um número somente e alunos que tiverem tal número deverão se levantar, ir até a bola e conduzi-la tentando acertar o gol. Após a tentativa, as duas crianças trocam de time. Variação: Chamam-se dois números de cada grupo; a dupla deverá tentar acertar o gol juntas, de mãos dadas. Novamente trocarão as duplas de time e assim sucessivamente.

SOBRE OS AUTORES

Carmem Elisa Henn Brandl

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (1987), mestrado em Educação/Educação Motora pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999) e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É professora titular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e líder do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar da UNIOESTE (GEPEFE). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas; metodologias de ensino; formação de professores; ginástica; corporeidade; inteligência corporal cinestésica; jogos cooperativos.

Inácio Brandl Neto

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1978), Mestrado em Educação – Área de Concentração Educação Motora pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998) e doutorado em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (2012). É professor titular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e integrante do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar da UNIOESTE (GEPEFE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologias de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação continuada; pesquisa-ação; práticas pedagógicas participativas; formas de ensinar; educação física escolar; voleibol; ensino fundamental e médio; educação motora; corporeidade; cooperação; aprendizagem cooperativa; jogos cooperativos.

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 500

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12 X 19 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Offset 75 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)