

LUCIANA

BASSETTO



1290000109



FE

TCC/UNICAMP B294p

**O PROFESSOR REFLEXIVO COMO UM PROCESSO DE
EDUCAÇÃO CONTINUADA**

**CAMPINAS - SP
1997**

M
B294p
478/FE

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	YCC/UNICAMP
	B294p
V:	EX:
TOMBO:	109
PROC:	124/03
C:	D: X
PREÇO:	R\$ 11.00
DATA:	31/10/2003
Nº CPD:	21 0494

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

B294p

Bassetto, Luciana

O professor reflexivo como um processo de educação continuada / Luciana Bassetto. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação - Pesquisa. 2. Educação permanente. 3. Professor reflexivo*. 4. Corpo docente. I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

LUCIANA BASSETTO

**O PROFESSOR REFLEXIVO COMO UM PROCESSO DE
EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia com
habilitação em Administração escolar
da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob a orientação da Profa.
Dra. Elisabete M. de Aguiar Pereira.

Campinas - SP
1997

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Prof. Dra. Elisabete M. de Aguiar Pereira

2o. leitor

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Agradeço especialmente as professoras participantes do grupo de formação “Jogos Re-creativos na Pré-escola”, que enriqueceram meu trabalho compartilhando comigo suas experiências

Agradeço a profa. Elisabete, pela sua orientação e apoio no desenvolvimento do presente trabalho.

Agradeço também a todos aqueles que participaram comigo deste trabalho, direta ou indiretamente, compartilhando dúvidas e descobertas em meu processo de reflexão.

*“_Poderia dizer-me, por favor, por onde devo
ir-me daqui?
_Isto depende muito do lugar onde você quer
ir.”*

Lewis Carrol - Alice no País das Maravilhas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I-DESCOBERTA E REDESCOBERTA DO TCC	03
II-CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO	06
Profissionalidade: um compromisso do professor reflexivo	12
Investigação-ação: um caminho para a prática reflexiva	17
III-O COMEÇO DE TUDO: GRUPO DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS	21
Objetivo	21
Organização	23
Desenvolvimento	25
IV-BUSCANDO A PRÁTICA REFLEXIVA: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	27
Caracterização do grupo de professores-alunos	29
Instrumentos	30
V-DESCOBRINDO A PRÁTICA REFLEXIVA: ANÁLISE DE DADOS	34
VI-O PROFESSOR REFLEXIVO EM CONSTRUÇÃO: CONCLUÍND0	50
BIBLIOGRAFIA	54
ANEXO	58

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender quem é o professor reflexivo e como se dá a sua prática.

O professor reflexivo desenvolve em sua ação uma busca cuidadosa e persistente de problematizar a sua prática, com o objetivo de entender como ela se orienta e quais são as consequências do que faz.

A proposta reflexiva orienta-se pela luta contra a rotina a partir da **“reflexão na e sobre a prática”**. Esta conduta reflexiva leva o professor a ser sensível às respostas de seus alunos e às suas realidades, bem como estar ciente de quais valores estão implicados no contexto pedagógico. Esta ação é permanente e envolve um compromisso do professor em estar questionando suas atitudes e assumindo sua profissionalidade, na medida em que compreende seu papel e as influências a ele ligado.

Os professores quando inseridos em um processo reflexivo conquistam crescentemente uma autonomia profissional. Porém esta autonomia é fortalecida quando o que foi refletido é compartilhado com outros professores. Isto possibilita a troca de experiências, o confronto de idéias, a superação de dificuldades. Buscam nos pressupostos teóricos e nas próprias experiências como suas ações estão sendo orientadas e como podem ser redimensionadas, para que os problemas surgidos sejam superados.

Com este referencial teórico, o presente trabalho objetivou perceber como os professores participantes do grupo de formação “Jogos Recreativos na Pré-Escola” da Rede Municipal de Ensino de Campinas refletem suas práticas. O objetivo era entender seus processos reflexivos a partir de relatos escritos. Os relatos foram orientados basicamente, sobre o que os os professores pensavam sobre o que ensinavam e como percebiam seus alunos, oportunizando assim, um processo reflexivo sobre a ação.

A leitura e entendimento dos relatos foram baseadas em categorias de análises previamente organizadas, a fim de que fosse possível

perceber nos relatos indícios de um processo reflexivo sobre a prática docente.

Concluimos que os professores, em graus diferenciados, estão em um processo de reflexão sobre o que fazem em sala de aula, buscando ir ao encontro do aluno e conscientes da necessidade de reverem e avaliarem suas ações, com o objetivo de atender as necessidades de suas classes. Acreditamos também, que um professor que procura um grupo de formação demonstra em sua intenção uma abertura para examinar e questionar aquilo que faz, preocupado em reorientar sua prática ponderando as consequências do que ensina.

Contudo, a pesquisa deixou de levantar dados sobre a importância de compartilhar as experiências entre os professores, mas acreditamos que o professor reflexivo, pela sua postura de pesquisador, e pela inquietação da busca de soluções inovadoras para a problemática do que ensina, busca apoio em seus colegas de profissão e expande suas ações incentivando os outros colegas a romperem com a rotina, de modo que suas ações passem a ser mais envolventes e significativas para si próprios e para seus alunos.

I - DESCOBERTA E REDESCOBERTA DO TEMA DO TCC

Inicialmente o projeto de trabalho de conclusão de curso, tinha como objetivo realizar uma análise reflexiva do atual desenvolvimento do curso Habilitação Específica para o Magistério de 1a. à 4a. série do 1o. grau e sua relação com a Proposta de revisão Curricular do Magistério elaborada pelo MEC.

A pesquisa começou a delinear-se em torno da temática da formação inicial de professores. Dados sobre fracasso escolar, baixa remuneração profissional, desqualificação docente, deficiências no processo ensino aprendizagem, apontavam entre outros fatores, uma formação inicial do curso de Magistério deficitária.

Em função desta problemática o processo de investigação orientou-se para os cursos de formação inicial. Constatou-se que o MEC juntamente com as secretárias de educação de cada Estado, reorganizaram os cursos de Magistério, tendo como principal objetivo a integralização dos conteúdos, em uma linha de atuação que visasse a formação de um professor consciente de sua prática, com domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação. Tal proposta foi elaborada e concluída em 1987. Foi organizado o Documento II, contendo Diretrizes gerais para a Habilitação do Magistério de 1a. à 4a. série do 1o. grau. Este Documento II continha uma introdução problematizando e situando as disciplinas específicas do curso, a organização dos conteúdos e as habilidades mínimas a serem desenvolvidas, com sugestões teórico-metodológicas, articulações entre as disciplinas, atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, bibliografia comentada e complementar.

Retomando o processo de pesquisa, leituras foram sendo realizadas sobre o tema. O aprofundamento da questão juntamente com a bibliografia oferecida pela a orientadora do trabalho fez com que o processo de pesquisa tomasse novos rumos.

Dado o início de revisão bibliográfica, o contato com uma perspectiva nova de formação de professores fez surgir outros anseios no caminho do trabalho. Comecei a ter a noção mais clara sobre o que é realmente

um processo de pesquisa, o que antes apenas tinha uma vaga idéia, até mesmo um pouco rígida. Acreditava que um projeto, uma vez delineado, estava impedido de tomar novos rumos, devendo estar restrito somente ao seu exclusivo objetivo.

Conversas realizadas com a orientadora fez-me tomar consciência que os rumos de uma pesquisa são delineados a partir das reflexões feitas e das construções acerca dela.

Com isso, comecei a ter contato com obras que até então nunca tinha lido sobre formação de professores. Finalmente comecei um processo de real identificação com o trabalho, enriquecendo a minha própria formação.

“O professor reflexivo”, este era o tema que começou a dar novos rumos a minha pesquisa. As leituras feitas até então, não tinham abordado a figura deste professor como essencial em uma formação docente. Certamente muitas deram indícios neste tipo de formação mas não chegavam a aprofundarem-se, restringindo-se a abordar erros no tipo de formação já existente dando poucas alternativas de mudança.

Tomei consciência que iria acabar por repetir o que muitos pesquisadores já haviam concluído e isso certamente frustrava-me. Via nas leituras sobre “professor reflexivo” uma saída para muitos problemas sobre a formação, orientando-se para a prática de sala de aula e as reflexões que os professores fazem em relação a esta.

A identificação com a leitura levou-me a reflexão de que muito das descrições feitas sobre o processo de um professor reflexivo eram as mesmas pelas quais já tinha passado.

Torna-se oportuno ressaltar aqui, que inicei-me na profissão docente há seis anos, e que também tenho identificado alguns vazios em minha formação. Para estes vazios, busquei em minha formação acadêmica encontrar soluções, investigar suas causas, refletir sobre minha ação docente, experimentar novas práticas a partir de reflexões na ação da sala de aula. Ao ler sobre o professor reflexivo encontrei uma possibilidade de alcançar aquilo que almejava como profissional.

Paralelamente a essas leituras, vinha ministrando um curso de

formação continuada na Prefeitura Municipal de Campinas. Minha proposta foi um projeto de curso a ser dado via Prefeitura abordando a questão da recreação infantil. O curso denominado “Jogos Recreativos na Pré-Escola”, surgiu exatamente por estar há algum tempo trabalhando como professora de pré-escola, e por sentir que meus alunos tinham “sede” de movimento e que pouco oferecia isto a eles. Busquei em bibliografias subsídios para o tema, organizei jogos, estudei e refleti sobre a importância do jogo recreativo no desenvolvimento infantil, levei estas reflexões para minha prática em sala de aula e o trabalho começou a trazer resultados estimulantes. Recebi então, um convite da Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação da Prefeitura de Campinas para organizar esta ação pedagógica sobre recreação infantil em um curso, a fim de que fosse feito um Grupo de Formação elaborado e orientado por mim.

Este curso foi organizado e efetivado no mesmo período que estava realizando as leituras sobre o professor reflexivo. Estimulada pelas descobertas que vinha fazendo, minha orientadora e eu, começamos a delinear um novo trabalho de pesquisa. Pensamos em utilizarmos este grupo de formação para entender e analisar a reflexão que os professores faziam sobre sua prática, procurando pontuar indícios de um processo reflexivo com bases no referencial teórico estudado.

Neste caminho da procura de identidade com o trabalho redescobri o TCC, configurando-o sob novo tema: “O PROFESSOR REFLEXIVO COMO UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA”.

II - CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO

A proposta de um professor reflexivo baseia-se, segundo ZEICHNER (1993), nas idéias de Dewey, que afirma que o processo de reflexão inicia-se com a problematização da prática. Para Dewey, a reflexão difere da rotina pois implica em "(...) uma consideração ativa, persistente e cuidadosa da prática à luz dos motivos que a justifica e das consequências que a conduz." O ato de rotina, contudo, "(...) é guiado basicamente pelo impulso, tradição e autoridade", (ZEICHNER, 1993, p.18), concentrada na aplicação de técnicas para o alcance de objetivos. Desta forma, na rotina, aceita-se a realidade como algo pré-estabelecido, onde os procedimentos metodológicos devem adequar-se para que não haja rupturas e questionamentos do que é feito diariamente. Porém, na reflexão há uma constante procura de respostas para entender a prática e propor mudanças.

SCHON (1992), um dos percurssores das idéias acerca da ação reflexiva do professor, considera que o processo de reflexão ocorre basicamente em dois momentos, denominados: "**reflexão na ação**" e "**reflexão sobre a ação**".

A "**reflexão na ação**" caracteriza-se pelo esforço do professor em ir ao encontro do aluno e entender o seu processo de conhecimento. É um momento em que o professor articula a experiência de vida dos alunos com o saber escolar. Exige do professor a capacidade em individualizar, ou seja, "(...)prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades." (p. 82)

O autor considera que a "**reflexão na ação**" passa por quatro momentos. O primeiro configura-se quando o professor permite ser surpreendido pelo que o aluno faz ou diz. O segundo momento, o professor reflete sobre o fato que o surpreendeu e simultaneamente tenta entender a sua causa. Posteriormente, no terceiro momento, o professor reformula o problema suscitado pela situação e estabelece hipóteses explicativas. Finalmente, em um quarto momento, efetua

experiências para testar as hipóteses explicativas referentes a reformulação do problema.

A “**reflexão sobre a ação**”, é um processo que ocorre após a aula. É olhar retrospectivamente o que ocorreu em sala de aula. O professor reflexivo irá pensar no que aconteceu, no que observou, descrevendo e registrando os fatos ou problemas ocorridos e as explicações possíveis acerca do mesmo.

Os dois momentos de reflexão apontados por Schon, causa no professor uma certa confusão, uma incerteza do que pode ser feito perante o fato que lhe surpreendeu. Contudo, a confusão é primordial para que este reconheça o problema e anseie por soluções. A confusão e a incerteza, serão ingredientes para que o professor inicie a busca de respostas à sua ação em sala de aula.

SCHON (1992), define o ato de refletir **na e sobre** a prática como “practicum reflexivo”. É um momento em que se dá a compreensão da ação pedagógica em três dimensões: a compreensão que o aluno tem dos conteúdos abordados; a interação interpessoal entre professor e aluno (como o professor compreende e responde aos seus alunos a partir do ponto de vista de sua ansiedade, controle, autoridade, diplomacia, conflito) e a “(...)dimensão burocrática da prática (como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial a prática reflexiva)” (p. 91).

SACRISTÁN (1991), também teorizando sobre a ação do professor e seus processos reflexivos, aponta que a ação do professor pode organizar-se em dois esquemas: “esquemas práticos” e “esquemas estratégicos”. Considera os “esquemas práticos”, como rotina, uma ordem empírica da ação que regula seu desenvolvimento. Quando os “esquemas práticos” passam por um procedimento de observação crítica e análise feita pelo professor, ou seja, uma reflexão **na e sobre** a sua ação, são estabelecidos novos “esquemas práticos”. Os “esquemas estratégicos” são instrumentos que incorporam pressupostos teóricos, éticos e sociais para a reflexão acerca dos “esquemas práticos”. Os “esquemas estratégicos” irão dar condições para que o professor

elabore hipóteses explicativas quando os “esquemas práticos” mostram problemas . Assim, pode-se afirmar que os “esquemas estratégicos” poderão dar respostas as confusões e incertezas ocasionadas por um problema que desestruturou a ação rotineira do processo de aprendizagem.

O professor reflexivo, isto é, aquele que reflete **na** e **sobre** a sua ação, que se utiliza de “esquemas estratégicos” a fim de entender e modificar sua prática rotineira, pode ser considerado um professor-pesquisador na medida em que está sempre buscando respostas aos problemas ocorridos em suas ações e desenvolvendo experiências a partir de hipóteses suscitadas. Ao experimentar e reformular sua ação elabora “teorias práticas”. Conforme afirma ZEICHNER (1992), a “teoria prática” surge da investigação e experimentação do professor em sua sala de aula, unindo as teorias acadêmicas as suas hipóteses explicativas.

Pela análise reflexiva, emergem alguns saberes tácitos, onde ter-se-á condições para examiná-lo, criticá-lo e entender os aspectos teóricos implicados nestes saberes. Pensar no ensino cotidiano é trazer à superfície as “teorias práticas” dos professores para discussões e ordenação de hipóteses explicativas para as condutas escolhidas (NÓVOA, 1992).

ZEICHNER (1993), observa que um professor reflexivo diferencia-se pela maneira de encarar e responder a problemas, implicando para isso em intuição, emoção e paixão.

Dessa forma, pode-se dizer que as características mais evidentes em um professor reflexivo, conforme ZEICHNER (1993) são:

- 1) abertura de espírito: é o desejo ativo de conhecer outras opiniões e alternativas para a resolução de problemas. (Mesmo que isso implique em questionamento sobre aquilo em que mais acredita). É também a verificação constante das fundamentações lógicas do que está a examinar. (Uma busca constante de soluções das causas do conflito);
- 2) responsabilidade: implica na ponderação cuidadosa das consequências da ação, ultrapassando as implicações utilitárias.

Pergunta-se o “por que”, considerando três tipos de consequências de ensino: consequências pessoais (efeitos do seu ensino no auto-conceito do aluno); consequências acadêmicas (efeito do seu ensino no desenvolvimento intelectual do aluno) e consequências sociais e políticas (efeitos de seu ensino na vida ativa do aluno). Também se considera relevante as consequências inesperadas dos efeitos do seu ensino;

3) sinceridade: implica em aliar a abertura de espírito e a responsabilidade.

GARCIA (1992), considera ainda uma quarta característica, entusiasmo, implicando em afrontar cada atividade com curiosidade, energia, renovação e luta contra a rotina.

GARCIA, destaca que além das características, também são necessárias uma série de destrezas para a reflexão. São elas:

1) destreza empírica: capacidade de diagnóstico do problema;

2) destreza analítica: análise dos dados que estão implicados no problema;

3) destreza avaliativa: valoração sobre as consequências educativas do que está sendo desenvolvido;

4) destreza estratégica: planejamento da ação;

5) destreza prática: a análise da prática a fim de obter um efeito satisfatório;

6) destreza de comunicação: comunicar e compartilhar as idéias com outros colegas.

GARCIA (1992), considera que o pensamento reflexivo e a ação podem ocorrer separadas ou simultaneamente e, com base nesta relação, é possível identificar quatro formas de reflexão. A primeira delas é a introspecção, a reflexão interiorizada, pessoal, em uma perspectiva de distanciamento do acontecimento mas refletindo sobre o mesmo. Pode-se afirmar que neste momento configura-se a “**reflexão sobre a ação**”. A segunda é o exame, a referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer. A terceira forma é a indagação, a investigação-ação, a análise da prática,

identificando estratégias para mudá-la ou aperfeiçoá-la. Finalmente, a quarta é a espontaneidade, a **“reflexão na ação”**, que permite o improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula.

A prática reflexiva irá implicar em que o professor aproprie-se do seu processo de auto-formação, fortalecendo e fundamentando as hipóteses explicativas formuladas sobre sua prática e desenvolvendo a auto-confiança no que está realizando.

Porém, para que a prática reflexiva seja enriquecedora, é importante que os professores tenham possibilidade de compartilhar suas observações, anseios, incertezas, hipóteses com seus companheiros de profissão e com a equipe de especialistas de sua unidade escolar. A **“reflexão na e sobre a ação”** torna-se mais rica e completa quando pode ser um processo articulado a todo corpo docente, partindo da reflexão de cada professor em nível individual e posteriormente unindo suas reflexões a outras realizadas pelos colegas, em uma troca de experiências e busca coletiva de soluções.

Os professores necessitam assim, de um fórum coletivo, para que tenham a possibilidade de elaborarem, a partir de suas reflexões sobre a prática cotidiana, projetos autônomos e condizentes com as necessidades da escola em que atuam.

O fórum coletivo, irá caracterizar-se justamente por um processo articulado com as práticas educativas individuais e posterior discussão com o corpo docente. Para isso, torna-se necessário uma reestruturação nas organizações escolares e seu funcionamento, através de um novo conceito destas: um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, mas que privilegie a interação do dia-a-dia do professor e da escola, em um projeto pedagógico articulado à realidade.

O diálogo coletivo de trabalho irá promover a consolidação pedagógica, onde a produção de saberes darão corpo a um exercício autônomo da profissão.

Contudo, ZEICHNER (1993) alerta para que a reflexão coletiva sobre

a prática, não esbarre em limitações de sua utilidade. Os docentes podem distorcer a compreensão que têm de si, podendo ser conduzidos a uma perpetuação de um modelo conhecido em que tudo continua igual, legitimando as ações que deveriam ser transformadas. Denomina este tipo de atitude de "narcisistas". Ressalta que muitas vezes pode haver a rejeição insensata de todo conhecimento exterior, uma reflexão pela reflexão, que não considera os princípios morais e éticos que determinam o modo de pensar e agir da prática docente. Afirma que o fórum coletivo apoia e sustenta o crescimento dos professores. Contudo é necessário debruçar-se sobre a natureza e qualidade das reflexões e sobre os saberes que produzem, para que não caiam no erro de solidificarem e justificarem práticas prejudiciais (ZEICHNER, 1993).

A reflexão coletiva **na e sobre** a prática em uma visão mais ampla, pode ser alargado para além dos muros da escola, em uma tentativa de entender e respeitar as características culturais e os valores de seus alunos, que muitas vezes diferem dos professores. Um contato autêntico com a comunidade em que a escola está inserida, dará condições de compreender o cotidiano do aluno sensibilizando os professores à diversidade de valores e costumes que existe na sociedade.

Um professor consciente de sua ação e do contexto sócio-cultural no qual ela está inserida, terá em sua prática uma tendência democrática e emancipatória, abordando questões de desigualdades e injustiças sociais em sala, e não um agente que promoverá a sua manutenção. Esta ação implica em um empenho para que os alunos tenham um papel importante em sua aprendizagem e que para isto sejam incentivados. Implica também em abordar conteúdo significativos à realidade da classe e incluir perspectivas de diferentes grupos etnoculturais. A reflexão assume assim, um compromisso com a realidade enquanto prática social.

Profissionalidade: um compromisso do professor reflexivo

O professor reflexivo, tem sua prática orientada pelo questionamento e compreensão de sua ação, em um compromisso contínuo com sua prática pedagógica. Deste modo, exercer a profissionalidade docente é assumir a ação pedagógica com responsabilidade, abertura de espírito e entusiasmo, buscando entender as consequências do que é realizado em sala de aula e os valores implicados nesta ação.

SACRISTÁN (1991), define a profissionalidade docente como “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Esta profissionalidade docente esta em permanente elaboração, inserida em um dado momento histórico e social, essencial para a compreensão de suas razões.

Segundo o autor, para um professor entender sua ação docente mais amplamente, é necessário que esteja atento a três níveis de contextos: contexto pedagógico, contexto profissional e contexto sócio-cultural. O primeiro é caracterizado pelas práticas cotidianas de sala de aula. O segundo, o contexto profissional, é entendido como o saber técnico que legitima a prática docente. É definido como conhecimento profissional, elaborado pelo coletivo social dos professores, configurando o “status quo” do grupo. O terceiro, o contexto sócio-cultural, significa os valores e conteúdos considerados importantes pelo grupo.

A ação docente também sofre influências do caráter ético (inerente à esta ação), a influência da política educacional e as exigências da sociedade em que esta ação esta inserida.

GÓMEZ (1990) baseando-se no pensamento de Elliot, define o caráter ético como a própria ação educativa, que abrange as atividades técnico-instrumental, o cotidiano de sala de aula e a intencionalidade educativa que está por trás de cada ação docente. Esta intencionalidade coloca em manifesto os valores profissionais e pessoais de cada professor. Pode-se afirmar que o caráter ético, está contido dentro dos três contextos da ação docente definido por Sacristán.

Os professores cientes do caráter ético de sua profissão, percebem que seu papel não é somente ensinar determinado conteúdo, mas que neste processo de ensino-aprendizagem, eles demonstram suas opções políticas e sociais, transmitindo valores no planejamento e execução de seu trabalho.

Quanto a influência da política educacional do país, esta vem traçar as diretrizes para as elaborações de currículos, metodologias, planejamentos e organizações escolares. Em geral, são leis e projetos elaborados por especialistas que estão distantes do cotidiano escolar. Traçam metas a serem alcançadas, mas que não foram baseadas nas perspectivas e anseios dos profissionais que têm que cumprí-las. Estas coordenadas político-administrativas, elaboradas nos gabinetes das secretarias de ensino, não levam em conta a diversidade de sala de aula e a ação docente nela implicada. Elaboram planos e metas, desconsiderando a ação docente, pois além destas metas não contemplarem as reflexões que os professores fazem acerca de sua prática, restringem esta a um exercício burocratizante (planejamentos, grades curriculares, diários de classe, etc) que são cumpridos somente como obrigação, a fim de atender normas administrativas.

Em face a esta questão, os professores acabam por ser executores de metas traçadas por outros (especialistas). A ação docente fica separada por dois momentos: concepção de programas a serem cumpridos (política educacional) e concretização pedagógica (professores). Esta divisão reforça o caráter técnico de quem executa e o caráter científico de quem elabora. Isto obriga muitos professores a apoiarem-se cada vez mais em especialistas que lhes digam o que fazer, depreciando desta forma sua autonomia profissional.

Os professores tornam-se consumidores de práticas pré-esboçadas, externa à ação escolar, na medida em que o desenvolvimento curricular é elaborado fora da prática cotidiana, por grupos administrativos e secretarias de ensino. Convertem-se em instrumentos intermediários da política educacional, aplicando técnicas, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu controle. Desta forma, perdem a riqueza e a

dinâmica da sala de aula, perdem seus valores educativos, esvaziam sua prática, reduzindo-na em uma sequência mecânica de atos que se orientam a resultados previstos. Sua capacidade criativa fica restrita a resolver conflitos de adequação à normas curriculares e organizativas. (GÓMEZ , 1990)

Por último há as exigências da sociedade que interferem na ação docente. Nestas exigências estão contidas aquilo que o meio social espera do professor, a fim de que este responda suas expectativas quanto à educação de seus filhos. Tais exigências fazem parte da determinação dos objetivos da escola e interferem diretamente no trabalho de sala de aula.

É importante portanto, que o professor considere todos estes aspectos, para que possa entender a dimensão de sua prática e exercer sua ação com profissionalismo. Poderá, desta forma, ter uma voz ativa em todo currículo. Terá também as responsabilidades partilhadas com a direção da escola, especialistas e companheiros de profissão, trocará idéias, desenvolverá a consciência dos valores éticos intrínsecos à sua prática, assumirá seu desenvolvimento profissional e será sensível às questões sociais presentes no cotidiano de sua sala. Contudo, a não compreensão da diversidade de influências na prática docente, levará o professor a acomodar-se e submeter-se a uma orientação meramente técnica, afastando-se do exercício de seu profissionalismo.

Assumir o profissionalismo docente implica em compreender seu papel e as influências a ele ligado assumindo uma autonomia profissional. Assumir a autonomia está em ir além de compreender as dimensões de sua ação. É também poder definir e exercer sua prática como resultado de um processo de reflexão em nível individual e coletivo do corpo docente e administrativo.

Os professores tornam-se protagonistas do trabalho educativo quando empenham-se em especular e experimentar novas idéias. Os sucessos e insucessos fornecem dados para a avaliação e composição do programa, em uma busca constante do exercício integral da profissão. Isto irá requerer do docente uma atenção contínua às suas ações e

flexibilidade em suas posturas frente as situações de ensino.

Porém, a incorporação da profissionalidade pode ser conflituosa com as políticas educacionais que estão distantes do cotidiano escolar e das reflexões docentes acerca do mesmo. A voz ativa do professor, irá exprimir a reação dos mesmos a tentativa de tirarem sua autonomia. Irá implicar também na adoção de uma perspectiva crítica do professor, a fim de intervir diretamente na organização da política educacional. Esta intervenção poderá se dar através dos conhecimentos, experiências e reflexões que o professor adquiriu em sala de aula e que contribuirá para que os objetivos educacionais sejam definidos em acordo com as realidades escolares.

A profissão docente, a fim de construir sua identidade e estar em constante desenvolvimento, pode encontrar espaço também através da formação continuada. Esta não pode limitar-se a apenas uma reciclagem de conteúdos específicos das matérias escolares ou de técnicas de ensino-aprendizagem. A formação continuada deve remeter-se a trocas coletivas, para atingir tanto desenvolvimento pessoal como profissional. Tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia profissional, e dar condições para que o professor tenha capacidade de definir seu próprio programa de desenvolvimento profissional.

Por meio da formação continuada, o profissional tem mais uma oportunidade de resgatar a sua identidade, como um intelectual que exprime não só componentes técnicos, mas também políticos e culturais, bem como, reflexões acerca de suas responsabilidades educativas. (SACRISTÁN, 1991)

O compromisso com a formação continuada, deve ser um processo de formação na ação, centrada na melhoria da prática profissional. É um processo contínuo que parte da auto-reflexão (introspecção), seguida de uma reflexão coletiva mediada pelo objeto a ser investigado e o conhecimento teórico nele implicado. (SERRANO, 1990)

SACRISTÁN (1991) afirma, que a idéia condutora nos cursos de formação continuada deve ser a consciência sobre a prática. Deste modo, privilegia-se os seguintes aspectos que movimentam o ensino-

aprendizagem: ensino prático adquirido pelas experiências, sendo a prática uma derivação do conhecimento; ensino como uma arte que exprime criatividade individual de quem o realiza e ensino como empenho moral (ética da atividade docente).

Os programas de desenvolvimento profissional também devem priorizar quatro grandes campos:

- a) o professor e a mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
- b) o professor participando na elaboração e no desenvolvimento curricular;
- c) o professor participando e alterando as condições organizacionais escolares;
- d) o professor participando de mudanças extra-escolares (na comunidade onde a escola está inserida e nas políticas administrativas de ensino). (SACRISTÁN, 1991)

Assim, resgatar o profissionalismo é considerar que a prática educativa não se constrói somente a partir de um conhecimento científico, mas também com bases em uma prática histórica e social de professores, alunos e escola, em uma dialética entre conhecimento e ação, em uma comunicação constante entre pensamento e ação, transformando-se em uma prática não linear, que está em um processo de inovação diversa, rica e complexa. (SACRISTÁN, 1991)

A profissionalidade docente portanto, é um componente necessário aos professores que assumem uma proposta reflexiva em sua ação docente, que buscam compreender sua prática pedagógica e empenham-se em seu aperfeiçoamento. O professor assume desta forma, um papel de protagonista frente as diretrizes educacionais, juntamente com todo o corpo docente de sua escola, na medida em que estão comprometidos com um trabalho de investigação contínua do processo pedagógico e procurando inová-lo sempre que necessário.

Investigação-ação: um caminho para a prática reflexiva

O professor, em seu processo de reflexão **na** e **sobre** a prática, passa pela contínua investigação de seu cotidiano, pesquisando e experimentando hipóteses explicativas frente aos problemas de ensino e/ou sala de aula. Este processo de investigação diretamente articulado com a prática do professor é uma forma de refletir o cotidiano, de identificar estratégias para mudar ou aperfeiçoar a prática, podendo assim ser denominado um processo de **investigação-ação**.

A investigação-ação, é caracterizada como um processo de indagação e análise da realidade, que partindo dos problemas práticos e da ótica de quem os vive, procede a uma reflexão sobre a situação problemática e uma posterior ação (SERRANO, 1990). Tem como objetivo pesquisar e levantar hipóteses que expliquem a situação problemática. A partir disto, o professor encontra novos caminhos para a solução dos problemas, inovando a sua prática cotidiana.

Este caminho investigativo, implica que o professor esteja disposto a um trabalho de pesquisa sistemático, de reflexão dos fatos cotidianos de sua sala de aula, com a intenção de melhorar os processos de ensino através da identificação e compreensão dos obstáculos que surgem no transcorrer de sua prática. Esta indentificação e compreensão exige do professor uma reflexão interiorizada (introspecção) sobre o cotidiano, seguida da identificação do problema e tentativa de compreendê-lo e uma busca de soluções, que irá implicar em uma ação. Esta ação deve ser registrada para que seus resultados sejam analisados, identificando-se as conquistas, bem como as lacunas que necessitam de um novo processo de investigação-ação.

Pela investigação-ação, o professor pesquisa e formula hipóteses para resoluções de situações problemas, reflete sobre as possíveis respostas, procura comprová-las com o objetivo de desvelar a realidade que o cerca. Utiliza para isso um certo ecletismo metodológico, adotando técnicas de coleta de informações de caráter etnográfico qualitativo: diários, entrevistas, análises de documentos, registros de observações.

Os dados obtidos devem ser sempre revistos e reinterpretados, devem ser comparados com diferentes fontes teóricas e práticas, para uma maior veracidade na análise dos fatos.

Assim, o professor é investigador da sua prática, e ao mesmo tempo é o sujeito investigado. É uma dinâmica de pesquisa em que investigador e investigado fazem parte de um mesmo processo investigativo. O enfoque da investigação-ação é a prática e as pessoas nela envolvidas (professor, alunos, direção, comunidade a que a escola pertence), considerando-se os sujeitos como um grupo-autor dos resultados dos processos de aprendizagem.

Este professor-investigador acaba por caracterizar-se como um sujeito de abertura crítica, sensível as impressões de seus alunos e da comunidade. Está sempre tentando compartilhar os fatos com seus colegas, com a intenção de promover trocas reflexivas, não só com colegas de sua escola mas também com os de outras instituições.

A troca de experiências na investigação-ação implica em uma forma mútua de aprendizagem entre professores, onde identificam os problemas que enfrentam em seu cotidiano e procuram soluções, com o objetivo de enriquecer e transformar a realidade de sala de aula articulada às necessidades dos alunos.

A troca de experiências entre professores envolvidos no processo de investigação-ação, pode configurar-se segundo ELLIOT (1990), em um “estudo de casos”. Este estudo, é a descrição concreta de uma situação de ensino, onde o professor envolvido faz um descrição pormenorizada do caso ao grupo de professores, revelando as características dos envolvidos (professor, aluno), as características do contexto em que o caso se insere (escola, comunidade) e as características pedagógicas da situação. Assim, o professor-investigador coloca no centro da discussão do grupo o caso descrito para que seja interpretado, compreendido. O grupo procura suscitar explicações e possíveis soluções.

A cada caso estudado, os conceitos e concepções nele implicados transparecem. É neste momento que a teoria enriquece o estudo, na

medida em que proporciona a compreensão concreta do caso estudado. É uma oportunidade de explicar as crenças e conhecimentos que os professores têm frente aos problemas de ensino.

Assim, o estudo de caso, no processo de investigação-ação, vem articular a relação teoria e prática e diminuir o seu distanciamento. O conhecimento produzido a partir desta articulação proporciona aos professores uma tomada de consciência dos valores teóricos que estão implicados na sua prática. Esta articulação teoria e prática também promove a busca de novos conhecimentos para a compreensão da ação e dá subsídios para a busca de soluções e inovações práticas.

SERRANO (1990) ressalta que este espaço comum de confluência e vinculação entre teoria e prática, oferece múltiplas possibilidades de melhora e aperfeiçoamento no campo da educação. É um modelo de investigação que integra docência-prática-investigação, formando uma consciência investigadora aplicada diretamente à prática educativa.

A teoria é utilizada para iluminar de forma prática os aspectos significativos dos casos problematizados. A investigação-ação é a compreensão analítica e teórica da realidade, procurando estabelecer uma visão dialética e holística da mesma.

Desta forma, o estudo de caso pela investigação-ação, rompe as barreiras que muitos professores têm perante a dificuldade de relacionarem sua prática cotidiana com as teorias acadêmicas. Ao colocarem suas ações pedagógicas no centro da discussão (sendo ela o objeto de estudo), promove-se a vinculação da teoria à prática. Por este meio o professor reflexivo pode resgatar a sua competência, na medida em que teoria e prática fazem parte de um mesmo universo de ação.

O estudo de caso no processo de investigação-ação, contribui também para que os professores desenvolvam destrezas de análise crítica e de resolução de problemas. Possibilita também o desenvolvimento do pensamento estratégico, na medida em que estão sempre a refletir sobre meios eficazes de ação. O estudo de caso também dá condições para analisar as situações e estudar diferentes alternativas e planos da ação, provocando assim uma prática reflexiva e

uma ação deliberativa. O estudo de caso ainda favorece o desenvolvimento de uma consciência mais sensível ao contexto escolar, às diferenças individuais de sala de aula e converte os participantes a profissionais ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem. (GARCIA, 1992)

É importante ressaltar também, que o estudo de caso apela para um universo comum de experiências, que permite aos demais efetuarem generalizações a partir do caso estudado, de tal maneira que aumente a sua compreensão e ilumine as experiências de todos os participantes do grupo.

Portanto, a melhora da prática supõe necessariamente, um processo continuado de reflexão a cargo dos práticos, a tradução de valores relacionados ao contexto educacional, as reflexões extraídas da experiência e o desejo sincero de melhorar a prática, refletindo continuamente sobre seus valores. (ELLIOT, 1990)

Finalizando, vale ressaltar que para os professores se envolverem com a investigação-ação, é necessário que haja aprovação e reconhecimento por parte da direção das escolas, pois caso contrário, o processo tende a esvaziar-se por falta de apoio e incentivo dos superiores, tirando-lhes até a autonomia imprescindível à investigação.

Assim, a prática reflexiva pode ser aprofundada pelo estudo de caso, que possibilita um enriquecimento da reflexão pois está orientado para um trabalho coletivo de professores que procuram ter uma atitude investigativa no estudo de uma determinada prática. Sugere a cooperação entre os docentes para a análise de suas ações, uma busca teórica mais condizente com o universo prático e uma construção de um espaço reflexivo, onde os professores possam exercer sua autonomia profissional e ao mesmo tempo avançar qualitativamente na sua ação pedagógica.

III - O COMEÇO DE TUDO: GRUPO DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Prentendo desenvolver neste capítulo uma explicação sobre os objetivos do grupo de formação da Rede Municipal de Campinas, sua organização e o seu desenvolvimento. O entendimento sobre o que é o grupo de formação torna-se necessário pois, este foi utilizado como coleta de dados do presente trabalho.

Objetivo

O princípio básico dos grupos de formação foi o estudo da prática do trabalho cotidiano do professor de pré-escola pertencente a Rede Municipal de Campinas. Por este estudo, faz-se uma reflexão do cotidiano entendendo e pesquisando a teoria que o orienta.

Entende-se o professor, como um sujeito que também constrói seus conhecimentos através da interação com seus alunos e companheiros de profissão. Um sujeito cognitivo, afetivo e social que está imerso em uma dada realidade e que procura soluções para as questões que esta lhe coloca. Contudo, muitos destes profissionais ainda refletem solitariamente e, não raro, acabam por abandonar suas dúvidas e deixam de compartilhar suas preocupações e sucessos, pela ausência de um espaço que lhes dê oportunidades para discutir e trocar experiências com outros professores.

Os grupos de formação vêm “(...)romper com a anestesia da consciência alienada de si, do outro e da realidade(...)” (Caderno de Formação,p. 9, 1989). Os grupos de formação se constituem em um espaço para o educador refletir sobre sua prática e seus conhecimentos, bem como, entender as teorias que estão por trás das suas ações em sala de aula e nos comportamentos de seus alunos, sendo a teoria resgatada na relação dialética com a prática.

O professor, nos grupos de formação, tem condições de resgatar a sua história, a fim de recolocar as hipóteses que surgem no decorrer de

sua prática, no que acreditou ontem e no que acredita hoje, de repensar as contradições entre seus ideais e no que ocorre no dia a dia profissional, de confrontar suas idéias com o outro, de partilhar suas dúvidas, de buscar soluções coletivamente.

Nos grupos de formação, há uma diversidade de perspectivas sobre a realidade, o que enriquece e apura os olhares para além do imediato.

“Neste processo político de apropriação da consciência pedagógica fundamenta-se o processo de mudança. O educador percebe que faz prática e teoria. Com esta descoberta pode educar com o próprio desejo e alicerçar sua opção. Ele pode querer fazer mudança.” (Caderno de Formação, p. 12, 1989).

São também objetivos dos grupos de formação, propiciar momentos de troca de experiência entre os professores, de valorização de suas profissões, de construção de uma identidade profissional, de questionamento de atitudes viciadas e preconceituosas cristalizadas pela rotina de trabalho.

Na interação e na troca movem-se os processos de aprendizagem e de formação permanente dos educadores. Nesta interação busca-se o saber, instala-se a inquietação que impulsiona o professor-pesquisador que anseia por refletir e entender sua prática.

Paralelamente, torna-se importante ressaltar que no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), elaborado pelo MEC, uma de suas metas vem ao encontro da proposta dos grupos de formação no que se refere a educação continuada. Como medidas e instrumentos de implementação o Plano Decenal prevê a melhora dos níveis de qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, por meio da sistematização e expansão da formação continuada, oferecendo seminários, oficinas de trabalho, reuniões técnicas. É um compromisso do Governo Federal a:

“(...)valorização social e profissional do pessoal do magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e

outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar." (Plano Decenal de Educação para Todos, p.84, MEC, 1993)

Contudo, o objetivo do grupo de formação de professores da Prefeitura de Campinas vai além da proposta do Plano, pois não restringe-se apenas a formação e aperfeiçoamento técnico dos educadores, mas compromete-se a proporcionar um espaço de reflexão e enriquecimento da prática escolar, bem como a compreensão deste cotidiano com um olhar crítico da realidade. Prioriza-se o reconhecimento da riqueza da experiência da prática cotidiana, em um espaço coletivo para a construção de projetos autônomos a partir das reflexões emergentes da prática, em um ir e vir das experiências e avaliações individuais e da trocas coletivas (NÓVOA, 1992).

Aclara-se a participação ativa do grupo, de forma crítica e aberta, onde possam vivenciar as mesmas experiências de aprendizagem que propõem a seus alunos, estabelecendo uma relação dinâmica entre ensinar e aprender.

Organização

Conforme a portaria S.M.E. (Secretaria Municipal de Educação) No. 09/95, publicada no Diário Oficial de Campinas de 13 de maio de 1995, os grupos de formação pretendem trabalhar com professores da educação infantil os quais devem ser orientados por profissionais da educação.

Os cursos são estruturados em módulos de 30 horas-aula cada, com 03 horas-aula semanais de duração, durante 10 encontros. O número de participantes por grupo é de no máximo 25 e no mínimo 10.

Os professores-alunos do grupo de formação são remunerados para participarem, bem como, recebem certificado do curso após seu término. Podem faltar apenas uma vez, não sendo aceitas justificativas para outras faltas.

Cada professor-aluno pode participar de mais de um grupo, porém só

receberá remuneração pela participação em um. A competência, para fins de pagamento, é da direção da Unidade Educacional a que professor-aluno pertence, a qual tem o controle de sua frequência, através de documento expedido pelo departamento técnico-pedagógico.

Espera-se que cada professor participante do grupo de formação leve o conhecimento aprendido para sua unidade escolar. Durante as reuniões pedagógicas de sua unidade, o professor-aluno tem um momento para apresentar o conhecimento aprendido.

O professor-monitor recebe por 15 horas-aula semanais, que são destinadas ao planejamento do curso, preparação de material, condução e orientação do encontros semanais, bem como, encontros quinzenais com coordenadoras pedagógicas do Departamento Técnico-Pedagógico da S.M.E. (Secretaria Municipal de Educação). Estes encontros são para discussão de temas relevantes à formação do professor, informes gerais e troca de experiências entre os professores-monitores.

Para exercer tal função, o professor-monitor, deve pertencer a Rede Municipal de Educação de Campinas e organizar um tema referente a seu trabalho em sala de aula. Este educador elabora um projeto, pautado nas inovações de seu trabalho pedagógico, organizando um tema pertinente à sua prática. Faz um planejamento dos 10 encontros, contendo fundamentação teórica do tema escolhido e sua aplicação em sala de aula. A organização dos encontros privilegia dinâmicas de grupos, vivência da proposta teórico-prática e referências bibliográficas (Anexo).

O planejamento do curso deve ser entregue previamente ao departamento Técnico-Pedagógico, que deverá ler e analisar o projeto, julgar a formação do professor-monitor, seu desempenho na unidade escolar em que atua e o comprometimento do projeto com a proposta pedagógica da Rede Municipal de Campinas. Caso o projeto seja aprovado, o professor é convocado a um reunião onde são passados informes sobre o funcionamento geral do grupos de formação.

Os cursos ocorrem fora do horário escolar, de acordo com as

possibilidades do professor-monitor.

Desenvolvimento

O desenvolvimento dos grupos de formação prioriza a construção e a reflexão com o professor-aluno sobre conteúdo do tema abordado. Previlégia-se, desta forma, o resgate das hipóteses que o educador construiu ao longo de sua história profissional, suas concepções teóricas e as reflexões sobre a sua prática, concebendo o professor-aluno como autor de seu pensamento e que faz prática e teoria.

Por meio do grupo de formação, resgata-se a observação consciente, rompendo com a anestesia do cotidiano. Para tanto a introspecção e a reflexão coletiva, auxiliam na análise da realidade.

" Se o educador pauta o que está diagnosticando na sua observação, estará coletando dados fundamentais para a reflexão da sua prática e a construção do conhecimento. É através dela também que se resgata o registro, pois o educador deverá registrar o que observa. A observação registrada possibilita a elaboração da síntese do encontro que vai escrevendo a história do grupo. Possibilita também a reflexão escrita, recurso metodológico exigente e valioso pelo qual todos têm a oportunidade de se resgatar enquanto produtores de conhecimento, já que o ato de escrever propicia uma discussão interior, a interlocução com o outro, mesmo na sua ausência, a organização e a solidificação do pensamento. " (Cadernos de Formação,p. 12, 1989)

Observação, registro, reflexão, síntese, avaliação e planejamento são os instrumentos metodológicos utilizados nestas proposta de grupo de formação.

O professor-monitor deve estar sintonizado com o grupo de professores-alunos, utilizando os recursos metodológicos adequadamente, acompanhando o movimento do grupo e estimulando à busca de autonomia. Assim, o professor-monitor deve estar sempre aberto e disposto a rever sua própria prática, construindo coletivamente

o conhecimento com seus colegas de profissão. É uma reflexão sobre a prática, sendo a socialização da mesma o componente básico para o trabalho. Dessa forma, o professor-monitor do grupo pode detectar os conteúdos que necessitam um estudo mais aprofundado e pesquisados.

O grupo deve estar em constante avaliação, devendo ser um espaço onde os participantes manifestem suas opiniões a fim de que alguns pontos possam ser revisados, modificados ou introduzidos. É também o ponto de partida para a organização dos encontros seguintes.

“O grupo se alicerça portanto em tarefas práticas e teóricas sempre buscando a união entre teoria e prática. Essas tarefas têm por objetivo impulsionar o educador para um patamar mais avançado daquele em que se encontra, não só do ponto de vista da compreensão teórica, mas principalmente no que se refere a sua prática.” (Cadernos de Formação, p. 13, 1989)

IV - BUSCANDO A PRÁTICA REFLEXIVA: ENCAMINHAMENTOS METOLÓGICOS

Compreendendo como o grupo de formação é organizado, foi possível utilizá-lo como fonte de coleta de dados para a presente pesquisa, pois além de possuírem objetivos compatíveis com o processo de reflexão, foi um grupo orientado por mim, o que facilitou a compreensão da realidade do referente grupo.

Quando iniciei o processo de coleta de dados acerca do que estava estudando, tinha sempre em pensamento que, o que iria obter era como os professores refletiam sobre suas práticas. Este objetivo pedia um cuidado, pois representava o modo de agir e pensar dos professores sobre determinado assunto (processo ensino-aprendizagem), onde os docentes demonstrariam seu universo cultural próprio, um fragmento de suas histórias de vida.

Assim a opção feita foi por uma pesquisa qualitativa. Uma busca de material que envolvesse o meio natural como campo de coleta de dados. O meu foco de atenção era entender o processo de reflexão dos professores participantes do grupo de formação da Rede Municipal de Campinas. Acreditava que por estes professores estarem inseridos em um curso de formação continuada, poderiam de alguma forma estar passando por momentos reflexivos. Tinha como intenção captar as perspectivas dos participantes quanto a reflexão sobre suas práticas docentes e compreender seus processos de **reflexão na e sobre a ação**.

Após leituras realizadas sobre o que é o professor reflexivo, como se desenvolvem seus processos de reflexão, quais suas características, qual seu entendimento sobre a sua prática, o que é necessário para favorecer suas reflexões, entre outros, comecei a elaborar categorias acerca de como se caracteriza este professor reflexivo. Em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, minha intenção era, a partir destas categorias, entender como estava acontecendo o processo de reflexão dos professores participantes do grupo de formação. Tinha

sempre um quadro teórico que me orientava na busca de dados e permitia compreender o pensamento dos professores. Como entendem e elaboram suas ações educativas? Quais são as suas crenças, valores e conhecimentos que tinham sobre suas práticas cotidianas?

É interessante ressaltar que pesquisar o entendimento que o professor tem de seu cotidiano, envolve uma mentalidade aberta sobre como é entendido este cotidiano. HELLER (1985), entende o cotidiano como:

"(...) a vida do homem por inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias." (p. 17)

Partilho do mesmo pensamento da autora, e no que se refere a uma pesquisa que procura interpretar o entendimento de um grupo de professores sobre sua prática cotidiana, é imprescindível que revelem em seus pensamentos e ações os seus sentimentos, habilidades, referências teóricas, ideologias, enfim as histórias de vida que determinam a construção de seus modos de agir e pensar sua profissão docente.

A pesquisa orientou-se por uma abordagem etnográfica, considerando que o pensamento dos sujeitos investigados sofrem constante influência do contexto em que estão inseridos, e que por isso exige do pesquisador uma flexibilidade de estar sempre reformulando as hipóteses elaboradas. É uma busca de elementos práticos que nos dê condições para entender as ações dos indivíduos a partir do referencial teórico da pesquisa.

"Essa tarefa exigirá certamente que ele (o pesquisador) possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes, e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e

interpretá-la.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17)

O trabalho encaminhou-se com o objetivo de pesquisar o grupo de formação: Jogos Recreativos na Pré-escola, por mim organizado e desenvolvido. Este curso foi elaborado a partir da minha prática docente na pré-escola da Rede Municipal de Campinas. Percebia em minha prática a necessidade e a importância do movimento corporal em crianças pré-escolares. Para isso realizei uma pesquisa teórica sobre a importância dos jogos recreativos, seus objetivos, sua organização. Ressaltei também que para a aplicação dos jogos é necessário que se compreenda as fases de desenvolvimento infantil (capacidades cognitivas, psicossociais e motoras dos alunos), para que não seja aplicados jogos inadequados a faixa etária.

O objetivo do curso era atender professoras de pré-escola da Rede Municipal de Campinas, com o objetivo de levar o educador de pré-escola a conhecer a importância dos jogos recreativos, bem como realizá-los em suas classes. Através de um estudo prático desses jogos, o professor ao aplicá-los, promoveria entre ele e seus alunos, a cooperação, o respeito à regras, a descoberta, o desenvolvimento global da motricidade e da socialização, sempre respeitando a capacidade cognitiva, motora e psicológica da criança.

Caracterização do grupo de professores-alunos

Participaram do curso 26 professoras, com idades entre 25 e 45 anos, formadas em magistério no 2o. grau, entre os anos de 1965 e 1990. Portanto um grupo bastante heterogêneo quanto a idade e tempo de experiências profissional. Dentre as 26 professoras, 14 possuíam nível superior realizado em Universidades públicas e privadas, sendo que 2 ainda não o tinham concluído. Destas professoras somente duas não cursaram Pedagogia no curso de graduação. Todas as professoras davam aula na Rede Municipal de Campinas em classes de pré-escola, com crianças com idade de 3 à 6 anos.

Instrumentos

Ao organizar a técnica de coleta de dados tinha como objetivo encontrar algo que demonstrasse “(...)tudo que possa vir ilustrar a maneira desses indivíduos representarem o mundo em que vivem.”(ANDRÉ, 1987, p. 85). Estava consciente contudo, que não encontraria nenhuma técnica que demonstrassem tudo aquilo que gostaria de entender sobre o processo reflexivo dos professores.

Fiquei muito incentivada a coletar as informações pois, percebia em minhas atitudes e pensamentos a teoria que pesquisei, e ansiava por encontrar nas professoras que estavam participando do curso que oferecia, características do mesmo processo que tinha passado como professora em reflexão **na e sobre** minha ação. De alguma forma, acreditava que o curso poderia proporcionar um avanço nas reflexões que as docentes tinham sobre suas práticas, da mesma forma que eu, também como professora da Rede Municipal, estava refletindo.

Assim, organizei para as participantes uma folha onde escreveriam, informalmente, uma reflexão sobre suas experiências docentes. A folha continha alguns itens norteadores para tal reflexão, organizados com bases na categorização feita preliminarmente. Na reflexão denominada “relato de experiência docente”, foi solicitado que esta fosse feita em um momento tranquilo, onde fosse possível fazer uma introspeção sobre as suas ações docentes. A folha “relato de experiência docente” foi fornecida no oitavo encontro e recolhida no décimo. A intenção da organização deste “relato de experiência docente” era de oportunizar as professoras em entrar em um processo reflexivo como descrito por GARCIA (1992). A partir deste relato, as professoras fariam uma introspecção, isto é, um momento de reflexão interiorizada, pessoal, com uma perspectiva de distanciamento da ação pedagógica de suas salas de aula, uma “**reflexão sobre a ação**”. Seria possível também que ao redigirem suas reflexões passassem por um processo de exame, a partir do momento em que fariam referências a acontecimentos de sala de aula que ocorreram ou que poderiam ocorrer, em função das

reflexões que faziam sobre o que era sugerido pelo relato. Era possível ainda, que as professoras tivessem a oportunidade de, através da técnica utilizada, refletirem por meio da indagação, analisando suas práticas e identificando estratégias para mudá-las ou aperfeiçoá-las.

Em função do pouco tempo que dispunha para investigar suas reflexões (3 encontros) e do número de professores, optei pelo relato escrito, ciente de que este instrumento possuía certas limitações, como, o de que as professoras não entregassem os relatos feitos, que sentissem dificuldades de expressarem-se na forma escrita, que suas reflexões não denotassem o que realmente ocorria na realidade de suas práticas cotidianas, podendo até ser uma escrita artificial. Contudo, acreditava que essas dificuldades poderiam ser mais uma fonte de dados, podendo utilizá-los na interpretação das informações que recebi. Ainda é importante ressaltar que este tipo de documento, a escrita reflexiva das professoras através do “relato de experiência docente”, firmava-se em um dos pressupostos de utilização da análise documental descrito por LUDCKE e ANDRÉ (1986), segundo Holsti (1969):

“Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção dos sujeitos em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.”(p. 39)

O relato de experiência docente tinha os seguintes aspectos norteadores:

- o que você pensa sobre o que você ensina na sua sala de aula?
- o que você acha das atividades que você propõe aos seus alunos?
- o que você já conquistou com as atividades que propôs?
- como você percebe seus alunos?

- o que você espera de seus alunos?

- qual a importância das atividades que você desenvolve para o contexto social em que seus alunos estão inseridos?

Estas questões foram dadas com a intenção de orientar a reflexão, não tendo a conotação de perguntas e respostas, mas algo que permitisse que os professores expresassem seus pensamentos sobre o que ensinam. Vale ressaltar que a atitude de pedir a elas que ficassem o mais à vontade possível para escreverem, não importando-se com erros ortográficos ou de concordância (pois estes tipos de dados não fariam parte da análise), tinha como intenção deixá-las livres para registrarem suas reflexões. O enunciado do relato demonstrava também tal interesse: “faça um relato de sua prática profissional, de **maneira informal**, considerando os seguintes aspectos.” (seguia-se as perguntas norteadoras da reflexão).

Os aspectos norteadores do relato solicitavam as professoras que refletissem sobre sua ação docente, seus objetivos, suas atitudes e expectativas em relação aos alunos, suas intenções educativas. As questões norteadoras foram elaboradas tomando por base as características de um professor reflexivo elaboradas por ZEICHNER (1993) e GARCIA (1992). Estas características também seriam utilizadas posteriormente para análise de dados como categorias de análises. São elas:

- abertura de espírito;
- responsabilidade(implicando as consequências de ensino: consequências pessoais, acadêmicas, sociais e políticas);
- sinceridade;
- entusiasmo.

As destrezas para um reflexão descritas por GARCIA(1992) também orientaram a elaboração das questões e posterior análise de dados. As destrezas consideradas foram:

- destreza empírica;

- destreza analítica;
- destreza avaliativa;
- destreza estratégica;
- destreza prática;
- destreza de comunicação.

Foram devolvidos 15 relatos dos 26 possíveis. A ótica orientadora da análise dos relatos visava identificar as categorias acima pontadas. A análise teve como intenção extrair as evidências de uma ação reflexiva, tentando destacar não só os significados explícitos dos relatos, mas também interpretá-los.

Meu objetivo maior foi o de conseguir entender a prática do professor sob a ótica reflexiva. MATTOS (1995), exprime significamente a intenção do pesquisador quando faz uma pesquisa em educação e que dela partilho:

“O pesquisador igualmente deve estar consciente de que esse instrumento de pesquisa contribuirá para descrever apenas uma pequena parcela de todo o processo de ensino aprendizagem, que por sua complexidade dá-se na sala de aula e tem seus tentáculos nos vários contextos sociais e ideológicos (...) Esperar mudanças radicalmente miraculosas nesse processo é cair novamente na falácia de que existe um modelo certo para um bom desempenho profissional.” (p. 302)

V - DESCOBRINDO E ENTENDENDO A PRÁTICA REFLEXIVA: ANÁLISE DE DADOS

Perceber indícios de um pensamento, uma fala ou uma atitude reflexiva, suscita uma série de considerações acerca do que é um ato ou pensamento reflexivo. Acredito que quando há a intenção de pensar e repensar sobre uma prática cotidiana já há a manifestação de um processo de reflexão. Posso afirmar que esse procedimento dá início a uma consideração mais cuidadosa e persistente sobre a prática que está sendo examinada.

Oportunizar aos professores refletirem sobre suas práticas, é proporcionar estímulos para que despertem para o entendimento sobre aquilo que fazem e que pensam sobre o que ensinam. É também refletir como entendem e percebem seus alunos, qual a importância daquilo que ensinam, quais são os seus objetivos e valores implicados na elaboração dos mesmos. Vejamos o que relata este professor a respeito de sua prática:

“...eu sinto nos olhares, nas posturas das crianças nos momentos das atividades, (...) se ela está interessada ou não, se o que eu estou propondo vem ao encontro de suas expectativas ou se podia ser melhor.” (R4)¹

Notamos que no relato a professora demonstra que está atenta ao interesse de seus alunos, que procura entender suas necessidades e assim adequar os objetivos da sua aula, estando disposta a revê-los quando percebe o desinteresse da turma.

É comum que entre os professores haja diferença no aprofundamento da reflexão. Talvez o “relato de experiência docente” foi um primeiro espaço que houve, em meio a uma submersão à cotidianidade, estando o professor há muito, distante de uma reflexão interiorizada sobre sua ação em aula. Note este depoimento que o professor nos dá:

¹ Os relatos foram numerados de 1 à 15, e nomeados com a sigla R (relato). Portanto R4 significa relato número 4.

“ Eu penso que na sala de aula devo fazer com que o aluno se desenvolva de maneira gratificante.” (R15)

Notamos que a professora está interessada no que está ensinando, contudo ainda não demonstra no relato, como percebe a gratificação que seu aluno sente ou se o ser gratificante, está ou não, diretamente relacionado com os valores que ela acha mais importante para que o sentimento de gratificação ocorra no aluno. Talvez seria mais interessante a observação e o entendimento de como o aluno reage frente as atividades que estão lhes sendo oferecidas, para que assim possa rever e se necessário reformular os seus objetivos de ensino. SCHON (1992) confirma esta atitude ao referir-se sobre a “**reflexão na ação**”:

“Existe primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento reflete sobre o fato(...) e simultaneamente pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação (...). Num quarto momento, efetua uma experiência para testar sua nova hipótese.” (p. 83)

Vejamos a colocação de alguns professores em suas reflexões quando permitem-se serem surpreendidos pelos alunos, confirmando o processo acima descrito:

*“Sinceramente eu vejo as crianças como seres muito inteligentes, que **superam** (grifo nosso) várias vezes minhas expectativas em algumas atividades como invenção de histórias, interpretação de um acontecimento, ...” (R4)*

“(...) a cada dia estou aprendendo muito com as crianças e aprendendo a auto me controlar para poder melhor educar.” (R10)

É interessante notar também que estes professores oferecem oportunidades para que seus alunos possam expressar seus pensamentos e seus valores, tendo assim condições de refletir sobre o que o aluno pensa para que possam reformular sua prática. Também notamos a intenção do professor em reorientar seus valores quando aprende com os alunos, *“aprendendo a auto me controlar”* (R10), para assim garantir um melhor aproveitamento das crianças.

O professor reflexivo que **reflete na e sobre a ação** procura entender a experiência de vida do aluno, em ir ao seu encontro, sendo capaz de individualizá-lo a fim de ter uma noção clara do seu grau de compreensão do que lhe é ensinado. Notamos, em alguns relatos de professores, a intenção de entender as experiências de seus alunos e respeitá-los enquanto seres diferentes uns dos outros:

“ (...) através da experiência percebi que os alunos vêm de diferentes lugares e cada um traz consigo uma experiência de vida.” (R9)

“...assim estamos respeitando a criança enquanto ser humano (...) pois cada um deve ser respeitado e aceito como é.” (R12)

“Tento respeitar a individualidade de cada um, pois cada um tem uma maneira de se comportar, eles já trazem uma vivência...” (R10)

Percebe-se a importância da experiência profissional evidenciada por R9. Ela ressalta que com a experiência prática é possível aprender e ter condição para ser sensível ao que ocorre em sala. Podemos dizer que R9 ensaia algumas “teorias práticas” assim como ZEICHNER (1992) define. As “teorias práticas” surgem da investigação e experimentação do professor no decorrer de sua prática profissional, unindo as reflexões da sua experiência cotidiana com o que apreende nas teorias acadêmicas. Certamente, os professores reflexivos encontram nas

teorias acadêmicas algo daquilo que percebem em seus cotidianos ou que a eles se contrapõem. Uma atitude reflexiva, certamente encontrará a oportunidade de perceber esta relação teoria e prática, pois nesta relação há o anseio por respostas frente aos problemas de sala de aula.

O anseio por resposta e soluções diferenciadas à ação do professor em sala de aula é denominado por ZEICHNER (1993) como **abertura de espírito**. Caracteriza-se por um desejo ativo do professor em conhecer outras explicações face as ações de sua ação docente, de buscar alternativas frente aos problemas, de buscar a fundamentação lógica do que está a examinar. Envolve um constante questionamento daquilo que está fazendo em relação a seus alunos. Também envolve a avaliação de sua ação tendo como referencial as respostas dos alunos frente ao que transmite a eles.

Os professores interessados em melhorar constantemente suas ações cotidianas preocupam-se em entender e aperfeiçoar sua prática:

“ Procuro planejar atividades que sejam interessantes aos meus alunos...” (R1)

“ Algumas vezes penso que ensinar é muito mais difícil do que se pensa. Procuro na medida do possível adequar-me a realidade...” (R3)

“(...) procuro sempre oferecer atividades que atinjam os objetivos que sejam de interesse da criança.” (R5)

“ (...) tudo o que formos fazer deverá sempre ser feito da melhor maneira...” (R6)

“(...) penso que tenho muito que aprender.” (R8)

“Procuro ensinar de forma que não seja massante(...) Às vezes algumas mudanças e aperfeiçoamento(...)são necessárias.” (R11)

Os professores demonstram que tem uma intenção de melhorar, reconhecendo que a tarefa de um educador é complexa e precisa de um aperfeiçoamento gradativo sempre com o objetivo de despertar o interesse do aluno, de motivá-lo. Contudo, podemos perceber que não há ainda a busca de uma fundamentação aprofundada do que fazem. Há uma “*procura*”, como está evidente na maioria dos relatos, mas não fica claro o quanto caminha-se nesta procura, restringindo suas reflexões ao que é preciso fazer para despertar o interesse do alunos. Podemos inferir neste caso, uma procura por técnicas motivadoras, faltando uma maturidade profissional para buscar algo além de receitas de como conseguir despertar o interesse das crianças. Seria importante que os professores buscassem entender sua prática e descobrir o que as fundamentam, a intencionalidade de suas ações.

Porém, vale ressaltar que nesta procura por respostas aos seus anseios os docentes terão a oportunidade de gradativamente perceberem que o que irão encontrar vai além de métodos. Que as respostas estão vivas nas reflexões que fazem “**na e sobre a ação**”, e principalmente na troca de saberes práticos que fazem com seus colegas de profissão.

“Imagino que o que faço possa ser melhor porque a medida que amadurecemos vamos percebendo a possibilidade de melhorar em vários aspectos de nossa ação cotidiana, por isso não acredito que o trabalho esteja perfeito.” (R4)

É notável o avanço deste relato em relação aos demais, quando a professora permite-se ter a oportunidade de estar em uma constante busca de melhora de seu cotidiano, e reconhecendo que isto é algo gradativo, que caminha pelo constante ir e vir de respostas a seus anseios.

Aliada a abertura de espírito está a **responsabilidade**, que conforme GÁRCIA (1992), “ (...)significa procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.”(p. 63) Isto

implica que uma busca somente por técnicas para resolução dos problemas de sala de aula, não irá envolver uma responsabilidade reflexiva. Vejamos alguns indícios de professoras que buscam ser responsáveis naquilo que desenvolvem, demonstrando estarem iniciando uma reflexão, que poderá de forma gradativa ser mais profunda no que diz respeito aos seus propósitos educativos.

“Penso que a responsabilidade é grande, que às vezes nos sobra suprir todas as carências que uma criança tem, e isso com certeza não é fácil.” (R6)

“Com as atividades que programo quero contribuir para um bom desenvolvimento em todos os aspectos.” (R14)

“Desta maneira tenho como objetivos gerais não somente a consciência de si mesmo: corpo, força, inteligência...Como também o auto controle pois querendo ou não, as crianças estão inseridas numa sociedade onde existem regras e limites a serem respeitados.” (R4)

“Quero que meus alunos sejam felizes e que respeitem o outro como ser humano. Espero que cresçam e amadureçam.” (R3)

Ter responsabilidade implica também em ter claro as consequências do que é ensinado, o “por que” daquilo que é feito em sala de aula (ZEICHNER, 1993). Uma destas consequências são as pessoais, isto é, os efeitos do que é ensinado no auto-conceito do aluno. Creio que para isso é primordial que o professor reflexivo esteja atento as reações de seus alunos. Vejamos o que nos relatam alguns professores sobre o que percebem de seus alunos:

“Percebo o gosto pelas atividades pelo sorriso, pelo brilho do olhar, pelas suas emoções”. (R1)

“(...) inquietos na espera de novas descobertas...” (R6)

Na responsabilidade pessoal é possível que o professor contribua para que o aluno valorize-se e se desenvolva como pessoa, construindo sua própria identidade, cada um em seu ritmo de crescimento emocional. É comparando com os primeiros contatos que teve com a criança e o seu caminhar durante o transcorrer do tempo, que o professor avalia o quanto contribui para que seus alunos progridam na construção do auto conceito.

“(...) percebo que as crianças demonstram estarem um pouco mais autônomas (já que não eram quando entrei).” (R5)

“Acho que no decorrer do ano as crianças amadureceram, outras deixaram de ser agressivas e outras ainda estão começando a despertar.” (R3)

“ O aspecto emocional, a afetividade aumentaram muito, melhorando o respeito mútuo.” (R10)

A partir do que o professor percebe no ritmo de seus alunos e na construção de suas identidades, ele vai oferecendo momentos para que isto se efetive cada vez mais no cotidiano de sala de aula:

“ (...) dou importância a hora da novidade (onde a criança conta um pouquinho de você).(...) tentando incentivar que sejam criativas e curiosas (...)incentivar o companheirismo.” (R10)

“(...) procuro ensinar as crianças a terem confiança, auto-estima e educação.” (R8)

Pelo envolvimento que os professores reflexivos têm com a responsabilidade pessoal é possível observar que eles demonstram um

interesse sincero de que seus alunos progridam em sua auto-estima:

“(...) que eles possam ser crianças que futuramente possam utilizar aquilo de bom que eu possa ter propiciado a eles.” (R12)

“Que eles “vão” para o pré com segurança e vontade de ampliar suas experiências.” (R9)

“ (...) espero que se sintam realizadas na escola e fora dela também, que eu tenha conseguido suprir algumas necessidades das mesmas.” (R6)

“Espero que eles sejam independentes, criativos.” (R2)

“ (...) que se entusiasmem pelo gosto de vir a escola e que se sintam feliz.” (R1)

A preocupação com os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual do aluno está também incorporada na responsabilidade do professor. ZEICHNER (1993) chama esta preocupação de consequências acadêmicas. O professor reflexivo demonstra na sua prática esta preocupação quando programa suas atividades. Nas colocações das professoras podemos perceber esta preocupação:

“ (...) utilizo de uma grade curricular onde os alunos têm a oportunidade durante a semana de participar de diferentes atividades como: jogos recreativos, leitura diária de jornais, livros de histórias, textos, brinquedos pedagógicos, educação física, artes, matemática (...) A importância das atividades é levar os alunos a desenvolver todas as suas potencialidades com qualidade de ensino...” (R1)

“ Pretendo atingir a criança em desenvolvimento, as atividades

são de acordo com seu pensamento, onde muitas vezes exploro sua curiosidade.” (R2)

“Procuro equilibrar atividades em que o corpo inteiro está em movimento e aquelas que as crianças permanecem na sala utilizando o raciocínio.” (R4)

Contudo há ainda professoras que não conseguem perceber as consequências acadêmicas de suas ações, talvez por sentirem dificuldades para entenderem o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. É preciso que percebam a importância de compreender e refletir as fases de desenvolvimento dos seus alunos, para assim perceberem aquilo que os alunos podem ou não alcançar. R8 nos confirma sua dificuldade, valendo ressaltar que seu pensamento pode ser questionado para que avance em sua reflexão:

“ Claro que não esqueço o lado cognitivo, mas como trabalho com o maternal, não tenho tanto a falar do cognitivo.” (R8)

Observe como outra professora consegue avançar muito mais neste mesmo tipo de reflexão (vale ressaltar que ambas dão aula para a mesma faixa etária):

“ As crianças que ficam comigo (...) estão exatamente na fase de exteriorizar todo estímulo que receberam no berçário, por isso, não é uma turma calma, vamos assim chamar. É um grupo ativo, sedento de movimentos e novidades.” (R4)

A responsabilidade sobre as consequências da ação do professor reflexivo, implica também em ponderar os efeitos do ensino na vida social dos alunos. ZEICHNER (1993) chama esta responsabilidade de consequências sociais e políticas. A atenção que o professor dá para os efeitos sociais e políticos do que ensina, nos mostra a sua preocupação

com os princípios básicos de convivência social e política que se dá no interior da sala de aula. Observe o relato desta professora, indicando sua preocupação e sensibilidade perante a constatação de necessidades dos alunos:

“ Percebo as crianças com necessidades de alguns limites básicos e ao mesmo tempo uma grande necessidade de conversar com alguém que lhes dê atenção, que tenha tempo para ouvir o que eles têm para falar.” (R3)

Note o que esta professora nos relata sobre suas atividades em sala demonstrando indícios de preocupação com as consequências sociais e políticas do que ensina:

“ Nelas (as atividades)as crianças aprendem que para tudo existe limites, que devemos seguir algumas regras, que nada é feito por acaso e que tudo o que formos fazer deverá ser feito da melhor maneira, nunca fazendo aos outros aquilo que não queremos para nós. “ (R6)

Ações voltadas para as consequências sociais e políticas são desenvolvidas pela socialização na sala, por meio de conversas, estabelecimento de regras, respeito ao outro. Esta professora nos confirma isto explicando o que é socialização para ela:

“ Socialização é saber viver e comportar-se no meio social. Converso bastante com eles de como devem se portar pessoas educada.” (R8)

É importante salientar que os valores da sociedade em geral estão presentes nas consequências sociais. Creio que quando a professora nos coloca que *“nada é feito por acaso”* (R6) ela demonstra sua preocupação de permitir que seus alunos entendam como as regras

sociais são elaboradas. Contudo, alguns princípios gerais de convivência como *“nunca fazemos aos outros aquilo que não queremos para nós”* (R6) ou *“que para tudo tem limites”* (R6) parecem ser essenciais as professoras que trabalham com educação infantil. Observe o relato destas docentes em relação ao que estabelecem como necessário aos seus alunos para viverem em sociedade, confirmando também a preocupação com os limites básicos do convívio social:

“ Percebo que as crianças demonstram estarem (...) conscientes de alguns deveres e direitos. Também já são capazes de se organizarem sozinhas, de aceitar decisões da maioria...” (R5)

“ As atividades que tenho realizado são importantes porque possibilitam o desenvolvimento de hábitos tais como ouvir, perceber, sentir, a fim de que possam comportar-se de uma maneira adequada em sala de aula.” (R9)

É possível notar as conquistas que se pode obter em uma classe em que a professora demonstra estar comprometida com as consequências de seu ensino, tanto no nível pessoal, intelectual, social e político:

“ O aspecto social melhorou pois as brigas deram lugar ao companheirismo. Alguns já aprenderam a ganhar e perder, a respeitar a si mesmo e aos outros.” (R10)

“ É importante que através das atividades que aparentemente são “brincadeiras” conseguimos muito em todos os aspectos possíveis: cognitivo, afetivo, motor, sensorial, etc...” (R15)

A responsabilidade assumida demonstra o quanto os professores estão empenhados em assumir o compromisso com sua profissão, atentos aos efeitos do que desenvolvem, como nos afirma R4:

*“ As crianças com que trabalho são pobres, seus pais lutam com dificuldade para o sustento da família, por isso mesmo acredito que elas merecem **o melhor dos profissionais** (grifo nosso) que atuam com elas, de maneira que possam vislumbrar outros caminhos e que são capazes de lutar para tentar uma condição de vida um pouco melhor.” (R4)*

Unir a responsabilidade a abertura de espírito demonstra **sinceridade**, defendida por ZEICHNER (1993) como um componente central da vida do professor reflexivo. O relato acima nos deixa claro tal característica, quando R4 aponta a importância de que as crianças tenham o *“melhor dos profissionais”*. Isto nos leva a concluir a abertura de espírito da docente para estar sempre disposta a melhorar a sua prática, sendo sensível às necessidades de seus alunos e se importando com as consequências daquilo que ensina. R6 nos demonstra também a **sinceridade** quando relata o que espera de seu aluno, assumindo um efetivo compromisso com suas ações em sala de aula:

“ Que acima de tudo eles sejam crianças que futuramente possam utilizar aquilo de bom que eu possa ter proporcionado a eles.” (R6)

O envolvimento do professor com a sua prática é elemento essencial para que seus alunos progridam no ensino. Este envolvimento ocorre quando o professor assume um compromisso sincero e aberto na melhora de sua ação, quando se preocupa em estar atento a conduta de seus alunos, aos seus objetivos educacionais e ao seu papel de facilitador na aprendizagem. Alguns relatos podem nos confirmar isto:

“ A importância das atividades sejam livres ou dirigidas é a participação ativa do professor, estando atento a conduta da faixa etária. Estar ciente de que as crianças precisam ter variadas oportunidades de pensar, de duvidar, de criar, de imaginar (...) o

que aumenta muito o vínculo afetivo entre professor e aluno é a participação do professor nas atividades. “ (R10)

“(...) que este aluno possa ser no futuro um aluno crítico e que busque seu saber e seus novos horizontes, que se interesse por ser culto e criativo e eu como educadora ser a facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.” (R1)

Aliado a sinceridade está o **entusiasmo**, que GÁRCIA (1992) descreve como “ (...) a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra rotina.” (p. 63) Os relatos demonstram que o professor está atento à luta contra a rotina, percebendo que esta pode trazer monotonia e desinteresse da classe, como também pode levar o professor a perder o entusiasmo pelo que desenvolve em sua prática.

“ (...) às vezes acabo caindo na rotina de uma escola padrão, mas tão logo percebo, procuro reorganizar meus conceitos.” (R6)

“ Tento diversificar o trabalho dia à dia, dando variedades de material ...” (R10)

Observe neste relato a capacidade de renovação presente na prática diária, quando a professora procura explorar todos os espaços que a escola lhe oferece, não se restringindo apenas a rotina da sala de aula.

“Tenho procurado variar nas atividades que proponho para que não se tornem cansativas, uso todos os recursos que o C.E.M.E.I. tem, utilizo todos os espaços para variar o ‘cenário’ ...” (R4)

Todos estes relatos foram feitos por professores participantes de um grupo de formação, já explicado em outros capítulos deste trabalho. Acredito que pelo ato de procurarem um grupo de formação para

renovarem as suas práticas, já nos dão a possibilidade de concluir que existe em cada um o desejo ativo e sincero de reverem seus conceitos e objetivos práticos, ou seja, **abertura de espírito**. Ao demonstrarem interesse pelas consequências de seu ensino em cada um de seus alunos, evidenciam a **responsabilidade** com sua ação educativa. Um professor aberto e responsável manifesta **sinceridade** em sua ação. A luta contra a monotonia da rotina e a procura por grupo de formação que possa renovar sua prática, manifesta o seu **entusiasmo** por aquilo que desenvolve profissionalmente.

É evidente contudo, que alguns professores avançaram mais em suas reflexões do que outros, mas isto não implica que possamos classificá-los em mais ou menos reflexivos, mas sim entender que todos estão em um processo de reflexão, e que esta “**reflexão na e sobre a prática**” não é linear e igual para todos os docentes. O que eles demonstram é que estão procurando um caminho reflexivo, que em alguns momentos parecem ser mais profundos e em outros momentos menos. Porém, estão abertos para procurar alternativas sobre suas ações, abertos a entenderem melhor seus alunos, a questionarem aquilo que realizam, enfim a pensarem e repensarem na e sobre a prática, entendendo o que a justifica e as suas consequências.

GÁRCIA (1992) nos coloca também que o professor reflexivo demonstra uma série de destrezas em seu ato reflexivo (vide capítulo II, p. 9) Embora este autor classifique estas destrezas uma a uma, elas não se dão de forma única, como passos a serem seguidos para uma boa reflexão. Elas podem ser percebidas no decorrer da prática do professor, ora predominando uma em detrimento de outras, ora ocorrendo várias ao mesmo tempo. Creio que GÁRCIA fez esta classificação para uma melhor compreensão de como pode-se perceber uma ação ou pensamento reflexivo, contudo através dos relatos percebemos que tais destreza não se dão separadamente. Notemos:

“Eu sinto nos olhares, na postura das crianças nos momentos da atividade, na dedicação que ela coloca no que está fazendo, na

maneira como colaboram para o sucesso de uma atividade em grupo (...) se ela está interessada ou não, se o que estou propondo vem ao encontro as suas expectativas ou se podia ser melhor.” (R4)

É possível observar neste relato a **destreza empírica**, quando a professora está atenta ao comportamento de seus alunos, a **destreza analítica**, quando analisa o comportamento a fim de entender o desempenho das crianças, a **destreza avaliativa**, quando procura perceber se o que está desenvolvendo está sendo de interesse ou não de seus alunos e a **destreza prática**, quando está analisando sua ação para que ela esteja de acordo com as expectativas de seus alunos. Podemos inferir que um professor que denota a capacidade de exteriorizar todas estas destrezas pode, de certa forma, ter em suas ações as demais destrezas que não estão evidentes nesta fala. Seria interessante uma investigação mais sistemática das ações dos professores para identificar com mais precisão as destrezas descritas por GÁRCIA.

É possível notar em outros relatos indícios das destrezas para reflexão. Vejamos:

“ (...) já conquistei a amizade, carinho e com isso fica muito mais fácil trabalhar o resto. “ (R2)

“ Porém não consegui desenvolver meu trabalho da maneira que imaginei, pois a escola não ofereceu condições para tal. “ (R5)

“ Consegui muito mais integração da turma. “ (R15)

Estas afirmações demonstram a **destreza avaliativa** quando evidenciam aquilo que conquistaram com a turma, aquilo em que houve dificuldade ou aquilo que facilitou o trabalho. Podemos também concluir

que a destreza avaliativa dá subsídios para que o docente desenvolva as destrezas impíricas, analíticas e práticas pois, através da avaliação as professoras podem perceber aquilo que avançaram com seus alunos e o que ainda pode ser melhorado, diagnosticando assim o problema prático e analisando como ele pode ser resolvido.

A **destreza estratégica** demonstra como as professoras irão agir para superarem os problemas de sala de aula, que são descobertos pela destreza empírica e analítica. Observe:

“(...) ensinar algo que seja do universo da criança, (...) com isso vão descobrindo o mundo e se entregando a ele.” (R9)

“(...) músicas, tempo, calendário, dou importância a hora da novidade(...) Tento diversificar o trabalho(...) tentando incentivar a serem crianças criativas, ativas e curiosas, criando condições favoráveis para seu desenvolvimento motor, incentivar o companheirismo (vida em grupo).” (R10)

“A interdisciplinariedade (desenvolvimento em todos os aspectos) (...) Pois na nossa cabeça nada está separado por partes, mas sim em um todo...” (R12)

A **destreza de comunicação** não foi possível identificar nos relatos. Acredito que tenha sido uma falha do instrumento utilizado, e não uma destreza que os professores não possuam. É possível que se houvesse algum item no instrumento que levasse a reflexão da importância de comunicar e trocar idéias com os companheiros de profissão, poderia haver respostas que nos dessem subsídios para melhor compreender como esta destreza está acontecendo nos cotidianos da escola. No entanto, vale ressaltar que o grupo de formação no qual as docentes participaram, deveria ser um momento em que esta destreza ficasse evidente, na medida em que estes grupos visavam a troca de experiências e de conteúdos teóricos acerca da prática de sala de aula.

VI - O PROFESSOR REFLEXIVO EM CONSTRUÇÃO: CONCLUINDO

A questão do professor reflexivo na educação continuada, foi um tema que trouxe muitas respostas a questionamentos que já vinha fazendo em minha prática como estudante de pedagogia e como professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino.

A formação contínua do professor é uma questão que deve estar sempre permeando a sua prática. É um compromisso que cada docente assume consigo próprio na intenção de avançar em sua ação em sala de aula, de entender como seus alunos percebem o que lhes é ensinado, estar aberto para rever os objetivos traçados e buscar novos conhecimentos no que diz respeito a sua atuação profissional.

Sendo assim, o professor reflexivo, está disposto a refletir **na e sobre a ação** daquilo que desenvolve em sua sala de aula. Compromete-se em estar aberto para entender o que o seu aluno faz ou diz, desvelando quais as causas que conduzem o comportamentos dos mesmos. É um exercício de sensibilidade do professor em, estar atento ao que ocorre no processo ensino/aprendizagem para que possa avaliar sua prática, perceber os problemas que ocorrem, formular hipóteses das causas destes problemas e estratégias de ação para superá-los. O professor desta forma, utiliza das destrezas de reflexão sobre sua prática e procura soluções que façam com que ela seja significativa para sua classe.

O professor que busca entender o que ocorre em sua sala de aula, bem como perceber as necessidades de seus alunos, demonstra em sua profissão uma atitude de pesquisador. Esta atitude caracteriza-se pela capacidade que o professor-pesquisador tem em perceber os problemas e lacunas do que planeja e ensina, e a partir desta destreza empírica investiga outros meios que possam reorientar sua ação. Tem como objetivo aperfeiçoar ou modificar aquilo que planejou, mas que não era necessariamente o que seu aluno necessitava. Nesta busca, é possível que ele encontre respostas na própria experiência, nas experiências dos colegas de profissão ou nas articulações que possa

fazer com as teorias acadêmicas que tratam sobre o ensino. Percebemos que não é uma busca por técnicas que possam motivar mais os alunos ou alcançar mais disciplina, mas uma busca que procura entender as causas das dificuldades de sala de aula, de encontrar saídas inovadoras para as dificuldades que não estão sendo superadas, mesmo que isso implique em uma mudança nos objetivos que já tinham sido delimitados previamente. É o que podemos chamar de abertura de espírito.

O compromisso com a ação de sala de aula envolve responsabilidade por aquilo que está sendo desenvolvido. Implica que o professor pondere constantemente o valor daquilo que está sendo ensinado, questionando se o que traçou como objetivo não restringe-se somente aos seus próprios valores. Implica também, em perceber quais as consequências daquilo que ensina aos alunos percebendo se o que ensina dá possibilidades para que eles possam construir uma identidade própria e ter capacidade de participarem criticamente da sociedade em que estão inseridos.

Muitos professores estão assumindo uma postura reflexiva na sua ação docente, estão sensíveis ao que está ocorrendo em sala de aula e buscando soluções para aquilo que encontram dificuldades. É perceptível, conforme os relatos de professores desta pesquisa, que muitos deles lutam contra a rotina, percebem que ela é desmotivante não só para seus alunos mas para si próprios. Em função disto buscam estar sempre inovando suas práticas, buscando atitudes criativas de trabalhar o conteúdo de sala de aula de uma forma mais coerente com a realidade e a história de vida de seus alunos. A atitude reflexiva dos professores, neste estudo, pareciam estar bem avançada sendo que em outros estavam dando os primeiros passos. Porém, a ação destes docentes em procurarem curso de formação continuada nos dá a chance de inferir que há uma intenção de melhorarem suas práticas, de entenderem que aquilo que estão fazendo pode ser melhorado ou questionado.

Uma das minhas intenções quando formulei o grupo de formação

“Jogos recreativos na Pré-escola”, era trocar experiências com os professores sobre aquilo que tinha conquistado em minha prática e que de alguma forma poderia contribuir para as suas. Ficou claro para mim como professora-monitora e concomitantemente como pesquisadora, que os professores que frequentaram o curso refletiam sobre suas ações e também provocavam reflexões sobre a minha prática, pois havia uma troca de conhecimentos (teóricos e práticos) sobre nossas práticas.

Desta forma, reafirmo que o processo reflexivo requer um trabalho coletivo entre os docentes, por um “fórum coletivo”. A reflexão não pode restringir-se apenas ao universo individual do professor (ZEICHNER, 1993). Para que ela enriqueça é preciso que haja oportunidades para os professores discutirem coletivamente os problemas que enfrentam e buscarem soluções inovadoras. A experiência de um colega de profissão pode trazer respostas para aquele problema que não está conseguindo ser resolvido individualmente. A troca de experiência e de “teorias práticas”(NÓVOA, 1992) em uma reflexão conjunta, conduz os professores a entenderem os conceitos teóricos que orientam sua prática, permite que estes conceitos sejam questionados quando não estão em acordo com a realidade dos alunos e acima de tudo, conduz os professores a procurarem nas teorias a possibilidade de enriquecerem seus estudos sobre a prática. A teoria assume um papel importante, pois dá subsídios para que os professores entendam o que fazem e descubram outras possibilidades de organizarem seus objetivos e desenvolverem sua ação educativa.

Os professores, na medida em que participam de um “fórum coletivo”, vão adquirindo uma autonomia sobre aquilo que desenvolvem. Uma autonomia que é conquistada quando têm a possibilidade de confrontarem seus conhecimentos na intenção de enriquecerem sua prática. Este confronto também permite que possam revisar seus próprios limites e dificuldades que têm perante seus alunos.

Creio que o professor reflexivo nos dá a possibilidade de acreditar que é possível realizar uma prática significativa e inovadora nas escolas. Mais importante ainda, é que este professor pode, com sua ação,

mobilizar mais professores que ainda estão submersos na rotina, que ainda estão aceitando a realidade como algo dado, não conseguindo romper com suas posturas frente ao cotidiano de sala de aula. Acredito que o professor reflexivo possa ser um sujeito que não inova apenas sua própria prática, mas que com sua ação irá despertar aquele professor distante de seus alunos e cristalizado pela rotina e apego à técnica.

Seria interessante que esta pesquisa aprofundasse mais o estudo da prática dos professores que realizaram os relatos, a fim de podermos observar no cotidiano suas ações reflexivas bem como, procurar identificar momentos de trocas de experiências entre eles e os professores da escola a que pertencem e quais enriquecimentos que isto proporcionou.

Estudar o professor reflexivo é descobrir que existe possibilidades de melhorarmos a prática educativa. É também descobrir, que as respostas às dificuldades que muitos docentes enfrentam em suas salas de aulas está na sua própria ação, em uma atitude de um compromisso reflexivo e autônomo perante aquilo que desenvolvem como educadores.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli E. D. A. (1987). A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. Educação e Sociedade, n.27, setembro. São Paulo.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues(1984). Avaliação, participação-anotações sobre um ritual de fim de período. Cadernos Cedes, no.12. São Paulo. Ed. Cortez, pp. 57-64.
- CADERNOS DE FORMAÇÃO(1990). Grupos de formação.Uma (re)visão da educação do educador. Série Grupos de Formação, São Paulo.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, II, 1992. Águas de São Pedro.Documento síntese de proposta dos grupos de trabalho. São Paulo: UNESP.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES III, 1994. Águas de São Pedro.Documento síntese de proposta dos grupos de trabalho. São Paulo: UNESP.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, IV, 1996. Águas de São Pedro. Documento síntese de proposta dos grupos de trabalho. São Paulo: UNESP.
- ELLIOT, J.(1990).La investigacion-accion in educacion. Madrid: Morata. (pp.23-55 e 63-87)
- FAZENDA, Ivani (org.)(1991). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.
- GARCIA, Manoel Carlo (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. : NÓVOA, A. (org.) (1992). Os professores e sua forma-

ção. Lisboa: Dom Quixote.

GÓMEZ, Angel L. Pérez (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In.: ELLIOT, John (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

GOODSON, Ivor F.(1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, A. (1992) (org.) Vidas de professores. Porto Editora. Portugal.

HAMELINE, Daniel (1991). O educador e a ação sensata. In.: NÓVOA, A. (1991). Profissão professor. Porto Editora. Portugal.

HELLER, Agnes(1995). O cotidiano e a História. Ed. Paz e Terra Filosofia. 2a. Edição. Rio de Janeiro, RJ.

HOLLY, Mary Louise (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In.: NÓVOA, A.(1992) Vidas de professores. Porto Editora. Portugal.

LISTON, Daniel P., ZEICHNER, Kenneth M.(1995). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ediciones Morata, S. L., Madrid.

LEME, Roseli(1991). A criança da pré-escola e a criança na pré-escola. In.: FAZENDA, I. C. A.(1991). Tá pronto seu lobo? ed. Ática. São Paulo.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, E. P. U..

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de(1995). Etnografia crítica de sala de aula o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração.Revista Educação & Sociedade, no. 51, agosto. Ed. Papirus.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1993). Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC.

NÓVOA, Antonio(1992). Formação de professores e profissão docente. In.:_____ (1992). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (1992). Educação infantil: muitos olhares. Pp. 51-68. Editora Cortez.

RODRÍGUEZ, José M.(1995). Formacion de profesores y prácticas de enseñanza um estudo de caso. Hullva, Universidad.

SACRISTÁN, V. Gimeno (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (1991). Profissão professor. Porto Editora. Portugal.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.(1995). Formação do professor e pedagogia crítica. In.: FAZENDA, Ivani (org.) (1995). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Ed. Papius. Campinas, SP.

SAUL, Ana Maria(1988). Avaliação emancipatória. São Paulo. Ed. Cortez. (pp. 42-51).

SCHON, A. Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (org.)(1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO (1990). Proposta curricular para a educação pré-escolar. São Paulo.

SERRANO, Maria Glória Perez(1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Dykinson, Madrid.

SILVA, Flávio Caetano (1995). A percepção que a professora primário tem do exercício do magistério. Trajetos . Revista de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Volume 2, no. 6, dezembro .

ZEICHNER, M. Kenneth (1992). Novos caminhos para o practicum. In.: NÓVOA, A. (org.) (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa; Dom Quixote.

ZEICHNER, M. Kenneth (1993). A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas. Lisboa, ed. Educa.

WEFFORT, Madalena Freire (1994). Sobre o processo de formação do educador. Revista EM. No. 0, outubro.

ANEXO

Secretaria Municipal de Educação de Campinas
Departamento Técnico Pedagógico
Coordenadoria de Educação Infantil

Grupo de Formação
JOGOS RECREATIVOS NA PRÉ-ESCOLA

Profa. Luciana Bassetto
EMEI "Regente Feijó"

JOGOS RECREATIVOS NA PRÉ-ESCOLA

OBJETIVO

O presente projeto para grupo de estudo de professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, tem por objetivo levar o educador de pré-escola a conhecer a importância dos jogos recreativos, bem como realizá-los com suas classes. Através de um estudo prático desses jogos, o professor ao aplicá-los, promoverá entre seus alunos a cooperação, o respeito à regras, a descoberta, o desenvolvimento global da motricidade e a socialização, respeitando a capacidade cognitiva, motora e psicológica de cada criança.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS RECREATIVOS

O jogo é uma atividade lúdica de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo. A atividade lúdica é uma das maneiras pelas quais a criança se apropria do mundo. É através dela que se pode criar formas próprias de entender o real, sendo portanto uma das características do comportamento infantil. A criança dedica-se voluntariamente a ele a maior parte de seu tempo. E é exatamente esta característica de espontaneidade, que dá ao jogo proporções ilimitadas quando faz parte de um projeto pedagógico de um escola. Quando a criança joga, seu esquema motor é acionado, suas emoções afloram, sua socialização é mais solicitada e o esquema cognitivo é requisitado.

Através da atividade recreativa a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades. O entusiasmo pelos jogos torna a linguagem verbal mais fluente, possibilitando a aquisição de novos conceitos. Por ele estimula-se a curiosidade, a iniciativa e a auto confiança. Proporciona-se o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Possibilita-se a auto-avaliação da criança no que se refere a sua destreza, habilidade e progresso. É importante lembrar que o jogo também possui uma força social e relaciona-se diferentemente a cada cultura em que se insere.

Por meio do jogo recreativo desenvolve-se o companherismo, e situações como fugir e salvar, respeitar regras, ganhar ou perder introduzem o elemento moral na atividade da criança, com a

vantagem de ter surgido da prática e não da imposição abstrata do adulto. Pela formação de equipes para brincar as crianças têm contato com padrões de comportamentos e de relações sociais.

O jogo de regras ajuda a criança a regular seu comportamento. Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, a subordiná-lo a um propósito definido. Conhecida as normas o desafio está em justamente saber respeitá-las. Esperar sua vez, aceitar os resultados, são excelentes exercícios para lidar com as frustrações, e ao mesmo tempo, elevar o nível de motivação. As interações cognitivas e afetivas resultantes proporcionam amadurecimento emocional e socialização. Vale aqui ressaltar, que socializar significa ajustar procedimentos das crianças às normas sociais, visando a integração e desenvolvendo uma disposição favorável para o convívio em sociedade, implicando na capacidade de trabalhar e viver em grupo cooperativamente.

As regras para qualquer jogo devem ser proposta por todos que vão jogar. Uma vez aceitas, deverão ser respeitadas por toda a ação grupal, sem interferir na liberdade individual e promovendo a autonomia.

Pelo jogo de regras é essencial o ponto de vista de cada um, que se leve em consideração os interesses dos outros, que se ceda voluntariamente, acolhendo as decisões grupais com respeito e lealdade. É o exercício da cidadania.

A função do professor é propor aos seus alunos jogos e brincadeiras que gradativamente canalizem uma socialização e desenvolvimento crescente.

É exatamente nesta área que Vygotsky e seus seguidores, trazem grandes contribuições para a educação, quando valorizam a intervenção pedagógica do professor no sentido de mediar o aprendizado. Para ele, o homem biológico se transforma em social por meio de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos. Cabe portanto, aos membros mais modernos da cultura atuar neste processo.

A mediação pedagógica consistirá em afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, ajudando-os na representação e compreensão da realidade. O educador provoca o desenvolvimento ao favorecer aprendizagens novas e evoluídas.

É interessante ressaltar que o jogo recreativo é inserido como uma atividade lúdica, respeitando-se os períodos de desenvolvimento da criança, escolhendo-se jogos próximos a sua realidade, considerando seus momentos motores e os esquemas

de elaboração mental. Para tanto torna-se necessário que o professor conheça as particularidades e premissas necessárias para o desenvolvimento do jogo ou brincadeira que se pretende propor.

Brincar junto (professor com alunos) também é um momento de reforçar os laços afetivos, a manifestação de amor, elevando os níveis de interesse da criança, contribuindo para o esclarecimento de dúvidas referentes a regras e ao mesmo tempo fazendo com que a criança se sinta prestigiada e desafiada pelo parceiro adulto.

O jogo recreativo é dinâmico, desafiador e exige a participação ativa. Distraí, porque oferece uma saída para a tensão provocada pelo contexto adulto, e conseqüentemente a criança fica calma e relaxada ao concluir o jogo.

Ao participar de jogos e de brincadeiras grupais a criança saberá trabalhar em grupo, aceitar regras sociais, e terá assim elementos para ser um adulto consciente, capaz de participar cooperativamente e criticamente em sua comunidade.

O jogo é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, que quando bem cultivado contribui para a eficiência e equilíbrio do adulto.

UM BREVE QUADRO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 4 À 6 ANOS

Um programa de jogos recreativos apropriado para a idade dos 4 aos 6 anos, deve respeitar as capacidades características da fase pré operacional. Nesta fase a criança passa a compreender o que faz, a refletir suas ações. É quando surge a interiorização, que permite à criança conscientizar-se dos aspectos de seu corpo e exprimi-los verbalmente.

Pela linguagem a criança coordena suas ações interiores, pensa, raciocina. Contudo, este raciocínio ainda enfrenta as mesmas dificuldades que a criança sensório-motora tinha para engatinhar e andar. É o período, segundo Piaget, preparatório para as operações lógico-matemáticas.

Quanto ao domínio cognitivo, o pré-escolar constantemente explora o ambiente, não submetendo-se a ficar sentado por muito tempo. Demonstra pouca diferença entre fantasia e realidade, começa adquirir o conceito de quantidade e de número (relaciona primeiramente quantidade com tamanho, e gradativamente desenvolve a correspondência um a um pela manipulação

concreta da quantidade, começando a realizar operações simples), a expressar palavras para definir seus sentimentos, é capaz de fazer escolha entre duas alternativas, bem como seguir direções que não excedam a duas. Consegue separar objetos por forma, cor e tamanho, classificando objetos segundo um desses atributos, tendo um pouco de dificuldade de considerar dois ou mais atributos. Faz ordenação por tamanhos, ainda que às vezes possa confundir-se e conceitos com em cima, embaixo, na frente, atrás, esquerda, direita têm significados a partir de sua própria e experiência (primeiramente de seu próprio corpo, e em seguida para objetos/pessoas próximas).

Quanto aos conceitos temporais, apresenta dificuldade para ser compreendido. Ela sente a passagem do tempo, pelo seu ritmo biológico, compreendendo algumas coisas que acontecem antes ou depois. Mais tarde, começa a iniciar a compreensão de horas, dias, meses e anos, associando-os a eventos concretos que ocorrem no seu dia a dia.

Em relação ao domínio afetivo, demonstra medo de altura e de escorregar, tem receio do fracasso, podendo ser tímido por isso. Em função disto necessita de constantes reforços e encorajamento. Demonstra gostar muito de atividades rítmicas, de fazer imitações, é imaginativo, gostando de brincar individualmente ou em pequenos grupos. As regras começam a serem assimiladas e elaboradas por elas mesmas, reclamando quando um companheiro a transgredir.

A criança desta fase, expressam movimentos corporais como resultado de observações e imaginações, caracterizando-se por exercícios que envolvam os grandes grupos musculares. É desajeitada, demonstrando alguns movimentos inadequados, como por exemplo arremessar, chutar, saltar, pular com um pé só, etc. Muitos esquemas motores começam a se integrar, iniciando o desenvolvimento da agilidade, equilíbrio, arremesso, isto é, movimentos de amplitude. Demonstra grande interesse em se divertir com jogos de baixa organização.

Os movimentos que mais precisam ser estimulados são os que envolvem a exploração da força, da agilidade, da flexibilidade, equilíbrio, lateralidade, esquema corporal, percepção espacial e temporal.

Segundo PICCOLO (1993), um dos princípios fundamentais do desenvolvimento psicomotor da criança é permitir sua vivência corporal através de novas experiências de movimentos, sendo que quanto mais numerosas e ricas forem as situações vividas pelas crianças maior será o número de esquemas por ela adquirido.

O equilíbrio é fundamental para a coordenação geral do indivíduo, afetando no desenvolvimento do esquema corporal. Andar, girar, saltitar, rolar, etc, aumentam a busca do equilíbrio.

A percepção espacial, influi diretamente na organização das sensações relativas ao próprio corpo e sua organização no espaço a ele oferecido.

A lateralidade, é uma sensação de que o corpo tem dois lados que podem ser movimentados diferentemente, de acordo com a própria vontade.

A percepção temporal pode ser desenvolvidas por meio de atividades ritimadas, de sequências ou etapas a serem cumpridas, onde uma dá continuidade a outra.

A força e a agilidade são capacidades fundamentais para a criança tornar-se capaz de expandir seus movimentos, coordenando-os no espaço oferecido de acordo com a intensidade requisitada.

"A partir do momento que o professor conhece as características respectivas de cada faixa etária, ele terá condições de atender as necessidades de movimento que cada criança tem, sem interferências perfeccionistas. A correção da execução dos movimentos só deve acontecer depois que a criança tenha conseguido um certo domínio do ato de movimentar-se, ou seja, corrigir a execução de um movimento sem que a criança tenha passado a fase de imprecisão de movimento não convém." (PICCOLO, 1993)

ORGANIZAÇÃO DOS JOGOS RECREATIVOS

1. LOCAL

Os locais mais indicados são os pátios, salões, galpões ou até mesmo os parques. Um espaço amplo que permita a movimentação livre da criança. Não deve haver muitos mobiliários pois dificultarão o desenvolvimento dos jogos.

2. CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS

Os jogos deverão ser organizados de acordo com a faixa etária da criança. Evidentemente, os jogos aqui selecionados privilegiam a faixa de 4 à 6 anos. Contudo, ressalta-se que alguns exigem uma capacidade motora e cognitiva mais avançada, que

aspecto, de ressaltar regras que não foram cumpridas ou de reformulá-las caso haja necessidade.

As três fases do jogo são momentos de expansão da alegria infantil, com gritos de entusiasmo, torcidas, saudações aos vencedores e participantes.

O jogo recreativo jamais deve ser totalmente silencioso. A criança, nestas atividades manifestam prazer e ao mesmo tempo exercitam seu corpo e manifestam suas emoções. Segundo MIRANDA (1992), o grito nos jogos é para os pulmões o mesmo que o pulo é para as pernas.

A SESSÃO DE JOGOS RECREATIVOS

Uma sessão de jogos recreativo dura em média de 30 a 40 minutos. Certamente, se houver interesse da classe poderá ter a duração variada.

A sessão é dividida em três fases:

- jogo ativo;
- jogo intermediário;
- jogo calmo.

Deverá ser realizado no mínimo um jogo de cada fase.

O jogo ativo caracteriza-se por um jogo de fácil organização, rico em movimentação, de curta duração, onde todos os alunos participam ativamente. De maneira geral são atividades de corridas constantes. Esta primeira fase irá funcionar como um aquecimento e motivação para o restante das atividades, procurando realizar uma adaptação tanto física como social na sessão de recreação.

O jogo intermediário caracteriza-se por uma atividade mais elaborada em organização, às vezes sendo competitiva, com movimentação de times. Nesta fase, não é necessário a movimentação do grupo todo, mas há o envolvimento de todas as crianças para que o jogo flua bem.

No jogo ativo e intermediário pode-se utilizar músicas que dêem ritmo a recreação. São músicas não ligadas ao conteúdo da atividade, isto é, darão fundo ao jogo semelhante a uma aula de ginástica. Nota-se uma grande receptividade das crianças, mas não devem ser usados constantemente, pois funcionam como uma diversificação para as atividades.

O jogo calmo é caracterizado, como o próprio nome diz, por uma atividade mais moderada. Normalmente realiza-se movimentos pouco intensos, podem ser acompanhados de músicas infantis cantadas pelas crianças, mas que também envolve a participação coletiva.

O relaxamento ou o alongamento pode ser introduzido na fase final da sessão, logo após o jogo calmo. Pode até mesmo substituir este, pois será um momento onde as crianças irão soltar seus movimentos de forma amena e relaxante. Pode-se utilizar uma música calma para acompanhar os exercícios. Professor e aluno realizarão juntos com movimentos de alongamento da região dos ombros, costas, braços e pernas.

PLANO DOS ENCONTROS

1o. ENCONTRO

30 min. : - apresentação da professora do curso: identificação pessoal, onde e com que idade trabalha, formação.

- apresentação das participantes: identificação pessoal, onde e com que idade trabalha.

- informes gerais sobre o funcionamento do grupo de estudo;

- apresentação do curso: explicação sobre a importância da participação de todos nos jogos propostos, pois só assim terão a possibilidade de fixá-los e aplicá-los com seus alunos; a participação nos jogos também lhes dará tantos benefícios quanto dá as crianças; importância de vestir uma roupa que lhes deixem à vontade para liberarem seus movimentos; não há necessidade de preocuparem-se com a estética de seus movimentos pois todas estão ali dispostas a aprenderem para poderem oferecer mais a seus alunos; não há necessidade de anotações sistemáticas, pois será fornecida uma apostila com a descrição de cada jogo.

30 min. : conversa sobre por que a escolha do grupo de estudo "jogos recreativos";

qual a experiência de aplicação dos jogos recreativos com suas classes;

o que sentiram ao aplicarem;

por que não aplicam;

o que esperam do grupo de estudo;

outras questões que possam surgir referente ao tema.

Em seguida será descrito, resumidamente, a experiência da professora organizadora sobre o trabalho com jogos recreativos, ressaltando os seguintes pontos: era uma deficiência na sua formação, surgiu primeiramente por já haver um grande interesse por atividades físicas, por perceber a necessidade que a criança tem em estar em constante movimento, pela necessidade da criança de período integral tem em variar suas atividades no decorrer do dia, por se um trabalho prazeroso não só para criança mas também para o professor que brinca e se diverte juntos com seus alunos, aumento o vínculo afetivo entre as duas partes.

Atividade de aplicação: 1 hora de aplicação de jogos

1 hora: aspectos teóricos.

- Um breve quadro sobre o desenvolvimento da criança de 4 à 6 anos: abordar sobre o conteúdo do texto levantando os aspectos

principais sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Primeiramente será questionado com os participantes como se encontra o desenvolvimento de suas crianças, levantando informações condizentes com as características da criança de 4 à 6 anos. A lousa poderá ser dividida em três colunas, uma para cada aspecto, onde cada característica levantada deverá ser encaixada na coluna condizente. Deverá ser ressaltado a importância de conhecer o desenvolvimento infantil para que se possa trabalhar adequadamente, sem que se exija da criança aquilo que ela ainda não pode oferecer, mas que deve ser estimulada para que gradativamente ofereça.

- A importância dos jogos recreativos

Deverá seguir com as seguintes perguntas:

- por que trabalhar-se com jogos recreativos na pré-escola?
- o que ele pode promover?
- qual seu objetivo?
- como o professor deve atuar?
- qual a importância da participação do professor?

Será privilegiado os seguintes aspectos, sobre a importância dos jogos:

- é um caminho para a criança se apropriar do mundo;
- cria formas de entender o real;
- a criança dedica-se a ele espontaneamente, facilitando o trabalho pedagógico;
- ativa a motricidade, emoção, socialização e esquema cognitivo;
- possibilita a aquisição de novos conceitos;
- desenvolve a linguagem;
- possibilita a auto-avaliação da criança em relação a destreza, habilidades e progressos;
- desenvolve o companheirismo a moral;
- possibilita que de situações concretas seja abstraído padrões de comportamentos e de relações sociais;
- o respeito as regras, a aceitação de resultados, a espera da vez são excelentes exercícios para lidar com as frustrações e regular o comportamento;
- o jogo recreativo distrai e oferece uma saída para a tensão provocada pelo contexto adulto.

Quanto a importância da mediação do professor deve-se ressaltar os seguintes aspectos:

- é um exemplo para a formação social da criança;
- provoca e favorece aprendizagens novas e evoluídas;

- o professor deve conhecer o jogo para respeitar os momentos motores de seus alunos, bem como as características emocionais e cognitivas;
- é importante o professor jogar junto, pois reforça-se os laços afetivos e a criança se sente privilegiada e desafiada pelo parceiro adulto.

- Organização dos jogos recreativos

Cada um destes itens deverão ser explicados seguindo o roteiro do texto:

- 1) local: sua importância em ser amplo;
- 2) classificação dos jogos: de acordo com o desenvolvimento da criança;
- 3) desenvolvimento: preparação; evolução; finalização.

- A sessão de jogos recreativos

Cada um destes itens deverão ser explicados seguindo o roteiro do texto:

- 1) jogo ativo;
- 2) jogo intermediário;
- 3) jogo calmo;
- 4) relaxamento/alongamento.

30 min. - sessão prática de jogos recreativos.

Será realizado uma sessão com os participantes com um jogo ativo, um intermediário e um calmo, seguindo esta sequência.

BELISCADOR

Objetivo: discriminação auditiva, agilidade, sequência orientação espacial, reação rápida.

Preparação: as crianças sentam-se no chão em uma fila única uma ao lado da outra. Uma ou duas crianças são escolhidas para serem os pegadores, ficando distante da fila e com o rosto escondido. Deverá ser escolhido um pique para o momento da corrida.

Evolução: dado o sinal de início a primeira criança da fila deverá beliscar levemente o do lado, e este deverá gritar: ai!. O segundo deverá fazer o mesmo com o terceiro, até chegar no último, quando todos gritarão ai! Juntos, e o pegador ouvindo parte em

perseguição dos participantes, que poderão livrar-se dele no pique. Os que forem agarrados deverão ser eliminados.

Final: terminará quando todos os jogadores tiverem sido excluídos.

COLMÉIA

Objetivo: lateralidade, cooperação, atenção, socialização, sequência.

Preparação: forma-se duas colunas, sendo que ao último jogador de cada coluna entrega-se um rolo de papel higiênico que representará o mel. Cada coluna é uma colméia onde cada criança é uma abelha.

Evolução: dado o sinal de início, as duas crianças portadoras do mel, saem correndo pela direita, contornam a coluna, voltam ao seu lugar e entregam o mel para o da frente que fará o mesmo, assim procedendo até chegar o mel ao primeiro jogador da coluna.

Final: será considerado vitorioso o time quando o último corredor voltar à frente da coluna.

CANTO MÁGICO

Objetivo: discriminação auditiva, observação, atenção, concentração, orientação espacial.

Preparação: as crianças deverão estar sentadas em círculo. Uma deverá ser escolhida para dar início ao jogo afastando-se do grupo.

Evolução: os jogadores combinam qual objeto o companheiro que saiu deverá pegar. Uma vez resolvido, chamam a criança que foi afastada, e começam a cantar uma música que deverá variar de intensidade, cantando forte quando aproxima-se do objeto e fraco quando está longe do mesmo. Quando encontrado o objeto, as crianças baterão palmas para o colega que como prêmio poderá escolher o próximo a substituí-lo.

Final: terminará quando todos tiverem sido adivinhos ou quando declinar o interesse.

Os objetivos dos jogos deverão ser levantados junto com as participantes ao término de cada jogo.

Atividade de observação e discriminação auditiva

2o. ENCONTRO

Atividade de observação e discriminação auditiva

Será iniciado com uma sequência de 3 jogos ativos. Ao término da sequência, será levantado os objetivos trabalhados nos jogos, com a participação dos professores. Será ocupado um tempo de 30 min..

Objetivos: flexibilidade, destreza motora, imitação, equilíbrio, esquema corporal.

CAÇADOR DE AVESTRUZ

Preparação: as crianças ficarão dispersas pelo pátio, destacando-se uma criança para ser o caçador.

Evolução: dado o sinal de início, o caçador corre em perseguição dos colegas com o objetivo de prendê-los. Estarão a salvo, no entanto, as crianças que na eminência de serem presas, tomarem a posição de avestruz, isto é, ficarem com as mãos entrelaçadas segurando um dos joelhos, com elevação da respectiva perna. Os jogadores presos serão eliminados.

Final: terminará o jogo quando o caçador conseguir eliminar a maioria das crianças.

CAÇADOR DE TARTARUGAS

Preparação: idem ao caçador de avestruz.

Evolução: idem ao caçador de avestruz, salvo que as crianças para evitarem de serem presas, deverão se transformar em tartarugas, isto é, deverão ficar com joelhos e cotovelos no chão com o corpo encolhido.

Final: idem ao caçador de avestruz.

CAÇADOR DE GALINHAS

Preparação: idem ao caçador de avestruz.

Evolução: idem ao caçador de avestruz, salvo que as crianças para evitarem de serem presas, deverão se transformarem em galinhas, isto é, deverão ficar de cócoras e com os braços imitando asas.

Final: idem ao caçador de avestruz.

Obs. Será sugerido as professoras que estes três jogos podem sofrer variações quanto aos animais a serem caçados, correlacionando com temas trabalhados em sala de aula ou com sugestões das próprias crianças.

Conversa com os participantes para o levantamento dos objetivos.

Será realiza, em seguida, uma sequência de 4 jogos intermediários, seguido de levantamento de objetivos, com duração de 50 min.

Objetivo: agilidade, rapidez, conhecimento de números, socialização, orientação espacial.

CAÇADOR, O PARDAL E A ABELHA

Preparação: os jogadores, com exceção de 3 farão 4 círculos, de mãos dadas, espalhados pelo pátio. Os três jogadores a parte serão respectivamente: um caçador, um pardal e uma abelha. Para facilitar a organização, cada um deles deverá receber uma placa de cartolina, com o desenho e escrita da respectiva função.

Evolução: dado o sinal de início, o caçador sai em perseguição do pardal, mas deve fugir da abelha que irá perseguí-lo. O pardal persegue a abelha, mas deve fugir do caçador. Os três deverão passar entre os círculos, onde não deverão ser barrados.

Final: terminará o jogo quando no um dois dos jogadores forem presos.

CACHORRO E COELHINHO

preparação: as crianças deverão ficar espalhadas pelo pátio, em grupo de três. Unindo as mão duas a duas, simulando tocas, abrigando cada uma um coelho. Haverá um coelhinho sem toca e um cachorro.

Evolução: dado o sinal de início, o cachorro sai em perseguição do coelho, que procurará alojar-se em uma das tocas, cujo ocupante se retirará imediatamente para dar-lhe abrigo. O coelhinho desalojado, fugirá para não ser pego pelo cachorro, deslocando outro jogador de cujo abrigo se apossará. Quando o cachorro pegar o coelhinho, dois outros jogadores serão escolhidos.

Final: terminará o jogo com a prisão do coelhinho.

Obs. As tocas poderão ser substituídas por arcos, possibilitando um número maior de participantes.

CÍRCULO VERGONHOSO

Preparação: faz-se no chão um círculo com arcos que deverão ser numerados, e coloca-se um no centro que não terá numeração. Em cada arco deverá ter dois jogadores de mãos dadas inclusive no do centro.

Evolução: dado o sinal de início, o instrutor enunciam dois números. As duplas correspondentes a esses números deverão trocar de lugar, e a dupla do meio deverá tentar ocupar um dos arcos a vagar pela troca. A dupla que ficar sem lugar deverá ocupar o círculo do meio. Pode-se chamar também, quatro números de cada vez, causando maior movimentação. Será eliminado aquela dupla que voltar para o círculo do qual saiu.

Final: terminará o jogo quando declinar o interesse.

Obs. Os números poderão ser substituídos por nome de animais, objetos, cores, sugestões das crianças ou de acordo com o tema trabalhado em classe.

EMPRESTA SUA CASINHA?

Preparação: faz-se um círculo no chão com arcos onde em cada um deverá ter uma criança. No centro ficará uma sem arco, isto é, sem casinha.

Evolução: a criança que estiver no centro dirá:

- Emprستا sua casinha?

Os demais responderão ao mesmo tempo:

- empresto!

Neste momento, todos deverão sair da casinha, trocando de lugar, enquanto que o do centro ocupará uma das que irão vagar. Será eliminado aquele que ocupar o centro mais de três vezes.

Final: terminará o jogo quando a criança do centro ocupar uma das casinhas.

Será feito após os quatro jogos o levantamento dos objetivos. Em seguida será iniciado uma sequência de 4 jogos calmos, onde os objetivos serão levantados após a conclusão desses.

Objetivos: discriminação auditiva e tátil, afetividade ao tatear o colega, sentido de orientação, lidar com o erro de forma lúdica, companherismo, incentivo do grupo, imitação, aquisição de conhecimentos gerais.

COBRA CEGA DIFERENTE

Preparação: forma-se uma roda com todas as crianças estarão em pé. Escolhe-se um dos jogadores que ficará no centro com os olhos vendados, sendo o cobra cega.

Evolução: dado o sinal de início, a roda canta (uma música à escolher) girando para a esquerda ou para a direita. Em um dado momento a criança do centro bate palma 3 vezes, e a roda para. O cobra cega deverá apontar para um dos participantes, que deverá sair da roda e ir para o centro. O cobra cega tentará apanhá-lo e uma vez apanhado, deverá adivinhar o nome do companheiro tateando-o. Caso acerte, o cobra cega passara para a roda, vendando os olhos da criança que ficará em seu lugar. No caso do cobra cega apontar para um lugar vazio, ao invés de apontar para um dos jogadores, a roda continuará a girar, e o jogo prosseguirá. O jogador que tiver que tiver que entrar na roda por haver sido apontado pelo cobra cega, deverá tocá-lo de vez em quando, para que haja possibilidade de ser apanhado. Uma vez agarrado, não deverá oferecer resistência.

Final: terminará o jogo com a mudança do cobra cega.

CACHORRO E OSSO

Preparação: os jogadores sentados formam uma roda. Um deles tendo os olhos vendados por um lenço, irá sentar no centro: o cachorro, e terá perto de si o osso (um recorte de papel cartão em forma de osso).

Evolução: Dado o início, o professor ou uma das crianças escolhidas previamente, apontará um dos jogadores do círculo que tentará cautelosamente apanhar o osso. Percebendo algum

ruído à aproximação do jogador, o cachorro late e tenta indicar a direção em que aquele está. Em caso afirmativo a criança volta para seu lugar e escolhe-se outro para ir em seu lugar. Caso erre, o mesmo jogador prosseguirá a fim de roubar o osso. A criança que conseguir apanhá-lo voltará ao círculo, e irá escondê-lo atrás de si, no que será imitado pelos seus colegas. Ao do centro, será tirada a venda, para que possa dizer em que mão está o osso. Caso acerte, permutará seu lugar com aquele que apanhar o osso. Se errar, continuará a representar o cachorro na repetição do jogo.

Final: terminará quando 3 jogadores do círculo conseguirem apanhar o osso.

CAIXA SURPRESA

Preparação: as crianças estarão sentadas em roda, onde será passada uma caixa com tampa, contendo vários papéis com cada um uma tarefa a ser cumprida, do tipo: amarre seus sapatos, qual a 1a. letra de seu nome, imite um macaco, etc.

Evolução: ao som de uma música agitada, a caixa deverá passar pelas mãos das crianças seguindo a ordem da roda. A música deverá ser interrompida repentinamente pelo educador, momento este que a caixa deverá parar na mão da criança que estiver segurando-a na interrupção. Em seguida, a criança abrirá a caixa e retirará um papel. O professor irá ler a tarefa e a criança deverá cumprí-la. Caso tenha dificuldade a turma irá incentivá-la e se preciso ajudá-la.

Final: terminará com o declínio do interesse.

FIGURA SURPRESA

Preparação: as crianças estarão sentadas em roda, e no centro será dispostas várias figuras presas à um palito de sorvete, sendo que atrás das mesmas haverá uma tarefa a ser cumprida no mesmo modelo da caixa surpresa.

Evolução: cada criança, um por vez, seguindo a ordem da roda, irá escolher uma figura. Em seguida a professora irá ler a tarefa

que deverá ser cumprida pela criança que escolheu a respectiva figura. Se necessário, a turma poderá ajudá-la incentivando-a.

Será discutido os objetivos conjuntamente, após os 4 jogos.

RELAXAMENTO/ALONGAMENTO

Será feita uma sessão de alongamento, de 15 a 20 minutos, que deverá ser realizado todo final de encontro para o próprio benefício dos participantes, podendo ser aplicado com seus alunos. Cada movimento deve ter 10 a 15 segundos, sempre acompanhados de um fundo musical suave.

Os exercícios serão seguidos por:

Em pé:

- alongamento do ombros: dobrar a cabeça para o lado direito/ direito/ para frente/ para trás/ girando. (repetir 3 vezes)

- alongamento de braços e costas: entrelaçar os dedos das mãos atrás da cabeça e puxar os cotovelos para trás/ fechar os cotovelos e empurrar a cabeça para baixo;

- entrelaçar os dedos das mãos/ esticar os braços para frente/ para cima/ para trás;

- esticar os dois braços para frente/ puxar os dedos da mão direita com a mão esquerda para trás/ o mesmo ato ao contrário;

- puxar com a mão direita o cotovelo esquerdo para o peito com o braço esquerdo esticado/ o mesmo ato com o braço direito;

- agachar e levantar os quadris 3 vezes com movimentos curtos/ erguer as pernas/ dobrar o tronco/ soltar os braços/ soltar a cabeça/ (3 vezes)

Sentados:

- alongamento das pernas e costas:

- sentar na posição de "borboleta" e balançar as pernas para cima/ para baixo/ dobrar o tronco tentando encostar a cabeça nos pés;

- esticar as perna deixando os joelhos semi dobrado/ abraçar os joelhos;

- dobrar os joelhos/ encostá-los no tronco/abraçar as pernas/ inspirar/ expirar;

- esticar as pernas/ movimentá-las para cima e para baixo/ deixar a coluna ereta.

3o. ENCONTRO

Este encontro será iniciado com uma sequência de 3 jogos ativos onde os objetivos serão levantados ao seu término. Esta sessão de recreação será feita com músicas agitadas, ao fundo para os jogos ativos, e com músicas mais moderadas para os jogos intermediários. Após a aplicação de ambos, os participantes relatarão como sentiram-se jogando com músicas. A professora do grupo deverá ressaltar que a música é interessante na medida que dá ritmo e animação aos jogos, mas que não devem ser sempre utilizadas pois podem perder o efeito quando são rotineiras. Não serão utilizadas no jogos calmos, pois estes muitas vezes já utilizam a música como recurso.

Jogos ativos: 30 min.

Objetivos: agilidade, rapidez, controle dos movimentos, discriminação auditiva, atenção, boa atitude no ganhar ou perder, cooperação.

PEGA-FOGO PEGA-GELO

Preparação: as crianças deverão estar dispersas pelo pátio. Será escolhido 2 pegadores: o pega-gelo e o pega-fogo.

Evolução: dado o sinal de início, o pega-gelo sairá correndo a fim de agarrar os participantes, que deverão fugir. Todos os que forem pegos pelo pega-gelo transformam-se em gelo e ficam imóveis. Ao pega-fogo cabe tocar nas estátuas de gelo e derretê-las. Estas tornam a correr fugindo do pega-gelo.

Final: terminará após 3 a 4 min., quando os pegadores deverão ser trocados.

CORRIDA DO APITO

Preparação: os jogadores ficam na linha de partida. (não deverá ser utilizado música)

Evolução: dado o sinal de início, os jogadores partem correndo. A um apito do professor, param. Recebem a instrução de correr saltando, dando-se em seguida o sinal de "já". A um segundo apito param. Recebem nova instrução que pode variar: corre com um pé só, com passos de elefante, batendo palmas, etc. Segue-se assim sucessivamente, até chegarem a linha de chegada. Aquele que não parar deverá voltar ao início da linha de saída.

Final: será considerado vencedor, aquele que primeiro chegar a linha de chegada.

PEGA SACI

Preparação: as crianças deverão estar dispersas pelo pátio. Será escolhido uma criança para ser o pegador que será o saci.

Evolução: dado o sinal de início as crianças sairão correndo do saci, que tentará pegá-las pulando em um pé só. Cada criança pega deverá virar saci, pulando com um pé só, e pegar as demais crianças.

Final: o jogo terminará quando a maioria virar saci.

Será realizado um levantamento dos objetivos com os participantes, e qual o tipo de contribuição que a música ofereceu. Em seguida, será realizado 4 jogos intermediários com duração total de 50 min.

Objetivos: cooperação, coordenação motora, atenção, companherismo, comparação de quantidades, regular a força no sopro.

CORRIDA DE REVEZAMENTO

Preparação: dispor as crianças em duas ou três colunas, com quantidade igual de participantes. Colocar uma cadeira na frente de cada coluna distante 15 passos da mesma. A cada início da coluna deverá haver um arco onde ficará um criança. Cada coluna deverá receber o nome de uma cor, representando um time.

Evolução: dado o sinal de início o primeiro jogador de cada coluna deverá sair correndo até a cadeira, bater a mão na mesma e voltar desempenhando alguma atividade motora: saltar, correr de pernas

abertas, com o calcanhares, com as pontas dos pés, com passos de formigas, de costas, batendo palmas para cima, para trás, etc. Ao chegar o primeiro jogador no arco de sua coluna, está marcará um ponto, que poderá ser representado por uma peça de jogo que corresponda a cor do time. Repete-se novamente o mesmo processo com a criança seguinte de cada coluna, variando a atividade motora.

Final: terminará o jogo quando todos o jogadores de cada coluna competirem. Em seguida será feita a contagem dos pontos e a comparação das quantidades para verificar o vencedor.

CORRIDA DE OBSTÁCULO

Preparação: idem a corrida de revezamento, salvo que ao invés de usar-se as cadeiras, deverão se colocados obstáculos do tipo: pneus para saltar o pisar dentro, cadeiras para passar sobre, cabos de vassoura para saltar, etc.

Evolução: idem a corrida de revezamento, salvo que as crianças deverão passar pelos obstáculos somente na ida. Na volta retornarão a suas colunas correndo.

Final: idem a corrida de revezamento.

CORRIDA DE TOQUE

Preparação: idem a corrida de revezamento.

Evolução: idem a corrida de revezamento, salvo que cada criança deverá correr até um determinado local (banheiro, cadeira, banco, professora, vaso, porta, etc) tocar com a mão e retornar a sua coluna.

Final: idem a corrida de revezamento.

CORRIDA DE PEIXINHOS

Preparação: idem a corrida de revezamento.

Evolução: idem a corrida de revezamanto, salvo que a primeira criança de cada coluna deverá assoprar um peixinho feito de papel dobradura até a cadeira, sem colocar as mãos, não

necessitando voltar. A primeira que chegar até a cadeira vencerá e marcará ponto para seu time.

Final: idem a corrida de revezamento.

Será realizado um levantamento com os participantes sobre os objetivo desenvolvidos e a influência da música nas atividades. Em seguida, será realizado 4 jogos de duração total de 50 min., sendo que em seguida serão levantados os objetivos.

Objetivos: controle da força, equilíbrio, aquisição de conhecimentos gerais e de quantidade, cooperação, boa atitude no perder ou ganhar, atenção.

JOGO DE TAMPAS

Preparação: as crianças estarão sentadas em círculo, e no centro haverá um caixa com vários tamanhos de tampas.

Evolução: cada criança, seguindo a ordem da roda, irá escolher uma tampa para formar-se uma torre. A criança que ao colocar uma tampa que provoque o desmoronamento da torre, deverá cantar uma música sendo acompanhada por todos. Ao invés de músicas poderão falar uma cor, uma fruta, algo relacionada ao tema trabalhado em classe ou sugestões das crianças.

Final: será encerrado quando todos colocarem tampas, completando a roda.

A TORRE

Preparação: a classe será dividida em grupo de 4 crianças. Cada grupo deverá receber um copo plástico que ficará no centro do grupo, de boca para baixo. Cada jogador receberá cinco a dez palitos de sorvete.

Evolução: dado o sinal de início, cada criança de cada grupo, uma por vez, colocará um palito em cima do copo. Os palitos que forem derrubados deverão ser pegos, passando a vez para o seguinte. Caso a torre caia ela deverá ser iniciada novamente. Ao sinal de um apito, todos devem parar.

Final: deverá ser contado quantos palito há em cada torre, comparando as quantidades e verificando o vencedor.

LARANJA NO PÉ

Preparação: as crianças são organizadas em duas fileiras sentados em cadeiras, lado à lado.

Evolução: uma laranja é colocada sobre os pés, que se encontram unidos, no primeiro elemento de cada fileira. Este terá que passar para os pés do segundo elemento e assim sucessivamente. Caso a laranja caia, prosseguirá do ponto em que caiu. A mão só será utilizada quando a laranja cair.

Final: será o vencedor o grupo que conseguir terminar primeiro.

PERIQUITO VOA

Preparação: faz-se uma roda onde todos ficam sentados.

Evolução: todos os participantes colocam as mãos no chão. O professor ou alguma das crianças deve comandar a brincadeira fazendo perguntas que necessariamente devem ser respondidas com sim ou não. Para o todos devem levantar a mão, para o não devem ficar quietos. Quem errar sairá da brincadeira. As perguntas poderão se do tipo: periquito voa? - levantar as mãos; periquito bica? - todos levantam a mão; periquito bebe pinga? - ficar quieto.

Final: terminará com declínio do interesse.

Será realizado um levantamento dos objetivos com a participação de todos.

ALONGAMENTO - 15 a 20 min. , idem ao 2o. encontro.

4o. ENCONTRO

Este encontro será iniciado com a divisão do grupo em duas turmas, sendo que metade irá fazer observações dos jogos ativos, anotando os dados observados, enquanto a outra metade do grupo irá participar dos jogos. Esta sequência de jogos ativos terá a duração de 30 min.

Atividade 1

Objetivo: iniciativa, agilidade, imitação, equilíbrio, criatividade, expressões de emoções, boa atitude na mudança de papel, coordenação motora fina, reconhecimento de linhas retas.

PEGA MONSTRO

Preparação: as crianças estarão dispersas pelo pátio. Deverá ser escolhido um pegador que será o monstro.

Evolução: dado o sinal de início, o monstro sai à caça dos participantes, com gritos e caretas assustadoras. Os demais deverão fugir, pois caso forem pegos se transformarão em monstro tornando-se pegadores.

Final: o jogo terminará quando todas as crianças virarem monstros.

PEGA-PEGA NA LINHA

Preparação: fornecer giz para as crianças pedindo para que trace linhas no chão no espaço que fica entre as lajotas e as emendas. Escolhe-se um ou dois pegadores. Todos estarão dispersos pelo pátio, salvo que devam estar sempre em cima das linhas desenhadas.

Evolução: dado o sinal para o início, as crianças deverão fugir dos pegadores, mas deverão sempre correr sobre as linhas, podendo saltar de uma para outra. Os pegadores terão que cumprir as mesmas regras. Toda criança que for pega deverá sair do jogo e observar se os colegas estão andando nas linhas.

Final: o jogo terminará quando a maioria dos participante forem pegos.

ACORDA SEU URSO!

Preparação: duas crianças serão escolhidas para se o seu urso. Ela deverão ficar sentadas em um canto do pátio fingindo dormir.

Evolução: dado o sinal de início, as demais crianças partiram de encontro ao urso chamando-o a fim de acordá-lo. O urso, após certa insistência, acorda muito bravo e sai gritando à busca de quem o acordou. A cada criança pega, está será eliminada.
Final: terminará quando todas as crianças forem eliminadas.

Terminada a sequência dos jogos todos os participantes do grupo levantarão os objetivos desenvolvidos. Em seguida o grupo que realizou as observações irão participar da próxima sequência de jogos intermediários. Os que participaram dos jogos ativos irão sentar-se e fazer a observação da próxima sequência, anotando o que foi observado.

A próxima sequência, terá a duração de 1 hora, contendo três jogos intermediários e sendo seguido pelo levantamento de objetivos e troca das observações, bem a importância da realização da mesma.

Objetivos: incentivo a afetividade pelo toque, iniciativa, cooperação, flexibilidade, atenção, discriminação auditiva, auto-controle, sequência, rapidez, liberação de emoções, noção de quantidade.

SAPO OU CACHORRO

Preparação: dispõem-se os jogadores em duas fileiras, ombro a ombro, uma fileira de frente a outra, distantes três a quatro passos. Uma das fileiras será a de cachorros, recebendo cada um rabo de tecido ou papel. A outra fileira será a do sapo. Na frente de cada coluna, distante 10 passos, haverá uma cadeira representando o pique.

Evolução: ao grito de "sapo" ou "cachorro", dado pelo professor, os jogadores do campo designado correrão para o pique correspondente ao de sua coluna, sendo perseguidos pelos seus adversários que eliminarão os que forem presos. O professor também poderá gritar "cachorro e sapo" caso em que os jogadores deverão permanecer imóveis, sendo eliminados aqueles que partirem.

Final: terminará o jogo quando um dos grupos não tiver mais jogadores, cabendo a vitória aos adversários.

ESTÁTUA DE SAL

Preparação: dispõem-se as crianças sobre uma linha traçada no campo. Distante 10 a 15 passos permanece um jogador de costa para as crianças da linha.

Evolução: dado o sinal de início o jogador contará rapidamente até um número menor que dez, enquanto os outros avançam, andando ou correndo com o objetivo de alcançá-lo. Este inesperadamente interrompe a contagem, vira-se para os participantes que deverão virar estátua. Toda criança que se movimentar, e for vista por aquele que fez a contagem, deverá voltar ao início. Em seguida, o mesmo jogador continuará a contar, procedendo sempre da mesma forma, até que um dos parceiros tocando-o o substitua.

Final: terminará o jogo quando uma das crianças tocar o jogador destacado.

CORRIDA DE DUPLAS

Preparação: idem a corrida de revezamento, salvo que cada coluna será formada por duplas.

Evolução: idem a corrida de revezamento, salvo que as crianças sairão de mãos dadas com o seu parceiro, e ao baterem as mãos na cadeira deverão voltar desempenhando diferentes ações: correr com as 4 mãos dadas; abraçados, com os braços entrelaçados, costas com costas e com os braços entrelaçados, com as duas mãos dadas e com os braços para cima, etc.

Final: idem a corrida de revezamento.

Ao término do 3 jogos, serão levantados os objetivos. Em seguida será realizado um levantamento do que foi observado. Será feita uma pequena explicação da importância da observação no trabalho com jogos, ressaltando os seguintes pontos:

- os comportamentos verbais: gritos, comentários, acusações do não cumprimento das regras, choros, reclamações, manifestação de aprovação, torcidas, dificuldade em realizar a contagem dos pontos, etc;

- os comportamentos não verbais: movimentos que demonstram ansiedade (roer unha, mão na boca, mão nos cabelos, correr desenfreadamente, etc), recusa em participar sentando-se em um canto, ficar alheio ao jogo, extrapolar o espaço delimitado, sucesso ou dificuldade na realização dos movimentos, dificuldade em respeitar as regras do jogo, dificuldade em esperar a vez, satisfação ou decepção com o acerto, etc.

A observação é muito rica, fornece informações a respeito do comportamento global da criança e da interação da classe, dando possibilidade para avaliar os procedimentos do professor e a seleção de atividades que deve fazer.

Em seguida será realizada uma sequência de 40 min. com a realização de 3 jogos calmos.

Objetivo: discriminação auditiva, classificação, iniciativa, afetividade ao tocar o colega, esquema corporal.

QUEM ESTÁ FALTANDO?

Preparação: jogadores sentados no chão, em roda, exceto dois um que deverá ficar em pé e outro que deverá estar escondido, que será de conhecimento de todos, menos do que está de pé.

Evolução: a criança que está de pé, aproxima-se dos jogadores e, um por um, vai perguntando sobre características físicas de quem está escondido. Findo o interrogatório a criança terá três chances para descobrir o companheiro que está escondido. Caso não consiga, será lhe dado a chance de escutar a voz do que estava ausente, conseguindo assim acertar. Caso ainda não consiga o jogador escondido aparecerá, e será escolhido outras duas crianças pelos dois participantes que ficaram em destaque. Caso acerte será realizado o mesmo procedimento.

Final: terminará com o declínio do interesse.

MODELANDO UMA ESTÁTUA

Preparação: são formado duplas onde um será o escultor e o outro será o barro.

Evolução: a criança que será o barro deverá ser modelado pelo escultor que formará várias poses. Dado um determinado tempo, trocam-se as funções.

Final: o jogo terminará quando as duas funções forem realizadas por cada criança.

BONECO DE MOLA

Preparação: as crianças estarão sentadas em círculo e uma será retirada sendo o boneco de mola. O boneco combinará com a professora onde irá ligar e desligar utilizando partes de seu corpo.

Evolução: o boneco de mola ficará no centro do círculo e as crianças uma a uma tentarão ligá-lo e depois de ligado, desligá-lo, tocando partes de seu corpo. Quando tocar a parte combinada o boneco se movimentará, devendo ser tocado na outra parte combinada para desligar.

Final: o jogo será finalizado quando o boneco for desligado.

Após será feito o levantamento dos objetivos.

RELAXAMENTO/ALONGAMENTO - 15 A 20 min., idem a descrição do 2o. encontro.

5o. ENCONTRO

Neste encontro, após cada sequência os participantes serão divididos em 6 grupos, recebendo uma cartolina dividida em três: jogos ativos, jogos intermediários e jogos calmos. Em cada espaço deverão completar com dois objetivos, dois pontos positivos do jogo, duas dificuldades e duas sensações. Após a sequência do três jogos será feita uma exposição dos quadros levantando-se os aspectos relevantes.

Sequência de 3 jogos ativos, com duração de 45 min.

Objetivos: equilíbrio, boa atitude no ganhar ou perder, rapidez, agilidade, força, cooperação, discriminação auditiva, orientação espacial.

CORRIDA DOS ARCOS

Preparação: as crianças deverão receber cada uma um arco, sendo todas alinhadas em uma linha de saída. Deverá ser delimitado uma linha de chegada.

Evolução: dado o sinal de início, todos partem até a linha de chegada rolando o arco no chão. Caso caia, deverão recolhe-lo e continuar do ponto da caída.

Final: terminará quando a primeira criança alcançar a linha de chegada.

Obs. Pode-se variar a corrida chutando o arco que deverá rolar, empurrando com partes do corpo, etc.

DANÇA DOS ARCOS

Preparação: os arcos serão dispostos no chão em duas colunas, uma encostada a outra, na mesma quantia das crianças, menos um.

Evolução: começando a tocar uma música agitada, todos deverão correr em volta das colunas de arcos. Ao parar a música repentinamente pelo professor, todos deverão entrar em um arco, sobrando uma criança. Esta sairá do jogo retirando um arco.

Final: terminará quando sobrar um arco e uma criança.

PEGA-CORRENTE

Preparação: as crianças estarão dispersas pelo pátio, sendo escolhido um pegador.

Evolução: dado o sinal de início o pegador corre atrás dos participantes que deverão fugir. Cada criança que for pega dará a

mão para o pegador formando uma corrente que não pode arrebentar.

Final: terminará quando a corrente estiver muito grande, de difícil locomoção.

Divisão em grupos para as anotações.

Sequência de 3 jogos intermediários, seguido de divisão em grupos para as anotações nos cartazes, com duração de 50 min..

Objetivo: rapidez, lateralidade, sequência numérica, agilidade, flexibilidade, decisão rápida, expressão de sentimentos e emoções.

FECHAR A PORTA

Preparação: os jogadores de mãos dadas, formam um círculo, exceto um que ficará de fora.

Evolução: dado o sinal de início, o jogador que está fora correrá ao redor do círculo e baterá nas costas de um companheiro. Este, ao receber a batida, abandona seu lugar: "porta aberta", e sai correndo em sentido contrário ao primeiro. Ambos correrão com o objetivo de atingir o lugar vago, para "fechar a porta". A criança que não conseguir fechar a porta, continuará correndo e repetirá a ação do iniciante.

Final: o jogo termina com o declínio do interesse.

FOGE, RAPOSA!

Preparação: as crianças de mãos dadas formam um círculo. No centro fica um jogador: a raposa.

Evolução: dado o início, a raposa tentará fugir, devendo os outros jogadores tentar impedi-la. Os dois companheiros, por entre os quais a raposa conseguir fugir, serão eliminados. A raposa tomará o lugar no círculo e substituída pela que estiver à direita dos eliminados.

Final: terminará o jogo com a fuga da raposa.

O GATO E O RATO

Preparação: dispõem-se os jogadores em roda, de mãos dadas, com exceção de dois: o gato e o rato. O primeiro permanece fora do círculo e o segundo dentro.

Evolução: dado o início, a roda girará indiferentemente para a esquerda ou para a direita, e o gato perguntará as crianças:

- _ Seu ratinho está em casa?
- _ Não, senhor!
- _ A que horas voltará?
- _ Às 8 horas.
- _ Que horas são?
- _ 1 hora.
- _ Que horas são?
- _ 2 horas.até chegar às 8 horas.

Neste momento o gato correrá em perseguição do rato, procurando apanhá-lo. Ao rato será permitido entrar ou sair da roda, mas ao gato a passagem será dificultada sem contudo cerrar-lhe o caminho.

Final: terminará com a prisão do rato.

Os participantes novamente se reunirão no mesmo grupo para completar o quadro. Será iniciada a sequência de 2 jogos ativos seguido de anotações nos cartazes. Terá a duração de 30 min.

Objetivos: atenção, imitação, rapidez, concentração, observação, expressão de sentimentos na perda do parceiro, reconhecimento.

IMITANDO FIGURAS

Preparação: será espalhado em uma mesa várias figuras de pessoas em diferentes posições. Todo o grupo ficará de pé, sendo escolhido um dos participantes para escolher uma das figuras.

Evolução: após a criança escolher uma figura, mostrará aos colegas que deverão imitá-la o mais perfeitamente possível. A figura mostrada não deverá ficar muito tempo exposta, para aumentar o grau de dificuldade da imitação. Em seguida a criança que mostrou a figura deverá observar todos os participantes escolhendo aquele que estiver mais parecido, para escolher a nova figura.

Final: o jogo terminará quando acabar todas as figuras.

PISCA-PISCA

Preparação: dispõem-se os jogadores em grupos de dois formando dois círculos concêntricos. Todos estarão com a frente do corpo voltada para o centro. Um grupo ficará separado do outro, distante do outro a meio passo. Um jogador ficará sem par e representará o pisca-pisca.

Evolução: dado o início, o pisca-pisca, pisca um olho a um dos jogadores do círculo interno, chamando-o para seu parceiro. O jogador do círculo externo procurará evitar a fuga de seu par, tocando-o. Aquele que não conseguir ficara sem par, e portanto o pisca-pisca.

Final: terminará quando o jogador conseguir seu parceiro.

Em seguida os grupos se reunirão para completar a última parte do quadro.

Segue-se a exposição dos quadros e discussão dos pontos relevantes, com duração de 30 min.

RELAXAMENTO/ALONGAMENTO - 15 A 20 min. idem ao 2o. encontro. Após será feita uma dinâmica de massagem em grupo: faz-se um círculo onde um massageia os ombros do que está a sua frente. Após alguns minutos troca-se, massageando o que estava atrás.

6o. ENCONTRO

Este encontro possuirá dois momentos:

- reflexão sobre a importância do trabalho com o corpo na atividade pedagógica;
- sequência de jogos recreativos com levantamento de objetivo.

A reflexão iniciará com um trabalho individual com fundo musical suave. Cada professora receberá uma folha em branco, tesoura, cola, lápis colorido, revistas. Receberão a instrução de representarem a imagem do seu corpo no papel utilizando o material fornecido. Poderão demonstrá-lo com figuras abstratas ou concretas. Terão 20 min. para a realização.

Em seguida, cada uma apresentará o que fez, explicando o significado. (10 min.)

Após a apresentação, a professora do curso ressaltará alguns pontos significativo da importância da relação que se tem com o próprio corpo, destacando os seguintes aspectos, baseada no texto em anexo:

- nosso corpo é nossa casa, a forma mais próxima de nós mesmos;
- o nosso corpo realiza concretamente nossos pensamentos, através de gestos, mímicas, expressões;
- a vivência corporal intensa ajuda a pessoa a encontrar a harmonia com ela mesma, para depois harmonizar-se com o outro;
- “nosso corpo é um conjunto fantástico de estruturas e funções as mais sutis e complexas”.
- o corpo é a nossa casa, lugar onde somos plenamente;
- o corpo comunica, com ou sem intenção, nossos sentimentos, emoções, anseios;
- o tom da voz, a musicalidade da frase, nossas expressões faciais, nossos vícios posturais, revelam a todo momento aquilo de mais íntimos que temos dentro de si e que muitas vezes são delatadas pelo nosso corpo;
- a importância de conhecermos nossa casa nos dá elementos para nos relacionar bem consigo mesmo e com o outro;
- “você não pode confiar em um homem que não conhece sua casa”(Paulo Coelho)
- o que fizemos com nosso corpo? Está submetidos a horários rígidos, a poucas horas de descanso, a disciplina rígida de ficar horas sentados ou em pé em uma mesma posição sem ouvir suas reclamações, onde a mente impera autoritariamente sobre o corpo;
- o corpo ora está em constante submissão, ora está em uma liberdade sem limites, somatizando doenças, desarmonia postural, depressão;
- “o que está mais próximo de nós, somos nós mesmos, nossos próprios hábitos e modo de fazer as coisas..., a maior tarefa é descobrir o procedimento correto, concreto através do qual tarefas podem ser executadas, de forma consciente e serão instrumentos poderosos para aumentar o auto-conhecimento.”(John Dewey)

Após o levantamento desses aspectos (20 min.), os participantes serão divididos em 7 grupos, tendo o texto em anexo somente com os itens: “consciência corporal e a aprendizagem” e

“brincar e fantasiar é importante”, tendo as seguintes perguntas a responderem após a leitura:

- qual a importância do educador conhecer o próprio corpo para trabalhar com recreação infantil?
- qual o tipo de criança que o texto privilegia? A passiva ou a ativa? Explique.
- qual a importância de trabalhar com consciência corporal com crianças? É possível através dos jogos recreativos?

Os grupos terão 30 min. para lerem e responderem.

Após será feito a apresentação das respostas levantando-se as idéias principais das mesmas, encerrando a reflexão com a seguinte frase extraída do texto:

“Quando numa escola tem-se consciência de que a criança é um ser em constante comunicação com tudo que a cerca, que é movimento e é vida, o trabalho poderá desenvolver-se de uma forma participativa, criativa e transformadora.” (pag. 83)

Esta última reflexão terá a duração de 20 min..

Será realizado, em seguida um jogo ativo, dois jogos intermediários e um jogo passivo. Após serão levantados os objetivos. (50 min.)

Objetivos: iniciativa, rapidez, noção de quantidades, comparação de quantidades.

LADRÃO DE RABOS

Preparação: cada criança receberá um rabo de tecido que será preso a calça. Todos deverão estar espalhados pelo pátio.

Evolução: dado o sinal de início, todos os jogadores deverão sair correndo na tentativa de roubar o rabo do colega, e ao mesmo tempo evitar que seu rabo seja roubado.

Final: o jogo encerrará após alguns minutos, onde será feita a contagem de quem possui mais rabos. Para facilitar, pode-se fazer grupos de quantidades: grupo de quem está sem rabo, de quem possui um rabo, de quem possui dois rabos, até chegar no maior número de rabos.

Objetivo: atenção, reconhecimento de números, expressão de emoções, agilidade, independência, orientação espacial.

BOLA EM POSIÇÃO

Preparação: dispõem-se as crianças numeradas em círculo.

Evolução: dado o sinal de início, o professor, no centro do círculo, atira a bola ao alto, chamando um número. A criança possuidora do número chamado, deverá agarrar a bola antes de cair. Caso não consiga deverá virar estátua, esperando que outra não consiga para que possa ser substituída.

Final: terminará o jogo quando forem chamadas todas as crianças.

BOLA ERRANTE

Preparação: os jogadores formam um círculo, distante um do outro a meio passo. Uma criança ficará no centro com uma bola na mão.

Evolução: dado o sinal de início, o jogador do centro atira a bola a um dos companheiros do círculo. Este procurará passá-la imediatamente ao qualquer outro jogador que não seja o do centro, evitando que o mesmo a toque. Se o jogador central conseguir tocar a bola passará a ocupar um lugar no círculo, indo para o centro a criança que estiver nesse momento da posse de bola ou, no caso de a bola ser tocada no ar, aquele que a atirou. O parceiro que deixar cair a bola será eliminado, não sendo válido o toque quando a bola sair do círculo.

Final: terminará quando restarem somente dois jogadores que serão os vencedores.

Objetivo: concentração, interação, flexibilidade social para a mudança de papel, rapidez.

JOANINHA DORMINHOCA

Preparação: uma bolinha de papel desenhado uma joaninha. As crianças deverão estar sentadas em círculo, pernas encolhidas, cabeça baixa, olhos fechados, palmas das mãos voltadas para cima e apoiadas no joelho.

Evolução: a criança que estiver com a joaninha caminhará entre os dorminhocos, colocando a joaninha na mão de um deles. O

escolhido sai imediatamente em perseguição do outro e se alcançá-lo continua como dorminhoco, se não, troca de papel com ele.

Final: terminará com o declínio de interesse.

7o. ENCONTRO

O sétimo encontro será iniciado com 3 jogos ativos. Ao término de cada sequência de jogos (ativo, intermediário, passivo) o grupo deverá organizar-se em duplas, e em seguida, o professor do curso passará um saco com papéis escritos em cada um deles: objetivos motores, objetivos cognitivo, objetivos psicossociais. Cada dupla, de acordo com o papel sorteado, deverá escrever dois ou mais objetivos referentes ao pedido. Após as três sequências será feito um quadro de cada tipo de objetivo.

Sequência de três jogos ativos: (30 min.)

Objetivo: atenção, agilidade, orientação espacial, enriquecimento do vocabulário, rapidez, imitação, socialização, criatividade, força.

CAÇADA

Preparação: o grupo será dividido em dois grupos que deverão, cada um, ficar nos extremos do pátio, delimitados por uma linha. Um jogador deverá ficar no meio, representando o caçador. Cada criança escolherá um animal que poderá ser repetido.

Evolução: o professor deverá chamar um nome de um dos animais escolhidos que deverão trocar de campo. Neste momento o caçador deverá tentar pegá-los. Caso consiga, estes serão eliminados, sendo levados ao cemitério. O professor poderá falar mais de um animal, ou até mesmo todos ao mesmo tempo.

Final: o jogo terminará quando todos os animais forem eliminados.

O LEÃO E A JAULA

Preparação: dispõem-se as crianças em círculos, ficando um no centro: o leão.

Evolução: dado o sinal de início, o jogador do centro dirá:

_ Eu quero fugir?

_ Não pode! - todos respondem.

_ Que é isso? - perguntará o leão, segurando o braço de um dos jogadores da roda.

_ É ferro!

_ E isto? - segurando o braço de outro.

_ É um muro!

_ E isto?

Continuará o leão durante algum tempo, experimentando a barreiras, verificando a resistência das mesmas e ouvindo as respostas. Por fim dirá:

_ Eu quero fugir!

Forçando violentamente as saídas acabará fugindo, perseguindo todos. Aquele que ele agarrar será excluído.

Final: encerrará quando o leão conseguir agarrar a maioria dos participantes.

HÉLICES HUMANAS

Preparação: no pátio, o grupo deverá ser dividido em dois, cada um ficando em um extremo da área.

Evolução: dado o sinal de início, os jogadores de um dos times correm em direção ao outro, fazendo movimentos de circundação, semelhante a uma hélice. Ao alcançarem o outro grupo, os jogadores-hélices deverão bater na palma da mão do outro time, que já deverão estar com as mãos estendidas. Em seguida deverão retornar a posição inicial, com o mesmo movimento. Após será a vez do outro grupo realizar a mesma ação.

Final: terminará quando declinar o interesse dos participantes.

Deverão ser formadas as duplas para o sorteio e anotação dos objetivos.

Sequência de 4 jogos intermediários. (50 min.)

Objetivos: imaginação, representação, iniciativa, rapidez, força, ritmo, equilíbrio, integração, noção de par e trio, orientação espacial.

O COELHO NO JARDIM

Preparação: os jogadores de mãos dadas formam um círculo. No interior fica um jogador: o coelho.

Evolução: dado o sinal de início, os jogadores do círculo perguntarão ao coelho:

- _ Como você entrou no jardim?
- _ Pulei o muro!
- _ É melhor você sair!

O coelho então procurará sair passando por baixo ou por cima dos braços dos colegas, que deverão dificultar a saída. Logo que o coelho escapar, os jogadores devem largar as mãos e correr para capturá-la. Uma vez presa, o coelho será substituído pela criança que o prendeu, passando a ocupar o lugar do centro.

EQUILIBRISTA

Preparação: cada criança receberá um prato de papel, que deverá equilibrar na palma de uma das mãos. Deverão estar todas espalhadas pelo pátio.

Evolução: ao som de uma música não muito agitada, as crianças deverão dançar equilibrando o prato na palma da mão. Quem derrubá-lo deverá sentar-se ou apenas dançar sem sair do lugar.

Final: terminará quando sobrar somente uma criança.

NUNCA TRÊS

Preparação: um fugitivo e um perseguidor, distante um do outro. Os demais jogadores aos pares de mãos dadas, ficam dispersos pelo campo.

Evolução: dado o início, o fugitivo corre e, para evitar o perseguidor, toma a mão de um dos pares cujo parceiro se

deslocará por não ser permitido trio. O jogador que se deslocou fugirá do perseguidor tomando novo par. Uma vez preso o fugitivo, torna-se perseguidor.

Final: terminará com o declínio do interesse.

O GATO ESTÁ DORMINDO

Preparação: traça-se um círculo ao redor do qual serão marcados, com arcos os lugares quantas forem as crianças. Sobrará uma que deitada no centro será o gato dorminhoco, fingindo estar dormindo. As outras dispersam-se à vontade.

Evolução: dado o início, os jogadores dispersos vão procurar acordar o gato. De repente ele acorda, tentando ocupar um arco, no que será imitado pelos demais. Conseguindo-o será substituído pela criança que ficar sem lugar. Caso contrário repetirá a ação desenvolvida.

Final: terminará quando o gato conseguir um dos lugares marcados.

Novamente organizam-se as mesmas duplas para o sorteio dos objetivo que irão escrever.

Sequência de 4 jogos calmos. (50 min.)

Objetivo: ritmo, integração, noção de forma: círculo, equilíbrio, lealdade, orientação no arremesso, criatividade, reconhecimento de cores, afetividade pelo toque, discriminação auditiva.

OVO CHOCO DIFERENTE

Preparação: as crianças deverão sentar-se em roda. Um dos participantes será excluído recebendo uma bola: o ovo choco.

Evolução: as crianças cantam "ovo choco", enquanto a criança com o ovo anda ao redor da roda. Quando a música encerra-se, e todos fecham os olhos, o ovo é colocado atrás de alguém que está sentado. Quando este percebe, deverá pegá-la e tentar acertá-la no colega que lá a colocou. Caso acerte, o acertado estará choco, indo para o centro da roda. Caso erre, deverá o que errou ficar choco, e o primeiro escolherá outro para substituí-lo.

Final: encerra-se com o declínio do interesse.

LENÇO ATRÁS

Preparação: dispõem-se os jogadores em círculo, voltados para o centro, sentados. Escolhe-se uma das crianças que permanecerá fora do círculo e segurará um lenço. Ao redor do círculo deverá ser feito uma linha que o circunde.

Evolução: dado o início, o jogador com o lenço, anda ao redor do círculo, em cima da linha, com o fim de deixá-lo cair atrás de uma das crianças. Se esta o perceber, deverá apanhá-lo e sair correndo atrás do jogador que deixou cair o lenço, procurando prendê-lo antes de ocupar o lugar vago. Ambos, porém, devem correr em cima da linha. Se o perseguido for preso este deverá cantar uma música, sentando-se no centro das crianças, que poderão acompanhá-lo no cantar. O jogador que ficar de posse do lenço, que não conseguiu agarrar o colega continuará a andar novamente em cima da linha, deixando caí-lo novamente.

Final: terminará o jogo com a substituição do primeiro a segurar o lenço.

Obs. : aquele que avisar o companheiro da deixada de lenço, deverá ir ao centro, bem com aqueles que não perceberem a deixada do lenço.

A VIAGEM DAS CORES

Preparação: cada criança escolherá uma cor, podendo ser repetida, usando como auxílio receber um cartão correspondente a cor escolhida. Deverão estar sentadas e atentas ao chamado do motorista, sendo este inicialmente o professor, e mais tarde qualquer criança do grupo.

Desenvolvimento: o motorista diz:

_ A viagem vai começar! - Mas meu ônibus não pode ir sem a cor azul!

Todos os que forem azuis, formam uma coluna atrás do motorista, segurando-se pela cintura.

O motorista passeia um pouco e faz nova chamada, seguindo dessa maneira sucessivamente até acabarem todas as cores. Devem fazer o som do ônibus, cantarem músicas ao viajarem,

buzinar, etc. Pode-se também traçar um caminho no chão ou colocar obstáculo a serem transpostos.

Final: terminará com o fim do passeio, onde todos descerão do ônibus.

ESCUTAR E PROCURAR

Preparação: espalha-se as crianças pelo pátio. Um jogador deverá ter os olhos vendados.

Evolução: a criança de olhos vendados, chama pelo nome de uma das crianças do grupo que deve responder pelo chamado, sem sair do lugar. O jogador escutando, deverá tentar ir de encontro a ela procurando localizá-la e tocá-la, verificando se é quem havia chamado. Caso não erre, deverá chamá-la novamente, obtendo resposta. Procederá da mesma forma até que encontre o colega chamado.

Final: terminará com o encontro do colega.

Em seguida deverá se feito novo sorteio para que as mesmas duplas escrevam os objetivo. Após será feito um quadro, sendo acrescentado o que estiver incompleto, com a sugestão de todos os participantes.

Caso haja tempo, será feito o relaxamento/alongamento, idem ao 2o. encontro.

8o. ENCONTRO

Este encontro será iniciado por uma breve reflexão de 30 min. com a apresentação do seguinte quadrinho:



Em seguida a sua leitura, será pedido a cada participante que fale uma palavra que represente o sentimento ou o pensamento que teve ao ler o quadrinho. Será anotado pela professora do grupo, que em seguida apresentará as seguintes frases escritas em um cartaz:

“Ao participar de jogos e brincadeiras grupais a criança saberá trabalhar em grupo, aceitar regras sociais, e terá assim elementos para ser um adulto consciente, capaz de participar cooperativamente em sua comunidade.”

“O jogo é indispensável a saúde física, emocional e intelectual da criança, que quando bem cultivada contribui para a eficiência e equilíbrio de um adulto”.

Será realizada uma conversa correlacionando as palavras surgidas, a mensagem do quadrinho, o conteúdo das frases com tudo que já foi realizado até o encontro, e com o que já realizaram em suas salas, podendo haver depoimentos dos participantes.

Segue-se, após a reflexão, uma sequência de 30 min. de jogos ativos:

Objetivos: noção de quantidade, cooperação, rapidez, lealdade, orientação espacial, noção de mais e menos, sequência, atenção.

FORMIGUINHA

Preparação: no pátio, traça-se duas linhas paralelas no chão, distante uma da outra 15 a 20 passos. No centro, entre as duas linhas coloca-se vários tipos de sucata: caixinhas, copinhos, rolos, bolas de papel, tampas, etc. As crianças deverão ser divididas em dois grupos, sendo que cada grupo deverá ficar atrás de cada uma das linhas.

Evolução: dado o sinal de início, as crianças levarão para trás das linhas um brinquedo por vez, até que acabe todas as sucatas.

Final: o jogo se encerrará com o término das sucatas, e contagem das mesmas, comparando as quantidades e descobrindo o vencedor.

GUERRA DE BOLINHAS

Preparação: traçar no pátio duas linhas paralelas distante uma da outra, representando cada uma um campo. As crianças serão

divididas em dois grupos, cada um em um campo delimitado. A cada grupo será dado de 30 a 40 bolinhas de papel.

Evolução: dado o sinal de início, cada grupo atirará bolas para o grupo oposto, até que o professor apite, avisando que a guerra deve parar.

Final: encerra-se com o apito do professor, seguindo de contagem de bolas de cada grupo. Aquele que tiver menos bolas será o vencedor.

LEVA E TRÁS

Preparação: a classe será dividida em três colunas, formando três times. Na frente de cada coluna haverá uma cadeira distante 15 passos com uma caixa média encaixada no seu encosto.

Evolução: dado o início, o primeiro de cada coluna deverá correr até a cadeira correspondente, pegar a caixa levar até o colega e encaixá-la no braço do seguinte da coluna, que já deverá estar com ele estendido. O primeiro vai para trás de sua coluna, e o que está com a caixa corre até a cadeira com ela encaixada no seu braço, e a coloca da mesma maneira que o primeiro a pegou. A criança volta correndo, bate na mão do seguinte repetindo a mesma ação do primeiro, e o seguinte a mesma ação do segundo assim sucessivamente.

Final: terminará o jogo com a coluna que o primeiro jogador voltar ao início da fila, sendo esta a vencedora.

Após a aplicação dos jogos faz-se o levantamento de seus objetivos. Segue-se uma sequência de três jogos intermediários com duração de 40 min..

Objetivo: cooperação, sequência, orientação espacial, expressão de emoções, boa atitude na vitória ou na derrota, afetividade expressa pelo toque, esquema corporal, ritmo.

SOPRAR NO GOL

Preparação: idem a corrida de revezamento, salvo que na frente de cada coluna haverá uma demarcação de gol, e o primeiro de cada coluna receberá uma bolinha de papel ou de isopor.

Evolução: dado o sinal de início, o primeiro de cada equipe deverá soprar a bolinha até fazer gol. Em seguida, pega a mesma, e leva até o próximo jogador de sua coluna.

Final: o jogo terminará quando uma das colunas tiver todos os seus jogadores soprados até o gol, sendo ela a vencedora.

CADA TIME ASSOPRA O SEU

Preparação: divide-se a turma em grupos de 4 a 6 elementos. Traça-se um círculo no chão para cada grupo, devendo ter o tamanho suficiente para que todos do grupo acomodem-se ao seu redor, sentados. No centro coloca-se um copinho de café.

Evolução: dado o sinal de início, todos deverão soprar o copinho, não devendo este ultrapassar o limite do círculo. O time que ultrapassar estará eliminado.

Final: o jogo terminará quando restar apenas um grupo sendo ele o vencedor.

LARANJA DA CHINA

Preparação: as crianças deverão dividir-se as pares, espalhando-se pelo pátio.

Evolução: as duplas cantam batendo palmas duas vezes a cada fim de frase: laranja da China,

vou transformar você,
em imã:

mão com mão - as crianças grudam as suas mãos com as do parceiro e cantam: pomponeta, peta, peta, petá ferrugem; pomponeta, peta, peta, petá petriz e pulam desgrudando. Segue-se a música anterior, variando as diferentes partes do corpo.

Final: o jogo termina quando encerra-se as possibilidades de exploração das partes do corpo.

Após levanta-se os objetivos das atividades, seguindo-se para uma sequência de três jogos calmos com duração de 40 min..

Objetivo: integração, atenção, descoberta, noção de quantidade, cooperação, boa atitude na vitória ou na derrota, observação, classificação, imitação.

QUEM SERÁ?

Preparação: divide-se a classe em dois grupos com o mesmo número de participantes. Um dos grupos sai da sala.

Evolução: o grupo que saiu enviará um emissário totalmente coberto por um lençol, para que o grupo adversário advinhe quem é. Logo que for pronunciado o jogador tira o lençol para identificar-se conferindo se houve acerto. Caso haja o grupo que acertou marcará um ponto, caso erre o outro grupo é que marcará. Em seguida troca-se os grupos.

Final: o jogo terminará com o grupo que fizer dez pontos primeiro, sendo ele o vencedor.

MAESTRO

Preparação: a classe deve ficar sentada em roda, devendo sair um do grupo.

Evolução: o grupo combinará quem será o maestro. Em seguida tudo que o maestro fizer o outro deverão imitar imediatamente. Chama-se a criança que ficou a parte, devendo ela adivinhar quem é o maestro. Terá três chances. Não conseguindo, os integrantes darão dicas das características do maestro até que acerte.

Final: terminará quando a criança à parte descobrir quem era o maestro.

O QUE ESTÁ FALTANDO?

Preparação: as crianças sentam-se em roda. Coloca-se vários objetos no centro da roda.

Evolução: pede-se a uma das crianças que observe com atenção todos os objetos que lá estão. Em seguida ela deverá sair do grupo, ficando escondida. As demais crianças retirarão um dos objetos e chamarão aquela que se retirou. Esta então deverá descobrir qual objeto está faltando. Poderá variar com objetos da sala de aula, dando-se pistas em caso de dificuldade.

Final: encerra-se quando acerta-se o objeto faltante.

Após será feito o levantamento dos objetivos.

9o. ENCONTRO

Este encontro será iniciado com uma sequência de 3 jogos ativos, com duração de 30 min..

Objetivos: cooperação, companherismo, coordenação motora, agilidade, flexibilidade, lateralidade, equilíbrio

CORRIDA DE TRÊS PERNAS

Preparação: as crianças deverão estar dispostas lado à lado, atrás de um ponto de partida, em duplas, com a perna direita amarrada na perna esquerda do companheiro. Deverá ser traçado uma linha de chegada.

Evolução: dado o sinal de início, todos os jogadores deverão correr até a linha de chegada, evitando que o companheiro caia, tentando correr rapidamente apesar das pernas estarem amarradas.

Final: terminará com a chegada da primeira dupla, sendo a vencedora.

CORRIDA COM JORNAL

Preparação: traça-se uma linha de saída onde todos deverão estar dispostos, e um linha de chegada. Cada criança receberá uma folha de jornal.

Evolução: dado o sinal de início, as crianças deverão colocar uma das folhas de jornal no chão e pisar em cima. O próximo passo, porém, não poderá ser no piso, mas em cima do outro jornal, assim sucessivamente.

Final: terminará quando o primeiro jogador chegar a linha de chegada, somente pisando no jornal.

CORRIDA DAS CENTOPÉIAS

Preparação: dispõem-se o grupo em três colunas, sendo cada uma a centopéia. Deverão segurar na cintura do colega da frente, ficando de cócoras. Traça-se uma linha de saída e outra de chegada.

Evolução: dado o sinal de início, as colunas se deslocam para frente em pequenos pulos sucessivos. Os jogadores devem tentar saltarem juntos, para que a centopéia não se desmanche. Quando a cabeça da centopéia chegar a linha final, solta-se da coluna, assim por diante, até o último jogador chegar.

Final: terminará, quando a primeira equipe chegar primeiro, quando seu último jogador alcançar a linha de chegada.

Após faz-se o levantamento dos objetivos dos jogos. Segue-se com uma sequência de 3 jogos intermediários com duração de 40 min. .

Objetivos: arremesso, cooperação, iniciativa, atenção, rapidez, agilidade, noção de longo e curto, noção de quantidade.

LAÇAR AMIGOS

Preparação: organiza-se a classe em dois ou três times, com um representante de cada equipe. Cada equipe deverá dispor-se a frente do representante distante 6 passos. Deverão colocar-se lado à lado, porém não encostados. Ao lado de cada representante deverá haver um número de arcos correspondente a quantia de seu time.

Evolução: dado o sinal de início, o representante deverá "laçar" seus colegas, um a um, atirando o arco em sua direção. Os arcos que caírem fora poderão ser usado novamente, Porém o lançador deverá sempre lançar do seu lugar.

Final: encerrará com o aquele que conseguir primeiro laçar todo seu grupo.

LÁ VEM O RATO

Preparação: dispõem-se as crianças em círculo. No centro fica um jogador segurando uma corda longa um cuja extremidade amarra-se um ratinho de brinquedo ou um objeto que o represente.

Evolução: dado o sinal de início, o jogador do centro fará girar a corda junto aos pés dos jogadores que deverão saltar no mesmo lugar, procurando evitar que o ratinho os toque. Aquele que for tocado será eliminado.

Final: terminará quando restar apenas um criança no círculo.

PASSADA DE GIGANTE

Preparação: traçam-se duas linhas paralelas no chão, separadas uma da outra, pelo espaço de 15 passos, uma saída e a outra chegada. Na saída ficam todos os jogadores dispostos em fileira. Na linha de chegada fica uma das crianças, de frente para os colegas, o "chefe".

Evolução: dado o início, o chefe nomeia os jogadores, um por vez, determinando quantos passos que devem avançar. O jogador chamado obedece à ordem dando passos os mais longos possíveis. Terminada a primeira chamada procede-se à segunda, à terceira e assim por diante.

Final: terminará quando um dos jogadores alcançar o chefe, devendo substituí-lo.

Após será realizado o levantamento dos objetivos, seguindo-se para uma sequência de três jogos calmos. (35 min.)

Objetivos: orientação espacial, atenção, ritmo, habilidade no rolar da bola, interação, noção de distância, memória, classificação.

ROLAR NO CÍRCULO

Preparação: as crianças sentam-se em círculo, ficando uma sozinha sentada ao centro na posse de uma bola.

Evolução: ao sinal de início, a criança do centro põe-se a rolar desordenadamente a bola para os colegas do círculo que a devolve da mesma forma. A bola é rolada ao ritmo de uma melodia, que as crianças escolhem e cantam. Quem erra deve escolher uma nova cantiga para a brincadeira.

A TORRE DO CASTELO

Preparação: as crianças sentam-se em roda, em torno de uma torre, construída com tampas de diferentes tamanhos. Entrega-se uma bola a um dos participantes.

Evolução: ao sinal de início, quem está com a bola irá rolar em direção à torre, procurando derrubá-la. Não conseguindo, outra criança situada perto do lugar em que a bola rolou, procura fazer o mesmo continuando o jogo. Quem conseguir derrubá-la terá o direito de reconstruí-la para seguir a atividade.

Final: o jogo é encerrado com a derrubada da torre.

NUNCA BIS

Preparação: os alunos deverão estar em pé, um ao lado do outro formando um círculo. Haverá uma bola que estará nas mãos de uma das crianças.

Evolução: ao sinal de início, a bola deverá ser passada de mão em mão, contando-se a seguinte estória: fui ao refeitório almoçar e comi batata, arroz, feijão, tomate, etc. A cada vez que pega-se a bola diz-se uma comida. Caso alguém repita deverá realizar uma tarefa determinada pelo grupo. Pode-se variar com fui no supermercado, na feira, na loja, etc. A bola também poderá ser passada por cima da cabeça ou por baixo das pernas alternadamente, se quicada a cada vez que é passada ao colega, etc.

Final: termina-se quando repete-se uma das palavras.

Após serão levantados os objetivos. Em seguida os participantes serão divididos em 6 grupos, onde dois deles deverão desenvolver cada um jogo ativo, dois deverão desenvolver cada um jogo intermediário, e dois deverão cada um desenvolver um jogo calmo, todos tendo objetivo, preparação, evolução e final. Terão para isso 45 min. devendo aplicá-los no próximo encontro.

10o. ENCONTRO

Será iniciado com a apresentação dos grupos seguindo a ordem: 2 jogos ativos, 2 jogos intermediários, 2 jogos calmos. A apresentação consistirá na aplicação dos jogos com os participantes, levantamento de objetivos com duração total de 1 hora e 15 min..

Em seguida será aplicado uma sequência de 2 jogos ativos, 1 intermediário e 1 calmo, com duração de 45 min..

Objetivos: atenção, observação, classificação, agilidade, cooperação, descoberta.

O LOBO E OS PINTINHOS

Preparação: os jogadores são postos em coluna, segurando-se pela cintura. O primeiro, de braços abertos, representa a galinha, e os outros, os pintinhos. À frente da galinha ficará o lobo.

Evolução: dado o sinal de início, o lobo tentará apanhar o último pintinho o que a galinha procura impedir, interceptando-lhe os passos e mudando habitualmente de posição no que será seguida por toda a ninhada. O lobo não pode ser tocado pela galinha. Quando o último pintinho for alcançado, substituirá o lobo, e este a galinha.

Final: terminará o jogo com a prisão do pintinho.

PISAR NA SOMBRA

Preparação: os jogadores espalham-se à vontade pelo campo. Escolhe-se por sorteio o pegador que ficará destacado do grupo.

Evolução: dado o sinal de início, o pegador corre com o objetivo de pisar na sombra de seus companheiros. Isto conseguido, o pegador mencionará o nome do jogador cuja sombra pisou e que será eliminado.

Final: terminará o jogo quando todos os perseguidores tiverem sido eliminados.

GATOS E COELHINHOS

Preparação: dentro de arcos, em um canto do pátio, fica cada criança: os coelhinhos. Outro grupo de igual número ficam dispersos pelo campo: os gatos, que deverão se mover engatinhando.

Evolução: dado o sinal de início, saem os coelhinhos da toca, aos pulos mas bem devagar. De repente o professor grita aos gatos: corram, os coelhinhos estão fora da toca!

A este aviso os coelhos correm aos pulos dos gatos, e estas tentam capturá-los engatinhando. Os coelhos estarão à salvos quando entrarem em suas tocas. Todos os que forem presos antes de entrarem nelas, serão eliminados.

Final: terminará quando todos os coelhinhos forem presos, sendo o jogo repetido até que o objetivo final seja alcançado.

ESTOU VENDENDO UMA COISA

Preparação: o professor escolhe um objeto qualquer entre os que tem em sala, sem informar as crianças, que deverão estar sentadas em roda.

Evolução: O professor diz: "estou vendo uma coisa azul". Todas as crianças deverão procurar algo com esta cor. Aquela que acertar o que o professor pensou, será o próximo a escolher o objeto. Em lugar da cor pode-se variar indicando o tipo de material (plástico, papel, madeira), a forma, etc.

Final: encerra-se com o declínio do interesse.

Após serão levantados os objetivos dos jogos. Em seguida, será feita uma avaliação individual, sem identificação onde cada participante escreverá uma apreciação do curso, relevando os seguintes pontos:

- o curso atingiu as minhas expectativas? Por quê?
- como avalio a minha participação?
- como avalio o empenho da professora do curso?
- sugestões.

Antes de iniciar a avaliação, será apresentada o seguinte trecho retirado do jornal Correio Popular, de julho de 1996, ressaltando a importância da avaliação:

"Finalizando vamos praticar o feedback como demonstração de respeito ao ser humano que em algum momento depositou confiança e abriu-se, contribuindo com alguém também, ser humano. Ter atenção, do outro, satisfaz algumas necessidades do ser humano, como também, é uma forma de demonstração sincera de carinho e reconhecimento, tão elementares e essenciais à natureza humana."

Após as avaliações escritas, a professora do curso baseada no trecho acima descrito, valorizará a importância da avaliação dos participantes, também fazendo a sua e dando espaço para colocações do grupo. Esta reflexão terá a duração de 30 min..



Assinatura da professora responsável

Dias disponíveis: 2a. ou 4a. das 17:30 às 20:00 h.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, N. H. S. *Brinquedos, desafio e descoberta - Subsídios para a utilização de brinquedos.* - F.A.E. - Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física.* Editora Sipione. São paulo, 1992.

MIRANDA, N. *210 Jogos Infantis.* Editora Itatiaia Ilimitada. Belo Horizonte, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.* Ed. Sipione. São Paulo, 1993.

PICOLLO, V. L. N. (org.). *Educação Física escolar: ser... ou não ter?* Ed. Unicamp, 1993. Campinas, SP.

TAVARES, R. M. M. (Coord.). *Brinquedos e Brincadeiras.* C.C.A. (Centro de Cultura e Arte). Puccamp, 1994.

- FLINCHUM, B. M. *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro, Ed. Interamericana, 1981.
- FONSECA, Victor. *Psicomotricidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- GALLAHUE, D. *Understanding motor development in children*. New York, John Wiley & Sons, 1982.
- GALLAHUE, D. & VARNIER, M. *Teaching physical education in elementary schools*. Philadelphia, Saunders College Publishing, PA, 1978.
- HARROW, A. *Taxonomia do domínio psicomotor*. Porto Alegre, Globo, 1983.
- HOLLE, B. *Desenvolvimento motor na criança normal e retardada*. São Paulo, Manole, 1976.
- HURTADO, J. G. G. Melcherts. *Educação Física pré-escolar e escolar — 1ª a 4ª série — uma abordagem psicomotora*. Curitiba, Fundação da UFPR, 1985.
- LAGRANGE, G. *Manual de psicomotricidade*. Lisboa, 1977.
- LE BOULCH, J. *A Educação pelo movimento: psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- _____. *Desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- MAGILL, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo, Edgard Blücher, 1984.
- MEINEL, K. & SCHNABEL, G. *Motricidade II: o desenvolvimento motor do ser humano*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1984.
- MUNÔZ-MUNÔZ, L. A. *Desenvolvimento motor e suas implicações na Educação Física infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física da USP, São Paulo, 1985.
- MUSSEN, P. H., et col. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo, Harbra, 1977.
- NISTA, V. L. *Manual de ginástica olímpica*. São Paulo, Leme Ed. Araçatuba, 1982.
- OLIVEIRA, V. M. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- RARICK, G. L. The Emergence of the study of the human motor development. In: BROOKS, G. A. ed., *Perspectives on the academic discipline of physical education*. Illinois, s. ed., 1982.
- RESENDE, H. G. Os Descaminhos da Educação Física escolar. In: *Revista Sprint*, ano IV, vol. 3, (2), mar./abr., 1985.
- ROSADAS, I. R. B. Os Efeitos psicológicos do treinamento desportivo precoce. In: *Revista Sprint*, ano IV, vol. 3, (2), mar./abr., 1985.
- VAYER, P. & TOULOUSE, P. *Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- VAYER, P. *El Dia logo corporal*. Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1977.

BRINCAR DE VIVER O CORPO

Maria José Girardi

Apresentação

Após vários anos trabalhando com crianças na faixa etária entre 7 e 8 anos, a preocupação crescente em desenvolver o trabalho da melhor maneira possível e procurando dar-lhes oportunidades para poderem viver melhor, é que nasceu a idéia do tema "Brincar de viver o corpo".

Vermos crianças presas em salas de aula, em apartamentos, terem que "ficar quietas" para aprender, fazendo em aula só o "lazer" sem compromissos educativos, são motivos suficientes para pensarmos nossa atuação no Ciclo Básico e propor uma alternativa.

Criança é movimento, vida também é movimento, logo criança é vida. Neste trabalho procuramos apresentar o corpo, nosso corpo como moradia, a forma mais próxima de nós mesmos, a idéia de que nosso pensamento torna-se concreto em nosso corpo.

Preocupamo-nos, também, em apresentar como é visto o corpo e a resposta dele a tudo que a ele se relaciona. Mostramos a colocação de vários autores sobre a importância da vivência corporal e como, de forma educativa, auxilia a pessoa a encontrar harmonia com ela mesma, para depois harmonizar-se com o outro.

Fazemos a colocação de que brincar é prazeroso e importante na vida do ser humano em várias faixas etárias mas, principalmente, para as crianças. Na brincadeira a realidade e a fantasia interagem dando a esperança para criar e transformar o meio em que se vive.

Como é percebido o corpo

Percebemos então que não há ação nem pensamento sem o corpo, e o que fizeram com ele? Podemos verificar que os adultos, ("as pessoas grandes", como diria o Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry) têm medo de sentir, de ver e viver seu corpo porque ao longo da história procurou-se mostrar que ele é feio, podre (Gaiarsa). Lembremos a Inquisição, na Idade Média, que punia "o corpo" numa tentativa de ferir as idéias e purificar o "espírito": as cenas de filmes de guerra, incêndios que mostram corpos mutilados, agonizantes, dilacerados que tornam-se símbolos do ruim e deplorável.

Lembremos que muitos pais punem o corpo em função da disciplina. Na realidade brasileira vemos em nossas origens: a servilidade do negro, a indolência do índio e o misticismo do "português conquistador"; idéias, mitos, sincretismo religioso, confusão de filosofias, progresso desordenado; políticos, militares, religiosos que "utilizam" o corpo para punir ou reprimir; ou para o poder, supremacia e mesmo para a servilidade.

Gaiarsa dá-nos uma visão poética da ciência sobre o corpo quando diz: "Não há concepção esotérica, mística ou científica sobre o universo e sobre o homem que alcance, sequer remotamente, a finura, a delicadeza e a riqueza reais deste tão denegrido, renegado e torturado corpo humano".

O modo como "usamos" nosso corpo, que é nossa verdadeira moradia, é de forma autoritária onde a mente é o senhor que determina o que o corpo (escravo) deve fazer e basta um momento de distração para perdermos o eixo dele e passarmos a uma atitude de desafio e submissão. Mudamos a atitude tão depressa quanto nossos pensamentos e, muitas vezes sem perceber que mudamos (Gaiarsa).

E o corpo está aí: ora numa grande repressão, ora numa liberdade sem limites, onde observamos uma guerra permanente entre os desejos dele e as exigências da "boa educação"; como consequência acontecem posturas errôneas, somatização de doenças, depressão, desarmonia, visual de um corpo que não retrata o que a pessoa realmente é, como se fossem duas pessoas diferentes.

John Dewey (in Gelb, 1987) diz que:

o que está mais próximo de nós, somos nós mesmos, nossos próprios hábitos e modo de fazer as coisas..., a maior tarefa é descobrir o procedimento correto, concreto através do qual tare-

Quando a criança está saindo da fase egocêntrica, procurando o outro, a descoberta e o respeito por si mesmo, possibilita uma descoberta mais eficaz do próximo e do grupo (socialização).

Falamos, também, das várias "fomes" que as crianças têm: viver, movimentar-se, necessidade de afeto, amor..., e como este trabalho poderá auxiliar num melhor desenvolvimento e aprendizagem.

Fazemos um paralelo entre a proposta e, como vimos alguns profissionais trabalhando, lançamos a semente para uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema.

Nosso corpo, nossa casa

"Nosso corpo é um conjunto fantástico de estruturas e funções as mais sutis e complexas" (Gaiarsa).

Se prestarmos atenção, veremos que todo pensamento é expresso através de nosso corpo, de alguma forma (gestos, mímicas, expressões...) e sem o corpo não existiríamos.

O corpo é nossa casa, lugar onde somos plenamente. Comunicamos por gestos ou expressões, com uma parte ou pelo todo, com ou sem intenção, percebendo ou sem perceber, diz o que somos ou pensamos; comunica-se através das palavras pronunciadas, porém, o tom de voz e a musicalidade da frase colocada revelam o tempo todo o emocional, os sentimentos que, acredita-se secretos, nem se percebe, existem. Outra forma de comunicação é a "dança gestual": caras, poses, gestos..., que acompanham a frase e podem também determinar o sentido que se dá à mesma.

Portanto, para qualquer forma de expressão de um pensamento, utilizamos todas as estruturas, todos esses elementos e uma alteração qualquer em um deles modifica o sentido daquilo que pretendemos comunicar: daí a importância de conhecermos nossa "casa" para podermos ser mais verdadeiros e humanos. O autor Paulo Coelho, cita em seu livro "O Alquimista", a mensagem de um sábio que diz: "Você não pode confiar num homem se não conhece sua casa" e acrescentaríamos, o homem que não conhece sua própria casa, não conhece seu corpo.

Como vimos anteriormente, o corpo transmite impressões como se falasse, representa intenções, revela sentimentos, é atravessado por relações e percepção de amor, ódio, poder, socialização, amizade... (Gaiarsa).

Logo, parece importante desde cedo, principalmente na idade em que a criança entra na escola (mais ou menos 7 anos), saber quem é o seu corpo-mente e como ele funciona; não como uma máquina, com peças separadas que se juntam para desempenhar determinada função, mas como uma unidade que em conjunto e só assim poderá dar harmonia e vida ao ser que é movimento e transformação.

Segundo John Holt (in Gelb, 1987), as crianças naturalmente têm consciência de sua "inteligência", "têm desejo e capacidade de aprender coisas que num adulto seria visto como genial", "...ampliam muito a compreensão do mundo ao seu redor que nem mais ou menos mil adultos conseguiriam", "...refletem na sua qualidade de movimentos e integridade de seu corpo".

Michel Gelb descreve em seus estudos sobre a Técnica de Alexander, a postura de uma criança chinesa de dez anos aprendendo a tocar guitarra oriental: "O porte sutil da cabeça, pescoço e dorso permite um alto grau de sensibilidade e atenção. A verdadeira harmonia com o instrumento tem que começar com a harmonia dentro de si próprio".

Corpo-mente é uma unidade: não há corpo separado da mente e não existiria mente sem que não houvesse corpo; logo, esta sintonia, esta unidade poderá fazer com que as pessoas se harmonizem começando dentro delas mesmas.

A concepção de que somos uma "pessoa inteira", um ser físico, mental, emocional, social e principalmente individual (o que nos distingue dos animais irracionais, como diria Freire) faz com que tenhamos em colocar a pessoa frente a ela mesma, apoiando-a para que encare os fatos e utilize seu "poder de escolha" (suprema herança do homem) (Gelb).

Essa noção de ser um todo nos faz repensar no que diz Freire: "Criança é movimento, ação corporal" logo é vida e é "Na ação corporal que ela transforma em símbolos, linguagens, raciocínios, suas exigências"; mas precisa ser provocada, estimulada para poder co-nhecer, criar, transformar.

Freire vai mais longe: "Deixem a criança viver seu corpo; ... prendem as crianças numa carteira, onde o aprender fica ligado ao

fas podem ser executadas, de forma consciente e serão instrumentos poderosos para aumentar o autoconhecimento.

Silveira (in Piccolo, 1988) diz que: "Os gestos não só refletem o estado mental do observado como podem influir neste". Piccolo ainda conclui que: "o corpo fala através de posturas e movimentos expressados". As emoções, as sensações boas ou ruins, são apresentadas no contato que se tem com o próprio corpo, assim como os limites, as capacidades e as dificuldades encontradas.

Se pararmos para observar veremos que em determinadas ocasiões expressamos através do olhar, do sorriso, do corpo, reações de carinho ou de repulsa; em certos momentos até tentamos disfarçar essas sensações, percepções, sentimentos, porém, como o corpo não é escravo da mente, mas com ela expressa o que somos, temos o que se chama de "deslizes" e ora choramos, explodimos de violência, ralva...

"Viver o corpo sem separá-lo da mente é viver intensamente, por completo.

Uma desarmonia corpo-mente, pode deteriorar o físico trazendo as consequências emocionais".

Piccolo

Todas as citações e reflexões anteriores vêm nos dizer que se desde cedo aprendêssemos que o corpo e a mente são uma coisa só, estaríamos aprendendo, também, a sermos mais sinceros e autênticos, sermos nós mesmos. Estaríamos exercitando o conhecimento de nós mesmos e nos harmonizando.

Consciência corporal e a aprendizagem

O corpo pede para ser conhecido, desde o nascimento. Gaiarsa afirma que "tomar consciência do corpo, perceber que ele existe, é tomar pé em nossos desejos e temores, os mais verdadeiros e os mais profundos... O corpo gera sensações, emoções e imagens, uma percepção visual do mundo e para o mundo".

Tomar consciência de si mesmo, enxergar-se realmente, (ter raciocínio consciente) pode levar também a uma consciência do corpo do outro, portanto, permitirá uma compreensão recíproca (consciência social) uma evolução do ser, acesso ao desejo e a felicidade de todos.

ficar quieto; não há pensamento que se forme, que não passe pelo gesto; ...crianças vão para a terra da imobilidade para se preparar para a vida..."

John Holt (in Gelb) reforça Freire quando diz que "a vontade de aprender e a integridade psicofísica das crianças, por causa do processo educacional desenvolvido nos lares e nas escolas, são destruídas".

O professor Pedro Winterstein¹ em uma palestra disse que os adultos destroem a capacidade intelectual e criadora através daquilo que obrigam as crianças a fazer e também fazem com que tenham medo de cometerem erros, de fracassarem; portanto, as crianças ficam com medo de arriscarem, experimentarem, tentarem o desconhecido, ou desagradarem alguém que lhes é querido.

Freire completa que tanto o corpo quanto a mente devem ir à escola, mas ambos para transformarem-se e crescerem, não um para aprender e outro para transportar. Com essa concepção, chega-se à suposição que realmente "o corpo é um estorvo e quanto mais quieto ficar, menos atrapalhará. A cada ano os pais devem matricular o corpo das crianças também na escola".

Na fase dos sete, oito anos, a abertura para o mundo é imensa; há uma necessidade grande de viver tudo, sentir tudo e é justamente nessa fase que a escola tolhe e "castra" toda e qualquer forma de abertura, porque a criança vê-se presa numa sala, numa carteira, presa a sistemas e horários, presa aos métodos disciplinares "ficar quieta" e "parada" para aprender.

Sabemos quantas vezes os professores agem assim por pressões (direção, coordenação, pais, estruturas...) que impõem normas e regras ou porque os modelos e conhecimento pedagógico apresentados a eles foram esses; não há evolução. (Freire)

A "pedagogia do traseiro" além de tolher a criatividade da criança, frustra-a causando uma insatisfação muito grande, interferindo na própria aprendizagem, responsabilizando-se pela competição entre a sala de aula e o pátio, na hora do recreio.

E aí podemos pensar como é vista a Educação Física nas instituições e pelas pessoas em geral; segundo Gelb, é uma matéria isolada, não tão importante quanto leitura, escrita, aritmética, que são tradicionais; na verdade, até o próprio termo sugere que a mente e o corpo podem ser educados separadamente.

Enquanto para os adultos é um transtorno, faz barulho, atrapalha quem está em aula, para as crianças é um momento especial, má-

¹ Pedro Winterstein. Educação física escolar de 1.ª à 4.ª série do 1.º Grau. In: Curso Extensão FEE/Unicamp, 1.º semestre de 1989.

gico, onde tudo pode acontecer. Abramovich (in Freire) faz uma apreciação sobre o trabalho do autor e conclui que o trabalho do professor de Educação Física é de um educador, "que precisa de tantos estudos, tanto embasamento teórico e filosófico, tanto conhecimento como todos os mestres".

Observando essas diferentes maneiras de enxergar, esses desequilíbrios de concepções e pensamentos, podemos reconhecer e compreender a necessidade de inteireza onde o ponto de partida é o próprio ser. E a Educação Física poderá ajudar a reintegrar através da consciência corporal, auxiliando a encontrar uma forma equilibrada de abordarmos nós mesmos na busca da unidade psicofísica (Gelb).

Acredita-se que a criança tem necessidade de descobrir e viver movimentos. Berge diz que "é preciso dar à criança todas as oportunidades de exercitar as pernas, as mãos, o tronco, o sistema locomotor, as aptidões manuais, a fim de estimular sua forma de movimento. Quanto menos nos movimentamos, menos vontade temos de nos movimentar".

O corpo é nosso referencial de mundo e por isso temos a responsabilidade de encontrar uma melhor maneira de viver. É importante vivê-lo, percebê-lo, é um trabalho de percepção espaço-temporal, a consciência corporal poderá estimular ao máximo a percepção do mesmo e a senti-lo como sua própria moradia (Salzer). "A experiência leva a uma ação transformadora".

Berge completa dizendo que "o movimento bem vivido, com todo nosso ser, só pode transformar e aperfeiçoar o homem até suas raízes mais profundas".

Brincar e fantasiar é importante

Lembrando a própria evolução biopsíquica da criança somada à vivência que ela teve até os 7 anos, verificamos que nessa fase a brincadeira, a atividade lúdica dá mais prazer e alegria de realizar uma ação.

Fica mais motivador participar de uma atividade que está em sintonia com prazer e vontade de execução. Por volta dos 7 anos já acontece a intenção de fazer, não basta só o estímulo: o desejo é necessário para que se queira agir (Freire).

O brincar é tão importante para o ser humano como o respirar; os adultos vivem procurando "brincadeiras" que os façam fugir, mes-

mo que momentaneamente, da realidade, para sentirem-se bem, re-feitos para a "vida-real"; brinquedos mais sofisticados, mais elaborados, os quais chamam de "hobbies" são encontrados, porém não deixam de ser objetos que constroem, incentivam e afloram suas fantasias, seus sonhos guardados no íntimo de cada um.

Numa reportagem de Januária C. Alves, a psicóloga infantil Maria Helena Rodrigues diz que "A brincadeira, o brincar são também uma forma importante e criativa da criança conhecer a si própria, a seu corpo e compreender o mundo".

Sabemos, através das leituras feitas e pela própria experiência, que quando uma criança brinca um instante reproduz ações que os adultos ensinam, e com o passar do tempo deixa de ser só imitação e passa a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo que a cerca.

Uma das principais funções da brincadeira, segundo Maria Helena Rodrigues, é "representar a realidade".

Freire confirma o que a psicóloga, supracitada, disse e reforça dizendo que "Jogo ajuda a criança a lidar com os fatos às vezes complexos para ela, provoca raciocínio, é uma maneira de traduzir informações, adquirir conhecimentos, resolver situações difíceis e dar vazão aos sentimentos".

A brincadeira é fundamental na vida das crianças; não permitir que elas brinquem é uma violência, porque são nessas atividades que ela constrói seus valores, socializa-se e vive a realidade de existir de seu próprio corpo, cria seu mundo, desperta a vontade, adquire consciência e sai em busca do outro pela necessidade que tem de companheiros.

E algo que não deve ser esquecido no brincar é a fantasia porque o pensamento, como o corpo, também precisa exercitar-se (Freire).

No livro *João faz-de-conta*, Ganymédes José fala de um menino que cria todo um mundo lindo, apesar de morar numa favela e ter ficado paralítico, transforma, assim, em realidade seus próprios pais e colegas, dando-lhes esperança; vejam a ação social do brincar e, é claro, a cultura, a etnia transformando, criando e recriando brincadeiras, fazendo um mundo todo especial.

"Viajando pela fantasia a criança vai longe. Conhece coisas que nós, adultos, já vivemos e esquecemos..." (Freire). A criança pode estabelecer relações de identidade com qualquer brinquedo, objeto, representá-lo ou vivenciá-lo. Ela só precisa ser "vivre para construir uma história ao brincar" (Freire).

Se a atividade da criança é "corporal e presente", porque não brincar de viver este corpo?

A criança necessita descobrir o mundo através da ação, percepção, da utilização de seus sentidos e ao entrarem na primeira série necessitam aumentar descoberta, liberdade, responsabilidade, criatividade, consciência corporal, noções tempo-espço, lateralidade, percepções visuais e auditivas, amadurecimento, capacidade de atenção, pois essas favorecerão uma aprendizagem como sequência de seu desenvolvimento (Schettler).

O professor Márcio Campos,² IF/Unicamp, citou em uma palestra que a construção do conhecimento faz-se da vivência do momento que está sendo vivido; o aqui e agora como ponto de partida e a aprendizagem vivencial é sentir a "necessidade de" para executar, fazer.

A educação motora, não por si mesma, (seria uma visão unilateral) mas em conjunto com o todo, pode trabalhar equilíbrio, dominância lateral, coordenação motora, consciência corporal. (Salzer)

A consciência corporal ajuda a criança a saber os limites do próprio corpo e os limites do outro (socialização). Quando brinca participa de atividades que a motivarão para a execução; quando brinca vive e pode movimentar-se de forma livre.

Podemos lembrar ainda que nessa faixa etária o sistema nervoso da criança diversifica-se para chegar à maturação completa, o pensamento passa do global para o analítico e a criança identifica-se com modelos; logo, o professor é o modelo principal (sua "postura" e a harmonia de pensamentos e ações são importantes no desenvolvimento da criança), a brincadeira, a fantasia e a identificação da própria imagem corporal asseguram um desenvolvimento funcional da criança auxiliando no equilíbrio afetivo.

As crianças são mais sensíveis que os adultos, pois estão "abertas" para o mundo, atentas a tudo o que acontece; a afetividade aflora e fica mais perceptível e pronta para a fantasia, para a criatividade. Sonhar é preciso, viver fantasia é fundamental para a construção da personalidade (Piaget, in Freire); logo, temos aí sérios motivos para a brincadeira acontecer.

Deve-se ter o cuidado, porém, de lembrar de relacionar de forma sutil as vivências corporais com a vida real das crianças, pois isso fortalecerá o desenvolvimento harmônico e funcional. (Freire).

² Márcio Campos. Tempo e espaço: laboratório vivencial, uma proposta de interdisciplinaridade. In: Curso de Extensão, CEES/Unicamp, set. 1989.

Freire (in Escola Nova) propõe "Uma educação de corpo inteiro, que se preocupe não apenas com a mente mas também com a amplitude e o aperfeiçoamento dos movimentos do homem, para que ele possa melhorar sua relação com a natureza e com os outros homens e tenha condições de aproveitar melhor a vida".

Podemos lembrar o que foi falado anteriormente sobre a importância do afetivo na aprendizagem, reforçando que qualquer problema nela poderá estar relacionado com a afetividade.

Makarenko (in Freire) "Não titubeava em fazer do amor pelo outro um instrumento mais importante que qualquer outra teoria pedagógica"... "o amor pelas crianças é o melhor dos recursos pedagógicos".

Congrasso com Freire quando diz "Lamento por todos que esqueceram seus corpos pois abriram mão de alguma coisa fundamental de suas vidas".

Brincar de viver seu corpo, uma proposta a ser pensada e complementada, não só para o ciclo básico mas quem sabe para toda a vida.

Considerações gerais

O corpo é sempre o lugar exato onde se dá a percepção. A qualidade da percepção depende de como vive seu corpo, de como ele está funcionando.

Se você tiver consciência de si mesmo, ter senso de "inteligência" (corpo mente = unidade) você descobrirá a si mesmo, suas próprias necessidades; sua apreciação sensorial ficará mais apurada (exploração do território sensorial), tendo como guia a consciência da vida; a aprendizagem então evolui (fica-se atento a tudo), acontece transformação, desenvolvimento harmônico, crescimento.

A pessoa terá suas percepções aguçadas e estará sempre preparada para experimentar algo que vai além do hábito; logo, chegará sempre a um melhor equilíbrio.

O professor deve ser sempre o primeiro a vivenciar, organizar-se, aprender, conhecer-se, ter a experiência própria, assim passará a lidar com muito mais clareza e segurança, ganhará credibilidade em seu trabalho. A verdadeira harmonia tem que começar com a harmonia dentro de si mesmo.

Parar, olhar, ouvir: procurar exercitar esta sequência porque ela trará um equilíbrio maior entre corpo-mente e mundo.

Tudo trabalho pode iniciar-se primeiro individualmente depois em duplas, trios ou grupos; a idéia parte do pensamento que aquele que aprende a conhecer-se e respeitar-se provavelmente respeitará o outro, sua comunidade, seu país e poderá até construir uma sociedade mais justa.

Também é importante lembrar que para a criança brincar é fundamental, é a forma dela compreender e conhecer o mundo real, por isso é importante deixar levar-se pela fantasia; fazer acontecer a improvisação, comunicação gestual, vocal, mímica; olhar e olhar-se...

Qualquer sinal de mensagem emitido por alguém deve ser recebido por outro, tudo o que pode ajudar ou dificultar o contato dentro de uma compreensão recíproca é comunicação.

Numa atividade lúdica, além de se aprender "coisas novas", exercita-se o prazer, o gostar de fazer, a criança abre-se para a vida e melhora seu relacionamento: procura dar e receber afeto (o que é uma das maiores "fomes" do mundo, hoje).

Portanto, utilizando o brincar para vivenciar seu corpo você se tornará uma pessoa mais consciente de si mesma, dos outros e do mundo que a cerca, estando aberto sempre para novas experiências e para a busca de novos caminhos, melhorará sua qualidade de vida, não terá "fomes", ajudará para que essas se minimizem, estará mais solto e relacionando-se melhor. Também fica sendo importante trazer a fantasia, o brincar para situações do mundo real, possibilitando oportunidades de conquista, crescimento e transformação.

Preparar para a vida vivendo pode ser uma prática educativa salutar onde poder-se-á sentir o viver em toda sua amplitude, da infância à velhice.

Quando numa escola tem-se a consciência de que a criança é um ser em constante comunicação com tudo que a cerca, que é movimento e é vida, o trabalho poderá desenvolver-se de forma participativa, criativa e transformadora.

O corpo em pleno desenvolvimento, sensações, já uma história, está pronto para ser vivido, percebido. A proposta de "brincar de viver o corpo" nasceu de observações feitas da própria busca do viver e sentir, do amor às crianças (esse afeto tão em falta no ser humano nos dias de hoje e essencial à própria existência).

E observando as crianças vimos a necessidade de brincar e fantasiar, estar em sintonia consigo mesmo para chegar no outro, a necessidade de um desenvolvimento harmônico.

A consciência corporal através das atividades lúdicas, das brincadeiras, poderão possibilitar melhor harmonia de movimento. Atuando em grupos diferenciados de crianças somado à opinião de diversos professores, a maneira que mais agrada aos alunos, uma forma de incentivá-los a estarem alertas ao mundo que os cerca é se utilizar da ludicidade com consciência de corpo e de ação, é uma possibilidade melhor e eficaz de sobreviver aos "tempos atuais".

É bom lembrar que a consciência corporal é uma proposta anti-ga: o Rei Davi propunha ao povo que louvasse a Deus "com todo o corpo", porque não vivê-lo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Januária Cristina (report.). Brinquedo é coisa séria. In: *Revista Cláudia*, São Paulo, seção Educação, jul., 1990.
- BERGÉ, Yvone. *Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento*. Tradução Estela Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- COELHO, Paulo. *O Alquimista*. 43ª ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1990.
- FRARE, José Luiz (report.). Educação Física. In: *Nova Escola*, São Paulo, ano V, nº 42, set. 1990, pp. 10-16.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 1ª ed. São Paulo, Scipione, 1989 (Pensamento e ação no magistério 12).
- _____. Pelo corpo também se aprende a ler. In: *Journal do professor de 1º Grau*. Brasília, INEP, mar., 1989, ano IV, nº 13, p. 3.
- GAIRSA, José A. *O que é corpo*. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986 (coleção Primeiros Passos 170).
- GEUB, Michael. *O aprendizado do corpo: introdução a técnica de Alexander*. Introdução: Jefferson Luiz Camargo. 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- JOSÉ, Ganymêdes. *João faz-de-conta*. 2ª ed. São Paulo, Salesiana, 1985.
- PICCOLO, Vilma Lení Nista. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1988.
- SALZER, Jacques. *A Expressão corporal, uma disciplina da comunicação*. Tradução: Juraci Dalsy Marchese. São Paulo, Difel, 1982.
- SCHETTERT, Lenir Santos. *Alfabetização: vivendo e construindo a vida*. 3ª ed. Ed. Rio Grande do Sul, Unijuá, 1985 (Col. Ensino 1º Grau