

1009064103

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JÚNIA MAGALHÃES RODRIGUES

ENTRE O JOGO E A EXPRESSÃO
CORPORAL:

O Jogo Dramático nas aulas de
Educação Física.

Campinas
2008



1290003949

TCC/UNICAMP
R618e
1290003949/FEF

JÚNIA MAGALHÃES RODRIGUES

ENTRE O JOGO E A EXPRESSÃO CORPORAL: O Jogo Dramático nas aulas de Educação Física.

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Júnia Magalhães Rodrigues e aprovado pela Comissão julgadora em: 13/11/2008

Prof^ª. Dr^ª. Elaine Prodócimo
Banca Examinadora

Campinas
2008

UNIDADE FEF/1323
 L.º CHAMADA:
 TCC/UNICAMP
 R618e
 V. _____ Ex. _____
 TOMBO BC/ 3949
 PROC _____
 C ☐ D ☒
 PREÇO 1244,00
 DATA 06/04/2009
 N.º GPD 43719.0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

R618e Rodrigues, Júnia Magalhães.
 Entre o jogo e a expressão corporal: o jogo dramático nas aulas de Educação Física / Júnia Magalhães Rodrigues. -- Campinas, SP: [s.n], 2008.

Orientador: Ademir De Marco.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física escolar. 2. Criança. 3. Jogo Dramático. I. De Marco, Ademir. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Título em Inglês: Between the game and the corporal expression: the application of the dramatic game in the classes of Physical Education.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Scholar Physical Education; Child, Game.

Banca Examinadora: Ademir De Marco; Elaine Prodócimo.

Data da defesa: 13/11/2008.

JÚNIA MAGALHÃES RODRIGUES

ENTRE O JOGO E A EXPRESSÃO

CORPORAL:

**O Jogo Dramático nas aulas de
Educação Física.**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ademir De Marco

Campinas
2008

Dedicatória

Dedico esse trabalho a meus pais, por terem me apresentado Deus, que é a razão do meu viver e o motivo da minha dedicação a tudo quanto me proponho a fazer, pois como diz a Bíblia no livro de Colossenses 3:17 "... tudo o que fizerdes, seja em palavra, seja em ação, fazei-o em nome do Senhor Jesus, dando por ele graças a Deus Pai".

Dedico a eles também devido ao sempre presente apoio, através de palavras de afirmação, incentivo e exortação nos momentos certos e pela estrutura familiar responsável pela minha formação e que me pouparam de muito sofrimento.

Dedico ainda à minha família, a que eu tenho e a que irei constituir, pela compreensão da minha ausência nos momentos de dedicação aos estudos e pela recepção sempre calorosa.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pelo amor manifestado em minha vida através de suas bênçãos, da sua salvação, livramentos e provisões, por sua mão nos momentos mais difíceis desses quatro últimos anos, por tudo o que ele permitiu que acontecesse de doloroso para que eu pudesse crescer e testemunhar seu poder sobre a minha vida.

Agradeço aos meus pais primeiro pela minha vida e também por todo o suporte emocional, espiritual e financeiro que me deram ao longo desta graduação e por toda a minha vida o qual permitiu que eu me dedicasse a este projeto assim como às demais atividades acadêmicas de maneira plena.

Agradeço à diretora do Prodecad, professora Clélia Roberta Duarte bem como os coordenadores pedagógicos, pela receptividade e apoio ao desenvolvimento de todo o projeto.

Registro os agradecimentos às professoras, estagiárias e estagiários cujas ações desenvolvidas enriqueceram em muito este estudo.

Agradeço ainda a todos os alunos e alunas participantes, os quais com o entusiasmo e dedicação demonstrados ajudaram a concretizar esta proposta.

Por fim agradeço ao meu orientador pela dedicação ao projeto, o cuidado na revisão dos textos, ao apoio sempre presente e ao incentivo para que a pesquisa não fosse apenas um relato teórico.

RODRIGUES, Júnia Magalhães. **Entre o Jogo e a Expressão Corporal: O Jogo Dramático nas aulas de Educação Física**. 2008. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RESUMO

O projeto *Entre o Jogo e a Expressão Corporal: O Jogo Dramático nas aulas de Educação Física*, nasceu a partir da intenção de explorar uma nova forma de conduzir aulas de Educação Física incorporando o lúdico e explorando as possibilidades corporais. O Projeto previu aulas com a flexibilidade de acontecerem em variados espaços ao mesmo tempo que ofereceram subsídios para a discussão de temas que fazem parte da realidade da criança e do planeta em que ela vive. A partir das possibilidades de exploração da espontaneidade favorecida pelo Jogo Dramático, na contribuição com as discussões pertinentes a realidade dos alunos e do uso do corpo como instrumento e objeto de discussão, adotou-se esta proposta que visou vincular ao desenvolvimento dos conhecimentos pertencente à Educação Física, ações reflexivas que permitissem ao aluno contribuir com a construção das aulas. O objetivo da pesquisa foi, portanto relatar e analisar o desenvolvimento desta proposta junto a um grupo de crianças de 10 anos em uma Instituição de Ensino não formal situada dentro da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Além do Jogo Dramático, este projeto buscou subsídios na abordagem Construtivista estruturada e debatida na Educação Física, por João Batista Freire (1989). A análise dos dados obtidos também foi feita com base nos modelos Pedagógicos e Epistemológicos de Becker (2001). A estratégia metodológica utilizada neste projeto consistiu na pesquisa-ação, que é considerada no âmbito da pesquisa social como promotora de ampla interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, surgindo dessa interação os problemas pesquisados bem como as possíveis formas de esclarecê-los. Os instrumentos utilizados para análise do trabalho de campo foram a Entrevista Semi-Estruturada e o Diário de Campo. Ao final deste projeto foi possível perceber o aumento do respeito entre o grupo, a ampliação dos conhecimentos relacionados aos temas discutidos e materiais utilizados, maior desenvoltura e espontaneidade nas ações dos alunos e a ampliação das vivências corporais nas aulas de Educação Física comparada as experiências anteriores do grupo. Por meio do desenvolvimento das técnicas do Jogo Dramático junto ao desenvolvimento e discussão dos conhecimentos abordados nas aulas de Educação Física foi possível vivenciar experiências que desenvolviam não somente as capacidades físicas do aluno, mas que também contribuíam para que este ampliasse sua compreensão do mundo, a interpretação da sua realidade por intermédio do corpo e da experimentação de situações vivenciadas pelos “personagens” interpretados.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Criança; Jogo Dramático.

PB/C

RODRIGUES, Júnia Magalhães. **Between the Game and the Corporal Expression: The Dramatic Game on the classes of Physical Education.** 2008. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ABSTRACT

The project *Between the Game and the corporal expression: The application of the dramatic game in the classes of Physical Education* was born starting from the intention of exploring a new form of introducing the contents of the Physical Education incorporating the ludic and exploring the corporal possibilities. The Project expected classes with the flexibility to happen in varied spaces at the same time offered subsidies for the discussion of themes that are part of the child's reality. From the possibilities of exploration of the spontaneity occurred by the Dramatic Game, in the contribution with the pertinent discussions the students' reality and the use of the body as instrument and object of discussion, this proposal was embraced aiming to link the development of the contents of the Physical education, reflexive actions that allowed the student to contribute with the construction of the classes. The Objective of the research was therefore to report and to analyze the development of this proposal in a group of 10 years old children from a not formal teaching Institution of the State University of Campinas - Unicamp. Besides of the Dramatic Game, this project searched subsidies in the Constructivist approach structured and debated in the Physical Education field by João Baptista Freire. The analysis of the data obtained was done based in the Pedagogic and Epistemological of Becker's models (2001). The methodological strategy used in this project consisted in the action research, which is considered in the social research as a promoter of wide interaction between researchers and people implicated in the investigated situation, appearing of that interaction the problems to be researched as well as the possible forms of explaining them. The instruments used for analysis of the field research were the semi-Structuralize Interview and the Field's diary. At the end of this project it was possible to notice the increase of the respect among the group, the increased of the knowledge related to the discussed themes and used materials, a bigger self-confidence and spontaneity in the students' actions and the improvement of the contents of the Physical Education when compared with the previous experiences of the group. Through the development of the techniques of the Dramatic Game related to the discussion of the knowledge approaches in the classes of Physical Education it was possible to live deeply experiences that not only developed the physical capacities of the students, but also this contribution extended their understanding of the world, as well as their interpretation of the reality through the body and the experimentation of situations lived deeply by the interpreted "characters".

Keywords: Scholar Physical Education; Child; Dramatic Game.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	75
Apêndice B - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....	77
Apêndice C - Diário de Campo.....	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FEF	Faculdade de Educação Física
PRODECAD	Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 Introdução	15
2 Escolhendo os materiais para construir a arca: Revisão Bibliográfica.....	18
2.1 Psicodrama e Jogo Dramático: que jogo é esse?	18
2.1.1 O que é Psicodrama?.....	20
2.1.2 O que é o Jogo Dramático?	23
2.2 A pesquisa sob o olhar da abordagem Construtivista	24
2.3 Os modelos Pedagógicos e Epistemológicos de Becker e a postura do professor.....	29
3 Bem vindos à bordo: Conhecendo A Arca de Noé.....	32
4 Sobre o nosso destino: Onde essa embarcação quer chegar?.....	34
5 Preparando a bagagem: Estabelecendo os primeiros contato.....	36
5.1 Sobre a coleta de dados	40
6 A viagem tem início: a pesquisa-ação colocada em prática.....	42
6.1 Tema I - Relações entre colegas de turma.....	42
6.2 Tema II - Diferenças de Gênero.....	45
6.3 Tema III - Aprendendo a conviver com as diferenças.....	50
6.4 Tema IV - A Arca de Noé	54
6.5 Tema V - Materiais utilizados	58
7 Avaliando a viagem: Resultados finais.....	59

8 Ancorando a embarcação: Uma conversa com os autores de referência.....	62
9 A viagem não acaba por aqui: Considerações Finais	69
Referências	72
Apêndices.....	74

1 Introdução

O projeto *Entre o Jogo e a Expressão Corporal: O Jogo Dramático nas aulas de Educação Física*, nasceu a partir da vontade de experimentar uma nova forma de introduzir os conhecimentos abordados pela Educação Física que incorporasse o lúdico, exploração das possibilidades corporais, aulas com a flexibilidade de acontecerem em variados espaços e que oferecessem subsídios para a discussão de temas pertinentes ao cotidiano da criança e ao planeta em que vivemos.

Concomitante a esse pensamento conheci o Jogo Dramático ao ler um artigo em uma revista de Educação e julguei o tema interessante. Algum tempo depois, ao iniciar as discussões com o orientador desta pesquisa sobre a possibilidade de desenvolvermos juntos um projeto de Iniciação Científica e, ao expor minhas idéias ele citou o Jogo Dramático e sugeriu que eu aprofundasse a pesquisa sobre o assunto.

Teve início então a busca por informações sobre o Jogo Dramático durante a qual foram descobertas muitas aplicações atuais para esse jogo que está inserido na teoria do Psicodrama criada por Jacob Levy Moreno (1892 - 1974) e que se constitui como Jogo por promover o lúdico e é Dramático por propor que os conflitos emergentes sejam desenvolvidos por meio da ação, lembrando aqui que a palavra drama significa ação em grego (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980, p.33). O termo Jogo Dramático (no singular) diferencia-se do termo Jogos Dramáticos (no plural), que é por sua vez utilizado no Teatro com o objetivo de desenvolver somente o papel do ator. Sendo assim, este termo só será utilizado no plural no presente trabalho quando referir-se a mais de um Jogo Dramático.

Diferentes técnicas com base no Jogo Dramático têm sido utilizadas atualmente em clínicas nas sessões de psicanálise, na escola como meio facilitador do

trabalho junto a alunos com defasagem educacional, em sessões de terapia de casais, em dinâmicas de grupo durante processos seletivos, na orientação vocacional entre muitas outras aplicações.

Ao apresentar a proposta de pesquisa ao futuro orientador, foi elucidada a vontade de envolver teatro, música, artes visuais e dança em um trabalho que tivesse como foco o uso desses instrumentos para construir uma aula de Educação Física, que fosse diferenciada das atividades que priorizam apenas os esportes, por exemplo, e concentram-se (ou limitam-se) no espaço da quadra poliesportiva. Durante a fase de aprofundamento nos conhecimentos sobre o Jogo Dramático percebi que sua união com a proposta era possível, e que essa teoria fundamentaria o projeto. A partir de então surgiu o desafio de unir todos estes anseios em uma proposta coerente, bem estruturada e científica.

Paralelamente aos estudos específicos para o projeto, a abordagem Construtivista defendida na Educação Física por João Batista Freire (1989), foi apresentada nas aulas durante o curso por meio da obra Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física e somada à fundamentação bibliográfica da pesquisa devido ao fato de sua proposta convergir aos objetivos e estrutura deste estudo. Além desta obra, os modelos Pedagógicos e Epistemológicos de Becker (2001) também foram adotados na análise e discussão dos resultados da pesquisa no que se refere à postura sugerida ao professor diante desta proposta.

Como consequência de uma experiência paralela em trabalho voluntário desenvolvido junto a crianças de um bairro de São José dos Campos, o qual abordava a reconstrução da história Bíblica da Arca de Noé utilizando a música e o teatro, nasceu o tema “lúdico” e estrutural do projeto: A Arca de Noé. Lembrei-me então da obra homônima de Vinícius de Moraes, musicada em dois Cd's por grandes intérpretes da MPB, e vi nestes materiais a possibilidade de explorar subtemas variados que contemplassem as propostas de discussão planejadas, as quais buscavam relacionar a realidade da criança ao mundo no qual ela está inserida.

Os procedimentos metodológicos escolhidos para este estudo advêm de uma abordagem qualitativa, e para isso recorreu-se à pesquisa-ação que se constrói a partir da identificação das limitações dos procedimentos convencionais a fim de resolver problemas reais, no qual pesquisador e participantes possuem papéis significativos na pesquisa que segundo THIOLENT trata-se de;

“um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLENT, 1998, p. 14).

Essa opção foi feita por acreditar que os envolvidos no projeto têm muito a contribuir no processo de pesquisa, promovendo uma reflexão a partir das ações. A pesquisa-ação enfatiza três aspectos: a resolução de problemas, tomada de consciência e produção do conhecimento. Aplicando-se esses aspectos à prática, é interessante destacar o interesse que esse estudo teve em tratar com o problema com a colaboração dos envolvidos e a partir dos resultados das ações contribuir com novos conhecimentos relacionados à problemática em questão. (THIOLENT, 2002; BRANDÃO, 1987).

O passo seguinte foi o planejamento de como estas aulas aconteceriam para que contemplassem todo o conteúdo que o projeto propunha e escolher os indivíduos que contribuiriam para a idealização desta pesquisa cujo objetivo era relatar e analisar o desenvolvimento da proposta. O processo de construção dessas aulas, as experiências vivenciadas no campo, os resultados e análises e as possibilidades de expansão do projeto serão descritas nos capítulos a seguir.

2 Escolhendo os materiais para construir a arca: Revisão Bibliográfica.

A fundamentação teórica desta pesquisa repousa sobre três bases; a primeira é a teoria do Psicodrama que embasa o Jogo Dramático o qual se constitui como instrumento utilizado para construção de aulas de Educação Física que promovam a discussão do corpo e questões pertinentes à realidade do aluno por meio do jogo; a segunda considera na abordagem Construtivista defendida na Educação Física por João Batista Freire (1989); já a terceira considera os modelos Pedagógicos e Epistemológicos de Becker (2001) no que se refere à condução das aulas propostas pelo professor interessado em desenvolvê-las junto aos seus alunos.

A seguir será apresentada cada uma dessas três bases:

2.1 Psicodrama e Jogo Dramático: que jogo é esse?

...“O Drama, devido a seu caráter intrinsecamente funcional e devido ao fato de construir uma ação, continua permanentemente ligado ao jogo. A própria linguagem reflete este laço indissociável. Drama é chamado “jogo” e interpretá-lo é “jogar””.

(Johan Huizinga)

De acordo com Rojas-Bermúdez (1980), autor argentino, fundador da Associação Argentina de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo, Jacob Levy Moreno, o criador do Psicodrama, no qual fundamenta-se o Jogo Dramático, nasceu em 19 de maio de 1892, em Bucareste, Romênia. Médico, concluiu seu curso de medicina em 1917. Entre 1917 e 1920 esteve entre nomes como Martin Buber, Max Scheller, Jakob Wasserman, Franz Werfel, Arthur Schnitzler, Francis James e Kafka, colaborando com

a *Der Neue Damon*, expressiva revista existencialista e expressionista. (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980).

Segundo este autor, Moreno considerava que quatro experiências foram fundamentais para o nascimento do Psicodrama. A primeira é denominada *A brincadeira de ser Deus*: sua relação com a interpretação e o teatro iniciou-se em sua infância, por meio de brincadeiras nas quais interpretava personagens imaginários, sendo uma dessas brincadeiras, quando tinha quatro anos e meio, responsável por uma fratura no braço direito após uma tentativa de voo mal sucedida. A segunda chamada *A revolução nos jardins de Viena* aconteceu entre 1908 e 1911, período durante o qual ele realizou improvisações com grupos de crianças nos quais ele “instigava as crianças a rebelarem-se contra o mundo estereotipado dos adultos e a criarem normas e regras para uma sociedade infantil adequada a suas necessidades e respeitada pelos maiores” (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980, p.132).

É interessante destacar no contexto desta monografia que desenvolve o Jogo Dramático junto ao público infantil, a contribuição que a experiência da infância de Moreno somada a este trabalho com as crianças nos jardins de Viena teve na concepção do Psicodrama. Tudo teve início na capacidade que a criança tem de interpretar, jogar com a realidade e com a fantasia ou assumir outros papéis de maneira espontânea. A proposta desenvolvida na pesquisa parte dessa capacidade para discutir a realidade da criança pela linguagem que ela utiliza com frequência e que está diretamente ligada ao corpo e às formas de jogar com ele.

A terceira experiência consistiu em uma dramatização realizada em 1º de abril de 1921, data considerada como a do nascimento oficial do Psicodrama, durante a qual os protagonistas deveriam fazer o papel de um rei cada qual apresentando o que fariam para organizar e dirigir corretamente um país, diante dos jurados, que seriam o numeroso público reunido no Komodien Haus de Viena. Tal experiência teve um final constrangedor, já que nenhum dos reis foi aprovado pelo público. Por fim, houve *O caso Bárbara*, atriz do Teatro da Espontaneidade, o qual foi

fundado por Moreno em 1921, e que se propunha a criar uma representação espontânea, sem roteiros ou falas decoradas, e com os intérpretes interagindo com a platéia. Nesta experiência, Moreno utilizou a dramatização para resolver conflitos entre um casal, sendo os resultados positivos contribuintes na origem do Psicodrama como técnica terapêutica. Após *O caso Bárbara*, o Teatro da Espontaneidade passou a se chamar Teatro Terapêutico, no ano de 1923. (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980, p. 132-133).

Em 1925 Moreno imigra para os EUA onde suas teorias encontram grande aceitação e no ano de 1927, teve a oportunidade de apresentar pela primeira vez o Psicodrama fora do continente Europeu (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980, p.138).

Jacob Levi Moreno viveu até os 85 anos. Faleceu em Beacon, Nova Iorque em 14 de maio de 1974, sem ter realizado um Congresso Internacional de Psicodrama em seu país de origem. O homem considerado o pai do Psicodrama repousa sob o seguinte epitáfio: *"Aqui jaz aquele que abriu as portas da Psiquiatria à alegria"*.

2.1.1 O que é Psicodrama?

O Psicodrama é uma metodologia de investigação e intervenção nas relações interpessoais, entre grupos ou mesmo no relacionamento de uma pessoa consigo mesma. Segundo Rojas-Bermúdez (1980) o Psicodrama é uma técnica *"cujas origens se acham no Teatro, na Psicologia e na Sociologia"* e um processo de ação e interação cujo núcleo é a dramatização.

Introduzido por Jacob Levy Moreno no final da década de 20 como terapia de grupo, com o objetivo de favorecer as relações com as emoções, sentimentos e fantasias do sujeito, graças às possibilidades expressivas que

permeiam a representação teatral, o Psicodrama considera o exercício da espontaneidade e da criatividade, a aprendizagem de papéis e o desenvolvimento das redes relacionais como elementos facilitadores e transformadores do desenvolvimento social e pessoal do ser humano.

Segundo Yozo (1996) o Psicodrama considera *“três Contextos, cinco Instrumentos e três Etapas para a operacionalização de uma sessão psicodramática.”*

Os contextos são: o *contexto social*, constituído pela realidade social em toda sua extensão; o *contexto grupal*, que considera as características dos participantes sendo o grupo responsável pela estruturação do seu próprio contexto grupal; e por fim o *contexto dramático*, constituído pela realidade dramática durante a dramatização. (YOZO, 1996)

Os Instrumentos são cinco e compreendem: o Diretor - que prepara, orienta e conduz a comentários finais; O Ego-auxiliar – que pode atuar, guiar a ação e anotar suas percepções durante a dramatização; o Protagonista – que é quem centraliza o Jogo Dramático, e pode ser um ou todo o grupo; o Cenário – onde a dramatização se constrói, onde se desenrolará a ação; e o Auditório - formado pelos participantes que não participam diretamente da ação, mas contribuem com comentários. Quando o grupo inteiro participa da ação, não há auditório. (YOZO, 1996).

Já as três etapas presentes tanto nas sessões psicodramáticas quanto no Jogo Dramático são: o Aquecimento, a Dramatização e os Comentários ou Análise. (YOZO, 1996). Estas etapas serão descritas a seguir segundo o autor Rojas-Bermúdez (1980).

Na primeira etapa ocorre a preparação para a ação, e possui duas fases. Na primeira, chamada de aquecimento inespecífico, o objetivo é centralizar a

atenção do Público, reduzir possíveis tensões e facilitar a interação entre os componentes do grupo. É o momento em que surge o Protagonista (aquele que irá dramatizar o conflito escolhido) que pode ser um ou mais membros do grupo. Na segunda fase, ocorre o aquecimento específico durante o qual o Protagonista se prepara para entrar em ação.

Na segunda etapa ocorre a dramatização do conflito, que pode utilizar a técnica da inversão de papéis que permite ao Protagonista agir, responder, e reagir como o personagem que assume. Ao final desta sessão, o grupo caminha em direção a resolução do conflito apresentado.

Já na última etapa, a dos Comentários ou Análise pede-se ao grupo que contribua com o relato de suas impressões sobre a ação dramática, o que mobilizou, emocionou, causou incômodo na dramatização e às vezes com a exposição de experiências semelhantes às representadas (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980).

No contexto educacional, e no desenvolvimento deste projeto o Cenário pode ser a sala de aula, o pátio da escola, a quadra poliesportiva, ou seja, o espaço é aquele que o educador escolhe para desenvolver a ação independente de sua utilização usual. Essa flexibilidade chamou a atenção, pois o projeto possuía a preocupação de oferecer opções de exploração de espaços além da quadra.

O protagonista neste contexto é o aluno ou alunos que se identificam com o tema ou conflito proposto e se dispõem a representá-lo assumindo um novo papel junto ao(s) Ego(s) Auxiliar(es), que podem ser alunos também. O Diretor é o professor que orienta a ação, intermedia as discussões e busca soluções propostas pelos alunos em vez de apresentá-las prontas ao grupo. Por fim o Auditório são os demais alunos que assistem à ação e participam da discussão do conflito apresentado.

Para este projeto utilizamos a dramatização de conflitos, a técnica da troca de papéis e o Jogo Dramático, que nasceu do Psicodrama e que será apresentado a seguir.

2.1.2 O que é o Jogo Dramático?

De acordo com Slade (1978) o Jogo Dramático é antes de tudo um jogo e é sabido que toda a criança joga, sendo essa uma de suas formas de expressão. Tal jogo consiste na exploração da criatividade e de movimentos, no qual a criança a partir de um tema cria o roteiro, as falas, as histórias, desenvolvendo a dramatização de maneira espontânea e natural já que não estão presas a textos decorados, mas sim, livres, para improvisar a sua própria maneira (MONTEIRO, 1979). Ao se observar a criança durante o brincar, de acordo com a autora, nota-se que este é o momento em que ela vive a realidade que escolheu viver por algum tempo, percebe-se nos jogos de “faz-de-conta” o momento em que a criança se encontra no controle pleno da situação enquanto representa a história que ela mesma criou.

Para Slade (1978), a representação é algo intrínseco à natureza humana, uma experiência corporal nata, que se manifesta desde a mais tenra idade: “O Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. (SLADE, 1978, p. 17). Monteiro (1979) considera que a partir do quarto mês o bebê dá início a sua atividade lúdica, percepção e expressão corporal tentando controlar seus próprios movimentos. Afirma ainda que até aproximadamente os dez anos o brinquedo é seu objeto de ação e expressão, é principalmente com ele que a criança cria as histórias. Já a partir dos

dez a doze anos, o interesse pelo brinquedo diminui e as conversas sobre o corpo e as diferenças sexuais ganham espaço.

Uma vez, portanto que o interesse se volte para o corpo, este passa a ser o objeto de ação e instrumento principal da interpretação das histórias. Portanto a idade escolhida para a realização dessa pesquisa com intervenção em Instituição de Educação não formal (crianças com 10 anos de idade), torna-se interessante no sentido de introduzi-lo como recurso pedagógico, pois é comum à realidade da criança viver estas experiências de situações imaginárias tanto de forma individual como em grupo, de maneira espontânea.

A partir das possibilidades de exploração da espontaneidade favorecida pela contribuição com as discussões pertinentes a realidade dos alunos e do uso do corpo como instrumento e objeto de discussão, surge esta proposta que objetiva vincular ao desenvolvimento dos conhecimentos tratados pela Educação Física ações reflexivas que permitam ao aluno contribuir com a construção das aulas e ampliar sua visão pela realização de atividades físicas e movimentos dotados de significado.

2.2 A pesquisa sob o olhar da abordagem Construtivista

Durante o curso de graduação e o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível conhecer algumas das abordagens metodológicas presentes na Educação Física, que podem ser entendidas como tentativas de organização de uma determinada área do conhecimento partindo de um referencial teórico, e que se constituem numa didática ou numa estratégia de ensino que busca atingir os objetivos previamente priorizados numa determinada proposta. Estas abordagens

metodológicas se fazem presentes não somente na Educação Física, mas também em outras áreas do conhecimento escolar.

Tratando-se especificamente da Educação Física é interessante destacar que ela está permeada por uma série de discussões que fazem parte das transformações pelas quais esta área tem passado ao longo dos anos. Concordamos ainda com Oliveira (1997) quando diz que:

"Os aspectos metodológicos que envolvem a Educação Física não diferem substancialmente das demais áreas do conhecimento. A busca por uma estratégia metodológica que possa dar conta das novas necessidades educacionais é uma constante. O ensino vem, historicamente, buscando organizar meios e formas metodológicas que sejam colocadas em prática para o atendimento das exigências que permeiam o mesmo" (OLIVEIRA, 1997).

Diferentes abordagens pedagógicas norteiam a Educação Física Escolar Brasileira, e dentre elas pode se citar as seguintes obras: "Metodologia do Ensino da Educação Física" (Soares et. al., 1992), "Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista" (GO TANI et al, 1988) "Transformação didático-pedagógica do esporte" (KUNZ, 2000), "Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física" (FREIRE, 1989), "Educação Física Escolar: Uma proposta de promoção da Saúde & Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar" (GUEDES E GUEDES, 1993), "Exercício da Informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa" (FRAGA, 2006) e "Concepções abertas no ensino da Educação Física" (HILDEBRANDT & LAGING, 1986).

Algumas das concepções metodológicas, discutidas e analisadas no decorrer da graduação por meio da leitura das obras citadas, trouxeram e tem trazido uma significativa contribuição para o processo de transformação pelo qual passou e passa a Educação Física Brasileira, a qual, ao longo da história de nosso país, tem encenado diferentes papéis no cenário educacional armado no palco social brasileiro. Conforme afirma Castellani Filho (1998):

"(...) passamos a admitir como verdadeira a premissa de ter sido de competência da Educação Física, ao longo de sua história, a representação de diversos papéis que, embora com significados próprios ao período em que foram vividos, corroboraram para definir-lhe uma considerável coerência na seqüência de sua atuação na peça encenada". (CASTELLANI FILHO, 1988).

Em meio a tantas abordagens metodológicas uma chamou atenção sendo utilizada como base teórica de sustentação do projeto na Educação Física, no desenvolvimento da proposta e na análise dos resultados da pesquisa. A abordagem escolhida foi abordagem Construtivista defendida na Educação Física por João Batista Freire (1989) e apresentada na obra *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*, do mesmo autor.

A abordagem Construtivista estruturada por Freire (1989) destaca a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, com respeito ao universo cultural do educando e exploração do potencial educativo das atividades lúdicas espontâneas, visando à construção do conhecimento a partir da proposição de tarefas cuja complexidade seja gradualmente crescente. A proposta construtivista não apenas valoriza as experiências e bagagem cultural dos alunos, mas também propõe alternativas aos métodos diretivos.

O destaque nesta proposta é dado ao jogo, sendo ele "um instrumento pedagógico" pelo qual o ensino é concretizado e o conhecimento transmitido, já que a criança aprende enquanto brinca e sendo o ambiente lúdico, portanto, um promotor da aprendizagem.

O autor acentua que todas as situações de ensino devem ser interessantes para a criança e afirma ainda que:

"corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo; ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro(o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar" (FREIRE, 1989, p.13-14).

A área na qual se baseia esta abordagem é a Psicologia, sendo Jean Piaget o autor de referência. Além de Piaget, Le Boulch e Freud trazem contribuições à obra de Freire. A finalidade do construtivismo, como já citado, está na construção do conhecimento. A temática principal desta obra é a Cultura Popular Lúdica, sendo os conteúdos desenvolvidos as brincadeiras populares, o jogo simbólico e o de regras, por meio da estratégia metodológica do resgate do conhecimento dos alunos. A avaliação da proposta realizada é feita juntamente com os educandos, de maneira não punitiva por meio do recurso da auto-avaliação.

Com relação à discussão sobre a Educação, a obra foca seu discurso na escola e em problemas pedagógicos. No que concerne à Educação Física o autor escreve sobre o desenvolvimento infantil e sobre os jogos. A obra traz ainda o questionamento da hipervalorização da mente, e a princípio considera importante a educação de corpo e mente como unidade integrada do indivíduo.

O livro trata ainda da relação com outros corpos, objetos e espaço. Freire (1989) defende que para o aprendizado se concretizar é necessário que haja o espaço da liberdade. A obra é voltada para a aprendizagem da cultura infantil, e apresenta Corpo e Mente como um comportamento único.

Considera ainda, a vinculação do trabalho pedagógico à uma taxionomia representante das fases do desenvolvimento humano. Entretanto há uma diferença entre a proposta construtivista e a abordagem desenvolvimentista com relação a esta taxionomia, já que a primeira se refere ao domínio cognitivo enquanto que a segunda considera o domínio motor. Neste momento o autor evoca Piaget (1975) quando descreve as fases de transição pelas quais as crianças evoluem, sendo elas o período do sensório-motor (0 aos 2 anos); o período pré-operatório (2 – 6/7 anos); o período-concreto (6/7 - 11/12 anos) e o operatório-formal (12 anos em diante).

Ao tratar dos estágios cognitivos, Piaget diferencia os processos de aprendizagem e desenvolvimento sendo o primeiro referente à aquisição de uma

resposta particular enquanto que o segundo diz respeito a uma aprendizagem efetiva sendo apontado como responsável pela formação dos conhecimentos (MACEDO, 1994).

No estágio sensório-motor a criança explora o meio físico pela exercitação de seus esquemas motores e assimila mentalmente este meio partindo de reflexos neurológicos básicos. As noções de espaço e tempo se constroem nessa fase por meio da ação, o que corresponde a uma inteligência prática (LOPES, 1996). De acordo com Nitzke et al (1997b) o contato entre a criança e o meio é direto e imediato sem que haja representação ou pensamento.

Já no pré-operatório a criança adquire a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação (PIAGET e INHELDER, 1982). Esta substituição é possível para Piaget devido à função simbólica, sendo este estágio denominado também estágio da Inteligência Simbólica. Nesta fase, segundo Macedo (1991), a atividade sensório-motora não deixa de existir, mas torna-se refinada.

No estágio operatório-concreto conforme Nitzke et al (1997b) as noções de tempo, espaço, velocidade, ordem e casualidade são desenvolvidas pela criança, que passa a dominar a capacidade de abstração de dados da realidade. Neste momento ela já não se limita a uma representação imediata, mas depende do mundo concreto para abstrair.

No último estágio, o operatório-formal o pré-adolescente já possui estruturas intelectuais que permitem combinar as proporções, as noções probabilísticas e o raciocínio hipotético dedutivo de forma complexa e abstrata.

2.3 Os modelos Pedagógicos e Epistemológicos de Becker e a postura do professor

A procura de literatura sobre modelos pedagógicos foi motivada por considerar que a postura do professor diante da classe possui grande importância, podendo ela ser responsável pela maior ou menor contribuição dos alunos com o conhecimento difundido nas aulas.

Baseado nos modelos Pedagógicos e Epistemológicos de Becker (2001) pode-se classificar os modelos pedagógicos em três tipos: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional, modelos estes sustentados pela epistemologia, respectivamente do empirismo, apriorismo e do construtivismo.

Quando o professor preocupa-se em conduzir suas aulas propondo as atividades para que os alunos as executem, ou seja, ele ensina e os alunos pressupostamente aprendem, o professor estará adotando a pedagogia diretiva. Este modelo pedagógico possui como epistemologia subjacente o empirismo, o qual indica os sentidos e as experiências mediadas por eles, como principais responsáveis pela difusão e assimilação do conhecimento, sendo a aprendizagem baseada na apreensão de verdades e não na sua construção, podendo a mesma ser vista como resultado de um processo de estímulo - resposta, conceito apresentados por Skinner (2002), destacando, portanto, a importância do reforço no processo de aprendizagem, com a utilização da repetição de uma tarefa em prol do aprendizado.

Já na Pedagogia não diretiva, de acordo com Becker (2001) o professor apresenta-se como um auxiliar do aluno, alguém que contribui como um facilitador no conhecimento do educando. Considera-se que neste contexto, o aluno já é dotado de um saber que necessita apenas ser resgatado para tornar-se consciente, organizado e complementado com conteúdo. O professor por sua vez deve limitar sua

intervenção ao mínimo durante sua atuação, pois seu aluno é capaz de aprender por si só.

A pedagogia não-diretiva repousa sobre a Epistemologia apriorista, palavra esta que significa “o que vem antes”, e considera que o ser humano nasce com o conhecimento. Ocorre que o professor que adota tal pedagogia em sua atuação profissional acaba, muitas vezes, abrindo mão de sua intervenção na aprendizagem do aluno e afastando-se demasiadamente deste processo por acreditar que este é auto-suficiente e que sua intervenção é prejudicial quando excessiva.

Finalmente, na pedagogia relacional, também discutida por Becker (2001), o professor se propõe apresentar o conhecimento acompanhado de significado para os alunos, por exemplo, pela discussão de questões que explorem aspectos problemáticos de determinado assunto. O educador age desta forma por acreditar que o aluno aprenderá quando ele agir e problematizar tal ação e lidar com os desdobramentos resultantes dessas discussões. O professor neste contexto considera ainda que as experiências vividas pelo aluno, até aquele determinado momento, constituem uma estrutura sobre a qual a construção deve ser continuada.

Na ocasião destas aulas, nota-se que há uma troca de conhecimento entre o professor e o aluno, pois se o professor se coloca disposto descobrir o que seu aluno conhece para só então atuar, ele consegue então aprender durante este exercício. E se durante suas aulas ele permite que seus alunos opinem sobre o assunto estudado, mais uma vez ele abre espaço para que os alunos contribuam não somente para a construção do conhecimento coletivo, como ainda com a formação do professor.

As aulas regidas por esta pedagogia baseada epistemologicamente no construtivismo, opõem-se a indiferença do professor diante do ensino, à abdicação do ensino do conteúdo curricular, ou a ação de imposição do conhecimento através da fala exaustiva do professor diante de uma classe calada. Estas aulas buscam então

um equilíbrio que colabore na construção do conhecimento mediante a participação de todos os envolvidos.

3 Bem vindos à bordo: Conhecendo A Arca de Noé

A obra *A Arca de Noé*, que compreende um livro de poesias e dois discos, nasceu com o livro de mesmo nome publicado em 1970, composto por trinta e dois poemas no qual os animais eram o tema central. Posteriormente os poemas ganharam vida na voz de Chico Buarque e tiveram seus versos musicados por Toquinho e amigos que se reuniram para homenagear Vinícius de Moraes, o que resultou no primeiro volume do disco *A Arca de Noé* lançado em 1980, e na *A Arca de Noé 2*, lançado um ano depois.

Esta obra de Vinícius de Moraes foi escolhida porque, existe nela, a possibilidade de desenvolver dentro deste projeto uma proposta interdisciplinar para a escola, a fim de que as atividades propostas pelas aulas de Educação Física não ficassem restritas ao momento das aulas e aos alunos participantes das mesmas, mas envolvessem toda escola estimulando não só a educação motora como também outras competências. Entre tais competências que foram contempladas além do desenvolvimento motor estão:

a) Educação Social com a discussão de temas atuais como preconceito, respeito aos vários tipos de diferenças e convivência em sociedade;

b) Educação Ambiental com a estimulação a partir do tema dilúvio a discussão de temas como desastres ambientais, saúde do planeta, aquecimento global, preservação do meio ambiente e formas de intervenção positiva e negativa do homem neste contexto.

c) Educação Artística que também encontra um rico cenário de exploração em tal obra, uma vez que tanto a caracterização dos animais, quanto o cenário e o figurino, que foram confeccionados pelas próprias crianças, exigindo a exploração da criatividade e habilidade artística dos alunos.

d) Educação Cultural e Musical, visto que a apresentação ocorreu na forma de um Musical e com isso as crianças tiveram contato com noções de ritmo e de musicalidade. Além disso, a riqueza presente nestes álbuns com relação aos temas envolvidos nessa obra permitiu à criança, ao entrar em contato com a mesma, conhecer um pouco da Poesia e da Música Popular Brasileira durante o desenvolvimento das aulas, o que visou despertar o interesse em aprender mais sobre os nossos escritores, músicos, compositores, intérpretes e artistas, contribuindo assim para a formação integral dos alunos.

É importante destacar que neste estudo, apenas dois aspectos foram pré-determinados, a temática e a trilha sonora. Sendo assim toda a movimentação, coreografias, caracterização dos personagens, e até mesmo as canções escolhidas foram desenvolvidas, criadas e definidas com a participação ativa das crianças, pois este é um ponto chave enfatizado pelos autores que discursam sobre o Jogo Dramático. O professor deve guiar a ação, mas a responsabilidade pela criação deve ser gradualmente entregue ao grupo de crianças (SLADE, 1978).

Esta dinâmica estimula o desenvolvimento da criatividade e exige concentração na resolução de problemas. O professor por sua vez, não se tornará uma figura dispensável à medida que a participação dos alunos torna-se mais ativa, pois “A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta”. (SLADE, 1978, p. 18).

4 Sobre o nosso destino: Onde essa embarcação quer chegar?

O objetivo geral do projeto de pesquisa consistiu no relato e análise do desenvolvimento de um programa de atividades motoras, baseado nos princípios do Jogo Dramático visando proporcionar às crianças uma nova experiência em aulas de Educação Física. Buscou também avaliar a aceitação da proposta por parte dos alunos, sua aplicabilidade e viabilidade, sua contribuição para o desenvolvimento dos conhecimentos abordados pela Educação Física e as mudanças nas relações e conhecimento do grupo.

Já a proposta do programa de atividades visou apresentar uma opção de abordagem dos conhecimentos da Educação Física, a fim de contribuir para que as aulas dessa disciplina pudessem ir além desenvolvimento de atividades esportivas. Teve como objetivo ainda a exploração da temática trazida pelo texto *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes a fim de promover discussões sobre assuntos pertinentes ao tema, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos dos alunos participantes.

Um dos objetivos específicos da proposta foi o de contribuir com aspectos do desenvolvimento infantil nas vertentes da percepção corporal, noção espaço-temporal, ritmo, percepção dos sentidos, percepção musical e da expressão corporal, com a estruturação de atividades fundamentadas em elementos da dança, da ginástica e dos jogos, tendo como estratégia, a dramatização fundamentada nos princípios do Jogo Dramático.

Outro objetivo específico desta proposta foi o de estimular o processo de conscientização social e ambiental dos alunos, tratando de questões como as diferenças de gênero, etnia, classe social, capacidades e limitações físicas e ainda de

discussões relacionadas à saúde e às consequências da intervenção do homem no meio ambiente. Esta intervenção teve como base a temática da Arca de Noé, que trata do tema dilúvio (desastre ambiental) e da convivência com as diferenças entre os animais em um espaço comum e restrito que é o interior da Arca.

5 Preparando a bagagem:

Estabelecendo os primeiros contatos

O campo de atuação escolhido foi uma Instituição de Educação não formal, situado na Universidade Estadual de Campinas, campus de Campinas e que atende aos filhos de funcionários da Universidade.

Os encontros nos quais o projeto pôde ser aplicado foram iniciados no dia 3 de agosto de 2007 em uma reunião com a diretora da instituição, juntamente com o orientador do projeto, para a definição dos detalhes finais para o início do mesmo como os dias e horários mais adequados para a realização das aulas. Assim, no dia 6 de agosto de 2007 foi realizada uma reunião com os coordenadores responsáveis pelos períodos da manhã e da tarde, ficando estabelecido que os encontros com a turma selecionada, ocorreriam uma vez por semana, às quartas-feiras no horário das 13:00 às 14:00 e das 15:00 às 16:00, período este correspondente aos horários livres do programa da Instituição, nos quais os alunos podem optar por participarem de atividades livres ou dirigidas.

Após a conquista do horário para o desenvolvimento da pesquisa, nos foram apresentados os espaços que poderiam ser utilizados para a realização dos encontros. Estava à disposição do projeto uma sala de aula convencional (com mesa do professor, lousa, carteiras e cadeiras), uma sala sem mobiliário, com aparelho de som, espelho e barra de alongamento fixo à parede, uma área externa coberta onde realizamos as atividades esportivas com bola e também o refeitório, que não chegou a ser utilizado durante os encontros.

Reconhecidos os espaços de atuação começou a busca pelos alunos que comporiam o grupo participante. Fui apresentada a uma professora que sugeriu

que eu trabalhasse com sua classe. Marcamos então um encontro com a classe para que eu pudesse apresentar a proposta do projeto e convidá-los a desenvolvê-lo junto comigo, como prevê o procedimento metodológico da pesquisa-ação. Após apresentá-la aos alunos eles aceitaram participar dos encontros, com adesão de 19 alunos que comporiam um grupo único de trabalho.

Como a pesquisa seria desenvolvida com seres humanos, enviamos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas apresentado ao CEP no dia 07 de Agosto de 2007 a aprovado sob o parecer CEP nº 530/2007.

Os encontros tiveram início no dia 8 de agosto de 2007, totalizando 17 aulas com duas horas de duração, cada. Além destes, houve uma semana na qual foi realizada a Entrevista Semi-Estruturada no período de 13 a 17 de agosto de 2007 com cada uma das 19 crianças participantes com os objetivos de; diagnosticar o conhecimento desenvolvido nas aulas de Educação Física freqüentadas pelos alunos, os conhecimentos gerais relacionados à cultura e meio ambiente e finalmente as relações interpessoais no ambiente familiar, escolar e social.

As entrevistas foram realizadas individualmente em uma sala de aula desocupada com o áudio gravado em MP4 (*MPEG ou Moving Picture Expert Group*) do fabricante Foston, e posteriormente transcrito. A partir destas transcrições foi realizada a análise das respostas.

No período final dos encontros foi realizada mais uma semana de entrevistas a fim de avaliar principalmente o que mudou no contexto cultural e ambiental e nas relações entre os colegas no contexto escolar e verificar ainda se houve alguma mudança nos outros contextos, inicialmente questionados. Além disto, foram acrescentadas ao roteiro de entrevista inicial, questões diretamente relacionadas ao conteúdo desenvolvido nos encontros, para avaliar a aceitação da proposta desenvolvida por parte do grupo. Buscou-se também investigar se houve

percepção de mudanças no cotidiano escolar relacionadas ao comportamento dos colegas de classe, decorrentes do que foi discutido ou experimentado nos encontros.

Com relação à coleta de dados realizada por meio do Diário de Campo as anotações foram, inicialmente, realizadas, por sugestão do orientador, por um estagiário da Instituição responsável pelos alunos nos horários livres, nos quais ocorriam nossos encontros. Entretanto notou-se que a presença do estagiário durante as atividades interferia nas aulas e que apesar de fazê-lo com a intenção de auxiliar, isso provocava a divisão da atenção dos alunos e após o quinto encontro o preenchimento do Diário de Campo era feito logo após a saída das crianças, com o máximo de detalhes possíveis e sem o auxílio do estagiário.

No primeiro encontro foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada um dos alunos participantes, para ser assinado pelos pais, sendo este documento recolhido no segundo encontro. Não houve a possibilidade de reunir os pais na escola para apresentar o projeto, sendo assim, procuramos apresentar o maior número de informações no TCLE e nos colocamos à disposição nos telefones indicados no mesmo, para prestar qualquer tipo de esclarecimento aos mesmos, caso necessário.

Ainda no primeiro encontro foi feita a apresentação da proposta a ser desenvolvida ao longo do semestre e verificado o interesse, por parte dos alunos, em participar da mesma. Todos os alunos consultados aceitaram participar do projeto, o qual foi iniciado no primeiro encontro com 19 alunos (10 meninas e 9 meninos) e finalizado com 13 alunos (9 meninas e 4 meninos), ocorrendo 6 desistências, (5 alunos do sexo masculino e uma aluna do sexo feminino) pelos motivos abaixo especificados.

a) Três das desistências ocorreram devido à existência da prática do futebol durante o horário livre e do qual os alunos do sexo masculino sempre participavam. A presença desses alunos, entretanto, foi constante durante os meses

de agosto e setembro e mesmo depois de terem comunicado que não mais participariam dos encontros por causa do futebol, sempre apareciam nas aulas no começo ou no final das atividades. Estes alunos participaram das entrevistas finais, avaliando positivamente os encontros nos quais estiveram presentes;

b) uma desistência ocorreu por indisciplina do aluno, que após os dois primeiros encontros se ausentava devido às reuniões com a direção, motivadas por seu comportamento, tendo apresentado ainda, desinteresse em interagir com o grupo de colegas neste projeto;

c) dois alunos deixaram de participar (um menino e uma menina) devido ao horário de saída dos mesmos, ocorrer na metade do período vespertino, o que impediu a participação de ambos nas atividades do projeto.

Após o início dos encontros, aproximaram-se muitos alunos interessados em participar do projeto. Entretanto, por tratar-se de um projeto de pesquisa que deveria interagir com o mesmo grupo do início ao fim, optamos por não aceitar a entrada de novos membros a fim de manter a proposta original e a homogeneidade do grupo. Apesar disso, fizemos algumas dinâmicas extras, que permitiram a participação dos demais alunos do Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente - Prodecad, assistindo ou mesmo interagindo com os integrantes do grupo de pesquisa.

É interessante destacar que todas as crianças (com exceção do garoto que se afastou por indisciplina e que não se encontrava na instituição neste dia) estiveram presentes na confraternização do último dia e também prestigiaram a apresentação realizada no último encontro.

5.1 Sobre a coleta de dados

De acordo com as entrevistas diagnósticas todos os alunos estudavam na mesma Escola Estadual, na mesma classe (4ª Série) e tinham aulas de Educação Física, duas vezes por semana, com a duração de cinquenta minutos cada uma.

Sobre a relação estabelecida entre os alunos e a Educação Física, todos afirmaram participar das aulas e entre as atividades que costumam praticar estão os jogos “Maré sobe, maré desce”, “Base quatro”, “Queimada”, “Pega-pegas”, “Esconde-esconde” e os esportes Handebol e Futebol além de Xadrez e Dama. Quando questionados sobre que atividades gostariam de praticar além dessas, o Basquete e o Vôlei além de jogos e brincadeiras novas foram indicados pelos alunos. Todos afirmaram ter um bom relacionamento com a professora de Educação Física.

Durante a entrevista foi mostrada uma lista de conhecimentos abordados pela Educação Física, na qual os alunos indicaram apenas os jogos e os esportes como já vistos em aula. Na lista, além destes itens constavam a ginástica artística, rítmica e acrobática, lutas e dança.

Além das aulas de Educação Física, nenhuma das meninas afirmou praticar atividade física. Sete entre os nove meninos disseram jogar futebol na rua ou no clube. Entre os motivos que justificaram a não prática das atividades, estava a proibição dos pais para os alunos brincarem na rua, impedimento este devido à violência do bairro ou pelo grande risco de atropelamento.

No bloco que tratava de questões sobre conhecimentos gerais, experiências anteriores e cultura, dezesseis das dezenove crianças já haviam participado de brincadeiras nas quais assumiam papéis ou representavam personagens e em jogos de faz-de-conta. Nove deles afirmaram já ter tido amigo ou amigos imaginários tendo eles desaparecidos aos seis ou sete anos, o que nestes

casos coincidia com a idade em que iniciaram a vida escolar com amigos e relacionamentos reais. Entretanto houve uma exceção, já que um deles afirmou ainda conversar com o seu amigo imaginário referindo-se a ele pelo nome "Planc".

Sobre a relação das crianças com o teatro nenhuma delas assistiu a uma apresentação em um teatro. Citaram apenas uma apresentação assistida na escola como a experiência mais próxima com o teatro. As questões sobre o teatro foram inseridas devido à proximidade, dessa manifestação artística, com os jogos dramáticos utilizados nas aulas.

No final desta parte, foram formuladas questões sobre Vinícius de Moraes e sua obra. Apenas um aluno soube responder citando o poema *A Porta* e também alguns poemas do livro *A Arca de Noé*. Nenhum deles soube dizer o que é MPB (Música Popular Brasileira) ou nomear algum de seus representantes. Finalmente, foram feitas indagações sobre aquecimento global e todos souberam responder com alguma coerência, sendo a frase mais recorrente a de que 2007 seria o ano mais quente da história, e afirmaram saber dessas informações por meio de telejornais.

A terceira e última parte do roteiro discorria sobre as relações sociais e o respeito às diferenças dos participantes. Apenas duas crianças negras (existiam três crianças negras e duas pardas) afirmaram ter sido vítimas de apelidos preconceituosos, devido à sua raça, mas apenas fora da escola. Um aluno disse receber constantes apelidos e ser alvo de piadas por causa de seu sobrepeso. Três das crianças afirmaram já terem sido mal-tratadas por seus colegas por causa do rendimento escolar. Das dezenove crianças, dezessete afirmaram já terem sofrido agressão física na escola, oito em casa e doze na rua. Dez crianças (oito meninos e duas meninas) afirmaram já terem agredido ou revidado uma agressão. Nenhum deles afirmou ter agredido ou sofrido agressão da parte de um professor.

6 A viagem tem início: a pesquisa-ação colocada em prática

Todo encontro tinha início com o “Bate papo”, correspondente ao Aquecimento no Psicodrama, o qual consistia num momento de abertura e aquecimento, quando era apresentado o tema da aula do dia. A seguir são descritos os temas de cada aula e um breve resumo dos acontecimentos e conteúdo desenvolvido nessas aulas:

6.1 Tema I - Relações entre colegas de turma.

O Tema I foi desenvolvido durante os dois primeiro encontros.

O Tema foi introduzido no “Bate papo” inicial que ocorreu na sala de aula e objetivou ainda esclarecer as dúvidas a respeito da dinâmica que as aulas teriam.

Os Jogos Dramáticos utilizados foram realizados no espaço externo coberto. Os Jogos desenvolvidos foram: o “Jogo das Almofadas” (YOZO, 1996 p.30) no qual os alunos realizavam deslocamentos no espaço usando elementos da ginástica artística; o “Jogo das Palmas” (YOZO, 1996 p.26), com formação de grupos de números variados realizado sob o comando das palmas; e o jogo “Partes do Corpo” (YOZO, 1996 p.28), jogo de cooperação em que o grupo deve encontrar soluções para problemas dados pelo professor com relação às partes do corpo que devem tocar o solo. Para isso são necessárias, muitas vezes, formações presentes na ginástica

acrobática como pirâmides, e outras formações que exijam equilíbrio e cooperação em grupo.

Os alunos apresentaram-se motivados neste momento sendo as três atividades desenvolvidas com a participação de todo o grupo e com a presença de 19 alunos. Entretanto verificou-se a dificuldade do grupo de encontrar as soluções para o terceiro jogo descrito já que não respeitavam as sugestões uns dos outros e agrediam-se com xingamentos e empurrões para conseguirem se colocar diante dos demais. Neste momento inseri o comentário de que só era possível encontrar as respostas se o grupo se ouvisse e respeitasse as sugestões dos colegas. Após esta intervenção os participantes passaram a controlar mais as atitudes agressivas.

No momento intitulado *Ação*, correspondente ao momento da Dramatização no Psicodrama, a proposta de dramatização que aconteceu na sala do espelho, pediu que os alunos se dividissem em dois grupos e representassem o que eles gostavam e o que não gostavam, com relação ao comportamento dos colegas nas aulas de Educação Física. Os grupos separaram-se espontaneamente em meninos e meninas. Os meninos escolheram apresentar o que não gostavam e dramatizaram uma briga no futebol. As meninas preferiram mostrar o que gostavam e fizeram uma apresentação de uma música em libras, por terem aprendido sobre esse tema com uma colega em uma aula de EF.

Os alunos apresentaram-se concentrados neste momento de criação e pediram que eu repetisse as instruções várias vezes demonstrando preocupação em fazer uma boa apresentação. Inicialmente ninguém recusou participar da proposta, mas em seguida alguns sentaram afirmando não “estar muito à vontade” ou “com vergonha” e passaram então a fazer parte do auditório contribuindo nos comentários finais sobre a *Ação*. Em cada um dos dois grupos houve pelo menos um aluno que se destacou ao dar sugestões e organizar as idéias dos demais integrantes. Estes alunos em destaque, porém muitas vezes impunham-se de maneira ríspida, inibindo a

contribuição dos mais tímidos e criando pequenos atritos com aqueles que queriam participar da criação da dramatização.

A seguir sentamos e discutimos as apresentações, momento este correspondente aos Comentários ou Análise no Psicodrama. Os meninos expressaram desta vez, pelos relatos feitos, que rejeitavam os comportamentos de violência manifestados entre os alunos, fizeram referência também à maneira como os professores reagiam a estas condutas agressivas dos alunos, citando atitudes às vezes enérgicas e outras vezes de indiferença. Já as meninas falaram um pouco sobre a experiência de aprender algo diferente com os colegas ou mesmo com o professor ou convidados nas aulas de Educação Física. Comentaram neste momento algo que não havia sido citado nas entrevistas diagnósticas. Relataram a visita de um professor que apresentou uma aula de lutas muito bem recebida pelos alunos, que lamentaram o fato desta vivência diferente ter sido uma experiência isolada.

Durante esta parte da aula a maioria dos alunos participou com bastante entusiasmo, porém nem todos participaram dos comentários, preferindo acompanhar a discussão em silêncio. Os meninos dominavam o discurso, falando alto e interrompendo de maneira áspera os breves comentários das meninas que respondiam resmungando e reduzindo ainda mais a sua contribuição ao debate. Minha postura diante da situação era de questionar o porquê das atitudes agressivas e pedir mais respeito para o grupo. Aproveitei o comentário dos meninos que afirmavam rejeitar comportamentos agressivos para perguntar como tais brigas começavam. Alguns disseram que com um “empurra-empurra”, com uma bola dividida ou com palavrões e xingamentos. Perguntei então em quê consistiam essas ações e após alguns comentários concluímos que essas eram ações geradoras de violência e que resultavam do desrespeito e intolerância entre as pessoas. Quis saber então o que o grupo poderia fazer para evitá-las, e os alunos elegeram o respeito às pessoas com as quais convivemos como um dos possíveis meios.

Verificou-se ao final da discussão deste tema a ocorrência de desentendimentos entre os alunos, comportamento de rejeição e censura em relação ao sexo do colega, principalmente no que se refere ao respeito pela expressão do colega e situações de agressividade verbal. Por outro lado, durante o momento de desenvolvimento da dramatização foi possível notar comportamento afetivo-social positivo entre as meninas que compunham o outro grupo através da constante troca de abraços entre algumas colegas.

Ao final deste encontro solicitei que trouxessem imagens ou desenhos, sobre o que eles consideravam ser coisas de meninas e coisas de meninos, com o propósito de introduzir o tema da próxima aula.

6.2 Tema II - Diferenças de Gênero.

Este tema foi abordado durante o terceiro, quarto e quinto encontros.

Durante o primeiro encontro que tratava deste tema na sala de aula, uma questão não planejada inicialmente entrou em discussão junto aos 18 alunos presentes. O *bullying* tornou-se o assunto da aula a partir de um conflito surgido dentro do grupo. Durante um jogo no qual cada colega deveria apresentar características da sua dupla, muitos colegas completavam as descrições com comentários depreciativos. A partir desta situação teve início uma conversa sobre quais as brincadeiras eram bem recebidas por todos e quais poderiam ser evitadas.

Após a discussão foi proposta a realização de uma dramatização com o objetivo de verificar a compreensão do assunto pelos alunos e permitir que eles experimentassem os papéis de perseguidor e vítima. A dramatização foi bastante tensa e os alunos concluíram-na com o suicídio do aluno que inicialmente foi vítima do bullying, situação extrema presente em muitos dos casos divulgados na mídia e nos

filmes sobre o tema. Ao final da dramatização retomamos e aprofundamos a discussão com o compartilhar dos sentimentos e emoções despertadas pelos participantes durante a ação.

Ao compartilharem essas sensações o grupo apresentou-se muito concentrado e não foi registrada a ocorrência de dispersão no grupo. Os alunos que desenvolveram a ação interagiram com o auditório somando as impressões de quem estava dentro e fora da dramatização.

Essa aula foi muito comentada na entrevista final e muitos deles disseram que após essa conversa o respeito entre os colegas aumentou. Essa aula exemplifica uma característica que pode ser presente nas aulas independente da disciplina, a abertura para que a realidade dos alunos (sejam elas situações de desconforto ou contentamento) faça parte do desenvolvimento das aulas e do crescimento geral do grupo.

No segundo encontro foi utilizado no momento do aquecimento o Jogo Dramático “Siga o chefe” (YOZO, 1996 p.32), realizado na sala do espelho ao som de música em que o mestre deveria inventar a coreografia a ser seguida pelo grupo. Também foi desenvolvido o jogo de mímicas “Imagem e Ação”, no qual os alunos interpretaram profissões consideradas exclusivamente femininas ou masculinas e o jogo “Batata quente” cuja dinâmica propunha que aquele que ficasse com a batata quando a música acabasse deveria inventar uma dança a ser seguida por todos os outros participantes.

Deste momento participaram todos os alunos presentes na aula, prestando bastante atenção às regras. Durante a execução das atividades, porém alguns pequenos desentendimentos como troca de apelidos depreciativos e tentativa de exclusão dos alunos com maior dificuldade em executar as tarefas de maneira satisfatória foram registrado. Na presença dessas ocorrências interrompia o jogo e tentava resolver a situação levando os envolvidos a refletir se a postura de

agressividade e exclusão eram as mais adequadas e a lembrar o que havia sido discutido na aula anterior sobre o respeito.

Durante o momento da Ação também realizado na sala do espelho a proposta de dramatização consistiu na interpretação de uma situação em que um garoto comunica a seus pais sua decisão de seguir uma carreira vista com preconceito pela sociedade, sendo o balé a profissão escolhida pelos meninos. Já a menina decide por uma carreira vista como masculina, sendo o futebol escolhido neste caso, e tem que lidar com o preconceito dos colegas.

Neste momento duas meninas encenaram os papéis de mãe e filha e dois garotos os papéis de pai e filho. As profissões escolhidas lembram estereótipos freqüentemente invocados, entretanto a representação desse tema foi muito interessante, com o travamento de uma discussão eloqüente e com muitos elementos de argumentação entre os personagens e em alguns momentos até mesmo agressiva já que os pais se opunham efetivamente às decisões profissionais escolhidas pelos filhos. Os garotos foram os primeiros a se apresentarem e o tom de voz utilizado na fala dos personagens foi repetido na apresentação das meninas. Nas apresentações os personagens que representaram os pais da dramatização foram percebidos como líderes dos grupos escolhendo os colegas com quem contracenariam, e estes eram os mesmos que dirigiram a Ação do tema anterior.

Ao final da dramatização recolhi os materiais trazidos pelos alunos. Entre eles haviam muitos recortes de brinquedos classificados pela cor (azul para objetos femininos e rosa para os masculinos). Trouxeram ainda muitos recortes para representar esportes femininos e masculinos, sendo que as imagens de homens predominavam nas gravuras. Questionei de pronto o porquê daquilo, e logo os garotos disseram que era porque os homens eram mais “fortes e rápidos”. Perguntei se as meninas concordavam e elas afirmaram que não porque havia muitas mulheres boas no esporte como a Marta, jogadora de futebol.

Após a dramatização e a exposição do material recolhido discutiu-se o tema das diferenças entre meninos e meninas e o que realmente só pode ser realizado por um ou pelo outro. Discutiu-se também sobre brinquedos e brincadeiras restritas a determinado gênero por sua cor (azul x rosa) ou representação social (relação da boneca com a maternidade e conseqüentemente com as meninas). Foi comentado ainda como meninos e meninas se tratam no grupo, as meninas reclamaram da brincadeira de “passar a mão” de meninos para com meninas nas quais se sentiam mal, mas alguns garotos disseram que existem meninas que também participam de tal “brincadeira” tocando os garotos e afirmaram que existem aquelas que realmente reclamam e aquelas que “gostam”. Neste momento falamos sobre o respeito e a importância de respeitar o espaço e o corpo dos colegas. Mas um ponto que surgiu deste “Bate papo”, foi o da discriminação entre meninos e meninas.

É interessante destacar que desde o início dos encontros até este momento, sempre que era solicitado ao grupo que se dividisse, ele se separava em grupo de meninos e grupo de meninas, comportamento também presente na mesa do lanche ou ainda no momento de brincar durante o horário livre. Quando foram questionados quanto a essa divisão os meninos ressaltaram que isso ocorria porque havia maior afinidade entre os pares do mesmo sexo. As meninas por sua vez disseram que às vezes se afastavam porque não eram bem vindas e reclamaram que não podiam fazer coisas que gostavam como jogar futebol ou realizar qualquer outro jogo no espaço da quadra, pois os meninos não permitiam essa aproximação e dominavam este espaço. Disseram ainda que nas aulas de Educação Física o aquecimento era feito misturando o grupo, mas sempre faziam os jogos coletivos separados, cada grupo em uma quadra, o que afastava ainda mais os alunos das alunas. O grupo foi questionado para esclarecer se pensavam realmente que meninos e meninas não deveriam se misturar. Eles concluíram após breve discussão que “pode ser até legal fazer coisas juntos”, pensamento este que foi aqui sintetizado pela fala de um dos alunos.

O terceiro encontro teve início na sala de aula questionando sobre o que o grupo achava das meninas jogarem futebol com os meninos em um jogo misto. Entre risos e broncas os meninos afirmaram que não “daria jogo”. Entretanto após uma breve discussão o grupo aceitou o desafio. Após a montagem dos times e o período de aquecimento o primeiro jogo teve início no espaço externo coberto que teve as linhas do chão marcadas com fita crepe e as traves do gol substituídas por garrafas pet com areia. Nele, apenas os meninos tocavam na bola e marcavam gol. O jogo foi interrompido e a turma reunida para conversar sobre alternativas para que as meninas participassem efetivamente do jogo. Da discussão surgiram três opções: na primeira só as meninas jogariam no ataque e os meninos só na defesa; na segunda a bola só poderia chegar a um menino se tivesse passado por uma menina antes; e na última só as meninas poderiam fazer o gol. Após testar as três alternativas o grupo concluiu que a melhor opção foi a segunda, já que o jogo foi mais dinâmico, houve mais toque de bola e mais gols, realizados por meninos e meninas.

Nesta experiência verifica-se a importância dada à participação da criança na construção do jogo e à contribuição dos alunos com o conhecimento coletivo na resolução dos problemas trazidos pelas situações vivenciadas na atividade proposta. As respostas não foram entregues, mas sim descobertas pelo grupo, o que exigiu um esforço maior do que a simples aceitação e assimilação de uma orientação dada pelo professor para melhorar o andamento do jogo. É interessante observar que esta dinâmica promoveu a discussão e resolução de dois conflitos. O primeiro foi o conflito do jogo, por meio da busca da alternativa que contribuiria para que o jogo ocorresse mediante a participação dos meninos e das meninas. Já o segundo foi o conflito observado no grupo que é a oposição entre estes dois grupos. O jogo contribuiu neste caso para a aproximação destes na realização de uma tarefa que possuía um objetivo comum a ambos.

Ao final dessa discussão deste tema realizada dentro da sala de aula, foi solicitado que trouxessem para as aulas seguintes imagens que retratassem portadores de necessidades especiais, diferenças na aparência (diferenças étnicas, de

massa e gordura corporal, no modo de se vestir e comportar, corpos tatuados, com piercing) e diferentes religiões para a introdução das próximas aulas, que tratariam das diferenças entre as pessoas.

6.3 Tema III - Aprendendo a conviver com as diferenças.

O terceiro Tema foi tratado durante o sexto, sétimo, oitavo, nono e décimo encontros.

Essa sequência de aulas foi dividida em cinco sub-temas – deficiências físicas, mentais, diferenças étnicas, religiosas e estéticas. O objetivo desse conjunto de aulas foi o de despertar a consciência social e o respeito às diferenças entre as pessoas.

Ao iniciar a discussão deste tema na sala de aula, os materiais solicitados foram recolhidos e montamos um painel que chamamos de “Retratos das Diferenças” no qual predominavam as imagens de atletas participantes do Para Pan sediado no Rio de Janeiro, Brasil naquele ano e de pessoas negras e mestiças.

Os Jogos Dramáticos utilizados neste momento exploravam a apreciação pelas diferenças dentro do grupo. Um exemplo foi o jogo adotado como o preferido pelos alunos, o qual consistia numa dinâmica que utilizava a inversão de papéis por meio de uma atividade esportiva. Este jogo aqui chamado de “Vôlei ABCD” foi realizado no espaço externo coberto e por não se tratar de uma quadra convencional, as linhas que delimitam o campo foram substituídas por fita crepe, a rede foi substituída por um barbante estendido e a bola oficial por uma de EVA, mais leve e adequada à faixa etária trabalhada. Neste jogo de vôlei adaptado, inicialmente o grupo deveria classificar os colegas como A (muito habilidosos no vôlei), B (habilidosos), C (pouco habilidosos) e D (nada habilidosos). Após essa divisão os classificados como

pertencente ao grupo D podiam deixar a bola pingar três vezes no chão antes de tocá-la, o aluno C poderia deixá-la pingar duas vezes, o aluno B uma vez e o aluno A nenhuma vez. Após alguns ajustes o jogo se tornou mais dinâmico e o grupo estimulava os alunos B, C e D a aumentar sua participação no jogo.

Todos participaram do jogo de maneira efetiva. Os alunos que lideraram o jogo neste momento, discutindo quais deveriam defender a bola para favorecer o grupo, não eram os mesmos que haviam se destacado nos encontros anteriores, o que mostrou que outros alunos já sentiam-se mais a vontade para se colocarem diante das situações vividas pelo grupo. Os líderes citados nas aulas anteriores também opinavam mais já não monopolizavam as decisões e ouviam com mais respeito as opiniões dos colegas.

No momento da discussão realizada na sala de aula após o jogo, os alunos disseram que nele, muitos participantes antes excluídos pela sua menor habilidade eram muito mais solicitados no jogo já que possuíam maiores chances de concluir um passe com sucesso. Em suma, as diferenças entre os alunos era o que garantia a dinâmica deste jogo.

Nestas cinco aulas foram desenvolvidas atividades culturais como a apresentação de danças típicas regionais por intermédio de fotos e imagens mostrando as diferentes formas de um povo expressar sua cultura através das lutas com a apresentação da capoeira, sendo esta cercada por questões religiosas assim como as artes marciais. A ginástica esteve presente nas atividades lúdicas, sendo, os elementos gímnicos, freqüentemente utilizados nas propostas e desafios apresentados.

As dramatizações propunham a representação de situações possíveis de serem vividas no cotidiano escolar, como a relação com um aluno discriminado por sua cor, crença ou constituição física ou ainda como seria a recepção por parte do grupo de um aluno deficiente.

Nesta fase recorreu-se bastante a dinâmica de troca de papéis, na qual o protagonista assumia o papel do personagem e sentava-se no centro da roda para ser entrevistado pelo grupo. Durante este momento os alunos questionavam as dificuldades do personagem, sua rotina em casa, na escola, quando saía na rua, suas atividades preferidas, suas tristezas, os seus sonhos, entre outros questionamentos possíveis. A preparação prévia do personagem e da classe era realizada durante o “bate papo” inicial e a apresentação dos materiais solicitados na aula anterior. Ao final de cada dramatização as discussões exploravam a conversa estabelecida entre o personagem e o grupo, destacando os sentimentos e impressões provocados pela situação.

Nas dramatizações sobre as diferenças étnicas e religiosas, não foi possível perceber grandes conflitos, pois apesar destas diferenças existirem no grupo composto por católicos e evangélicos, brancos, negros e pardos, o respeito a elas em específico era presente no grupo.

Entretanto, em uma das entrevistas notou-se que o depoimento do personagem incorporava o relato de situações presenciadas pelo aluno e vividas pelo grupo. A aluna escolhida era amiga de uma garota com visível sobrepeso e sempre olhava rapidamente na direção desta colega antes de responder as perguntas. Em suas repostas afirmou que em casa era muito querida, ninguém falava do seu peso (algo que causa preocupação caso seja verdade devido à questão da importância da ação dos pais na prevenção ou tratamento da obesidade infantil) e não se sentia excluída por sua constituição física. Já na escola era frequentemente provocada, possuía poucas amigas e, muitas vezes, ficava fora das brincadeiras de pegador e fugitivo por cansar-se muito rapidamente. Ao ser questionada sobre como lidava com situações desconfortáveis ela citou atitudes agressivas como tapas e xingamentos e afirmou que os meninos eram os que mais a provocavam. Nesta entrevista em especial, foi possível discutir um conflito vivido pelo grupo sem expor os alunos diretamente afetados por ele, já que na classe havia três alunos com sobrepeso. Ao

final dos comentários foi destacada a importância do respeito ao colega independente de suas diferenças e de o quanto isso pode ser doloroso para o colega que se sente excluído.

Nas dramatizações sobre a recepção de um aluno com deficiência física e mental, os alunos, que afirmaram nunca ter tido esta experiência, mostraram a tendência de querer fazer tudo pelo colega deficiente. Após a dramatização conversamos sobre a questão da importância do estímulo à autonomia dessas pessoas e também de tudo o que eles podem fazer apesar das limitações, como passear, estudar, trabalhar e até mesmo praticar atividades físicas adaptadas e participar de eventos esportivos de alto rendimento. Encerramos esta aula com uma “Vivência no escuro”, na qual os colegas eram vendados e acompanhados por um colega vidente durante um percurso, seguida do Jogo “Cabra-cega” em que o pegador é vendado.

Neste momento era perceptível um aumento do respeito entre os colegas, a redução de atitudes agressivas como palavrões, xingamentos, brigas e brincadeiras violentas. Percebia-se que a tendência de excluir aqueles com menor habilidade em determinadas atividades havia se reduzido, com o esforço do grupo em fazer com que todos participassem das dinâmicas. Era possível notar ainda o aumento da participação do grupo nas discussões e tomada de decisões, sendo possível agora ouvir mais vezes a voz dos mais tímidos.

Ao final do desenvolvimento desse tema e seus sub-temas chegamos à última fase do projeto e para isso foi solicitado que trouxessem imagens e referências sobre a história da Arca de Noé e também fotos e reportagens sobre o aquecimento global para a introdução da próxima aula.

6.4 Tema IV - A Arca de Noé.

O quarto Tema foi abordado durante os últimos sete encontros, tendo sido todos eles realizados na sala do espelho. Ao iniciar esta parte final dos encontros houve o recolhimento do material solicitado e a explicação do porquê da escolha desse tema para compor a nossa apresentação de conclusão do semestre.

Os alunos foram estimulados a imaginarem-se dentro da arca habitada por animais de diferentes tamanhos, espécies, sexo e necessidades e visualizar as possíveis dificuldades em conviver em um espaço delimitado. A situação foi comparada então com a realidade do grupo que também precisa compartilhar um espaço comum no qual é possível evitar conflitos por meio da tolerância e do respeito às diferenças, como foi discutido nas aulas anteriores. Além disso, A Arca de Noé narra um desastre natural (o dilúvio) que ajudaria a introduzir a discussão sobre o aquecimento global, sub-tema desenvolvido neste momento.

Os Jogos Dramáticos realizados a partir deste momento passaram a ser escolhidos pelos alunos e utilizados como aquecimento para os ensaios.

O décimo-primeiro encontro tratou do aquecimento global, tema este que foi evocado pela apresentação do dilúvio da história da Arca de Noé. Foram apresentadas as imagens e reportagens trazidas sobre os desastres ambientais atuais causados pelo aquecimento global. Os alunos compartilharam ainda a história da Arca de Noé, quando cada um contou a história à sua maneira.

O grupo foi questionado quanto às possíveis semelhanças encontradas entre a história e a atual situação ambiental e foi rápida a conclusão de que o dilúvio correspondia a essa semelhança. Foi feita então a comparação com o derretimento das calotas polares, causado pelo aquecimento do planeta e o possível

desaparecimento, no futuro, de parte dos continentes, causado pelas constantes inundações, provocadas pela elevação do nível dos oceanos.

A proposta de dramatização do dia foi: “O que está ao nosso alcance para mudar esta realidade?”. Todos os treze alunos presentes no dia participaram de maneira concentrada desta dinâmica, sem a ocorrência de grandes dispersões. O primeiro grupo dramatizou uma situação em que impediam a realização de uma queimada e o segundo simulou uma enchente que foi causada pelo excesso de lixo jogado nas ruas e os moradores se unindo para recolhê-lo, a fim de evitarem que este problema ocorra novamente. A liderança neste momento era bem dividida e os dois grupos contavam com a participação de todos na elaboração da dramatização.

Nos comentários finais sobre a dramatização concluímos que atitudes simples como separar o lixo para reciclagem, não jogar lixo em vias públicas ou escolher embalagens menores e recicláveis por ocasião das compras, a fim de reduzir a produção de lixo individual, pode fazer a diferença no todo. O objetivo desta aula era o de, juntamente com as práticas corporais e com a dramatização, despertar a consciência ambiental e a responsabilidade de cada pessoa para com o nosso planeta o qual foi alcançado, com êxito.

O décimo segundo encontro tratou da percepção corporal do grupo preparando-os para as aulas de ensaio da apresentação final. O aquecimento foi feito com o “Jogo dos sentidos”, no qual por meio da exploração do tato, paladar, audição, visão e olfato os alunos deveriam descobrir que objetos, alimentos, sons, imagens e aromas eram apresentados a cada etapa do jogo.

Em seguida fizemos uma atividade na sala do espelho, na qual com a ajuda de um colega, os alunos conheciam um pouco da estrutura óssea de seus corpos por meio do método da palpação dos ossos superficiais e proeminentes sob a pele e da coluna vertebral em toda a sua extensão. As estruturas puderam ser visualizadas também com o auxílio de alguns Atlas de Anatomia que foram

consultados durante este momento exploratório. Com a realização de uma série de alongamentos, também executados em duplas, os alunos puderam conhecer ainda as articulações e os diferentes limites e movimento de cada uma destas.

Para encerrar essa aula de exploração corporal, formamos grupos de seis alunos, para a realização de massagem em grupo, na qual um dos alunos deitava-se sobre um colchonete e cada um dos cinco colegas posicionava-se em uma das extremidades (membros inferiores, superiores e cabeça) explorando os movimentos articulares desses segmentos corporais.

No momento dos comentários finais os alunos disseram que já haviam sido ensinados sobre o sistema esquelético, mas não imaginavam que poderiam aprender tocando o próprio corpo, por mais óbvio que isso pareça ser. Disseram, ainda, que não sabiam localizar muito do que foi aprendido com os livros, de forma prática em si mesmos.

Quando essa aula foi planejada, partiu-se da premissa de que sua importância consistiria na vivência e preparação corporal para as aulas seguintes, entretanto percebeu-se seu potencial de ensino, podendo estar presente em aulas de Biologia e de Ciências para que o conteúdo seja desenvolvido e assimilado de maneira mais dinâmica e divertida. Nos cinco últimos encontros as aulas começaram com um “Bate papo” sobre quais músicas seriam apresentadas e quais personagens os alunos gostariam de representar.

A apresentação final foi realizada por meio de uma peça, na qual os alunos interpretariam algumas das músicas do CD *A Arca de Noé* de Vinícius de Moraes. Após ouvirem os CD (*A Arca de Noé* volume I e II) eles escolheram sete músicas e definiram quem seriam os personagens principais e quais alunos iriam compor a coreografia dançando em segundo plano, em cada canção.

Durante os ensaios as crianças eram orientadas para que lembrassem e tentassem colocar nas coreografias o maior número de práticas corporais, vivenciadas durante as aulas. Entretanto elas montavam as seqüências coreográficas espontaneamente, sendo minhas sugestões dadas apenas quando solicitadas. Para favorecer a autonomia e organização espontânea do grupo os CDs eram emprestados aos alunos, para que pudessem ensaiar também nos horários livres dos dias em que não haveria atividades relacionadas ao projeto com o grupo. Este procedimento permitiu que os alunos trouxessem novas idéias, a cada novo encontro.

Todos os alunos falavam e interagiam no grupo, uns mais ativamente e outros menos de acordo com a personalidade de cada um. O grupo interagia no sentido de contribuir com as idéias para a criação da composição e foi interessante notar que havia respeito com as opiniões dos colegas sendo as sugestões quando aceitas pela maioria do grupo, incorporadas à coreografia final. Quando perguntavam sobre a inserção de determinado elemento, questionávamos o que o grupo pensava, e eles próprios decidiam se o item entraria ou não na composição. A interação foi intensa no grupo e os garotos já não atuavam tão afastados das garotas.

Neste projeto a apresentação final foi realizada com a utilização da dança, uma vez que o tema escolhido (A Arca de Noé) possuía material musical acessível, o qual foi facilmente associado à dança e a representação e também porque contribuiu no aspecto cultural do projeto, já que por meio deste os alunos puderam conhecer ou aprender mais sobre quem foi Vinícius de Moraes, o que é MPB, e quem são seus principais intérpretes.

A apresentação foi realizada no último encontro junto aos colegas convidados pelos participantes. Nela, Noé, interpretado por um dos alunos, introduzia cada animal que se apresentava em seguida. Os alunos utilizaram máscaras de animais confeccionadas por eles próprios, com o auxílio da estagiária de arte responsável pelo ateliê de artes da instituição. Esse encontro para a criação das máscaras ocorreu em uma aula fora do período reservado aos nossos encontros, em

um horário livre de um outro dia da semana. É interessante destacar o trabalho interdisciplinar possibilitado por esse projeto no contexto escolar.

6.5 Materiais utilizados

Os materiais utilizados durante os encontros foram:

- Cd (*compact disc*) *A Arca de Noé* – Vinícius de Moraes
- Aparelho de Som portátil com Cd Player
- Colchonetes
- Fita crepe
- Barbante
- Bolas de Ginástica Rítmica
- Bola de vôlei revestida de EVA (Etil Vinil Acetato) – material que confere mais leveza e reduz o impacto da bola sobre o jogador.
- Jornais e Revistas
- Materiais aromáticos (perfumes, essências culinárias e folhas de árvores frutíferas), comestíveis (frutas, pão e barra de cereal oferecidas no lanche da própria instituição), táteis (objetos de diferentes tamanhos e texturas), visuais (imagens selecionadas em revistas) e sonoros (reprodução de alguns sons gravados em gravador digital de MP4) para exploração dos sentidos.
- MP4 (*MPEG ou Moving Picture Expert Group*) – Fabricante: Foston.
- Materiais de papelaria para trabalhos manuais utilizados na confecção das fantasias: cola, tesoura sem ponta, papéis de diferentes texturas, tamanhos e cores, tintas guache, canetas hidrográficas, lápis de cor e de escrever.

7 Avaliando a viagem: Resultados finais

As entrevistas finais tiveram como objetivo avaliar as mudanças ocorridas ao longo do processo de desenvolvimento da proposta, de acordo com a percepção de cada aluno. Os resultados desta pesquisa, qualitativa, estão descritos a seguir e foram embasados nos relatos das crianças participantes do projeto.

O foco das entrevistas finais ficou nas partes II e III das entrevistas iniciais, (cujo roteiro encontra-se no apêndice) correspondentes, respectivamente, aos Conhecimentos Gerais e às Relações Sociais.

As maiores alterações na parte II ocorreram nas relações com a dramatização, com significativa evolução do desempenho dos alunos. Eles sabiam agora o que era MPB assim como conheciam alguns de seus intérpretes, principalmente aqueles que participaram da gravação dos CDs utilizados durante todo o projeto. Sobre o aquecimento global o conhecimento foi ampliado e o discurso sobre o tema ficou maior e mais consistente, com os alunos emitindo sugestões de atitudes em favor da preservação do planeta.

O questionário inicial foi acrescido das seguintes questões, a fim de que pudéssemos avaliar o projeto sob o ponto de vista dos alunos:

1. O que você aprendeu com os nossos encontros?
2. O que você acha que mudou no grupo?
3. Do que você mais gostou?

Entre as respostas para a primeira pergunta: “aprendi fazer teatro”, “dançar”, “cantar”, “fazer palhaçada”, “ginástica corporal”, “decorar as poesias e passos da coreografia” foram as mais comuns. Constatamos ainda a presença em

várias respostas, de depoimentos de que os alunos haviam “aprendido a perder a vergonha” como nessa fala de uma das garotas mais tímidas do grupo: “Aprendi a fazer teatro porque eu não sabia fazer, porque eu tinha vergonha e agora não tenho mais vergonha, só de apresentar, mas quando for apresentar vou fingir que não tem ninguém olhando, como se eu ainda estivesse ensaiando. Porque quando eu tenho vergonha eu faço tudo errado”.

Em relação à segunda questão, sobre o que eles acreditavam ter mudado no grupo, as meninas afirmaram que o comportamento dos meninos com elas mudou, pois havia mais respeito entre eles, as brincadeiras “de mão boba” ou “passa cartão” haviam acabado dentro do grupo (apesar de afirmarem que os garotos das outras turmas ainda faziam essa “brincadeira”). Disseram que agora eles não achavam mais que a dança e o teatro eram coisa de menina, como diziam no começo e que agora faziam e gostavam. Em geral meninas e meninos disseram que os palavrões e xingamentos diminuíram e os apelidos depreciativos também. As brincadeiras de tapa na nuca (“pedala Robinho”) também diminuíram principalmente dos meninos para com as meninas. Resumindo, disseram ter aprendido a se respeitar.

Com relação ao que eles mais gostaram durante o semestre, o encontro no qual relacionavam seus nomes com gestos e animais e a dramatização dos temas “coisas de meninos e meninas”, “deficiência física” e “aquecimento global” e *bullying* foram as mais citadas.

Pelas análises dos registros no Diário de Campo, verificou-se que os encontros realizados contribuíram para a melhora das relações entre os componentes do grupo (sendo essa melhora percebida pelos alunos e por mim pelo acompanhamento e análise dos registros do Diário de Campo), para a aproximação dos meninos e meninas, para o aumento do respeito do grupo, para o aumento da espontaneidade e redução da inibição do grupo seja na hora de expressarem opinião ou atuarem com o corpo. Foi relatada e percebida a diminuição da agressividade entre os colegas, da exclusão dos colegas com menor habilidade das atividades propostas

nos encontros e o aumento do conhecimento cultural dos alunos comparado ao inicial, avaliado nas entrevistas diagnósticas.

8 Ancorando a embarcação: Uma conversa com os autores de referência

Diferente das psicoterapias, exclusivamente verbais, a técnica utilizada neste projeto no contexto educacional das aulas de Educação Física *“faz intervir, manifestamente o corpo em suas variadas expressões e interações com outros corpos”* (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980, p.21). Estas intervenções do corpo estiveram presentes nas dramatizações propostas pelo projeto e ofereceram ao aluno a oportunidade deste assumir outros papéis (além daqueles que são comuns ao seu dia a dia, como o papel de filho, de aluno, de colega, de amigo), permitindo também interagir com o grupo por meio diferentes personagens. Esta dinâmica possibilitou que a realidade encenada se tornasse mais “palpável” aos alunos, e nos casos que envolviam conflito do grupo, como aconteceu com a discussão do *bullying* apresentado no capítulo 7, era mais fácil discuti-lo e solucioná-lo após a sensibilização com a dramatização.

A aula em que a questão do *bullying* foi abordada teve respaldo ainda no enfoque metodológico de Freire (1989), na obra *Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*, que enfoca a metodologia do conflito, na qual, partindo do que o sujeito sabe, mudanças no conteúdo podem ser sugeridas, o que resulta no conflito entre o que o educando sabe e o que precisa ser aprendido, e a partir deste conflito surgiria a consciência do fazer.

Por meio do desenvolvimento do Jogo Dramático foi possível vivenciar aulas de Educação Física que desenvolviam não somente as capacidades físicas do aluno, mas que também contribuíam para que este ampliasse sua compreensão do mundo, a interpretação da sua realidade por meio do corpo e experimentasse situações vivenciadas pelos “personagens” interpretados, como ocorreu no encontro

descrito no capítulo 7, durante o qual foi proposto que o grupo representasse situações que aprovavam e reprovavam nas aulas de Educação Física. Os meninos assumiram o papel de agressores durante a encenação de uma briga e um dos alunos assumiu o papel do professor. Durante a discussão em grupo, este colega compartilhou a dificuldade em ser o professor naquele momento, responsável por apartar a briga e esclarecer a situação. Nesta ocasião tivemos a oportunidade de discutir os desafios do professor diante do cotidiano escolar, o que exemplifica a possibilidade de ampliação de discussões com os recursos da dramatização, que é o núcleo do Psicodrama e do Jogo Dramático (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980).

Com relação ao jogo de modo geral, Piaget apud Carneiro (1995), classifica o jogo em "jogo do exercício", Jogo simbólico e Jogo com regras. O primeiro tem início nos primeiros meses de vida da criança quando os movimentos são realizados simplesmente por prazer. Já o segundo começa a se manifestar durante o segundo ano de vida da criança e consiste na representação de objeto, conflito ou de uma vontade não realizada, sendo denominado jogo do faz-de-conta. Já o terceiro pode ser observado entre os quatro e sete anos e também na idade adulta.

Entretanto Freire (1989) afirma que segundo o princípio de Piaget, o domínio de uma nova forma de jogo não substitui as outras e sendo assim, mesmo no jogo de regras, pode-se encontrar situações onde as características do jogo do faz-de-conta, pertencente ao estágio pré-operatório, se fazem presentes:

"A aquisição de uma nova forma de jogo não exclui as anteriores. Assim é que a criança, quando se envolve com suas fantasias, não o faz puramente na imaginação: a fala e os gestos corporais acompanham a atividade mental, inclusive porque sendo assim, mantém-se com o mundo das coisas concretas um vínculo permanente. Durante o jogo de regras, por mais que a atividade pareça "séria", comprometendo profundamente seus praticantes com objetivos coletivos, não se escapa à fantasia, aos vãos da imaginação." (FREIRE, 1989, p.117-118).

Sendo assim, o Jogo Dramático pode ser jogado em qualquer idade, já que o exercício de assumir e representar novos papéis pode ser realizado, mesmo

após a dominação do jogo com regras pelo indivíduo. Nas aulas realizadas neste projeto, por exemplo, foi possível perceber momentos em que as crianças brincavam com situações imaginárias assumindo personagens do esporte com falas como “eu sou o Giba” ou “eu sou a Marta” mesmo durante o desenvolvimento dos jogos com regras.

Pensando agora nas possibilidades que estas aulas sugerem, como a abertura ou criação de espaços durante a aula permitindo à criança expressar-se e contribuir com o que fará parte do conhecimento do grupo, é interessante voltar o olhar para a postura do professor.

Preocupado em cumprir prazos, programas e cronogramas, o professor pode priorizar a ministração de conteúdos aplicados e supostamente assimilados pelos alunos. Estes por sua vez podem passivamente receber o conhecimento, de forma depositária e sem muita relação com o cotidiano. Assim, os procedimentos de ensino adotados podem não representar contribuição significativa – ou dotada de significados – para o aprendizado dos alunos.

Em muitas aulas de Educação Física o que se percebe é que há uma simples reprodução dos movimentos observados e das instruções ouvidas sem uma reflexão crítica do movimento (“Para quê estou fazendo esse movimento/exercício, qual o propósito?” - pois o ensino neste caso é feito das partes para o todo, e muitas vezes o aluno não relaciona o movimento segmentado com o seu propósito final no jogo, por exemplo) o que nos remete ao modelo pedagógico diretivo, uma vez que segundo Becker (2001) há no mesmo, a presença do Empirismo que afirma que “não há nada no intelecto que não tenha entrado pelos sentidos”, sendo assim, quando esse modelo pedagógico está presente nas aulas, o professor acaba por só utilizar a assimilação dos conteúdos pelos sentidos, por isso há tanto uso da fala e da demonstração como estratégia de ensino e a exigência pelo silêncio, para que não haja confusão entre as falas. Esta dinâmica pode atrapalhar a aprendizagem do

conteúdo pela turma, por haver pouca preocupação com a adoção da discussão como estratégia de aprendizado. Com isso há sempre um fluxo direto de conhecimento do professor para o aluno.

Por outro lado, há situações nas quais o educador assume a postura que descreve o modelo da pedagogia não-diretiva, utilizando o papel de “facilitador” como um meio de deixar de atuar de maneira relevante, como acontece no ambiente da Educação Física Escolar com o conhecido professor “rola bola”, que permite que seus alunos desenvolvam atividades independentemente de suas propostas e orientações.

Diante das limitações presentes nestes dois primeiros modelos, é importante destacar que ao desenvolver a proposta deste projeto é interessante que o professor se disponha a adotar o modelo da pedagogia relacional junto à epistemologia do construtivismo de Becker (2001), a qual afirma que o conhecimento não deve ser considerado como algo terminado, e sim como resultante da interação do aluno com o meio físico e social, com os colegas e professores e relações sociais que essa interação implica, o que também é tratado na obra de Freire (1989). Destacamos neste momento pelo menos três questões discutidas durante o desenvolvimento do projeto.

A primeira questão cita a interação do meio físico com o aluno e foi abordada no capítulo 6 item 6.4 durante o desenvolvimento do tema IV cujo sub-tema discutiu o aquecimento global. Durante as discussões os alunos apresentaram grande conhecimento sobre o assunto, adquirido pelo que é veiculado na mídia. Apresentaram também muita preocupação com a questão, mas confessaram falhas como não separar o lixo em casa ou “esquecer” seu lixo longe da lixeira. Apesar disto foi possível perceber após as dramatizações, um comprometimento do grupo em mudar atitudes com relação a esse tema que diz respeito a todos. Ao representarem o papel de moradores que tiveram suas casas invadidas pela enchente causada pelo

acúmulo de lixo em bueiros os alunos dramatizaram a dor e a responsabilidade de todos os envolvidos.

Já a segunda questão refere-se à interação do aluno com o meio social, que esteve presente em todos os demais itens do capítulo 6, mas principalmente no item 6.3 no qual foi discutido o respeito com as diferenças existentes dentro de um grupo, sejam elas, físicas, mentais, diferenças étnicas, religiosas ou estéticas. Durante as dramatizações relacionadas a esse tema, os alunos puderam experimentar o papel daqueles que sofrem preconceito ou rejeição devido a sua condição diferencial, e a partir desta experiência perceberam a importância de aceitar as características individuais de cada colega e discutiram sobre como conviver e respeitar as diferenças.

A terceira questão trata das relações entre o professor e os alunos e entre colegas, discutidos no capítulo 6 item 6.1 e 6.2 que abordaram respectivamente as relações entre colegas de turma e das diferenças de gênero no grupo.

Esta interação entre os colegas no que diz respeito ao desenvolvimento, ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos no projeto foi fundamental para que os alunos se sentissem à vontade para expressarem opiniões relacionadas à atividade prática proposta e à discussão temática do dia ou mesmo questionar quando tiver alguma dúvida. Pode-se resgatar como exemplo dessa interação a construção da coreografia que foi apresentada como o espaço maior de criação concedido ao grupo. Durante sua composição os alunos tiveram a oportunidade de expressar opiniões, serem ouvidos e se respeitarem.

Ainda com relação à interação, mais especificamente na relação professor-aluno, podem ser citados Azzi e Silva (2000), quando afirmam que o interagir inclui a conversa e o diálogo, duas manifestações muito valorizadas no decorrer das aulas. Quando o professor adota uma postura que coloca a interação com relação à construção do conhecimento por meio da discussão dos conteúdos em

segundo plano, tal ação pode ser apontada como resultante das crenças de que o mais importante no processo de aprendizado não é a construção coletiva resultante da interação do professor e aluno, mas a assimilação de explicações pertencentes a um conteúdo cuja aplicação será realizada em diversas e complexas situações, o que contradiz tudo o que o presente projeto objetiva promover.

A boa e facilitada interação professor-aluno se caracteriza como um processo de elevada importância também para Guimarães (2001) já que esta está diretamente ligada à promoção de segurança para o aluno, podendo influenciar positivamente em pontos diretamente ligados ao aprendizado, promovendo e/ou facilitando-o.

Recomenda-se que a adoção da pedagogia relacional no desenvolvimento deste projeto seja feita também porque de acordo com Becker (2001), esta considera a discussão dos conteúdos pelo grupo e as experiências anteriores do educando na construção do conhecimento, características estas que se assemelham à dinâmica desenvolvida nos encontros realizados e relatada neste estudo.

Ao desenvolver as aulas durante os momentos chamados "bate-papo", houve sempre a preocupação de construir as aulas partindo de elementos trazidos pelos alunos, fossem estes materiais (recortes de imagens, reportagens, artigos e objetos relacionado aos temas) ou verbais (como o relato de fatos presenciados ou vivenciados pelos próprios alunos). Quando as aulas começavam, todos esses elementos eram somados ao conhecimento do professor e a partir deste compartilhar nascia a aula. Os alunos podiam então participar não só das atividades propostas, mas também da construção do processo de conhecimento, o qual utilizou sua contribuição para acontecer, fator este que aumentava a motivação dos alunos em participarem das aulas. Esta preocupação está em consonância com os conteúdos básicos apresentados por Freire (1989) os quais consistem em interagir, a princípio com a cultura dos alunos, a fim de tornar o conhecimento significativo e abordar

também a educação dos sentidos, a educação da motricidade e a educação do símbolo.

Diante desta análise percebe-se que este projeto depende não somente do desenvolvimento da técnica de dramatização do Jogo Dramático, mas também da colaboração dos alunos nas discussões para que este jogo possa se constituir como uma estratégia para que as aulas de Educação Física aconteçam de maneira lúdica e acompanhada de significado e subsídios para compreender o contexto no qual o aluno se encontra ou do mundo em que vive. A postura receptiva do professor diante deste desafio também é muito importante para que o aluno possa compartilhar sua bagagem cultural com o grupo e interagir com o educador na construção do conhecimento, como propõe Freire (1989).

Este projeto concentra sua discussão no que pôde ser promovido e desenvolvido pelo Jogo Dramático, entretanto os conhecimentos abordados pela Educação Física não podem e não são esquecidos, pois se assim fosse, este estudo não teria sentido para o desenvolvimento pedagógico da área. O Jogo Dramático recebeu maior atenção porque ele é o que há de novidade nesta discussão e possui destaque para que se note sua aplicabilidade e interdisciplinaridade com o desenvolvimento do pensamento promovido pelo jogo em geral.

9 A viagem não acaba por aqui:

Considerações Finais

A proposta desenvolvida no projeto teve como principal objetivo o de contribuir não só com aulas práticas diferenciadas ou a construção do conhecimento em grupo com a realização do Jogo Dramático, mas também com as discussões no meio acadêmico sobre alternativas que estimulem a exploração em aula, de assuntos que não se limitem aos conteúdos programados para as aulas de Educação Física, favorecendo com isto o desenvolvimento integral do aluno, ao mesmo tempo em que fortalece a interação professor-aluno e permite que haja maior contribuição do educando no processo de aprendizagem do grupo. Assim, por meio da utilização das técnicas do Jogo Dramático nas aulas os alunos puderam experimentar papéis sociais diferentes daqueles que desempenham diariamente. As dramatizações e utilização da inversão de papéis exercitaram a empatia entre as crianças, pois toda a atividade que envolve a troca de papéis desenvolve a capacidade do ser humano colocar-se no lugar do "outro" diante de determinada situação.

Foi visível também a aproximação entre meninos e meninas na realização de tarefas coletivas como a construção da coreografia final colaborando mutuamente para o sucesso a apresentação aos colegas. Na fase final do projeto a oposição entre estes grupos já não era tão nítida. Nos jogos e no desenvolvimento das modalidades esportivas realizados nesta fase, as propostas de atividades mistas eram aceitas com muito mais facilidade em comparação com o início dos encontros. Interessante notar ainda que os alunos tiveram durante a realização deste projeto a oportunidade não apenas de discutir sobre o relacionamento entre os colegas, mas também de interagir em grupo com um objetivo em comum (como criação da coreografia final, por exemplo), e colocar em prática tudo o que foi anteriormente discutido e vivenciado. A montagem da apresentação final foi também uma

oportunidade de avaliar as mudanças ocorridas no grupo e posteriormente relatadas pelos alunos nas entrevistas finais. Dentre elas pode-se citar o aumento do respeito no grupo, a diminuição da agressividade e de brincadeiras não consentidas dentro e fora das aulas e a maior consideração e respeito pela opinião dos colegas.

Ainda durante a construção desta coreografia, foi interessante constatar como o grupo agia com pouca inibição, pois a interpretação de músicas parecia simples após tantas oportunidades de representação de diferentes papéis diante de todo o grupo. O maior desprendimento da parte dos alunos era notado também durante as conversas do grupo sobre decisões a respeito da coreografia, pois até os que evitavam expor sua opinião por inibição ou medo de ser criticado ou exposto diante do grupo, participavam com mais frequência. Durante essas aulas foi possível ainda aproximar os alunos da ginástica, da luta e a dança, que de acordo com os relatos presentes nas entrevistas iniciais, estes conteúdos foram pouco ou nunca abordados nas aulas do grupo até então. Desta forma, o desenvolvimento desses conteúdos durante o projeto, permitiu que o conhecimento do grupo na área fosse ampliado e a vivência de práticas corporais fosse enriquecida.

Com relação ao material utilizado na apresentação final, que incluiu a obra escrita e musicada de Vinícius de Moraes, o contato com este material proporcionou um aprendizado no que se refere à Música Popular Brasileira e os interpretes presentes nos CD's utilizados. Ao final do projeto os alunos reconheciam os cantores participantes dos CD's "A Arca de Noé" I e II e conheciam um pouco mais sobre a importância de Vinícius de Moraes para a cultura brasileira. Outra observação a ser destacada nesta oportunidade referiu-se à cobrança mútua do grupo com relação às questões discutidas, como o cuidado com o lixo produzido pelo colega, que refletia as aulas sobre os desastres ambientais.

Diante das ações e resultados verificados neste projeto, é importante ressaltar que para desenvolver esta proposta não basta apenas seguir cada etapa de maneira sistemática. É necessário ainda que o professor invista-se de uma postura que

promova o desenvolvimento do aluno considerando o potencial de contribuição do mesmo para o aprendizado do grupo. Sendo assim, é possível aproveitar ao máximo o potencial deste projeto, para pensar em maneiras diferentes de atuar com a Educação Física Escolar, seja na ampliação das possibilidades de desenvolvimento dos conhecimentos pertinentes à Educação Física, seja na exploração de espaços diferentes para as aulas ou na relação entre professor e aluno, durante as discussões de temas no decorrer das aulas.

Desta forma ao considerar o objetivo geral deste projeto que foi o de relatar e analisar o desenvolvimento da proposta do uso do Jogo Dramático nas aulas de Educação Física, verificou-se que os encontros realizados contribuíram para a elevação da qualidade das relações entre os componentes do grupo, minimizou a distância entre os meninos e meninas, elevou o respeito entre os colegas participantes do grupo, estimulou ações espontâneas e reduziu o receio dos alunos se exporem em público. O grupo relatou ainda a percepção da diminuição da agressividade e de atitudes excludentes entre os colegas, sendo destacado também o maior conhecimento cultural adquirido pelos alunos após o desenvolvimento da proposta.

O presente projeto, entretanto, não acaba com a conclusão desta monografia, pois pode ter continuidade em outros espaços escolares e com turmas diversas, o que poderá consolidar uma proposta efetiva da Educação Física Escolar. Como sugestão para o desenvolvimento, desta intervenção, em outras circunstâncias pode-se finalizar cada tema ou cada semestre letivo, com uma apresentação relacionada a qualquer um das demais áreas de conhecimento da Educação Física. Por exemplo, é possível finalizar um semestre com um festival de atividades esportivas adaptadas, ou com apresentações circenses, ou ainda com um festival de jogos dramáticos, de lutas ou de ginástica. É interessante destacar ainda a sugestão de utilizar outros grandes temas, relacionando música e cultura a temas atuais, presentes dentro e fora do cotidiano escolar a fim de compor um programa de Educação Física Escolar contextualizado e de significativo valor para os alunos.

Referências

AZZI, R.G., & SILVA, S.H. **A importância de um novo olhar do professor para os alunos:** Um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

BECKER, F., **Epistemologia do Professor:** O cotidiano da escola. 10. ed. Porto Alegre: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.), **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARNEIRO, M.A.B. **O jogo e a aprendizagem.** Revista Discurso. São Paulo, n5 set 1995.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

DE MARCO, A. Consciência do corpo: uma abordagem neuropsicológica. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Século XXI: A era do corpo ativo.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 31-47.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GUIMARÃES, S.E.R., **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** Em Boruchovitch, E & Bzuneck, J.A. (Orgs.) **Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2001.

HUIZINGA, Johan, **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

LOPES, Josiane. **Jean Piaget**. Nova Escola. a. XI, n. 95, ago. 1996.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MONTEIRO, Regina F. **Jogos Dramáticos**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

MORAES, Vinícius, **A Arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

NITZKE, Julio A.; Campos, M. B. e Lima, Maria F. P. **Estágios de Desenvolvimento**.

PIAGET. 1997b. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/~marcia/piaget/estagio.htm>

Acesso em 5 de Maio de 2008.

OLIVEIRA, Amauri A. B. de. **Metodologias emergentes no ensino da Educação Física**. Revista da Educação Física / UEM, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. & INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G., **Introdução ao Psicodrama**. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

SLADE, Peter, **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SKINNER, B. F., **Sobre o Behaviorismo**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

THIOLLENT, Michel., **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

YOZO, Ronaldo Yudi K. **100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas**. 16. ed. São Paulo: Ágora, 1996.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Entre o Jogo e a Expressão Corporal:

A aplicação do Jogo Dramático como estratégia pedagógica e alternativa para as aulas de Educação Física

Essas informações estão sendo fornecidas para a participação voluntária de seu(sua) filho(a) nesse estudo, que tem por objetivo estimular aspectos do desenvolvimento infantil, como: a percepção corporal, noção espaço-temporal, ritmo, percepção musical e a expressão corporal, utilizando-se os princípios dos Jogos Dramáticos, com a temática da “A Arca de Noé”, em aulas de Educação Física.

As crianças participarão de aulas de Educação Física, uma vez por semana, nestas elas desenvolverão atividades lúdicas, que visam o desenvolvimento integral do aluno. Durante as aulas serão observadas as relações interpessoais estabelecidas.

Estas aulas serão ministradas pela aluna Júnia Magalhães Rodrigues, do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/Unicamp. Se houver qualquer dúvida em relação a este estudo, você deve procurar o Prof. Dr. Ademir De Marco (responsável pela orientação deste estudo), telefone (19) 3521 6618 ou (19) 9798 6778. Denúncias de qualquer natureza poderão ser efetuadas pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisas da Unicamp (19) 3521 8936.

Seu (sua) filho (a) poderá desistir de participar desse estudo a qualquer momento. As informações serão mantidas em sigilo e os dados utilizados para fins didáticos e de pesquisa, porém como utilizaremos imagens

gravadas e fotografadas, solicitamos a autorização para o uso das mesmas para estes fins.

Os riscos pela participação neste estudo, são inerentes às atividades diárias que a criança normalmente desenvolve no espaço escolar, ou seja, estará realizando movimentos corporais expressivos na sala de aula para o acompanhamento de determinados ritmos musicais. Assim não haverá riscos adicionais, além daqueles que normalmente estão presentes no dia a dia da criança, como quedas, tropeços, esbarrões, hematomas ou pequenos cortes. Nestes casos, de pequenos ferimentos, como é feito rotineiramente pela Coordenação do Prodecad, as crianças serão encaminhadas para o Pronto Socorro do HC/Unicamp.

A participação de seu filho nesta pesquisa, não acarretará despesas adicionais aos pais, uma vez que todas as atividades serão realizadas dentro do período regular em que a mesma permanecer no Prodecad, não implicando, portanto, em deslocamentos extras. Não será necessária, também, a compra de qualquer material ou equipamento, a criança deverá utilizar roupas e calçados que normalmente usa para as aulas de Educação Física. Ainda que esta pesquisa não tenha grandes custos financeiros, as despesas decorrentes com materiais de consumo para as aulas e de transporte dos pesquisadores, serão de própria responsabilidade.

O projeto tem como proposta desenvolver um programa de atividades motoras, baseado nos princípios do Jogo Dramático visando proporcionar às crianças uma nova experiência em aulas de Educação Física. Procura, portanto, apresentar uma opção de desenvolvimento de suas aulas, a fim de contribuir para que estas não se limitem a determinadas áreas. Objetiva ainda a exploração da temática apresentada pelo texto *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, para promover discussões sobre assuntos pertinentes ao tema, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos dos alunos participantes.

Eu _____

____ acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que foram lidas para mim, descrevendo o estudo que visa analisar as relações interpessoais estabelecidas pelas crianças nas atividades de Jogos Dramáticos, em aulas de Educação Física.

Eu discuti com Júnia Magalhães Rodrigues sobre minha decisão em autorizar meu (minha) filho (a) _____ a participar nesse estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos dados e resultados do projeto. Concordo voluntariamente em permitir que meu (minha) filho (a) participe deste estudo e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou perdas de quais quer benefícios que eu possa ter adquirido nesse serviço.

Data ____/____/2007.

Assinatura do responsável pelo aluno voluntário

Data ____/____/2007.

Assinatura da testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para participação neste estudo.

Data ____/____/2007.

Júnia Magalhães Rodrigues (Aluna pesquisadora)

Data

____/____/2007.

Ademir De Marco (Prof. Dr. Orientador da pesquisa)

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

Nome: _____ Idade: _____ Sexo _____
 Grau de escolaridade: _____

Parte I - Relação entre os alunos e a Educação Física

- 1 Na sua escola há aulas de Educação Física? Com que frequência?
- 2 Você sempre participa dessas aulas?
- 3 Que tipo de atividades vocês costumam realizar nas aulas de EF?
- 4 Quais são as atividades que você mais gosta de realizar nas aulas de EF?
- 5 Como é a sua relação com o seu professor?
- 6 Existe algo que você gostaria de aprender em aulas de EF além do que seu professor(a) tem ensinado?
- 7 Indique as opções correspondentes a vivências ou atividades que vocês já experimentaram nas aulas de EF da sua escola. Com qual frequência?

Frequência

- | | |
|----------------------------------|-------|
| () Ginástica Artística/Olímpica | _____ |
| () Ginástica Rítmica | _____ |
| () Ginástica Acrobática | _____ |
| () Lutas | _____ |
| () Dança | _____ |
| () Jogos | _____ |
| () Esporte | _____ |

- 8 Que tipo de atividades físicas você realiza além da aulas de EF?
- 9 Em quais locais você realiza essas atividades? Com que frequência?
- 10 Você realiza atividade física nos finais de semana? Quais atividades?

Parte II – Conhecimentos Gerais, Experiências anteriores e Cultura.

1. Você já brincou de fingir que era outra pessoa, animal ou objeto? Cite exemplos das coisas ou pessoas (explicar o que são personagens) que costumava fingir ser.
2. Em que tipo de brincadeira esses personagens costumavam aparecer?
3. Você lembra de já ter brincado de faz de conta?
4. Você lembra de ter tido um amigo imaginário?
5. Você já brincou de teatro? Em que locais? Essa brincadeira foi dirigida por um adulto?
6. Você já assistiu a uma encenação (peça de teatro, esquete, representação ou dramatização)? Ao vivo ou pela televisão? – Explicar as palavras desconhecidas para que eles possam responder com clareza.
7. Você já apresentou uma encenação (peça de teatro, esquete, representação ou dramatização)? – Explicar as palavras desconhecidas para que eles possam responder se já tiveram tais experiências.
8. Você conhece algum programa de televisão em que são apresentados pessoas ou bonecos encenando/dramatizando? Se sim, cite o nome de alguns deles.
9. Você sabe quem foi Vinícius de Moraes? Se sim o que conhece da obra dele?
10. Você sabe o que é MPB? Se sim diga o nome de pelo menos um cantor(a) que relacionado à MPB.
11. O que você entende por aquecimento global?

Parte III - Relações Sociais

1. Você já se sentiu excluído ou recebeu apelidos que não gostou por causa:
() da sua cor?
() por causa da sua forma ou aparência física?
() por ser menino(a) ?
() por causa do seu rendimento/aproveitamento escolar?

2. Você já sofreu algum tipo de agressão física na escola? Se sim, como foi? Em que local da escola aconteceu? Por que aconteceu?

3. Você já sofreu algum tipo de agressão verbal

() na escola () no Prodecad () em casa () em outro lugar:

3.1 Se sim, como foi? Em que situação aconteceu? Por que aconteceu?

4. Você costuma ser agredido nos locais assinalados? Com que frequência?

5. Você se lembra de ter de alguma forma:

() agredido ou maltratado seus colegas de classe? Como aconteceu? Porque aconteceu?

() agredido ou maltratado seus professores? Como aconteceu? Por que aconteceu?

10. Você se sente à vontade para falar ou fazer perguntas em sua classe?

11. Você tem um colega em especial no grupo com o qual gosta de ficar junto, conversar, brincar? Quem?

12. Quais são as pessoas do grupo que você considera como sendo seus amigos?

13. Para você, o que é amigo?

APÊNDICE C - Diário de Campo

Diário de Campo

Diário de Campo - Aula nº ____ Data: ____ / ____ / ____ Observador (a): ____
 Turma: ____ Nº de Alunos: ____ Tema: ____
 Conteúdo trabalhado: ____ Tempo de duração da aula: ____

Parte I – “Bate papo”:

1- Durante essa parte da aula os alunos apresentaram-se:

- | | |
|---|---|
| ☐ dispersos | ☐ motivados |
| ☐ concentrados | ☐ desmotivados |
| ☐ mais ou menos concentrados | ☐ mais ou menos desmotivados |

2 – Participação dos alunos na parte I da aula:

- ☐ todos participaram
- ☐ algum(uns) recusaram-se a participar. Quem? _____

3 – Descrever os comportamentos interativos da criança (de uns para com os outros, e deles para com a professora) nesse momento da aula:

Parte II – Representação Psicodramática

1- Durante essa parte da aula os alunos apresentaram-se:

- | | |
|---|---|
| ☐ dispersos | ☐ motivados |
| ☐ concentrados | ☐ desmotivados |
| ☐ mais ou menos concentrados | ☐ mais ou menos desmotivados |

2 – Participação dos alunos na parte I da aula:

- ☐ todos participaram

() algum(uns) recusaram-se a participar. Quem? _____

3 – Descrever os comportamentos interativos da criança (de uns para com os outros, e deles para com a professora) nesse momento da aula:

4 – Durante a dramatização alguém?

() Recusou-se a realizar a proposta? Quem? _____

() Desistiu de realizar a dramatização? Quem? _____

() Teve dificuldade na execução das atividades? Quem? _____

() Pediu auxílio a um ou mais colegas para compreender/executar a atividade?
Quem? _____

() Pediu auxílio à professora para compreender/executar a atividade?
Quem? _____

() Criou outros personagens além dos propostos? Quem? _____

() Liderou os demais na criação da dramatização? Quem? _____

() Foi excluído no grupo? Quem? _____

() Dispersou-se totalmente? Quem? _____

() Não se interessou pela proposta? Quem? _____

Parte III – Vivências

1- Durante essa parte da aula os alunos apresentaram-se:

- | | |
|---|---|
| ☐ dispersos | ☐ motivados |
| ☐ concentrados | ☐ desmotivados |
| ☐ mais ou menos concentrados | ☐ mais ou menos desmotivados |

2 – Participação dos alunos na parte I da aula:

- ☐ todos participaram
- ☐ algum(uns) recusaram-se a participar. Quem? _____

3 – Descrever os comportamentos interativos da criança (de uns para com os outros, e deles para com a professora) nesse momento da aula:

4 – Durante as vivências alguém?

- ☐ Recusou-se a realizar a(s) atividade(s)? Quem? _____
- ☐ Desistiu de realizar a atividade? Quem? _____
- ☐ Teve dificuldade na execução das atividades? Quem? _____
- ☐ Pediu auxílio a um ou mais colegas para compreender/executar a atividade? Quem? _____
- ☐ Pediu auxílio à professora para compreender/executar a atividade? Quem? _____
- ☐ Criou outros personagens além dos propostos? Quem? _____
- ☐ Liderou os demais na criação da dramatização? Quem? _____
- ☐ Foi excluído no grupo? Quem? _____
- ☐ Dispersou-se totalmente? Quem? _____
- ☐ Não se interessou pela proposta? Quem? _____

Observações gerais:

1 – Ocorrência de desentendimentos entre os alunos (comportamentos anti-sociais):

Comportamentos de rejeição em razão em relação ao sexo:

Em que momentos _____.

Entre quem _____

Por quais motivos? _____

Comportamentos de rejeição por razões raciais:

Em que momentos _____.

Entre quem _____

Por quais motivos? _____

Comportamentos de rejeição por razões sociais:

Em que momentos _____.

Entre quem _____

Por quais motivos? _____

Comportamentos de rejeição relacionadas à aparência ou constituição física da criança:

Em que momentos _____.

Entre quem _____

Por quais motivos? _____

Manifestação de comportamentos de agressividade física:

Em que momentos _____.

Entre quem _____

Por quais motivos? _____

Manifestação de comportamentos de agressividade verbal:

Em que momentos _____

Entre quem _____

Por quais motivos? _____

2 – Ocorrência de comportamento afetivo-social positivo.

Manifestação de comportamentos cooperativos:

Em que momentos _____

Entre quem _____

Por quais motivos? _____

Manifestação de comportamentos de afetividade (abraços, afagos, carinhos):

Em que momentos _____

Entre quem _____

Por quais motivos? _____