



**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM DIÁLOGO ENTRE OS ELEMENTOS DA CULTURA LÚDICA E O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES MOTORAS**

Carolina de Carvalho Andrade

Ricardo Ducatti Colpas

**RESUMO**

*Esse estudo teve como objetivo investigar se o desenvolvimento das ações motoras seria influenciado por uma intervenção nas aulas de Educação Física baseadas na cultura lúdica infantil. Para tanto, realizamos a pesquisa com crianças de 6 e 7 anos, matriculadas na rede privada de ensino na cidade de São João Del Rei/MG. A amostra foi composta por 8 crianças, que foram avaliadas através do TGMD-2 – Test of Gross Motor Development. Fizemos uma “Roda da Conversa” com os alunos para conhecer o universo de jogos e brincadeiras presentes em seu contexto, depois realizamos uma intervenção, com duração de seis semanas. Os testes aconteceram antes e depois da intervenção e foram filmados para análise do grau de habilidade motora de cada aluno. Para análise dos dados, utilizamos as tabelas contidas no TGMD-2 que nos mostra a idade motora equivalente de cada aluno. Os resultados mostraram que é possível uma intervenção pedagógica baseada em elementos da cultura lúdica para o desenvolvimento de ações motoras. Os alunos mostraram um grande avanço se compararmos o pré-teste com o pós-teste. Isso permite reforçar a idéia da importância das ações motoras serem desenvolvidas num contexto de jogo e de brincadeira e no dialogo com a cultura infantil.*

**Palavras- chave:** cultura lúdica, ações motoras, TGMD-2

**PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS: DIALOGUE BETWEEN LUDIC CULTURAL ELEMENTS AND THE DEVELOPMENT OF MOTOR ACTIONS**

**ABSTRACT**

*This study aims to investigate whether the development of motor actions are influenced by an intervention during Physical Education courses based on the ludic culture of children. For this purpose, we undertook a study with 6 and 7 year old children, enrolled in the private network of education in the city of São João del Rei/MG. The sample was comprised of 8 children, evaluated through TGMD-2 – Test of Gross Motor Development. We carried out a round table discussion to discover the universe of games and plays*



*present in their environment in order to undertake a 6 week intervention. The tests took place before and after the intervention and the children were filmed for the analysis of their motor skill level. For data analysis, we used the tables available at the TGMD-2 which shows us the equivalent motor age of each student. The results proved possible a pedagogical intervention based on ludic cultural elements for the development of motor actions. Comparing the pre-test with the post-test results, great progress was identified in the students, which allows us to reinforce the importance for motor actions to be developed in a playful context and within the dialogue of children's culture.*

**Key words:** ludic culture, motor actions, TGMD-2

## EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN DIÁLOGO ENTRE LOS ELEMENTOS DE LA CULTURA LÚDICA Y EL DESARROLLO DE ACCIONES MOTORAS

### RESUMEN

*Este estudio tuvo como objetivo investigar si el desarrollo de acciones motoras sería influido por una intervención en las clases de Educación Física, basadas en la cultura lúdica infantil. Para tanto, realizamos una investigación con niños de 6 y 7 años, matriculados en la red privada de enseñanza en la ciudad de São João Del Rei/MG. La muestra fue compuesta por 8 niños, que fueron evaluados a través del TGMD-2 – Test of Gross Motor Development. Realizamos una “Rueda de Discusión” con los alumnos para conocer el universo de juegos presentes en su contexto, para realizarnos una intervención, con duración de seis semanas. Los testes ocurrieron antes y después de la intervención y fueron filmados para análisis del grado de habilidad motora de cada alumno. Para analizar los datos, utilizamos las tablas contenidas en el TGMD-2 que nos muestra la edad motora equivalente de cada alumno. Los resultados mostraron que es posible una intervención pedagógica basada en elementos de la cultura lúdica para el desarrollo de acciones motoras. Los alumnos mostraron un gran avance si comparamos el pre-test con el pos-test. Esto permite reforzar la idea de la importancia de las acciones motoras ser desarrolladas en un contexto de juego y en el diálogo con la cultura infantil.*

**Palabras- clave:** cultura lúdica, acciones motoras, TGMD-2

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Física Escolar (EFE) encontra-se num momento intenso de proposições e construções de experiências de ensino e com isso vem sofrendo diversas mudanças - pelo menos nas propostas oficiais - no seu processo didático pedagógico, uma vez que, o debate entre suas diferentes perspectivas teóricas ainda está presente no âmbito das discussões acadêmicas e também, mesmo que de maneira incipiente,



nas escolas de ensino básico. (RESENDE E SOARES, 1996). Dentro de uma concepção de Educação progressista as construções teóricas atualmente em EFE dialogam com uma idéia de movimento humano que seja representativa de um sujeito (aluno) objetivado e situado culturalmente.

Houve, entretanto, um período da história da EF que somente o conhecimento das chamadas Ciências Naturais era considerado como válido para justificá-la. A realidade do indivíduo era vista de forma generalizada e objetiva, desconsiderando-o em sua totalidade, sem atentar-se aos aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos (VELOZO, 2010). Ou seja, a Educação Física priorizava até então, a dimensão da eficiência, distanciando-se dos aspectos subjetivos e simbólicos do ser humano, perdendo a possibilidade de vê-lo como produtor e expressão dinâmica de cultura. (Daolio, 2004).

De acordo com Neira e Nunes (2006), a cultura deve ser concebida como um campo de luta em torno da significação social, sendo um campo contestado de significação, aparecendo como um conjunto de traços e padrões de comportamento, cada qual adotada de estilo próprio, que a todo tempo influencia os sujeitos. Sendo assim a humanidade é interpretada pela tentativa de aproximação da dimensão biológica e da imensa diversidade cultural presente na nossa espécie.

O conhecimento produzido sobre cultura apropriado pela EFE vai de encontro às ideias do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), que considera o movimento como uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, pois desde quando as crianças nascem, elas se movimentam, adquirem conhecimento sobre seu próprio corpo e se apropriam cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Ao se movimentarem, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

Dessa forma, os movimentos possibilitam ao ser humano relacionar-se um com o outro, aprender sobre si mesmo, quem ele é, o que é capaz de fazer. É mediante movimentos que o ser humano aprende sobre o meio social e cultural em que vive.

Durante a infância, as crianças em idade pré-escolar e do ensino fundamental dedicam-se à prática de ações motoras, as quais possibilitam a construção de um repertório motor rico e diversificado que possibilitará um aprendizado posterior de ações adaptativas e habilidosas que integrarão diferentes e específicos contextos de movimentos determinados culturalmente. Tais ações motoras são constituídas por gestos como: correr, galopar, chutar, rolar, receber, rebater, entre outros (CASTRO, 2008).

Portanto o objetivo da presente pesquisa foi verificar se a intervenção nas aulas de Educação Física através de conteúdos baseadas em elementos da cultura lúdica infantil, influenciariam o desenvolvimento das ações motoras, em alunos do ensino fundamental.

## **REVISÃO**

A EF busca um sentido que consiga ter seu conteúdo prático unindo seu conteúdo humano ao conteúdo universal, fazendo assim sua ligação com a cultura de uma forma mais ampla e também com outras da própria cultura.

O corpo começa a ser visto como uma expressão cultural e a partir disso começa-se a questionar a generalização da natureza humana. De acordo com Daolio (2004) a educação física possuía uma visão que priorizava somente a parte biológica. Porém, mesmo os seres humanos sendo semelhantes uns aos



outros, alguns estudiosos passaram a discutir o homem além de termos fisiológicos, biomecânicos ou de alto rendimento e começaram a diferenciá-los dos demais a partir do meio em que vivem.

Daolio (2004) ainda afirma que não ensinamos e que não trabalhamos com o movimento humano em si, mas com este movimento enraizado nas manifestações culturais onde estão presentes os corpos e as manifestações culturais historicamente definidos. O que dará relevância a um aprendizado em EF será a consideração deste na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza. Na dimensão do desenvolvimento motor, Manoel (2008) também entende que este é um processo de construção em que o sujeito é ator do seu próprio desenvolvimento. Ele é o resultado da interação de uma entidade com outras, de um ser informação com outros em diferentes estágios de organização no tempo e no espaço. Não havendo distinção entre as esferas genéticas e ambientais na questão do desenvolvimento. Para ele tanto a universalidade como a variabilidade são fruto de nossa estrutura e conformação biológica como de crença e atitudes culturais.

Assim, o desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo espectro de ações motoras que possibilita à criança o domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas como andar, correr, saltar e manipular objetos e instrumentos diversos como receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar e escrever (SANTOS *et al.*, 2004).

O desenvolvimento das ações motoras tende a seguir um padrão previsível, porém, variável, de acordo com influências externas do meio ambiente em que vivem. Ou seja, o comportamento motor é consequência da interpretação do indivíduo sobre o ambiente e contexto que o cerca (BARROS *et al.*, 2010).

De acordo com Manoel *et al.* (2008), o ambiente em que a criança vive influencia diretamente o desenvolvimento motor. Para Gallahue (2002) no entanto, é na infância que as alterações no comportamento motor acontecem com maior frequência. Na escola, na perspectiva desse trabalho, essas alterações podem acontecer nas aulas de EF em que a cultura do brincar é elemento determinante dos conteúdos e da metodologia de ensino.

No ato de brincar a criança inserida no social é produto de um contexto cultural. Sendo assim, a proposta do lúdico é fazer com que a criança, no meio em que vive, estabeleça uma relação de conhecimento com o mundo. Pois enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. E por ser uma forma espontânea de experiência a brincadeira garante a presença do lúdico (KISHIMOTO, 2006).

Não obstante disso, Brougère (1998) afirma que o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem. Brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. O brincar, jogar só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades.



Neste caso, o espaço das aulas de EF na escola constitui-se como um ritual pedagógico no qual, alunos do ensino fundamental, estabelecem uma relação direta com o seu processo de desenvolvimento integral mediado pelas ações do brincar.

Portanto, dialogar com a cultura da criança é ir além do contato com sua natureza em si, mas sim compreender essa natureza em constante interação com as situações do mundo vivido. Organizar as aulas de EF levando em consideração esta idéia é respeitar o processo de humanização e hominização (DUARTE, 1993).

Convergindo com o objetivo do trabalho, Freire (1989) fala da importância das ações motoras serem desenvolvidas. Porém, que é preciso entender que essas ações motoras, devem ser desenvolvidas num contexto de jogo e de brincadeira, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui. Talvez, os professores de EFE não tenham se atentado para o fato de que jogos como amarelinha, pegador, cantigas de roda e pular corda têm exercido, ao longo da história, um importante papel para o desenvolvimento das crianças. Aprender a trabalhar com esses brinquedos poderia garantir um bom desenvolvimento das ações motoras sem precisar impor às crianças uma linguagem corporal que lhes é estranha. Além de tudo isso, a adoção de atividades da cultura infantil como conteúdo pedagógico facilita o trabalho de professores, pois garante o interesse e motivação das crianças.

Por isso optamos em registrar nosso entendimento sobre a aprendizagem das ações motoras em crianças do ensino fundamental a partir das transformações ocorridas pela prática de elementos da cultura lúdica próprias desse grupo. Que para Freire (1989) é composta de uma riqueza de movimentos, jogos, brinquedos, brincadeiras as quais foram construídas no percurso histórico de um determinado grupo. Essas práticas corporais que a EF transformou em conteúdos tornam-se fundamentais para que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem dos diversos domínios que compõe as esferas de atuação da EF na escola. Inclusive a aprendizagem de uma ação motora.

## **MÉTODO**

### **População e amostra**

A população da pesquisa foi constituída por todas as crianças de 6 e 7 anos, que estivessem matriculadas regularmente em um das séries do 1º ano do ensino fundamental de uma escola particular do município de São João Del Rei.

A amostra foi selecionada de forma aleatória, de acordo com a disponibilidade e o aceite de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1) assinado pelos pais das crianças para sua participação na pesquisa. É importante ressaltar que no termo de consentimento livre e esclarecido consta que todos os dados coletados ficarão em sigilo e a identidade dos alunos não será revelada. Somente as pesquisadoras e a equipe envolvida neste estudo terão acesso a estas informações.

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, outro critério de Inclusão para participarem da pesquisa, era necessário que as crianças participassem de todas as intervenções e que estivessem presentes no dia dos testes, tanto do pré-teste quanto do pós-teste. A pesquisa foi composta de 8 alunos, sendo 4 do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

## **INSTRUMENTOS**



Neste tópico serão descritos de forma respectiva os instrumentos que foram utilizados para avaliação do nível de desenvolvimento das habilidades motoras e para prepararmos nossa intervenção. Durante a pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos de medida:

### **Teste de Desenvolvimento Motor Grosso – Segunda edição (TGMD-2)**

O TGMD-2 é uma bateria de testes desenvolvida por Ulrich (2000) para avaliar o desempenho motor grosso, que surgiu da necessidade de se ter instrumentos de medidas validadas, que pudessem ser aplicados tanto em populações normais, quanto em populações especiais (ULRICH, 2005). Com ele são avaliadas 12 habilidades, subdivididas em habilidades de locomoção (correr, galopar, salto com um pé, salto horizontal, corrida lateral e passada) e habilidades de controle de objetos (quicar, rebater, chutar, receber, arremessar por cima do ombro e rolar a bola por baixo).

Ainda de acordo com Ulrich, 2005, o TGMD-2 mede como a criança coordena seu tronco e extremidades durante e na finalização do movimento e como finalizam o mesmo (ex. o quão rápido eles correm, o quão longe eles jogam uma bola). Para tanto, o desempenho de cada criança nas tarefas foi avaliado por meio de critérios de desempenho propostos pelo teste, referentes a uma execução biomecanicamente eficiente das habilidades. Para cada habilidade são observados de 3 a 5 critérios motores específicos, os quais são fundamentados em padrões maduros de movimento. Caso o critério de desempenho seja identificado pelo pesquisador, o avaliado recebe 1 ponto para cada critério e na ausência deste, não é efetuada nenhuma pontuação. Na realização do teste o avaliado executa a habilidade três vezes, sendo a primeira um ensaio. As demais execuções são avaliadas e pontuadas.

A soma de todos os pontos alcançados pela criança formava, segundo a nomenclatura do teste, os escores brutos. Sendo assim, ao final do pré-teste foi gerado um escore com a soma de todas as habilidades de todos os participantes. Como a nossa amostra foi composta por 8 indivíduos, somaram-se todos os escores gerados e dividiu-se por 8, obtendo assim, a média do pré-teste. Para análise do pós teste o mesmo procedimento foi utilizado.

Como descrito, a análise do desempenho do teste é realizada através da observação da execução da habilidade motora. Para tanto foram utilizadas câmeras de vídeo que permitiram ao pesquisador analisar com maior precisão a execução das habilidades locomotoras realizadas pelos participantes do estudo. Foi usada uma câmera da marca SONY – HD cujo modelo é AVC – HD as quais foram posicionadas de acordo com os critérios estabelecidos pelo Grupo de Intervenção Motora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ANEXO 2), que tenta validar o TGMD-2 para a população brasileira (VALENTINI *et al*, 2008)

Nota-se, por meio da descrição desta bateria, que a avaliação das habilidades locomotoras e de controle de objetos propostas, é realizada de forma subjetiva. Sendo assim, apenas um pesquisador realizou a análise dos vídeos por estar devidamente familiarizado com o procedimento. Este procedimento objetivava obter um melhor nível de concordância entre pré e pós teste.

A avaliação foi realizada da seguinte forma: após a coleta de dados, os vídeos foram analisados individualmente pelo pesquisador, que concedeu sua pontuação para as 6 habilidades locomotoras e as 6 habilidades de controle de objetos, propostas pela bateria de testes. Realizado este procedimento, eram somados os valores de cada habilidade, desta forma, a partir da soma destes valores, era gerado o escore bruto final do teste de locomoção da bateria de testes TGMD-2.



## **Roda da conversa**

A importância didática de refletir ou discutir sobre o tema da aula ou sobre o conteúdo de ensino vem da necessidade de se buscar uma relação direta entre este e o contexto cultural imediato vivido pelo grupo de alunos. Para adentrar esse universo, nada melhor do que ouvi-los naquilo que têm a dizer. E por escutar, temos a possibilidade de exercer o direito, como professor, de concordar ou divergir, pois é escutando bem que nos preparamos para interagir e para nos situarmos no ponto de vista das ideias, conduzindo de forma democrática nosso processo de ensino (FREIRE, 1996). Confiamos ser este elemento pedagógico um fator de grande motivação inicial para as aulas de Educação Física na escola. Segundo Ausubel, Novak, Hanesian, *apud* Fontana e Rossetti (2007), o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos. É por isso que construir conhecimento, implica como já dissemos, o estabelecimento de uma ação partilhada entre os sujeitos e o objeto a ser aprendido. O diálogo nesse momento de discussão sobre o conteúdo a ser ensinado permite situações de cooperação, troca de informações, confronto e consensos de pontos de vista e, ainda, assumir responsabilidades e compromissos com o processo construído coletivamente. Cabe ao professor, ou a professora não somente permitir que elas ocorram como também promovê-las no cotidiano das aulas.

Por isso, a fim de conhecermos os elementos da cultura lúdica presentes no cotidiano das crianças, realizamos uma “Roda da Conversa”. Este instrumento consistia numa entrevista semi estruturada, com perguntas elaboradas e respostas anotadas pelas pesquisadoras. Optamos por este método, já que as crianças, com idade entre 6 e 7 anos, nos pareceu ainda muito novas para responderem a um questionário.

O teor das perguntas baseava na vivência das crianças com as brincadeiras de modo geral, por exemplo: se gostam de brincar, quais brincadeiras eles conhecem, com quem aprenderam, quais eles aprenderam na escola e na rua, entre outras.

Retiramos da roda da conversa os elementos que seriam utilizados em nossa intervenção, que foi baseada em brincadeiras e jogos que as crianças já traziam consigo, ou seja, tinham domínio ou conhecimento. Dessa forma, elaboramos as aulas utilizando como principal foco a cultura lúdica dessas crianças, porém, levando em consideração o desenvolvimento das habilidades motoras básicas propostas no TGMD-2.

## **COLETA DE DADOS**

### **Procedimentos**

O primeiro contato com os alunos foi essencial para familiarização com a turma. Neste contato, direcionou-se aos responsáveis legais das crianças o termo de consentimento, que seria o critério de inclusão na pesquisa.

Após a entrega do termo de consentimento assinado, aconteceu a roda da conversa. Para logo após, realizar o pré-teste proposto pelo TGMD-2, para verificação do estágio desenvolvimentista em que os alunos se encontravam.



A aplicação do TGMD-2 realizou-se na quadra poliesportiva pavimentada da própria escola, de forma individual, onde o avaliado era orientado apenas por um pesquisador. Para cada habilidade, eram fornecidas três tentativas, sendo a primeira uma familiarização e as demais tentativas válidas para a avaliação.

Uma das pesquisadoras chamava as crianças e as conduzia até o local do teste. Antes da aplicação do teste a pesquisadora fornecia uma demonstração e uma explicação verbal da habilidade a ser realizada pela criança, conforme protocolo sugerido por Ulrich (2000). Havia sempre duas crianças no local do teste: enquanto um realizava as habilidades, a outra observava.

Após o pré-teste, com os elementos coletados na Roda da Conversa, realizamos seis semanas de intervenção durante as aulas de EF, sendo o conteúdo dessas aulas diretamente relacionado com a cultura lúdica dos alunos.

Nossas intervenções de caráter lúdico foram direcionadas para a melhoria das habilidades envolvidas no TGMD-2. Para as aulas, foram escolhidas algumas habilidades para serem trabalhadas dentro das brincadeiras expostas pelos alunos. Ao final das seis semanas de intervenção, foi realizado o pós-teste.

O pré-teste e o pós-teste foram realizados com o propósito de verificar se a intervenção baseada nos elementos da cultura lúdica dos alunos foi eficaz na aquisição e/ou aprimoramento das ações motoras.

É importante ressaltar que o Pré-Teste e Pós-Teste foram filmados e realizados na escola em um lugar reservado, para não haver influências externas e manter a privacidade dos alunos. O horário foi de duração do teste é de aproximadamente 20 minutos para cada criança, sua análise dura cerca de 30 minutos por criança.

## **Material Utilizado**

- Para marcações no chão: mapa para a montagem, 1 rolo de fita crepe, giz branco, quatro cones e uma trena;
- Para a filmagem do teste: 1 tripé, 1 filmadora, extensões e fitas graváveis;
- Para o teste: base e bastão para a rebatida, 2 bolas de iniciação tamanho 8 (para rebatida, arremesso por cima, pegada e rolar por baixo), 2 bolas de iniciação tamanho 14 (para o chute), 1 bola de basquete (para quicar), 2 “porquinhos (o que são porquinhos?)” (utilizados na passada).
- Para registros e cuidados na aplicação: 2 canetas, planilha com o nome dos alunos e idade, protocolo do teste, orientações e considerações para o teste.

## **RESULTADOS**

A apresentação e discussão dos resultados foram realizadas buscando contemplar os objetivos estabelecidos para esta investigação. Desta forma, primeiramente foram apresentados e discutidos os resultados referentes à descrição do desempenho das ações motoras como um todo, não havendo distinção entre os desempenhos das habilidades locomotoras e de controle de objetos dos participantes do estudo. Em seguida foi feita a análise dos resultados encontrados pela estatística descritiva.

Cada criança recebeu sua avaliação de acordo com o desenvolvido durante a execução do TGMD – 2. Na tabulação dos resultados, a bateria de testes utilizada nesta investigação para avaliar o desempenho das habilidades motoras fundamentais, permite ao pesquisador realizar a análise dos



resultados através de alguns critérios distintos, como: escore-padrão, percentil e avaliação descritiva. Para este estudo, optou-se por analisar os dados utilizando como critério o Quociente Motor Grosso (QMT) e a análise descritiva.

O QMT é o resultado mais importante, de acordo com Ulrich (2005), pois é uma composição dos resultados dos dois subtestes, envolvendo as habilidades motoras de locomoção e controle de objetos.

A tabela 1 apresenta os valores descritivos para o desempenho das habilidades motoras fundamentais dos participantes do estudo, sem distinção entre os valores dos participantes do sexo masculino e do feminino, no pré-teste e pós-teste. Ou seja, a tabela irá apontar a classificação das crianças num primeiro momento sem uma intervenção orientada, planejada e baseada em elementos da própria cultura, através do quociente motor grosso (QMG) das crianças e depois após de uma intervenção planejada de acordo com os objetivos da pesquisa.

**Tabela 1- Descrição do desempenho das habilidades motoras fundamentais (pré-teste e pós-teste)**

Pré Teste	N	Quociente motor grosso (X) (S)
Crianças	8	88,87 ( $\pm$ 9,87)
Pós Teste	N	Quociente motor grosso (X) (S)
Crianças	8	113,87 ( $\pm$ 12,51)

Pode-se verificar que os participantes do estudo, foram identificados com uma média de 113, 87 ( $\pm$ 12,51), no que diz respeito ao QMG. Havendo uma melhora no que se diz respeito à execução das habilidades, tanto locomotoras, quanto de controle de objetos.

Como a turma analisada obteve melhorias no QMG, observamos melhoria na execução das habilidades motoras fundamentais. Portanto, a partir da coleta desses dados, podemos estabelecer a análise descritiva proposta pelo TGMD-2. A tabela 3 apresenta as avaliações descritivas quanto ao coeficiente motor grosso. As crianças foram classificadas, de acordo com os critérios do teste como na média no pré-teste e como acima da média esperada de desempenho das habilidades motoras fundamentais no pós-teste.

**Tabela 2 - Avaliação descritiva de acordo com quociente motor grosso**

Testes	Quociente Motor Grosso (X)	Avaliações descritivas
Pré-teste	88,87	Abaixo da média
Pós-teste	113,87	Acima da média

A tabela 4 apresenta a classificação sugerida pelo TGMD-2, segundo o valor do QGM. O que observamos é que os alunos obtiveram uma melhora significativa. Pois, mostra como os alunos após as intervenções se encontraram num nível de habilidade motora maior.

**Tabela 3 – Classificação sugerida segundo o valor do quociente motor grosso**



Quociente Motor Grosso (QMG)	Descrição
>130	MUITO Superior
121 -130	Superior
<b>111 – 120</b>	<b>ACIMA DA MÉDIA</b>
90 – 110	MÉDIA
80 – 89	ABAIXO DA MÉDIA
70 – 79	RUIM
<70	MUITO RUIM

## DISCUSSÃO

O presente estudo verificou a hipótese de que os elementos da cultura lúdica infantil influenciam diretamente o desenvolvimento de ações motoras. Entretanto, a educação física quando inserida no currículo do espaço escolar tem como objetivos pedagógicos articular-se com outros campos do saber e com outras dimensões do conhecimento, dentre eles, conceitos, valores e atitudes. Mais especificadamente concebe-se a educação física como uma prática pedagógica que tematiza os conteúdos da cultura corporal nos diferentes níveis de ensino.

De acordo com a pesquisa conduzida por Valentini (2002), com 88 escolares de ambos os sexos, com idade entre 5 e 10 anos, pode-se observar que em todas as idades pesquisadas os escolares foram identificados com um desempenho de habilidades locomotoras abaixo da média esperada. Com relação ao sexo, não foram observadas diferenças significativas entre meninos e meninas, apresentando uma média de desempenho de habilidades locomotoras similar. Em nosso trabalho, as crianças também se classificaram abaixo da média no pré-teste.

Dessa forma, observando os resultados da presente pesquisa, e comparando com outras investigações prévias, os dados sugerem uma tendência das crianças que ingressam na primeira série escolar, apresentarem uma média de desempenho das habilidades locomotoras abaixo do nível esperado para faixa etária entre 6 e 7 anos.

Ainda na mesma perspectiva, o estudo de Vieira et al. (2004) demonstrou que as crianças evidenciaram um desempenho motor muito pobre nas habilidades locomotoras e de controle de objeto. Estudos recentes também têm demonstrado que as crianças não apresentam habilidades motoras fundamentais adequadas a sua faixa etária. Estas alterações podem encontrar suporte na estrutura social e econômica da sociedade (urbanização e inovações tecnológicas), as quais têm proporcionado mudanças nos hábitos cotidianos da vida do ser humano (VIEIRA et al., 2004).

Valentini e Rudisill (2004) já haviam evidenciado desempenho abaixo da média para crianças brasileiras com faixa etária semelhante, ressaltando a necessidade de propiciar oportunidades de experiências motoras apropriadas e sistemáticas. Desta forma, as experiências motoras infantis que são determinantes para o desenvolvimento motor podem estar sendo comprometidas. Devemos considerar que as oportunidades propiciadas para conhecer, experienciar e aprender ações motoras, são essenciais nos estabelecimentos de critérios significativos para cada criança, aumentando as possibilidades de ganhos motores, que poderão ser otimizados.



Na intencionalidade deste trabalho e de acordo com estudos acima constatamos que as aulas organizadas favoreceram primeiramente a participação dos alunos. Tal fato deve-se a significância dos conteúdos reconhecida por eles. Como já dissemos saber o que a criança traz enquanto conhecimento prévio pode auxiliar o professor na construção dos diferentes conhecimentos próprios da EFE e dos objetivos pedagógicos estabelecidos. Segundo Ausubel, Novak, Hanesian, apud Fontana e Rossetti (2007), o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Pois ainda de acordo com os autores, o importante é descobrir o que aluno já sabe e basear nisso os ensinamentos do professor.

Com a nossa pesquisa, constatamos o quão importante é a forma com que se apresenta a brincadeira infantil ou um jogo, que para a criança é cheio de significado e sentido. O estabelecimento de um vínculo entre a execução de um gesto com o cotidiano cultural de um grupo de alunos pode auxiliar na aprendizagem, inclusive na aquisição de uma habilidade motora. Como diria Paulo Freire (1996), é um conteúdo que se liga com a realidade imediata do aluno proporcionando uma interação significativa e uma incorporação ressignificada do mesmo.

Foi o que presenciamos no transcorrer das aulas elaboradas e desenvolvidas nos encontros semanais com o grupo de alunos que compuseram nossa pesquisa. Os conteúdos foram selecionados a partir do primeiro contato que tivemos. Em seis encontros organizamos as aulas com variedades de pega-pegas, nos quais vivenciamos movimentos de locomoção e de manipulação (arremessar, galopar e correr); brincadeiras de roda nas quais os movimentos de manipulação foram priorizados (arremessar e receber); jogos com bastões e bolas de papel e fita crepe (rebater); brincadeiras com corda e bolas nas quais os alunos correram, saltaram e driblaram.

Acreditamos que o resultado positivo do nosso estudo se deu também pelas aulas planejadas e pela intervenção estruturada, que possibilitou uma compreensão do que deveria ser executada, uma participação ativa durante os momentos de prática e como mostram os testes, o desenvolvimento das habilidades motoras pelos alunos que compunham nossa amostra. Dessa forma através da intervenção, os jogos e as atividades que planejamos e executamos puderam apresentar-se com significado reconhecido, pois estabeleciam uma relação direta com cultura previamente detectada em nossa primeira roda da conversa. Nesse sentido as aulas foram planejadas de acordo com uma proposta de exploração motora considerando a identidade cultural que atendia os requisitos da pesquisa.

Essa interpretação vai ao encontro com as nossas intenções, pois consideramos alguns elementos da cultura lúdica para desenvolvermos ações motoras em crianças de 6 e 7 anos. Barros (2008) entende a ludicidade como uma das formas que a criança encontra para expressar seus desejos e necessidades de interagir com seu semelhante, possibilitando a ampliação do lado criativo e inovador, dando significado à sua própria existência e inventando e reinventando o meio onde vive. Conferindo ao corpo e ao movimento humano sentido singular ao aluno e significado histórico e coletivo.

De acordo com Wajskop (1999), a criança desenvolve-se pela experiência social, coletiva, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Sendo assim, a brincadeira se torna um modo de assimilação e recriação das experiências sócio-culturais. Com isso, as crianças conseguem construir conhecimentos da realidade, não sendo apenas um jogo natural. As brincadeiras são resultado de relações inter-individuais, portanto, de cultura. Mais do que um comportamento específico, a brincadeira define uma situação onde esse comportamento adquire uma nova significação.



Através das intervenções lúdicas, obtivemos uma melhora com no Quociente Motor Grosso. Estes resultados foram alcançados, pois planejamos as aulas, propondo experiências já vivenciadas e construídas pelos participantes do estudo, podendo apresentar variações no modo do fazer. Conforme Gallahue e Ozmun (2002) um ensino criativo e diagnóstico pode auxiliar muito a criança no desenvolvimento equilibrado de suas habilidades motoras fundamentais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É notável que o brincar fornece inúmeros benefícios para a criança, sejam eles sociais, cognitivos ou afetivos, sendo a escola um lugar propício para o desenvolvimento dessas atividades lúdicas. O que buscamos foi ampliar conhecimentos socialmente constituídos, partindo daquilo que as crianças já tinham vivências, acreditando ser este o caminho mais viável para o desenvolvimento de ações motoras na escola.

Compreendida desta forma, a cultura lúdica infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva de um trabalho que considere a criança como sujeito histórico e social do meio em que vive, tendo em vista que ela é o principal elemento da aprendizagem de qualquer conteúdo.

Concluímos também que ampliar o conhecimento do professor sobre a cultura da criança é uma necessidade pedagógica se quisermos proporcionar-lhes base suficientemente sólidas para o desenvolvimento de ações motoras. Quanto mais elementos reais os professores sistematizarem em suas aulas, mais produtiva será a assimilação de conteúdos pelos alunos.

Com os resultados obtidos, podemos nos remeter as idéias de Ribeiro e Bussab (s/d), quando eles afirmam que há mais do que um jogo de palavras na afirmação de que o homem é naturalmente cultural, ou ainda, de que a chave para a compreensão da natureza humana está na cultura e a chave para a da cultura está na natureza humana. O homem é a um só tempo, criatura e criador da cultura. Nas palavras de Morin (1973) *apud* Ribeiro e Bussab (s/d), o que ocorreu no processo de hominização foi uma aptidão natural para a cultura e a aptidão cultural para desenvolver a natureza humana. Desse modo, desaba o antigo paradigma que opunha natureza e cultura.

Opções pertinentes para estudos futuros seriam avaliar uma maior quantidade de participantes, além de proporcionar um grupo experimental e outro controle a fim de podermos comparar a intervenção baseada nos elementos da cultura lúdica e ter maior clareza sobre a sua eficácia no desenvolvimento das ações motoras.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROS, P.C.; CAETANO, S.P.N; CARVALHO, J.N. O lúdico e o perfil de desenvolvimento motor de crianças com idade entre 5 e 6 anos. 2008. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../761\\_828.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../761_828.pdf). Acesso em: 20/11/2010.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1998.



BUSSAB, V. S. R.; RIBEIRO, F. L. Biologicamente cultural. In L. Souza, M. F. Q. Silva & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 175-194, 1998.

CASTRO, M. B. *A influencia do contexto nas habilidades motoras fundamentais de pré escolares e escolares*. 2008. Porto Alegre: UFRGS. 2008. Dissertação Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

DAOLIO, J. *A educação física e o conceito de cultura*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Milton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas. Autores Associados, 1993.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia dos saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTANA, N.M. ROSSETTI, M. Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.187-210, jan./jun.2007.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos*. São Paulo: Phorte, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANOEL, E. J. *A Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física Escolar - 20 anos: uma visão pessoal*. In: Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, 4. trim. 2008.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L.F. *Pedagogia da Cultura Corporal - criticas e alternativas*. São Paulo. Editora Phorte, 2006.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. (1996). Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: supl. 02. p. 49-59.

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, JA. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, v. 18, Número Especial, p. 33-44, ago. 2004.



ULRICH, D.A. *Test of gross motor development – second edition: examiner’s manual*. Austin, Texas: Pro. Ed, 2000.

ULRICH, D. A. The Test of Gross Motor Development-2nd Edition: Uses, Administration, and Applications. In: *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*. v.10, n.1, p.13-15, 2005.

VALENTINI, N. C. Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal. In: *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 51-62, 2002.

VALENTINI NC, BARBOSA MLL, CINI GV, PICK RK, SPESSATO BC, BALBINOTTI MAA. Teste de desenvolvimento motor grosso: validade e consistência interna para uma população gaúcha. In: *Revista Brasileira Cineantropom. & Desempenho* 2008; 10 (4): 399-404.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children. *Journal of Teaching in Physical Education*. [S. l], no.3, v.23, p.216-234, 2004.

VELOZO, E.L. *Educação física e epistemologia: A cientificidade como uma dimensão cultural*. 2010. Disponível em: [www.cbce.org.br/cd/resumos/122.pdf](http://www.cbce.org.br/cd/resumos/122.pdf). Acessado em: 24/04/2010.

VIEIRA, L.F; SANTOS, V.C.; OLIVEIRA, A.A.B. Análise da aprendizagem perceptivo-motora de crianças de 7 e 8 anos da rede de ensino público de Maringá-PR. In: *Revista da Educação Física/UEM*. maringá, v. 15, n. 2, p. 39-48, 2. sem. 2004.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

Endereço para correspondência:

Rua André Belo, nº 47

São Judas Tadeu – CEP 36307-054

São João del-Rei – Minas Gerais

e-mail: [carolina.c.andrade@hotmail.com](mailto:carolina.c.andrade@hotmail.com)

Recurso: Data show