
“OLHA O QUE EU APRENDI NA GINÁSTICA”: IMPACTOS AFETIVOS DE AULAS DE GINÁSTICA EM CRIANÇAS PEQUENAS NA PERSPECTIVA DE FAMILIARES**“LOOK WHAT I’VE LEARNED IN GYMNASTICS”: AFFECTIVE IMPACTS ON GYMNASTICS CLASSES ON CHILDREN THROUGH PARENTS PERSPECTIVE**Camila Sanchez Milani¹, Daniela Bento-Soares² e Laurita Marconi Schiavon¹¹Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.²Centro Universitário UniEduk, Jaguariúna-SP, Brasil.**RESUMO**

Este estudo objetiva descrever e analisar impressões de familiares sobre impactos afetivos de aulas de Ginástica em crianças de quatro a seis anos de idade, tendo como embasamento teórico a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a Teoria de Desenvolvimento de Wallon. Tais aulas são parte da Extensão Universitária em “Ginástica”, da FEF-Unicamp; baseadas em referenciais da Pedagogia do Esporte e realizadas a partir de estratégias lúdicas, como jogos de faz de conta. Neste estudo de caso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) responsáveis pelas crianças do projeto, e analisadas a partir de Análise de Conteúdo, tendo como categorias de análise: Metodologia dos Três Momentos como fator disparador de vivências; Relação com professores(as) como espaço de afeto; Manifestações relacionadas a questões técnicas, históricas, culturais e socioeducativas. Os resultados revelam que as crianças realizam movimentos aprendidos em aula em outros momentos e espaços, inclusive ensinando colegas/familiares. Sobre os aspectos históricos e culturais, as falas demonstram ser possível realizar um trabalho com temáticas mais “teóricas” com crianças pequenas e como tais conteúdos foram aprendidos e as impactaram. Assim, destaca-se estratégias pedagógicas sociais como diferencial desse projeto, que considera como foco do processo os(as) próprios(as) aprendizes, interagindo com o meio social e co-construindo conhecimentos.

Palavras-chave: Afeto. Ginástica. Ensino.**ABSTRACT**

This study aims to describe and analyze impressions of parents on the affective impacts of Gymnastics classes on children from four to six years old, based on Vygotsky’s Historical-Cultural Theory and on Wallon’s Development Theory. These classes are part of the university extension in “Gymnastics”, from the Faculty of Physical Education of the State University of Campinas; based on Sport Pedagogy reference and planned with ludic strategies, such as make-believe games. In this case study, semi-structured interviews were conducted with the children parents, and analyzed on Content Analysis. The analysis categories were: Three Moments Methodology as a factor that provides experiences; Relationship with teacher as a space of affection; Demonstrations about the Sport Pedagogy references: Historical-Cultural; Technical; Socio-educational. The results reveal that children perform movements learned in classes at other times and spaces, including situations that they teach colleagues and family members. About the historical and cultural aspects, the statements demonstrate that the work with “theoretical” themes with young children is possible and how contents were learned and impacted them. Therefore, social pedagogical strategies were emphasized as a differential of this Project, which considers the learners as the focus of the process, interacting with social environment and co-construction the knowledge.

Keywords: Affect. Gymnastics. Teaching.**Introdução**

Estudos que tratam da dimensão afetiva nos processos de ensino-aprendizado são recentes na literatura acadêmica. Esse fato acontece, historicamente, por um maior interesse e uma expressiva valorização da dimensão cognitiva do ser humano¹ no campo científico, que por vezes ignorou ou subestimou a importância do afeto em tais processos.

Na área da Pedagogia e da Psicologia da Educação, estudos demonstram a relevância de considerarmos a dimensão afetiva no processo educativo, pois, baseados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC)², proposta por Vygotsky, e da Teoria de Desenvolvimento Humano, proposta por Wallon³, concebem o ser humano como alguém que pensa e sente de

forma simultânea. Além disso, tais teorias concebem o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva social, que necessita das relações humanas para acontecer.

Nesta perspectiva, a afetividade é vista como necessária nos processos de ensino-aprendizado, uma vez que atua como elo entre os(as) aprendizes, os(as) agentes mediadores(as) e os objetos de conhecimento. A afetividade influencia a qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas e o conhecimento, podendo afetar de forma positiva ou negativa as trocas de experiências nos processos educativos¹. Dessa maneira, as escolhas pedagógicas que os(as) mediadores(as) realizam devem atentar-se às relações sociais, de forma a assegurar que a carga afetiva que se estabelecerá em todo o processo aproxime o(a) aprendiz.

Na área da Educação Física, poucos são os trabalhos científicos que versam sobre a afetividade⁴⁻⁹. Mais especificamente nas modalidades esportivas ginásticas, o contexto tradicional das aulas de iniciação esportiva enfatiza a disciplina e o direcionamento técnico, sem um embasamento teórico, sendo muitas vezes uma proposta excludente¹⁰ de “caça-talentos”. Este fato sinaliza a necessidade de serem realizadas mais investigações que relacionem a dimensão afetiva e as práticas corporais.

Se há carência de estudos sobre a afetividade na Educação Física, essa é ainda maior sobre crianças pequenas. Por isso, a partir do trabalho desenvolvido no projeto “Ginástica” da Extensão Universitária (EU) da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), buscamos pesquisar a turma específica de crianças pequenas, de quatro a seis anos de idade, chamada de “Projeto Crescendo com a Ginástica” (PCG). Sendo assim, o presente artigo objetiva descrever e analisar as impressões de familiares sobre os impactos afetivos de aulas de Ginástica em crianças de quatro a seis anos de idade, em busca de compreender melhor sobre como as crianças são afetadas por estratégias pedagógicas que valorizam a afetividade no processo de ensino-aprendizado.

O referido projeto de EU possui seis turmas voltadas ao público infanto-juvenil e quatro ao público adulto e objetiva proporcionar experiências para a comunidade interna e externa à universidade, a partir de fundamentos de variadas práticas gímnicas. Além de ser um espaço de oferecimento de vivências corporais, a EU em Ginástica na FEF também se destaca por contribuir diretamente na formação dos(as) universitários(as) e no desenvolvimento de pesquisas, principalmente com relação à área pedagógica, evidenciando a tríade de sustentação da Universidade, composta pelo Ensino, Pesquisa e Extensão¹¹⁻¹³.

O PCG, desenvolvido desde o início da década de 1990^{11,13}, com algumas pausas e reestruturações, fundamenta-se atualmente em quatro princípios para o ensino do Esporte¹⁴, que foram parafraseados¹⁵ em: “Ensinar Ginástica a todos(as), ensinar bem Ginástica a todos(as), ensinar mais do que Ginástica e ensinar a gostar de Ginástica”. Com isso, a prática pedagógica vem sendo delimitada a partir de ideias e pressupostos da Pedagogia do Esporte (PE)¹⁶.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizado da Ginástica no PCG tem sido desenvolvido baseado em três referências da PE¹⁶, que dissertam sobre o ensino de questões culturais, históricas, técnicas e socioeducativas. Como estratégia para o desenvolvimento dessas questões nas aulas de Ginástica, buscamos em relação às questões culturais e históricas apresentar a origem e a evolução das variadas práticas gímnicas, atletas e personagens históricos(as), regras de competição/participação, bem como seus contextos culturais. No tocante à questão técnica, desenvolvemos as aulas classificando os movimentos realizados em Padrões Básicos de Movimento¹⁷: saltos, aterrissagens, posições estacionárias, deslocamentos, rotações e balanços. Por sua vez, a questão socioeducativa trata de aspectos relacionadas a princípios e valores, como cooperação, respeito, amizade, confiança, perseverança e empatia.

A dinâmica das aulas segue o método dos “Três Momentos”^{11,12,13}, que apoia-se teoricamente¹² na THC². Esse método considera e valoriza as experiências e os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) nas aulas, de forma participativa e efetiva na construção coletiva do

conhecimento, por entender que os(as) aprendizes precisam estar ativos(as) em seus processos de aprendizado¹⁸.

Permeada por estratégias lúdicas, em um primeiro momento, os(as) alunos(as) são convidados(as) a explorar movimentos dentro da temática proposta em aula; assim, o(a) aluno(a) se integra com o conteúdo abordado enquanto o(a) professor(a) observa seus potenciais e conhecimentos anteriores. O segundo momento caracteriza-se por dicas e problemas dadas pelo(a) professor(a), com o intuito de que os(as) alunos(as) aprofundem algumas explorações e criem mais possibilidades de movimento na temática proposta. Desta forma, “Não há nesta fase direcionamento da atividade em si, apenas um direcionamento da proposta da atividade; é dizer ‘o que’ sem dizer ‘como’”^{13:117}. Já no terceiro momento, ocorre o direcionamento propriamente dito, com detalhamento técnico maior ou menor, dependendo da faixa etária.

Nesse contexto, a estratégia pedagógica lúdica adotada utilizou “personagens” para a contextualização das atividades, dois bonecos de pano, chamados Guts e Nadia, que contavam para as crianças histórias de suas viagens pelo mundo, trazendo conhecimentos culturais e históricos da Ginástica. O personagem Guts teve seu nome escolhido em homenagem a um dos precursores da Ginástica na Alemanha no século XVIII, Guts Muths. Já a personagem Nádia foi uma homenagem à ginasta Nadia Comaneci, atleta romena pioneira na conquista da nota 10 em Jogos Olímpicos, em 1976. Esses dois personagens criam um ambiente pedagógico propício adequado à faixa etária. Nesse sentido, “A ludicidade se envolve com a proposta metodológica, e a ideia deve ser a de que, todo o tempo, esteja ‘alinHAVando’ os conteúdos, a mediação dos professores e alunos..”^{12:160}.

Essa estratégia pedagógica trouxe-nos indagações sobre os impactos afetivos desse método e os possíveis movimentos de aproximação das crianças com a prática gímnica. Ou seja, entendendo que o afeto é fundamental para o envolvimento de aprendizes(as) com a co-construção de conhecimentos, interessou-nos investigar de que forma as mediações realizadas durante as aulas do PCG poderiam ser interpretadas. Isso pois o foco dos processos de aprendizado deve centrar-se nas relações que se estabelecem entre professores(as)-mediadores(as) e aprendizes², para que os(as) envolvidos(as) estejam ativos(as).

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem, a motivação e a afetividade são funções interconectadas: o pensamento não é uma corrente autônoma dissociada da vida dinâmica, das motivações, dos interesses e dos envoltimentos (TASSONI; LEITE, 2011), mas é pautado pela afetividade, que influencia a constituição da subjetividade a partir das relações sociais e os processos de significação e sentido.^{22:61-62}

Com isso, entendendo que as crianças pequenas expressam-se através de seus movimentos¹⁹ que constituem linguagem, e que a consolidação dos conhecimentos co-construídos será manifestada em outros ambientes que não apenas nas aulas de Ginástica, aproximamo-nos das pessoas que mais tempo estão com as crianças, suas famílias e responsáveis.

Métodos

Tendo uma natureza exploratória e descritiva²⁰ e seguindo uma abordagem qualitativa, esta pesquisa se consolida como sendo um Estudo de Caso²¹ de uma turma do PCG do ano de 2019.

Neste artigo, são estudados os relatos de familiares sobre as manifestações das crianças sobre as aulas de Ginástica. Participaram sete mães e um pai) cujos nomes foram preservados para a manutenção do sigilo da pesquisa, conforme o Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp

(CAAE 86730318.8.0000.5404). Os critérios de inclusão das crianças participantes foram ter frequentado o programa por dois semestres e possuir entre quatro e seis anos de idade.

Como procedimento de pesquisa foi realizada entrevista semiestruturada²⁰ ao final do semestre de aulas. Tais entrevistas tiveram como suporte anotações de cada participante em um caderno entregue pelas pesquisadoras no início do semestre de aulas, quando foram orientados(as) a registrar as manifestações das crianças, corporais ou faladas, sobre quaisquer aspectos relacionados às aulas de Ginástica.

A experiência de utilização desse caderno de anotações foi interessante, pois atuou como um registro das memórias dos relatos das crianças aos(às) familiares, tendo aspecto essencial no momento da realização das entrevistas, assim como é afirmado por um dos participantes:

Então sempre quando ela chega, a gente aproveita esse momento que ainda está tudo meio fresquinho, né, embora ela fique lembrando dois, três dias depois, mas está tudo anotadinho aqui, todas as historinhas, os mascotes como eu lhe disse anteriormente, as brincadeiras [...] (Pai 1).

As entrevistas foram realizadas na Sala de Pesquisa Qualitativa do Laboratório Integrado de Educação Física da FEF-Unicamp. As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

A análise das entrevistas foi realizada com a técnica de Análise de Conteúdo²⁰. As categorias foram construídas a partir de um modelo fechado²⁰, ou seja, definidas *a priori*, baseadas nos referenciais teóricos da pesquisa, mesmo que inicialmente estivéssemos abertas à construção de outras categorias. Dessa forma, a menção a essas categorias reforça a consolidação do projeto e de seus objetivos. Assim, as cinco categorias elencadas, bem como suas especificidades, encontram-se explicadas a seguir:

- Metodologia dos “Três Momentos”^{11,12,13} como fator disparador de vivências: disserta sobre como as escolhas metodológicas do PCG contribuíram para a produção de impactos afetivos positivos nas crianças;
- Relação com professores(as) como espaço de afeto: demonstra como a relação afetiva estabelecida desenvolveu emoções que favoreceram os processos de ensino-aprendizado;
- Manifestações sobre questões culturais e históricas: traz considerações acerca de aspectos relacionados à história da Ginástica, seus(suas) atletas e precursores(as), culturas e práticas das modalidades ginásticas;
- Manifestações sobre questões técnicas: mostra a continuidade dada pelas crianças, em outros lugares e momentos, aos aprendizados referentes a habilidades técnicas;
- Manifestações sobre questões socioeducativas: apresenta aspectos a respeito de valores e princípios trabalhados nas aulas de Ginástica.

Por fim, os dados foram interpretados com base na estratégia de construção iterativa de uma explicação²⁰.

Resultados e Discussão

As falas de familiares participantes apresentaram semelhanças em seus respectivos discursos, que demonstram impactos afetivos produzidos a partir das aulas da turma PCG. Isso foi interpretado pois quando um processo de aprendizado impacta afetivamente de forma

positiva, possivelmente produzirá um movimento de aproximação entre o sujeito e o objeto de conhecimento¹. Os discursos apresentados pelos(as) familiares possibilitam a interpretação de que as aulas produziram manifestações que demonstram a aproximação das crianças com o conteúdo, gerados especialmente a partir das estratégias pedagógicas.

1. Metodologia dos Três Momentos como fator disparador de vivências

A categoria com maior incidência entre os dados analisados (12 aparições) relacionou-se à metodologia dos “Três Momentos”¹².

Os trechos selecionados e expostos abaixo comprovam que a apropriação dos conhecimentos específicos da Ginástica pode ter ocorrido, principalmente, pela maneira como a mediação pedagógica é realizada. A ênfase na construção de um ambiente lúdico, propício para o desenvolvimento de momentos divertidos nos quais as evoluções técnicas das crianças são comemoradas e estimuladas, podem permitir com que consigam perceber o seu aprendizado e assim, sintam-se positivamente “afetadas” para a co-construção de conhecimentos¹².

Os trechos abaixo demonstram a importância da ludicidade como fator de motivação para as crianças, percebida pelos(as) familiares:

[...] de deixar muito livre, de explorar. Das brincadeiras, de ser bem lúdico. [...] eu identifico, comparado a outras atividades, inclusive da Extensão, quando é muito direcionado ela não quer. (Mãe 2).

Ah, eu percebo que aqui ela sente uma motivação bem grande! [...] Ela gosta muito de história, muito, muito, muito! (Mãe 3).

Ele gosta muito de história, eu acho que isso pode ter influenciado ele. [...] Eu acho que isso também estimulava, ficar sempre propondo coisas novas e desafiadoras, eu acho que isso era o que mais desafiava ele e motivava ele a participar. [...] Mais lúdico [...] que interage com eles, que eles fazem parte do espetáculo. É o que mais estimulava ele. (Mãe 5).

Como característica principal do método dos “Três Momentos”¹², a atuação protagonista¹⁸ dos(as) aprendizes na construção do conhecimento é aspecto essencial do programa, seja a partir da exploração dos movimentos, citada pela Mãe 2 como “liberdade”, ou mesmo pela utilização de personagens disparadores de ideias para determinados conhecimentos, como destacados pela “história” retratada pela Mãe 3 e pela “parte do espetáculo” pela Mãe 5.

Outra importante relação com a metodologia adotada pelo PCG é a possibilidade de exploração dos movimentos de forma não direcionada, que se inicia nas aulas e continua em outros contextos de vida da criança:

E assim, outra coisa que eu percebi, é que de uns tempos para cá, ela tem usado a própria casa como um lugar de exploração. [...] Por exemplo, tem um banco de madeira, e aí ela apoia, sustenta o corpo e aí abre as pernas. Aí outro dia, ela subiu no banco e eu fiquei com um pouco de medo, mas eu deixei e ela contornou o banco apoiando na parede e ela falou que era igual a um instrumento que chegou aí, é a barra? (Mãe 3).

Em casa. Ele começou a subir na porta, sabe como a criança faz, no batente... Ele já tentou fazer isso antes e não conseguia, mas ele tinha tamanho. Mas depois que ele começou a fazer ginástica ele criou mais força. (Mãe 5).

E ela amou e sempre quis voltar, sempre levou as coisas para casa, da ginástica, ainda essa semana ela estava falando da cambalhota, porque a gente tinha muito

medo que ela desse cambalhota, aí ela fala ‘tem que colar o queixo!’ tem alguma linguagem própria... (Mãe 6).

A importância da utilização de estratégias pedagógicas sociais destaca-se, pois estas possibilitam que as crianças aprendam interagindo com o meio social, no qual estão inseridas e co-construem o conhecimento juntamente com o(a) agente mediador(a)¹⁸. Isto está relacionado à capacidade de desenvolvimento potencial das crianças, que segundo Vygotsky, depende das diferenças qualitativas do ambiente²². “A diversidade nas condições sociais promove aprendizagens também diversas e estas, por sua vez, ativam diferentes processos de desenvolvimento.”^{22:109-110}. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizado vivido pelas crianças se aproxima das estratégias pedagógicas sociais, pois possibilita uma exploração de movimentos a partir de conhecimentos prévios.

2. *Relação com os(as) professores(as) como espaço de afeto*

Nas entrevistas, as relações estabelecidas entre as crianças e os(as) professores(as) também foram destacadas. Nos trechos a seguir, podemos observar que os sentimentos das crianças, relatados por familiares, em relação aos(as) professores(as), são positivos e de muito afeto e apreço.

Inclusive eu perguntei para ele hoje se ele gostava de todos os professores, e ele disse "gosto, adoro todos [...]". (Mãe 1).

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

Então assim tem uma afinidade com a atividade, ela gosta muito de vocês, da condução, de como vocês fazem. Ela fala que ela gosta especialmente de você. (Mãe 3).

Neste ponto, destacamos novamente as proposições elaboradas por Wallon e Vygotsky acerca da relação professor(a)-aluno(a), que entendem o(a) professor(a) como um elo mediador do conhecimento¹, que proporcionará atividades coerentes com o desenvolvimento de seus(suas) alunos(as), pois é “na e pela interação social que as funções cognitivas [...] são elaboradas”^{22:113}. Além disso, Wallon destaca que a afetividade que emerge da relação estabelecida entre os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) compõe um elemento indispensável dentro do processo educativo²³. Possivelmente, a relação afetiva estabelecida entre as crianças e os(as) professores esteja relacionada com concepção de ensino-aprendizado do PCG e com suas estratégias metodológicas. Essa proposição se aproxima da fala de Mahoney e Almeida²³, uma vez que a afetividade é elemento importante para aumentar a eficácia da atuação dos(as) professores(as).

Neste sentido, trazemos considerações sobre pesquisas desenvolvidas a respeito dos(as) denominados(as) “professores(as) inesquecíveis”^{1,23}, aqueles(as) cujas práticas pedagógicas geraram impactos afetivos positivos nas relações estabelecidas entre seus(suas) alunos(as) e os objetos de conhecimento, permitindo a aproximação com o conteúdo trabalhado, tornando-se inesquecíveis e especiais. Tais pesquisas afirmam^{1,23} que as decisões pedagógicas, relacionadas principalmente aos objetivos, conteúdos, atividades de ensino, estratégias e processos avaliativos impactam afetivamente os alunos(as). Assim, demonstram que as relações estabelecidas em um processo de ensino-aprendizado extrapolam a dimensão cognitiva e atinge também a esfera afetiva do ser humano^{1,23}.

Os relatos realizados pelas mães 2 e 3 relacionam-se muito com os estudos sobre o(a) “professor(a) inesquecível”, visto que elas associam o sentimento de suas filhas aos(as) professores(as) e à maneira como todo o processo de ensino-aprendizado é mediado e o conhecimento construído.

Dessa forma, partindo destes relatos, podemos considerar que a mediação realizada no projeto está de acordo com os objetivos, necessidades e perfis dos(as) alunos(as) e, possivelmente, produziram um movimento de aproximação entre as crianças e a prática gímnica, como é possível verificar pela fala de familiares.

3. Questões culturais e históricas

As questões culturais e históricas dentro de um processo de ensino-aprendizado esportivo se fazem importantes, pois possibilitam que os(as) alunos(as) entendam a origem das modalidades esportivas, os contextos em que foram criadas, as transformações pelas quais passaram, influências da mídia que sofrem, entre outros fatores¹⁶. Desta forma, é a partir do ensino destas questões que se torna possível a ressignificação e valorização das práticas esportivas e também uma formação crítica e cidadã de seus(suas) praticantes. Em todas as aulas do PCG, questões culturais e históricas eram abordadas de forma lúdica, a partir das histórias de Guts e Nádia, sendo mais intenso e evidente em algumas aulas.

Os trechos abaixo demonstram a percepção de familiares sobre relatos de algumas crianças sobre aspectos culturais e históricos, o que permite-nos demonstrar ser possível realizar um trabalho com conteúdos mais “teóricos” com crianças pequenas e, além disso, como tais conteúdos foram aprendidos e as impactaram. Ademais, os trechos a seguir também mostram como alguns conteúdos trabalhados “afetaram” as crianças.

Eu acho que de tudo foi o que mais me chamou a atenção, que é a questão da história. Um dia a gente tinha acabado de sair daqui e ela falou da Nádia. Falou que a Nádia foi a primeira mulher que ganhou nota dez, e falou no tom da voz dela, que ela falou que as mulheres antes não faziam ginástica, que elas ficavam só cuidando da casa. (Mãe 3).

Esses dados corroboram os encontrados em outro estudo, realizado com crianças, judô e contos, em que Joaquim²⁴ defende a ideia da inserção de conteúdos vistos como complexos para o trabalho com crianças, colaborando para o ensino de conceitos, da história, de aspectos éticos, dentre outros. Além da apropriação do conhecimento, os trechos abaixo demonstram a curiosidade e o interesse por parte das crianças em saberem mais sobre o que haviam aprendido no PCG, visto que pediram aos(as) familiares que realizassem pesquisas sobre temas e/ou personagens que conheceram durante as aulas.

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

[...] Zanetti, eu até coloquei aqui que a gente ia pesquisar sobre ele. A gente pesquisou e ela ficou bem interessada mesmo. [...] O Guts é o rei da Ginástica e a Nádia é a rainha da Ginástica. (Mãe 7).

Sobre o trabalho com conteúdos teóricos relacionados às práticas gímnicas, destacamos que esses são possíveis até mesmo com crianças pequenas, desde que considerem os conhecimentos já construídos e o que as crianças já são capazes de aprender². Dessa forma, a escolha dos conteúdos nunca deve ser fácil demais, pois pode desestimular o(a) aprendiz, e nem tão difícil, de uma maneira que seja impossível a compreensão. Há a necessidade de se

considerar, segundo Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo esta a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (o que a pessoa já realiza de maneira autônoma) e o Nível de Desenvolvimento Proximal (atividades que a pessoa realiza com o suporte de um elo mediador)².

4. *Questões Técnicas*

Nesta categoria apresentamos trechos de falas realizadas pelos(as) responsáveis que demonstram que as crianças realizam os movimentos aprendidos em aula em outros momentos e espaços, dando continuidade e aperfeiçoando o que aprenderam. De forma autônoma, sem que ninguém peça, as crianças treinam os movimentos, demonstram o que aprenderam e ensinam seus pais, mães e amigos.

Ela faz os rolamentos, a estrela, que ela está treinando há bastante tempo, os saltos também. (Mãe 2).

[...] Dá aula para a gente, marca horário, tudo, faz alongamento. [...] Ela faz a gente fazer prancha [...] mas faz estrela, cambalhota, fica tentando bananeira, faz! (Mãe 6).

Então, ela fica em casa fazendo algumas posturas, exercícios que ela faz na Ginástica [...]. E sim, ela adora e faz os movimentos em casa. (Pai 1).

Concordamos com o fato de as crianças pequenas se expressam por meio de seus movimento, visto que estes constituem uma outra linguagem¹⁹, ou uma outra forma de se comunicarem com o meio social. Porém, destacamos que a utilização dos movimentos aprendidos nas aulas de Ginástica de forma autônoma e espontânea pode estar relacionada com os impactos afetivos produzidos nas crianças a partir do processo de ensino-aprendizado que viveram, mais especificamente pela qualidade da mediação pelos quais elas passaram. Essa constatação é corroborada por pesquisas sobre a constituição de sujeitos leitores¹.

Dessa forma, podemos considerar que se o processo de aprendizado dos movimentos gímnicos e as mediações não tivessem produzido um impacto afetivo positivo nas crianças, possivelmente elas não se aproximariam de tal linguagem e não a usariam como uma forma de comunicação e de reviver o lúdico. Inclusive as crianças se espelham nos(as) professores(as), muitas vezes imitando-os(as).

Às vezes, ela quer dar aula para outras [...] então teve um dia que eles criaram a brincadeira em que eles eram os professores (com seus nomes), que eram vocês, e aí, eles fizeram os alunos imitarem o que eles estavam fazendo. [...] (Mãe 3).

Para Vygotsky²⁶ a imitação é uma forma de a criança experimentar novos conhecimentos. Em outras palavras, imitar alguém com mais conhecimentos sobre determinado assunto atua como “degraus” na co-construção de novos conhecimentos, o que é visto de forma positiva pela THC.

6. *Questões Socioeducativas*

As questões socioeducativas, traduzidas em comportamentos e atitudes, foram relatadas por familiares de forma diferente de outras categorias. Isso acontece devido às dificuldades de se perceber a origem de tais questões vivenciadas em diferentes espaços e de verbalização das crianças sobre esse assunto nesta faixa etária, o que é possível verificar nos relatos a seguir:

Ele fala disso, mas eu não sei te dizer se é da aula daqui ou de todos os ambientes que a gente frequenta... (Mãe 5)

Sim, mais em atitudes, né? (Mãe 2)

Hum...relatar, não! Mas de novo, ele mostra nas atitudes. (Mãe 1)

Não, assim de relatar não. Mas ele é um menino bastante cooperativo... (Mãe 4)

Já no trecho a seguir, o Pai 1 evidencia as questões socioeducativas, e destaca relatos da criança sobre o papel dos(as) professores(as) em ensiná-la e auxiliá-la na realização de movimentos, além de destacar a relação estabelecida com outras crianças da turma.

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

Este aspecto socioeducativo é corroborado por outros estudos da área da Educação, como o realizado por Fracetto²⁷ sobre os impactos afetivos de um projeto de Ciências com alunos(as) do Ensino Fundamental II. As falas dos(as) adolescentes possibilitaram que a pesquisadora identificasse o envolvimento efetivo e afetivo entre os(as) alunos(as) e o conteúdo trabalhado²⁶. Dentre vários aspectos identificados, encontram-se a disponibilidade da professora, auxílios realizados por ela e a companhia de amigas no projeto.

Assim, relacionando com o exposto pelo Pai 1, é interessante verificar que a criança percebeu a importância de ser ajudada pelos(as) professores(as) e pelos(as) colegas para atingir determinado objetivo coletivo, inclusive difícil para essa faixa etária. Tais habilidades de comunicação com alunos(as), relacionamento interpessoal e relação dos conhecimentos com o contexto de prática individual de cada criança são fatores essenciais para o ensino das questões socioeducativas²³, e que devem ser pensadas de forma intencional no planejamento das aulas e na atuação dos(as) professores(as).

Conclusões

As descrições e análises das impressões de familiares sobre os impactos afetivos das aulas de Ginástica analisadas permitiram percebermos o diferencial do projeto de Extensão pesquisado, em especial, seu método e suas estratégias pedagógicas, que valorizam a interação social, assim como o respeito às características de crianças de quatro a seis anos de idade. O trabalho desenvolvido neste projeto de EU possibilitou a constatação de impactos afetivos positivos, e a consequente aproximação entre os(as) aprendizes e a Ginástica. A proposta de co-construção do conhecimento com as crianças converge com os pressupostos da THC² e da Teoria do Desenvolvimento³, no que tange ao entendimento de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano são processos sociais, que envolvem as diferentes dimensões humanas.

Além disso, esse artigo destacou o contexto das aulas de Ginástica, demonstrando uma possibilidade pedagógica que busca uma aproximação com seu público de aprendizes, com a utilização de personagens. Estas estratégias de ensino acolhem as crianças²³, respeitam e consideram seus conhecimentos e vivências anteriores², para que possam não apenas praticar a Ginástica, mas apreciá-la, conhecê-la e sentir-se parte dela.

Essa pesquisa é um recorte de um estudo maior, que contou com outros procedimentos de pesquisa de campo, realizados diretamente com as crianças, como rodas de conversa e desenhos, que serão posteriormente divulgados. No entanto, os dados aqui apresentados mostraram que a participação de familiares em pesquisas com crianças pequenas mostrou-se

bastante produtiva, principalmente combinada com o auxílio do caderno de anotações, cuja funcionalidade mostrou-se essencial.

É importante ainda salientar a importância de pesquisas com a EU, com projetos que envolvem a comunidade externa no desenvolvimento de propostas de ensino, envolvendo alunos(as) de Graduação e Pós-graduação na formação de professores(as) de Educação Física. Tais projetos, ao mesmo tempo em que desenvolvem pesquisas, trazem maior aprofundamento aos(as) alunos(as) e oportunizam a participação da comunidade externa na co-construção de conhecimentos com os(as) futuros(as) professores(as). Estas questões vão ao encontro dos propósitos da EU como parte de um “processo educativo, científico e cultural que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade”²⁸.

Essa indissociabilidade entre os três pilares de uma universidade é sobretudo alcançada em sua excelência em universidades públicas como a FEF-Unicamp, onde o curso de Educação Física tem a tradição de desenvolvimento de pesquisas junto a projetos de EU, em diversas práticas corporais, mas sobretudo na Ginástica. Essa ação tem proporcionado a produção de teses de Doutorado, dissertações de Mestrado²⁹, e trabalhos de conclusão de curso³⁰/iniciações científicas, desenvolvidos ao longo de 30 anos, especialmente acerca de aspectos pedagógicos e métodos de ensino.

Finalizando, esta pesquisa, como um estudo de caso, aprofundou-se na turma de Ginástica para crianças de quatro a seis anos de idade, mas possivelmente, os resultados discutidos aqui sobre a percepção de familiares, acerca dos impactos gerados nas crianças, podem ser “generalizados” para outras práticas corporais e outras faixas etárias. Isso pois, em estudos de caso²¹, a meta é fazer uma análise “generalizante” e não uma “particularizante”, sobretudo porque essa pesquisa está relacionada ao “como” e não ao “o quê” ensinar, com AFETO.

Referências

1. Leite SAS. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas psicol* 2012;20(2):355-68. Doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
2. Vigotsky LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes/Selo Martins; 2007.
3. Wallon H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2015.
4. Oliveira GK. Afetividade e Prática Pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física. [Tese de Doutorado em Psicologia da Educação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação; 2005.
5. Monteiro MD. As manifestações afetivas nas aulas de educação física: análise de uma classe de 3ª série do ensino fundamental na perspectiva de Henri Wallon. [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação; 2006.
6. Loberto TS. O papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem segundo futuros professores de Educação Física. [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação; 2005.
7. Querido AFF. Afetividade e formação em Educação Física: um estudo com professores formadores. [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação; 2007.
8. Malaco LH. A formação de educadores e a afetividade dos estagiários em Educação Física em relação à prática docente. [Tese de Doutorado em Psicologia Social]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social; 2004.
9. Erbs C. As relações afetivas nas aulas de Educação Física escolar: espaço de encontros e reencontro. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2007.

10. Tsukamoto MHC, Nunomura M. Iniciação esportiva e infância: um olhar sobre a Ginástica Artística. *Rev Bras Cien Esporte* 2005[15 janeiro de 2020];26 (3):159-176. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/166>
11. Schiavon LM. O projeto crescendo com a ginástica: uma possibilidade na escola. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2003.
12. Velardi, M. Metodologia de ensino em educação física: contribuições de Vygotsky, para as reflexões sobre um modelo pedagógico. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 1997.
13. Nista-Piccolo VL. A Educação Motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: De Marco A, organizador. *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus; 1995.
14. Freire JB. *Pedagogia do Futebol*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; 2011.
15. Schiavon LM, Toledo E, Ayoub E. Por uma Ginástica para toda a vida. In: Gallati LR, Scaglia AJ, Montagner PC, Paes RR, organizadores. *Múltiplos cenários da prática esportiva: pedagogia do esporte*, Campinas: Editora da Unicamp; 2017, p. 215-245.
16. Machado GV, Galatti LR, Paes RR. *Pedagogia do Esporte e Projetos Sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica*. *Movimento* 2014;21(2):405-418. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48275>
17. Russell K, Kinsman T. *Coaching Certification Manual: Level 1 Introductory Gymnastics*. Ontario; 1986.
18. Bento-Soares D. Formação de treinadores (as) de ginástica para todos no mundo: uma análise de programas de federações nacionais. Tese [Tese de Doutorado em Educação Física]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2019.
19. Soares DB. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. Dissertação [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2015.
20. Laville C, Dionne J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; 1999
21. Yin RK. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.
22. Palangana IC. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 3.ed. São Paulo: Summus;2001.
23. Mahoney AA, Almeida LR. Afetividade e processo ensino-aprendizagem:contribuições de Henri Wallon. *Psic da educ* 2005[15 janeiro de 2020];20:11-30. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002
24. Joaquim CS. Jogos de conto: o conto e o jogo como possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do jugô. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2017.
25. Higa SEL. Famílias que participam de biblioteca: a mediação afetiva na constituição do sujeito leitor. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação; 2015.
26. Vygotsky LS. *Obras escogidas*. Madrid: Visor; 1997.
27. Fracetto P. Os impactos afetivos de um projeto de ciência em alunos do ensino fundamental II. In: Leite SAS organizador. *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Mercado das Letras; 2018, p. 83-108.
28. Proex. *Perfil da extensão universitária da Unesp*. São Paulo: Unesp; 2008.
29. Lima LBQ, Murbach MA, Bortoleto MAC, Nunomura M, Schiavon LM. A produção acadêmica em ginástica na Pós-Graduação em Educação Física das Universidades estaduais de São Paulo. *R bras Ci e Mov* 2016;24(1):52-68. Doi: <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v24i1.6007>
30. Milani CS, Soares DB, Bortoleto MAC. Ginástica: a produção dos estudos de graduação e especialização da Faculdade de Educação Física da Unicamp 1985-2014. *Col Pes Ed Física* 2015[15 janeiro de 2020];14(3):89-98. Disponível em: <https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/home/viewArticle/1193>

Orcid das autoras:Camila Sanchez Milani: <https://orcid.org/0000-0002-1773-0267>Daniela Bento-Soares: <https://orcid.org/0000-0003-2557-5583>Laurita Marconi Schiavon: <https://orcid.org/0000-0003-3568-8311>

Recebido em 19/01/20.

Revisado em 19/05/20.

Aceito em 23/05/20.

Endereço para correspondência: Camila Sanchez Milani. Avenida Governador Pedro de Toledo, 442, Bonfim, Campinas-SP, CEP 13070-752. E-mail: cah_milani@hotmail.com