Motrivivência v. 27, n. 45, p. 74-83, setembro/2015

http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p74

AS BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS

Maitê Venuto de Freitas[1]
Marco Paulo Stigger[2]

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender as formas com que as crianças da Educação Infantil se apropriavam das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física e como construíam maneiras de brincar. Foram realizadas observações sistemáticas nas aulas de Educação Física em uma creche da cidade de Porto Alegre/RS e produzidos 23 diários de campo. Foi possível perceber que as brincadeiras propostas em aula eram reinventadas pelas crianças com a intenção de torná-las mais atrativas. Uma brincadeira atrativa era aquela em que as crianças ganhavam destaque, eram desafiadas e obtinham sucesso. Compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças dão para as brincadeiras, pode diminuir a distância simbólica entre o adulto (professor) e a criança (aluno).

Palavras-chave: Crianças; Brincadeiras; Significados

1 Mestranda em Ciências do Movimento Humano. UFRGS, Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: venutodefreitas@gmail.com

2 Doutor em Ciências do Desporto e Educação Física. Docente da ESEF/UFRGS, Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: stigger.mp@gmail.com

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2011, de agosto a dezembro, desenvolvi[3] na Creche Francesca Zacaro Faraco, localizada na cidade de Porto Alegre/RS, o estágio docente em Educação Física na Educação Infantil. O local atendia crianças de 0 a 6 anos, filhos de funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As aulas dos estagiários eram direcionadas para as turmas do Jardim e do Maternal, compostas por crianças entre 4 e 6 anos. As tarefas desenvolvidas nas aulas se resumiam em: observar as aulas que os colegas ministravam, dar uma aula de 45 minutos, auxiliar um dos colegas com a sua aula e realizar uma reunião ao final do último período, juntamente com a professora coordenadora do estágio. Essas atividades eram realizadas com frequência de duas vezes por semana. Nas reuniões que encerravam as tardes de estágio, era discutido tudo o que havíamos observado naquele dia, ou o que considerávamos relevante para debater, como: sentimentos, dificuldades, dúvidas, opiniões, ideias. Foram quase 5 meses de muitas trocas, reflexões e questionamentos.

Paralelo ao estágio, participei de um seminário, organizado pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF)[4], em que foram discutidos diversos textos que abordavam a infância e as crianças a partir de duas linhas teóricas: a Antropologia e a Sociologia da Criança e da Infância. Neste seminário chamou-me atenção a abordagem desses estudos, muito diferente do que havia visto na graduação até o presente momento. Estas diferenças estavam relacionadas à forma com que o desenvolvimento das crianças era tratado.

As disciplinas do curso de Educação Física que havia tido contato, na sua maioria, abordavam aspectos biológicos do desenvolvimento motor das crianças e teorias pedagógicas. Pouco era abordado sobre aspectos culturais destes indivíduos. Lembro que me surpreendi ao ler um texto da autora Barbara Rogoff (2005) no qual o objetivo foi mostrar como a cultura influencia o desenvolvimento humano. Neste texto a autora menciona crianças com menos de um ano de idade de comunidades africanas que são autorizadas pelos adultos a manusearem, com habilidade, facas pontiagudas.

Como uma criança que ainda está aprendendo a caminhar pode manusear uma faca? Essa experiência narrada no texto antropológico ia de encontro com o que eu havia aprendido até então nas disciplinas da graduação. A partir destas leituras percebi o quanto o contexto social onde as crianças se desenvolvem, juntamente com os aspectos biológicos, são fatores determinantes para o desenvolvimento físico, emocional e social dos sujeitos.

Posso afirmar que foi a partir das reflexões feitas durante o estágio, juntamente com os debates realizados no seminário, que cheguei ao objetivo desta pesquisa. Portanto, apresento neste texto os questionamentos que surgiram durante a minha prática de estágio na Educação Infantil, o caminho metodológico que segui para

3 Este texto se constitui numa narrativa em primeira pessoa do singular, pois partiu da experiência de um dos pesquisadores. No entanto, as reflexões desenvolvidas ao longo do texto foram construídas em conjunto com a coautoria.

4 Grupo do qual participei como bolsista de iniciação científica desde o segundo semestre de 2008.

chegar ao objetivo da pesquisa, e por fim trago as descobertas e reflexões proporcionadas pelo estudo.

"Essa brincadeira é muito complexa para elas"

Essa era uma frase recorrente entre mim e os meus colegas de estágio quando tentávamos explicar alguma atividade mais organizada para nossos alunos da Educação Infantil. Desta forma, a transmissão das brincadeiras dirigidas e organizadas por regras pré-estabelecidas pelos professores tornou-se um desafio para os estagiários. Frases do tipo "essa brincadeira não deu certo", ou ainda, "elas (crianças) não entenderam nada do que tinha que ser feito", foram repetidas inúmeras vezes.

No entanto, com um olhar mais atento sobre a reação das crianças diante das atividades dirigidas, muitas perguntas surgiram: a brincadeira não deu certo para quem? Para as crianças ou para o professor? Será que na aparente 'bagunça' as crianças não criaram as suas próprias regras? O fato das regras não serem seguidas da forma como foram solicitadas, impede que o objetivo do professor seja alcançado?

A partir destes questionamentos, o objetivo deste estudo foi **entender de que forma as crianças da Educação Infantil se apropriam das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física e como constroem maneiras particulares de brincar neste espaço da aula.**

A ETNOGRAFIA COMO INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA

Diante do problema de pesquisa exposto no tópico anterior, tenho como referência metodológica a etnografia, por ser um método que permite "ao pesquisador ou à pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado" (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 9). A etnografia proporciona o contato com o "outro" e através de observações é possível perceber "regularidades e variações de práticas de atitudes" que organizam a cultura dos sujeitos (ibidem, p. 11).

Na mesma direção, Stigger (2007, p. 35) afirma que na pesquisa etnográfica o pesquisador interpreta os padrões culturais do contexto social do qual está estudando, tendo como base as representações que os sujeitos e os grupos sociais fazem de suas práticas. As representações, segundo o autor, são "imagens mentais da realidade, carregadas de valores" que estão presentes nos discursos e ações dos sujeitos.

Segundo Oliveira (2006) uma das características da etnografia é o exercício de 'olhar', 'ouvir' e 'escrever' sobre o campo. O 'olhar', bem como o 'ouvir', do pesquisador será direcionado por muitos fatores, entre eles seu objetivo de pesquisa e sua bagagem teórica. Na mesma direção, o 'ouvir' implica em "eliminar todos os ruídos que lhe pareçam insignificantes, isto é, que não façam nenhum sentido no corpus teórico" da pesquisa (p. 21-22).

Sobre este último aspecto, podemos relativizar o que o autor afirma sobre ouvir apenas aquilo que interessa ao pesquisador. No processo de escuta, assim como na observação, muitas são as informações que chegam até o pesquisador, e nem sempre este sabe o que pode ser um dado ou não para a sua pesquisa. Na etnografia, as informações vão fazendo sentido de forma gradual, conforme o pesquisador

vai percebendo ordem e regularidade nas relações sociais que compõem o contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida (WINKIN, 1998).

Assim como o 'olhar' e o 'ouvir', o 'escrever' é um processo de interpretação do fenômeno social estudado. A escrita é um movimento de 'estar lá' (no campo de pesquisa) e 'estar aqui' (na academia), podendo ser descrito como a tradução do sistema cultural estudado para a linguagem acadêmica. É um processo de pensar o campo e sistematizar as descobertas. Sendo assim, a 'escrita' faz parte da organização das informações obtidas e das conexões com as teorias (OLIVEIRA, 2006).

Os diários de campo fazem parte desta organização sobre as informações obtidas no campo. Estes diários devem ser sistemáticos, confidenciais e reflexivos, suas funções básicas são: registro de tudo o que sentimos, observamos e refletimos sobre o campo. A releitura desta ferramenta de pesquisa etnográfica permite que possamos ver regularidades que nos auxiliam na compreensão dos fenômenos sociais (WINKIN, 1988).

Existem diferentes contextos de pesquisa em que a etnografia é utilizada. Em muitos casos o pesquisador estuda situações e sujeitos que não lhe são estranho, pelo contrário, fazem parte do seu contexto social. Assim como existem aquelas pesquisas desenvolvidas em sociedades ou grupos bastante diferentes do universo social do pesquisador. No entanto, Segundo Velho (1978) o fato de uma sociedade, grupo ou indivíduos não serem estranhos para o pesquisador não quer dizer que não haja distâncias simbólicas entre estes atores. Para Velho (1978, p. 40):

> Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema.

A partir da minha vivência como estagiária na Educação Infantil, me parece que no contexto escolar os professores possuem alguns conhecimentos sobre as crianças, como: suas preferências, seus gostos para desenhos animados, brinquedos, músicas, suas fases no desenvolvimento motor, entre outros. Porém, pouco se sabe sobre o universo infantil no que diz respeito às formas como as crianças se relacionam entre si, negociam, compartilham e disputam interesses. Com base no que foi exposto, no próximo tópico trarei o universo onde realizei o estudo e as ferramentas metodológicas da etnografia que utilizei.

O campo: creche Francesca Zacaro Faraco

Para a realização da pesquisa, retornei para o local onde os questionamentos deste estudo tiveram origem, a Creche Francesca Zacaro Faraco. Decidi voltar para a creche da UFRGS por quatro motivos: por já conhecer boa parte dos funcionários, por saber como funciona a rotina da creche, por ser um espaço aberto à pesquisa, além de ser um lugar em que as crianças realizam muitas brincadeiras.

Localizada no campus da saúde da UFRGS, a creche atende filhos de funcionários e professores da universidade com idade entre 0 e 6 anos. O espaço conta

com um Conselho Diretor, composto por funcionários e pais, uma Coordenação Pedagógica e a Direção, além de ser dividido nos seguintes setores: Administrativo, Pedagógico, onde a Educação Física está incluída, Psicologia, Saúde e Nutrição.

Em relação às turmas, estas são divididas em Berçário, Maternalzinho, Maternal 1A, Maternal 1B, Maternal 2, Jardim A1, Jardim A2 e Jardim B. Sendo as turmas do Berçário, Maternalzinho e Maternais formadas por crianças pequenas, entre 0 e 4 anos. A turma do Jardim A1 é constituída por crianças que completaram 5 anos no segundo semestre, logo a turma do Jardim A2 é composta por crianças que completaram 5 anos no primeiro semestre. No Jardim B a maioria das crianças já possui 6 anos.

Para esta pesquisa observei as aulas direcionadas para as turmas do jardim, as quais eram formadas por crianças entre 5 e 6 anos. Frequentei a creche durante os meses de outubro e novembro duas vezes na semana: nas segundas-feiras pela tarde, dias em que os estagiários ministravam as aulas, e nas quintas-feiras pela manhã, dias em que uma das professoras dava aula, juntamente com a monitora.

Destas observações foram construídos 23 diários de campo, os quais foram analisados posteriormente. Como mencionei no tópico anterior, esta ferramenta serviu para o desenvolvimento de muitas reflexões durante a escrita e também durante as releituras, feitas inúmeras vezes durante a pesquisa. Também foram relidos 9 diários de campo construídos durante o período em que estagiei na creche, entre agosto e dezembro de 2011.

Em relação à rotina dos estagiários que acompanhei, o grupo era formado por 6 graduandos da Escola de Educação Física da UFRGS. As turmas destinadas a eles foram o Jardim A1, o Jardim A2 e o Jardim B. Como eram 6 estagiários para três turmas, as aulas tinham que ser ministradas em duplas, desta forma um estagiário era o 'professor principal' e o outro o 'ajudante', havendo alternância de funções conforme o dia da semana. Enquanto uma dupla ministrava a aula, o restante do grupo observava. A professora coordenadora do estágio acompanhava as aulas nas segundas-feiras, dia em que eu observava.

Quando eu estava estagiando a rotina que levávamos era muito parecida. Enquanto realizava as observações, foi inevitável um movimento de lembranças: as reuniões, as dúvidas, as inseguranças, os casos, as atividades que não davam certo e o esforço em mantermos a ordem das nossas aulas e cumprir os conteúdos que havíamos planejado para o dia. Retornar à creche significava, de certa forma, vivenciar tudo novamente, porém com uma visão um pouco diferente. Agora eu não era mais a professora, não estava envolvida com a organização da aula, era alguém de fora apenas observando.

Quando estava atuando como estagiária, não conseguia perceber muitas situações que presenciei durante a pesquisa. Estar envolvida com os conflitos, ansiosa com o bom andamento da aula e com a atenção dividida entre muitas crianças, foram fatores que contribuíram para a não percepção de muitas tramas. Mariante Neto (2011), após desenvolver um estudo etnográfico na academia onde trabalhava, também percebeu que estar na posição de pesquisador permitia enxergar questões que não conseguia ver enquanto lecionava. O autor afirma que a partir das observações percebeu "nuances, objetivos e comportamentos que seriam

difíceis de serem identificados sem essa forma de olhar" (p. 98).

No entanto, posso afirmar que estar na posição de professora me permitiu uma visão de dentro da aula, fato que colaborou para o surgimento das questões que movem esta pesquisa. Com isto, pretendo no próximo tópico mostrar como estas diferentes visões, de dentro e de fora da aula, me ajudaram a alcançar o objetivo deste estudo.

"Essa brincadeira é legal"

Quando uma criança afirmava que determinada brincadeira era "legal", o que ela queria dizer? Essa foi uma pergunta que orientou o meu olhar durante as observações. Enquanto eu estava sentada observando as aulas, eu também era alvo de muitos olhares e as aproximações iam acontecendo gradativamente. Geralmente nos momentos livres, em que os professores liberavam os materiais para a exploração, muitas crianças iam até mim mostrar o que sabiam fazer, falavam sobre seus brinquedos, sobre seus passeios com os pais no final de semana, sobre os personagens de desenhos que gostariam de ser, sobre os brinquedos na pracinha da creche que mais gostavam, entre diversos temas. Em todas estas conversas o assunto em pauta era as próprias crianças.

Da mesma forma que procuravam chamar a minha atenção e falar de si, enquanto as crianças brincavam na aula, na maior parte do tempo, buscavam o destaque. Este é o primeiro ponto que ressalto para compreender o significado que as crianças atribuem às brincadeiras e porque algumas vezes as regras do jogo eram alteradas. Ser alvo das atenções e a protagonista da brincadeira: aquela que pega, aquela que imita, aquela que demonstra, ou ainda, aquela que ajuda o professor, eram funções e posições disputadas nas aulas pelas crianças. Desta forma, a lógica do jogo geralmente era alterada para que as crianças estivessem em evidência.

O segundo elemento que parece compor uma brincadeira atrativa é o desafio. Brincadeiras difíceis de serem realizadas, em que existem "monstros" que podem pegá-las, uma ponte perigosa onde devem passar sem cair, ou ainda, realizar um movimento complexo, são motivações fortes que mobilizam as turmas. Em diferentes atividades as crianças criavam estratégias para deixar as brincadeiras mais desafiantes, como mostra o exemplo:

> Um menino, no momento livre da aula, desenvolveu um modo particular de jogar a bola para o seu parceiro. Ele pulava e tocava com a mão na bola enquanto estava no ar. Assim que percebeu que o seu modo de jogar a bola deu certo, orientou o colega: "Olha, tu tem que tirar os pés do chão e acertar a bola assim!". Logo estavam quase todos os meninos jogando a bola desta forma (DC, 27/09/12).

Frases do tipo: "quero ver quem consegue fazer isso", "essa atividade é muito difícil, será que alguém consegue?", "eu sei fazer, quero ver se você consegue", eram bastante repetidas pelas crianças e também pelos professores. A brincadeira para fazer sentido deveria apresentar algum desafio, caso contrário parecia não ter "graça" alguma. Um exemplo dessa situação foi quando, em uma brincadeira dirigida pelo professor, as crianças deveriam formar uma coluna para chutar ao gol e uma menina repreendeu sua colega dizendo: "vai mais para trás se não vai ficar muito fácil!" (DC,15/10/12).

Nessa e em outras situações que observei, foi possível perceber que 'saber fazer' em condições difíceis era muito significativo para as crianças. Aqueles que sabem fazer demonstram para os colegas, ensinam e dão ideias de como brincar. No entanto, mesmo no desafio, se a brincadeira é muito difícil de ser executada ao ponto de quase não ser possível realizá-la, logo as crianças perdem o interesse. Desta forma, se um dos atrativos para iniciar algum jogo é sentir-se desafiado, para permanecer nele é necessário também o sucesso na realização do mesmo.

Sobre o sucesso, Palma (2008, p. 79) afirma que se as crianças "ao sentirem-se confiantes, porque vivenciaram as situações com competência, regressarão às aulas seguintes ainda mais motivadas para engajar-se nas atividades e superar os desafios". Este é o terceiro aspecto que destaco na lógica das brincadeiras. O 'saber fazer' é tão importante quanto o desafio lançado. As crianças, ao perceberem que não conseguem realizar algum jogo ou executar algum gesto, logo abandonam a brincadeira ou criam outras formas de jogar que permitem o sucesso:

> Fui convidada pela Roberta a jogar Pingue-pongue, a Laura se aproximou e também a convidei para o jogo. Era evidente que a Laura estava com muita dificuldade em acertar a bolinha, diferente da Roberta que jogava com habilidade. Não demorou muito para a Laura desistir do jogo. Para não desencorajar a menina, sugeri que ela e a Roberta jogassem sozinhas. Erro meu, o jogo continuou complicado e a Roberta perdeu a paciência com Laura, cobrando da menina mais destreza. Laura saiu do jogo dizendo que não estava mais com vontade de jogar e foi sentar para conversar com algumas meninas que estavam no chão (DC, 04/10/12).

A partir do que foi exposto, posso afirmar que uma brincadeira "legal" é aquela que desafia, mas que também permite o sucesso na sua realização. Além destes dois aspectos, as crianças também buscavam nas brincadeiras o destaque. Estes foram elementos que me auxiliaram a compreender as dinâmicas de trocas de brincadeiras e mudanças de regras que aconteciam com frequência nas aulas de Educação Física. Mas e o professor neste processo? Não é possível discutir as apropriações das crianças nas brincadeiras propostas pelos professores sem pensar também sobre o papel do professor nesta dinâmica.

No próximo tópico trago algumas reflexões sobre os significados atribuídos aos professores a partir da visão das crianças, e como estas discussões contribuíram para a minha formação como professora.

Pensando a prática docente

Meu objetivo com este trabalho não foi lançar o olhar sobre o professor e seus métodos pedagógicos, mas sim entender como as crianças vivem este espaço da aula de Educação Física e como atuam nas brincadeiras.

Enquanto desenvolvia esta pesquisa e observava as aulas dos(as) estagiários(as) e das professoras, refletia sobre o período em que estive atuando na creche. Foi neste movimento de lembranças de uma experiência docente e de observações como alguém de fora, que percebi que o professor não está invisível nestas dinâmicas, ele atua e negocia junto com as crianças, e ao professor também são atribuídos significados no contexto da aula.

A presença do professor parecia trazer certa segurança, não no sentido de

preservar a integridade física, mas sim de cuidar se as brincadeiras estavam sendo realizadas de forma justa. Muitos são os conflitos entre as crianças: disputam os materiais, o lugar ao lado do professor na roda, quem vai iniciar a brincadeira, quem vai ser o pegador. Todos buscam o seu espaço nas aulas e nas brincadeiras, assim como o reconhecimento e o destaque, como já foi mencionado anteriormente. Desta forma, diante de tantos conflitos, o professor é aquele que tem autoridade.

Durante as brincadeiras o mesmo acontecia. Todos queriam ser protagonistas, e o professor por sua vez deveria cuidar para que todos exercessem esta função pelo menos uma vez. No período em que realizei o estágio desenvolvia com frequência a brincadeira do 'Ceguinho'. Neste jogo uma criança deveria ficar vendada no centro de uma roda, pegar um colega e através do toque tentar adivinhar quem era. Eu costumava realizar esta brincadeira nos minutos finais da aula, restando pouco tempo para que todas as crianças vivenciassem o 'Ceguinho'. Quando a aula terminava, não eram poucas as crianças que vinham até mim chorando porque não foram o 'Ceguinho', ouvia frases como: "não é justo, eu ainda não fui e tem gente que já foi duas vezes". Posso afirmar que grande parte do meu estágio foi marcada por estas mediações de conflitos. Eram muitas as solicitações, as exigências e as versões que chegavam até mim e eu, como professora, deveria fazer a justiça. Pelo menos era isso que as crianças esperavam de mim.

Além de alguém que faz a justiça nas brincadeiras, o professor também representava o animador e o estimulador dos jogos. Foram muitos os momentos em que fui convidada para participar das brincadeiras, quando ganhava uma bola, ou ainda, quando era nomeada algum personagem de uma história. Certo dia um menino veio até mim perguntar se eu era professora, disse ao menino que sim e ele indagou: "mas então por que tu não brinca?". A partir desta pergunta pude perceber que para as crianças o professor de Educação Física representa um adulto que brinca. Todas ficavam muito animadas quando o(a) professor(a) era o(a) pegador(a) ou o(a) fugitivo(a), quando se transformava em "bruxa", em "dragão", em "princesa", entre outros personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é fruto de muitas inquietações que me acompanharam durante todo o período em que estagiei na Educação Infantil: não entendia por que algumas crianças não queriam participar das brincadeiras, por que em alguns momentos a turma parecia não se envolver com a aula, por que uma brincadeira parecia dar certo e outra não, e ainda, por que desistiam de alguns jogos. Estas são questões que atravessam as aulas de Educação Física e foram desafios enfrentados nas aulas em que estive atuando e observando.

Primeiramente, gostaria de esclarecer que não estou propondo com este trabalho que as crianças devam brincar daquilo que têm vontade nas aulas, como se estivessem no pátio da escola. O professor tem um conteúdo a ser transmitido e precisa encontrar maneiras de fazer com que seus objetivos sejam atingidos, para isso as regras e a organização das aulas são necessárias.

No entanto, estar atento para as lógicas que atravessam o brincar das crianças permite uma ampliação do olhar sobre as

aulas. O fato de estarem brincando fora da aula não significava que as crianças não estavam envolvidas com as brincadeiras que foram propostas pelos(as) professores(as). Compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças dão para as brincadeiras propostas, diminui as distâncias simbólicas entre o adulto (professor) e a criança (aluno). Com isto, podemos estabelecer diálogos e aproximações com os objetivos estabelecidos pelos professores e os interesses das crianças com as brincadeiras e, dessa maneira, contribuir para o bom andamento das aulas de Educação Física. Penso que a partir das reflexões trazidas neste texto podemos estabelecer diálogos entre a teoria e a prática, pois foi a partir de uma experiência como pesquisadora e também como professora, que repensei minha atuação profissional.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KISHIMOTO, T. M (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

_____. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances: Revista do Curso de Pedagogia**, Presidente Prudente, v.5, n.4, p.1-7, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

MARIANTE NETO, F. P. Reflexividade na Pesquisa Etnográfica e as suas Relações com a Prática Pedagógica de um Professor de Boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, p 95-107, jan. 2011.

OLIVEIRA, R. C. de. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **In: O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PALMA, M. S. O. Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo. 2008. 350 f. Tese (Doutorado). Braga: Universidade do Minho – IEC, 2008.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e prática. In: PINTO, R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

ROGOFF, B. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

STIGGER, M. P. Estudos Etnográficos sobre Esporte e Lazer: pressupostos teóricos-metodológicos e pesquisa de campo. *In*: STIGGER, M. P.; GONZÁLES, F. J.; SILVEIRA, R. da (Org.). **O Esporte na Cidade: estudos etnográficos sobre Sociabilidades Esportivas em Espaços Urbanos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. O. (Org.) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

WINKIN, Y. **A Nova Comunicação: da Teoria ao Trabalho de Campo**. Campinas, Papirus, 1988.

THE PLAYS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AND THEIR MEANING FOR CHILDREN

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the ways in which children from kindergarten appropriated the games proposed by Physical Education teacher and how they built ways to play. Systematic observations were made in physical education classes at a daycare center in Porto Alegre and produced 23 field journals. It could be observed that the proposed jokes in class were reinvented by the children with the intention of making them more attractive. A joke that was attractive in that children gained prominence, were challenged and successfully obtained. Understanding the motivations, forms of appropriations and the meanings children give to the games, you can decrease the symbolic distance between adult (teacher) and child (student).

Keywords: Children; Jokes; Meanings

LOS JUEGOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU SIGNIFICADO PARA LOS NIÑOS

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue comprender las formas en que los niños de jardín de infantes se apropiaron de los juegos propuestos por el profesor de Educación Física y la forma en que construyen formas de jugar. Las observaciones sistemáticas se realizaron en las clases de educación física en una guardería en Porto Alegre/RS y produjeron 23 diarios de campo. Se pudo observar que las bromas propuestos en clase fueron reinventados por los niños con la intención de hacerlos más atractivos. Una broma que era atractivo en que los niños ganó prominencia, fueron desafiados y obtuvo con éxito. Entender las motivaciones, formas de créditos y los significados que dan los niños a los juegos, se puede disminuir la distancia simbólica entre el adulto (maestro) e hijo (estudiante).

Palabras Clave: Niño; Juegos; Significados

Recebido em: maio/2015
Aprovado em: setembro/2015