

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MAYCON DOUGLAS DA SILVA**

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O RESPEITO À  
NECESSIDADE DE MOVIMENTAR-SE NO COTIDIANO ESCOLAR**

**FLORIANÓPOLIS  
2018**

**MAYCON DOUGLAS DA SILVA**

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O RESPEITO À  
NECESSIDADE DE MOVIMENTAR-SE NO COTIDIANO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para aprovação na disciplina de Seminário de Conclusão de Curso II e para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Edgard Matiello Junior

**FLORIANÓPOLIS**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC**  
**CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura**

**Termo de Aprovação**

A Comissão Examinadora (Banca), abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia),

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O RESPEITO À  
NECESSIDADE DE MOVIMENTAR-SE NO COTIDIANO ESCOLAR**

Elaborada por Maycon Douglas da Silva

Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Comissão Examinadora:



\_\_\_\_\_  
Orientador - Prof. Dr. Edgard Matiello Júnior - UFSC

---

Membro - Profª. Drª. Luciana Fiamoncini - UFSC

---

Membro - Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros - UFSC

---

Suplente - Prof. Edson José da Silva -  
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Florianópolis, SC., 25 de junho de 2018

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir  
Cem mundos para inventar  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
Mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim: que o cem não existe.  
A criança diz: ao contrário, as cem existem.*

**(As Cem linguagens da Criança - Loris Malaguzzi, 1996)**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente...

A Deus por me proporcionar tudo aquilo que precisei ao longo dessa trajetória e por colocar pessoas tão especiais em meu caminho.

Aos meus pais, Gilson e Roselini, por todo esforço feito ao longo da minha vida escolar e acadêmica para possibilitar que eu apenas estudasse. Um privilégio na sociedade hoje em dia. Gratidão por tudo, vocês são e serão meus exemplos para toda uma vida.

Aos Governos dos últimos 13 anos que buscaram tornar o Ensino Superior um lugar mais democrático, possibilitando que filhos de pedreiros e empregadas domésticas, como eu sou, iniciassem e concluíssem uma graduação.

Ao Vezigél, companheiro para todas as horas, que durante todo esse processo muito contribuiu para que eu trilhasse esse caminho da melhor maneira possível.

Aos meus amigos representados aqui nas figuras do Felipe e do Gustavo, por quem tenho um carinho imensurável, que compreenderam os momentos difíceis e fizeram ainda mais especiais muitos dos momentos felizes. Vocês fazem eu me sentir especial a cada encontro que temos.

À minha turma que, como membros, formaram um corpo pensante, cheio de reflexões, criticidade, companheirismo, alegria e ATITUDE!!! Obrigado Augusto, Arthur, Bruno (Palhoça), Bruno Blind, Breno, Bernardo, Débora, Douglas, Gabriel, Josiane, Juliana, Luiz, Letícia, Luisa, Maria Eduarda, Michael, Natália, Thiago, Vinícios e Victor. Se faltasse um de vocês, certamente a caminhada não teria sido a mesma. Futuros grandes professores.

Em especial minha gratidão à Flávia, Laís, Paola e Amanda com quem tive trocas e construções de conhecimentos tão incríveis. Obrigado pela convivência, conversas e aprendizados.

Aos professores, mediadores desse processo que têm a difícil missão de contribuir com a formação de futuros professores. Em especial aos que não veem o corpo e o sujeito como um motor que se desenvolve. Obrigado Cristiane Ker, Luciana Fiamoncini, Iracema Soares, Paulo Capela, Giovani de Lorenzi Pires, Francisco Emílio e Rogério Pereira, por aflorarem em nós a sensibilidade, a humanidade e a preocupação para muito além dos conteúdos e atividades.

Minha gratidão especial ao professor Edgard, que ao longo desses três anos e meio de convivência, com decisões muitas vezes não compreendidas, buscou emergir de nós aquilo que tínhamos de melhor. Obrigado pelas discussões, é impossível sair de uma delas sem aprender muitas coisas, e por nos mostrar a importância e a necessidade de termos vozes ativas e ideologias - também políticas, afinal todos temos, resta saber se ela é excludente ou inclusiva.

Ao grupo PET Educação Física, muito do sujeito que me tornei ao fim desses quatro anos, devo a vocês. É um grupo que, se eu pudesse aconselhar os que trilham o caminho do curso de Educação Física, sugeriria que todos tivessem a experiência de um semestre.

Por fim, às crianças, sujeitos encantadores, receptivos, curiosos, capazes, criativos, alegres e por aí vai. Me faltam adjetivos para descrever a imensidão que é a infância e a criança. É a elas que dedico esse trabalho e toda minha preocupação, dedicação e estudos.

## RESUMO

O acesso à Educação Básica é direito garantido às crianças desde a constituição de 1988. A partir do ano de 2006 elas passaram a ingressar no ensino fundamental com seis anos de idade e esse passou a durar nove anos. O anseio pela brincadeira e pelo movimento fez com que as crianças vivessem esse processo de inserção de maneira conflituosa, ao passo que a instituição sempre considerou o corpo e o movimento um estorvo dentro do cotidiano escolar, fazendo com que a escola exerça uma função que não deveria, buscando controlá-lo e adestrá-lo. Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo descrever e analisar o processo de inserção de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, para verificar como são respeitadas suas necessidades de movimentarem-se no cotidiano escolar. A pesquisa caracterizou-se como de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, sendo realizada em forma de trabalho de campo, utilizando-se de observação participante, entrevistas e análises documentais para o levantamento das informações que foram organizadas e analisadas em categorias que emergiram desse processo. O campo foi uma escola da rede Estadual de Educação de Santa Catarina localizada em uma comunidade com problemas sociais, e os participantes foram aproximadamente vinte e duas crianças, a professora regente e o professor de Educação Física, ambos escolhidos de maneira intencional. Percebeu-se que pouco ou praticamente nada de adequações foram feitas para receber essas crianças na nova configuração do Ensino Fundamental. O mobiliário é inadequado para o tamanho das crianças e as práticas pedagógicas assemelham-se aquelas utilizadas na antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos que, segundo o Governo brasileiro, já deveriam estar superadas, mas que ainda resultam em conflitos no cotidiano escolar. As crianças mostraram que ainda não se inseriram à nova rotina nem à escola, talvez por elas não terem sido apresentadas à elas. As possibilidades de movimento, no cotidiano escolar, estão restritas ao recreio e a alguns momentos da Educação Física, ou ainda quando a vontade de brincar sobrepõe-se ao controle exercido pela Instituição, ao passo que as crianças, claramente, têm a necessidade de movimentar-se no dia-a-dia dentro da escola. Por fim concluímos que a Instituição não consegue atender às necessidades legais e humanas que possibilitem às crianças vivenciar sua inserção no processo educacional de maneira que lhes garanta o respeito e o cuidado com suas infâncias.

**Palavras chave:** Educação Física; Movimento; Inserção; Escola.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDS	Centro de Desportos
EF	Ensino Fundamental
EdF	Educação Física
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
MEC	Ministério da Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1: Criança bebendo água.....</b>	<b>25</b>
<b>FIGURA 2: O parque.....</b>	<b>26</b>
<b>FIGURA 3: Trave no areião.....</b>	<b>27</b>
<b>FIGURA 4: Postes no areião.....</b>	<b>27</b>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>14</b>
2.1 TIPO DE PESQUISA .....	14
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES .....	15
2.3 LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES .....	15
2.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	18
<b>3. NADA DE BOLINHA, NÃO ESTÃO NO “PRÉ” .....</b>	<b>19</b>
<b>4. AINDA NÃO É QUASE LÁ – AS CRIANÇAS DA ESCOLA .....</b>	<b>35</b>
<b>5. PORQUE PODE BRINCAR, ESTUDAR NÃO.....</b>	<b>47</b>
<b>6. CONCLUSÕES .....</b>	<b>54</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>61</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Básica é direito garantido às crianças e adolescentes desde a Constituição de 1988, quando o Estado passou a ser o responsável por oferecer Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir daí deu-se início ao processo de inserção das crianças nas instituições de ensino. Inserção, não adaptação, pois com base no estudo de Reis (2013), essa “nova” grafia altera completamente o olhar lançado em relação à criança, tornando-a passível de refletir, criticar e modificar o processo em que está inserida.

Até o ano de 2005 as crianças iniciavam o ensino fundamental (EF), que durava oito anos, com sete anos de idade. Foi então que o governo brasileiro, com a Lei 11.114 de 2005, alterou as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), possibilitando o ingresso de crianças com seis anos no EF.

No ano seguinte, a Lei 11.274 de 2006 ampliou essa etapa da educação básica de oito para nove anos, estabelecendo o ano de 2010 como prazo final para que as escolas se adequassem física e pedagogicamente. Dentre outros argumentos que buscavam justificar a inserção das crianças nas escolas mais cedo, o bom desempenho escolar de crianças de classe média que já frequentavam o EF aos seis anos, desconsiderando os fatores socioeconômicos, ajudou a disseminar a ideia equivocada de que quanto mais cedo a criança passasse a frequentar o EF, melhor seria seu desempenho (PANSINI; MARIN, 2011).

Essa medida foi muito criticada, pois percebeu-se que as instituições não estavam preparadas tanto fisicamente para receber as crianças - onde faltam brinquedos e mobiliários adaptados, quanto metodologicamente, sendo que as aulas são, em sua maioria, do tipo expositiva, cabendo à criança passar de 4 a 5 horas do seu dia sentadas, escutando o docente. As escolas e os professores negam ainda a importância da brincadeira, do brinquedo e do lúdico no processo de construção de conhecimentos, muitas vezes por despreparo e desconhecer sua importância para tal, atribuindo como principal função dessa etapa a alfabetização (PANSINI; MARIN, 2011).

Negando a brincadeira nesse processo faz-se com que se negue o movimento, a ação corporal, forma pela qual a criança, nessa etapa da vida, atribui muito mais significados à aprendizagem, sendo que o movimento é essencial para atender às necessidades vitais dos sujeitos, logo, se é através do movimento que o

ser humano se mantém vivo, ele torna-se necessidade fundamental a todos (FREIRE, 1991; TAFFAREL, 2010). Ademais, tratando-se de Educação Física, com suas diversas e, por vezes, divergentes concepções de ensino, há a necessidade do movimento nas suas vivências. Pode ser ele visto como um meio para desenvolver coordenação motora e assim fazer com que o sujeito se adapte às demandas da vida, ou ainda como um meio de comunicação entre o homem e mundo em que está inserido, podendo também ser através do movimento que as crianças aprendam conteúdos de outras matérias da grade curricular (DARIDO, 2008; FREIRE, 1991; KUNZ, 1994).

A falta de conhecimento para lidar com o movimento no processo de construção de conhecimentos das crianças faz com que ele seja considerado um estorvo dentro das escolas, obrigando as crianças a lidarem com a imobilidade e a ausência da brincadeira. A escola adentra o corpo e o movimento dos sujeitos que se submetem a ela, escondendo-se atrás da intenção de educar (FREIRE, 1991).

O corpo é apropriado pela cultura. Modelado como projeção do social. As instituições assumem seu papel. Como dizem, é necessária a preparação (do corpo) para o convívio em sociedade. É preciso aprender as regras sociais. Começa a divisão. Começa a educação. [...] O corpo da criança vai sendo violado por um conjunto de regras socioeconômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, “educa”. É assim que, culturalmente, se faz nosso corpo. É assim que a sociedade o modela (MEDINA, 1987, p. 66).

Diante do exposto, é possível perceber a marginalização do corpo e do movimento no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, ao passo que a mente detém papel central. Ao corpo cabe, infelizmente, no cotidiano escolar, transportar a mente. Desconsidera-se que ambos aprendem e aprendemos através de ambos (FREIRE, 1991; BRACHT, 1999; BASEI, 2008).

Para tanto, o problema do presente estudo mostra-se pertinente, pois busca compreender, no processo de inserção de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, como são respeitadas as suas necessidades de movimentarem-se no cotidiano escolar.

O presente estudo tem como objetivo geral: *Descrever e analisar o processo de inserção de crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, para verificar como são respeitadas suas necessidades de movimentarem-se no cotidiano*

escolar. Já os objetivos específicos são: *Identificar e analisar como se dá o processo de inserção escolar para estudantes de primeiro ano do ensino fundamental; Analisar as especificidades de tratamento de professores regentes e de Educação Física em relação às necessidades de movimentar-se das crianças; Comparar a realidade encontrada acerca do processo de inserção e do cotidiano escolar com o que é determinado pelo Ministério da Educação.*

O interesse pela temática do trabalho se deu a partir do cenário encontrado nas observações feitas na disciplina DEF5872 Estágio Supervisionado em Educação Física I, na qual o pesquisador percebeu que as crianças têm seus movimentos e sua necessidade de exercê-los controlados pelos professores e, conseqüentemente, pelo sistema de ensino vigente em nossa sociedade. O estudo também mostra-se relevante porque a partir de levantamento bibliográfico e em bases de dados foram encontrados poucos estudos na área da Educação Física que busquem descrever o cotidiano escolar de crianças do primeiro ano do EF a partir do foco na necessidade de movimentar-se das crianças. O que se tem são estudos na área da Educação com atenção à metodologia das professoras regentes.

Além do mais, tendo em vista a realidade à qual os estudantes do primeiro ano do EF acabaram de passar, a EI, que apresenta ou pelo menos deveria apresentar organizações espaciais e temporais bem diferenciadas, mais atrativas e dinâmicas, o processo de escolarização passa a ser vivenciado pelas crianças de forma conflituosa, em que elas têm dificuldade em ficar em seus lugares. Além de diversas vezes estarem brincando com colegas e até mesmo com brinquedos levados de casa, ao invés de realizar a atividade proposta, evidenciando a dificuldade em adaptar-se à nova rotina e ao controle exercido pelas instituições. Para tanto, o presente estudo ainda justifica-se pelo fato de buscar contribuir para a compreensão desse processo de transição, almejando, em decorrência da socialização de seus resultados, torná-lo menos conflituoso.

Sendo assim, no capítulo a seguir apresentaremos o percurso metodológico adotado para o estudo. No terceiro capítulo apresentaremos aspectos que levaram à ampliação do EF e como ela se deu na instituição campo. No quarto capítulo apresentaremos um recorte da rotina das crianças naquela instituição pela descrição e análise de um dos dias acompanhados *in loco*. E no quinto capítulo falaremos acerca da necessidade de movimento por parte das crianças.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, que segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016) se aprofunda no mundo dos significados, buscando compreender:

Relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 23).

Caracteriza-se ainda como exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. E como descritiva, pois buscou descrever as características de determinado fenômeno (GIL, 1991), que nesse caso foi o processo de inserção das crianças no EF.

A abordagem Dialética permitiu, no estudo em questão, compreender e analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas das situações de vida, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 24).

Por fim, a pesquisa foi realizada em forma de trabalho de campo, com a inserção do pesquisador na instituição escolar, onde acompanhou o cotidiano, buscando interagir com os participantes da pesquisa com a intenção de levantar informações. O estudo seguiu tal metodologia por permitir a aproximação com a realidade sobre a qual foi construída a problemática, além de estabelecer interação com os diferentes atores que fazem parte dessa realidade, tendo como finalidade a construção de um conhecimento empírico (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

## 2.2 Caracterização do campo e dos participantes

O campo e os participantes foram escolhidos de maneira intencional, pois a instituição fica situada em um bairro ao lado da Universidade Federal de Santa Catarina sendo de fácil deslocamento entre uma e outra, além de toda a história regressa do pesquisador vivida dentro dos seus muros altos, e a turma foi escolhida devido à especificidade do estudo em buscar compreender um fenômeno relacionado à inserção das crianças no EF, que acontece no primeiro ano, aos seis anos de idade.

O campo será caracterizando no terceiro capítulo, pois mostrou-se necessário fazê-lo naquele momento, com vistas a não tornar o conteúdo repetitivo e adequado às etapas do trabalho. Já os participantes do estudo são aproximadamente vinte crianças de uma turma do primeiro ano do período vespertino do EF da instituição campo, com idades entre seis e sete anos. Também fizeram parte a professora regente e o professor de Educação Física.

## 2.3 Levantamento das informações

Para realizar o levantamento das informações foram utilizados dois recursos que, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), são os principais: observação participante e a entrevista. Ainda segundo os autores:

Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria prima a fala de alguns interlocutores (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 58).

Os dois instrumentos permitem o que seria essencial para uma pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e o sujeitos pesquisados, considerada também uma virtude e uma necessidade do estudo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

O processo de observação *in loco* teve como objetivo conhecer de que forma a escola se organiza em termos de estrutura física e de práticas pedagógicas para receber as crianças no primeiro ano; acompanhar o cotidiano escolar dessas crianças e da instituição de maneira geral; verificar estratégias utilizadas pelos

professores no processo de construção de conhecimento com esses estudantes, entre outras demandas. O pesquisador acompanhou cinco dias de aula das crianças do primeiro ano, participando das aulas da professora regente e do professor de Educação Física, bem como dos demais momentos dentro da instituição, como recreio e horários de entrada e saída. A todo momento buscou-se levantar informações vindas do contato com as crianças. A priori, as observações aconteceriam de duas a três vezes na semana, no período vespertino, entre as 13 horas e 15 minutos até às 17 horas e 45 minutos, durante um mês, porém diante da realidade da instituição quando a turma escolhida ficou sem professor no mês de março por motivo de doença da professora regente, retornando às aulas apenas em abril, assim optou-se em observar cinco dias de aula daquele mês, nos mesmos horários, ao longo de duas semanas.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de escolher dados e compreender o contexto da pesquisa [...] A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 64).

Ainda segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), esse recurso permite que o pesquisador aprenda a se colocar no lugar do outro, relativizando o espaço social onde está inserido, modificando o contexto e sendo modificado por ele, além de estar livre de pré-julgamentos, pois não o torna prisioneiro de um instrumento rígido de levantamento de informações, mas permite que compreenda aspectos que vão aflorando com o decorrer do estudo.

Para registrar as observações utilizou-se um diário de campo, sendo ele um caderno no qual foram descritas todas as informações que não fizeram parte do material formal de entrevistas (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

As entrevistas foram realizadas de maneira semiestruturada - “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 59), tendo um roteiro pré-estabelecido e



flexível (apêndice 2). Foram entrevistadas pessoas ligadas à rotina escolar da instituição campo – professor de EdF e professora regente, com vistas a levantar informações acerca da formação desses profissionais, tanto graduação e especializações, quanto formações específicas para trabalhar com as turmas do primeiro ano do EF; se têm conhecimento sobre os documentos elaborados pelo MEC sobre a inserção das crianças de seis anos no EF; percepções acerca do processo de construção do conhecimento com essa faixa etária; estratégias que adotada nesse processo e como enxerga o movimento nele; suas concepções de escola e infância, entre outras informações que poderiam emergir tanto das observações como de estudos complementares a este.

Pretendia-se que as entrevistas acontecessem em lugares reservados. A entrevista com a professora regente aconteceu dentro da sala de aula enquanto a turma participava da aula de EdF, já a entrevista realizada com o professor de EdF, por ser segundo ele, o único momento que poderia disponibilizar para tal, foi realizada metade na quadra durante uma de suas aulas e a outra metade em um dos bancos no pátio central, no intervalo de levar uma turma para a sala e buscar outra. Temos conhecimento dos riscos que tal prática pode acarretar para o estudo, porém por falta de outras possibilidades decidimos assumi-los. Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio e anotações feitas pelo pesquisador em seu diário de campo. Os entrevistados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ver apêndice 1), contendo breve apresentação do estudo, deixando claros os objetivos e garantindo o anonimato diante das informações.

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016) as entrevistas têm o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e possibilitar a abordagem, por parte do entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. Os autores ainda afirmam que esse método é capaz de proporcionar informações construídas a partir do diálogo com o sujeito entrevistado, tratando-se da reflexão dele mesmo sobre a realidade que vivencia, chamados de dados subjetivos, constituídos de ideias, crenças, maneiras de pensar, sentir e atuar, opiniões, sentimentos, razões conscientes e inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

Por fim, também como recurso para o levantamento de informações, buscando-se triangulá-las, foi feita uma análise documental, objetivando

compreender leis, resoluções, e materiais elaborados pelo Ministério da Educação que normatizam e orientam o EF e sua implantação com nove anos de duração. A análise dos documentos aconteceu durante todo o processo com o intuito de comparar as informações levantadas nas observações e entrevistas com aquilo que o MEC preconiza.

## **2.4 Análise das informações**

As informações do estudo foram analisadas de maneira qualitativa a partir da teoria da Análise Temática, proposta por Bardin (1979), abordada em Minayo, Deslandes e Gomes (2016), que tem como o conceito central levantar temas pertinentes ao estudo. Segundo os autores, esse procedimento tem as seguintes etapas: pré-análise, categorização e interpretação dos dados.

Em geral, costumamos, por exemplo: a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhermos); b) distribuir as partes em categorias; c) fazer uma descrição do resultado da categorização; d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 79).

Na etapa de pré-análise foi feito o levantamento das informações obtidas nas entrevistas e observações, para que posteriormente fossem categorizadas. As categorias utilizadas que emergiram do processo de observação foram: 1) adequações físicas; 2) formação dos professores e propostas pedagógicas; 3) o movimento no cotidiano escolar; e 4) a necessidade de movimentar-se. A partir disso fez-se a interpretação e análise das informações, relacionando-as e confrontando-as com os materiais utilizados na análise documental e nos conhecimentos construídos a partir da literatura disponível.

### **3. NADA DE BOLINHA, NÃO ESTÃO NO “PRÉ”**

No Brasil acesso à educação é direito assegurando às crianças desde a Constituição de 1988, sendo reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A partir desse momento criaram-se diversos documentos para normatizar, regulamentar e orientar a Educação Básica, a qual engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Com esse direito estabelecido as crianças começaram a frequentar as etapas da Educação Básica oferecidas por escolas em todo o país. Ao adentrarem a essa nova rotina com pessoas desconhecidas, regras pré-estabelecidas e em lugares até então estranhos, cabe às crianças adaptarem-se ao processo de escolarização e suas instituições. Com a evolução nos estudos acerca desse processo, e com as mudanças nas concepções de infância e na compreensão da entrada das crianças nas creches, pré-escolas e escolas, muito debateu-se acerca do termo “adaptação”.

Com base no estudo de Reis (2013), que apresenta uma ampla discussão nesse sentido, adaptação tem seu significado definido no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa como: adequar-se, tornar-se apto, ou ainda, modificar o texto de (obra literária) adequando-o ao seu público. Dessa forma o termo nos faz pensar que a criança passa a frequentar, de maneira passiva, a escola e o mundo que estão prontos e acabados, devendo adequar-se às suas regras, ideologias e formas de organização (REIS, 2013). Já a palavra Inserção, ainda segundo o mesmo estudo, está definida no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa como meter-se, pôr-se, implantar-se, possibilitando considerar a criança um sujeito ativo no processo, capaz de compreender e ressignificar, transformando e sendo transformada pelas instituições de ensino e pelo mundo em que está inserida (REIS, 2013).

Dessa forma, no presente estudo, considerar-se-á a palavra inserção como o momento de entrada das crianças no primeiro ano do ensino fundamental da instituição campo, curiosas com o que está por vir e dispostas a refletir, criticar e modificar a realidade encontrada. As crianças, “quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

Com as crianças estando inseridas nas etapas da educação básica intensifica-se a responsabilidade do poder público de construir e manter instituições que ofereçam o acesso ao ensino, mediante repasses de verbas públicas. Assim, em 1º de janeiro de 1998, passou a vigorar o FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), responsável por redistribuir os recursos destinados ao EF que estava sendo priorizado pela política educacional vigente. Com isso a EI estava sofrendo com a precarização, acentuando a divisão entre essas duas etapas, desvalorizando-a e reforçando o pensamento de que quanto antes entrasse no EF, mais bem sucedida seria a criança nos estudos (PANSINI; MARIN, 2011). Apesar da divisão estabelecida entre elas, para as crianças não há fragmentação, ou segundo Kramer:

Do ponto de vista da criança, educação infantil e ensino fundamental não são fragmentados [...] ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e risco. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2006, p. 810).

Ademais, o repasse das verbas vindas do FUNDEF, que posteriormente passou a se chamar FUNDEB (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), era proporcional ao número de crianças matriculadas, fazendo com que as escolas aceitassem matrículas de crianças com seis anos completos na então primeira série do EF, além de eximir as prefeituras da obrigação de ampliar o número de vagas na EI (PANSINI; MARIN, 2011).

Diante de tal cenário, em 2005 aprovou-se a Lei 11.114 que alterava as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) em relação à idade para ingresso no primeiro ano do EF, diminuindo para seis anos de idade, sem alterar a duração do período de ensino. A ampliação do EF só aconteceu em 2006, após o Conselho Nacional de Educação (CNE) baixar uma resolução afirmando que só seriam matriculadas crianças com seis anos caso o EF aumentasse um ano, sendo cinco anos para a etapa inicial (6-10 anos) e quatro para a final (11-14 anos). Foi então que aprovou-se a lei 11.274 alterando o artigo 32 da LDB, ampliando para nove anos o EF, estabelecendo o ano de 2010 como prazo máximo para adequação das instituições

municipais e estaduais no que se refere a espaço físico, currículo e formação de professores (PANSINI; MARIN, 2011; BRASIL, 1996; 2006a).

A proposta estabelecida pelo MEC foi e ainda tem sido recebida e implementada nas escolas de maneira bastante conturbada. Na instituição campo desta pesquisa, não está sendo diferente. Portanto, para compreender um pouco mais sobre as entrelinhas dessa proposta, segundo nossos entendimentos, apresentaremos, a seguir, o contexto em que a escola está inserida.

A instituição campo desse estudo está localizada em um dos bairros da cidade de Florianópolis - SC. Foi inaugurada em 1940 e está vinculada à Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina, atendendo estudantes desde o primeiro ano do EF até o terceiro ano do EM, nos turnos matutino e vespertino; no noturno oferece somente o EM. Fazem parte dela cerca de oitenta professores, quatro de EdF, com boa parte sendo contratados em caráter temporário. O corpo discente é composto por aproximadamente 900 estudantes que, quase na sua totalidade, residem no mesmo bairro em que a escola se encontra e seus arredores, ao qual iremos nos ater a partir de agora por entendermos que é preciso compreender o contexto para conseguir elucidar questões relacionadas à instituição e sua concepção de educação.

A comunidade onde as crianças residem, junto a outras quinze localidades, formam a área chamada de Maciço do Morro da Cruz, localizada na região central de Florianópolis que, em sua maioria, abriga comunidades empobrecidas, mas é cercada de bairros de classe média, como Trindade e Beira-mar Norte. Lá residem, em maior parte, pessoas que vieram do interior do estado de Santa Catarina em busca de melhores condições de vidas e trabalho, ou aqueles que ainda procuram a – melhor - qualidade de vida do país propagada pela mídia (MARTINS, 2009). Ao caminhar pelas ruas e vielas daquela localidade, Silva et al (2016) afirma que há ruas sem infraestrutura que permita deslocamento, inclusive a pé e, principalmente, em dias de chuva; casas em situações de risco de desabamento e outras com a sustentação feita por vigas tênues de madeira; canalização de água exposta e prolongamento no sistema de energia elétrica (“gatos”) para as residências excluídas do sistema legal.

Diante disso, consideramos que a escola deveria proporcionar aos estudantes uma educação emancipadora, formando cidadãos capazes de refletir, criticar e, quem sabe, agir sobre a realidade em que vivem. Porém, como instituição que

representa o Estado e seus interesses, precisa manter a ordem e produzir conformidade nos sujeitos (MEDINA, 1987; MÉSZÁROS, 2008).

Para isso, segundo Mészáros (2008, p. 44), a escola assume:

O sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano [...] posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno.

Dessa forma a Instituição faz as crianças e adolescentes pensarem que tudo aquilo que os cercam é o “normal” ou o “certo”. É certo abandonar a brincadeira para aprender a ler e escrever, e repetir inúmeras vezes letras e números; é normal ficar um mês sem professor no início do ano letivo ou ficar horas sentado, imóvel, em uma cadeira inadequada, sem possibilidade de expressar-se. Ou ainda, é normal abandonar os estudos antes de concluí-los e mais normal ainda é o fato de a escola pública ser infinitamente inferior às particulares no que diz respeito à qualidade de ensino, o que segundo Libâneo (2012, p. 21) se dá pelo fato de ela:

Ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma Escola que reprova, exclui os mal sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc.

A internalização impede que os sujeitos olhem para além daquilo que lhes é oferecido, fazendo com que a escola seja, ao invés de instrumento de emancipação humana, um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008). As crianças não se inserem, se adaptam. Com isso a escola passa a “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Ou ainda, segundo Libâneo (2012, p. 23)

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de

técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino).

Essa é a escola que espera os filhos dos pobres – do Maciço do Morro da Cruz, bem diferente daquelas frequentadas pelos moradores da Beira-mar Norte<sup>1</sup>. E são aqueles os que mais precisam do acesso ao conhecimento para conseguir construir futuros e perspectivas diferentes daquelas internalizadas, de forma obrigatória, por viverem em uma sociedade regida pelos preceitos capitalistas, na qual precisa-se manter a desigualdade. Essa disparidade entre as “educações” é chamada por Libâneo (2012, p. 16) de dualismo da escola brasileira.

O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Concordamos que, diante da precarização das escolas públicas e desvalorização dos professores, a educação assume um caráter assistencialista, oferecendo o mínimo necessário, sendo o mais importante as crianças terem um lugar para ficar enquanto seus pais trabalham, lugar esse que lhes forneça comida que, muitas vezes, é a única refeição do dia, ou ainda construam conhecimentos básicos para sua aceitação e sobrevivência na sociedade – ler, escrever e contar.

Isso nos mostra que a infância não é vivida da mesma maneira por todas as crianças, existindo infâncias, com significados diferentes atribuídos socialmente (NASCIMENTO, 2007), e ela perpassa o período em que se está em casa e também na escola, pois a aprendizagem é a nossa própria vida, e ela felizmente se dá, também, fora das instituições educacionais formais. “Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Dessa forma a escola perpassa a infância das crianças e, como vimos, a proposta do Estado brasileiro afirma ser preciso alterar questões que se mostram essenciais para a inserção das crianças nessas instituições de ensino. A necessidade de estruturar-se um espaço físico adequado às crianças que iniciarão o

---

<sup>1</sup> Beira-mar Norte é um bairro de Classe média alta da cidade de Florianópolis, composto por uma camada da população com alto poder aquisitivo.

EF é unânime e consensual entre as esferas do poder público. O Governo Federal afirma que é necessário reorganizar e repensar a sua estrutura, seus espaços e tempos, e o mobiliário para que as crianças sintam-se inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2004a; 2007). Já o Estado de Santa Catarina, no artigo 7º da Instrução Normativa 22/06, afirma que para viabilizar essa nova estrutura do EF é necessário “o fortalecimento de espaço físico adequado, brinquedos, materiais didáticos e equipamentos que configurem o ambiente de aprendizagem compatível com o desenvolvimento da criança” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 1).

Contudo, em nossas observações *in loco*, não foi isso que percebemos. A verdade é que pouco, ou praticamente nada, foi feito de adequações. As mesas e cadeiras continuam altas para as crianças, fazendo com que elas prefiram realizar as atividades em pé e, quando o fazem sentadas, balançam os pés o tempo inteiro. As mesas têm regulagem de altura, que por sua vez de nada adianta, sendo que muitas já estavam reguladas e mesmo assim mostravam-se inadequadas às necessidades das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

No estudo de Reis, Moro e Sobrinho (2003) ao analisarem o mobiliário de escolas públicas, perceberam que as instituições utilizam-se de modelos únicos, fazendo com que mesas e cadeiras tornem-se desconfortáveis e inadequadas para algumas crianças, geralmente as mais novas. Os autores citam Chaffin ao afirmarem que a criança deve “sentar-se com os dois pés apoiados sobre o chão, com os joelhos fletidos em ângulo reto, pois, nesta posição sentada, o peso do corpo é transferido para o assento, piso, encosto e braço da cadeira, diminuindo picos localizados de pressão” (CHAFFIN, 1999 *apud* REIS; MORO; SOBRINHO, 2003, p. 3). Afirmam ainda que ao sentarem-se sem encostar os pés no chão, como vimos nas observações *in loco*, as crianças transferem pressão para outras partes da perna e das nádegas que não são adequadas para suportarem esse tipo de pressão, resultando na compressão da circulação sanguínea, provocando desconforto, dores e fadiga. Todavia, esse seria um dos motivos da inquietude das crianças que a todo momento ficam em pé e movimentam-se em busca de uma posição mais confortável (REIS; MORO; SOBRINHO, 2003).

Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 47) trazem em seu estudo a opinião de uma professora que foi indagada se o mobiliário da sala de aula de uma turma do primeiro ano é adequado para receber as crianças:



Não, começando pela mobília, todos ficaram com os pés suspensos. É totalmente inadequado, alguns dependurados na carteira. A escola regular hoje está preparada para alunos maiores, ela não tem a característica de continuidade da infância.

Da mesma forma, em nossas observações, percebemos que muitas adequações foram feitas de maneira a “quebrar galhos”, como por exemplo, nos bebedouros da escola foram colocadas duas lajotas, uma em cima da outra, para que as crianças alcançassem a saída de água (FIGURA 1). Ainda no espaço físico externo à sala, não é possível ver brinquedos ou espaços estimulantes que possibilitem que as crianças exerçam seu direito à brincadeira, reconhecido pelo Estado brasileiro (BRASIL, 1997).

**Figura 1** – Criança bebendo água



Fonte: O autor (2018)

Além de um parque com brinquedos deteriorados pelo tempo (FIGURA 2) - que fica trancado, sendo liberado apenas quando solicitado por professores, o que se tem é uma quadra coberta com linhas demarcando seus espaços, evidenciando sua utilização para práticas esportivas, e um pátio chamado de “areião” (FIGURA 3), contendo diversas árvores, ferros (que ao serem soldados transformaram-se numa trave de futebol improvisada) e dois postes de luz (FIGURA 4), deitados, que

restaram da obra pela qual a escola passou há poucos meses (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Percebemos que esses objetos proporcionam às crianças exercer sua imaginação e criatividade, ressignificando-os, atribuindo-lhes novas funções diferentes e talvez divergentes daquelas socialmente estabelecidas. Vimos as traves transformarem-se em barras para se pendurar e balançar, enquanto que os postes passaram a ser “pontes” a serem transpostas, e as árvores e suas raízes passaram a ser um local seguro quando se brinca de “alturinha”<sup>2</sup>. Percebe-se que, mesmo diante das poucas possibilidades, as crianças são capazes de subverter as funções socialmente estabelecidas às coisas e lugares, transformando-os, ou ainda segundo Kramer e Abramowicz,

As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (KRAMER, 2006, p. 15)

As crianças podem vir a ser desarrazoadas no sentido em que funcionam em outras razões e por outras formas de pensamento, o que lhes propicia transformar uma caneta em aeronave, um apontador em uma luneta, uma criança em cachorro (ABRAMOWICZ, 2006, p. 322).

## Figura 2 – o parque



Fonte: O autor (2018)

---

<sup>2</sup> Alturinha é uma variação do tradicional pega-pega, que, para proteger-se ou impedir que seja pego, a criança, jovem ou adulto deve subir em algum lugar mais alto, como por exemplo, o poste deitado.

**Figura 3 – Trave no areião**



Fonte: O autor (2018)

**Figura 4 – Postes no areião**



Fonte: O autor (2018)

A formação dos professores também foi uma questão bastante abordada no momento de apresentação da proposta de ampliação do EF, sendo que os documentos deixam clara a necessidade de formação mínima e a importância da formação continuada para os profissionais que trabalharão com as turmas do primeiro ano, atrelando a elas a qualidade das propostas pedagógicas (BRASIL, 2004a; 2005a; 2006a; 2006b; SANTA CATARINA, 2006b), além de afirmar que

todas as ações centradas na melhoria da qualidade do ensino pressupõem a valorização dos profissionais da educação, o que inclui remuneração condigna (BRASIL, 2004b).

Em entrevista, a professora regente relatou ser formada em Magistério e estar cursando Pedagogia em uma instituição particular. Já o professor de Educação Física relatou ser graduado em EdF por uma instituição particular e estar cursando a fase final de uma especialização em Educação Física Escolar.

Ao ser questionada se sua formação estava se mostrando suficiente para trabalhar com o primeiro ano a professora regente disse:

Não! Tem que estudar mais, ter mais conhecimentos. Cada dia que tu aprende... e vai mudando as coisas né?! E vai mudando, por isso que tu tem que estar sempre atualizado, tá estudando, tá olhando, procurando, conhecendo (PROFESSORA REGENTE, 2018).

Afirmou ainda que em suas aulas, depois de três anos cursados, sente falta de matérias e momentos que falem sobre a criança e sobre os anos iniciais. De tal modo, é de se perguntar: o que estão ensinando em um curso de Pedagogia se não questões sobre as crianças e os anos iniciais? Disse também que faltam momentos em que possam colocar suas vivências práticas e debater acerca do que vêm fazendo dentro de sala de aula, porque, segundo ela, o que elas veem na sala de aula é muito diferente da prática.

Consideramos que os cursos tanto de Pedagogia como qualquer outra licenciatura devem ampliar o leque de possibilidades desses futuros professores e professoras, afinal eles têm um exemplo de prática pedagógica que foi aquela à qual foram submetidos em sua passagem pela escola que, se não forem refletidas e criticadas para que possivelmente sejam desconstruídas e/ou melhoradas, correm o risco de serem seguidas por eles. Uma coisa é você não fazer algo de outra maneira por não desejar fazê-lo, outra é não fazer por desconhecer outras maneiras possíveis.

A preocupação com a formação – precária - dos professores, foi um dos argumentos contrários à ampliação do EF, junto à preocupação com o respeito à infância, condições das escolas de EF e suspeita de interesses econômicos em detrimento dos interesses pedagógicos (PANSINI; MARIN, 2011). A maior problemática levantada é a falta de preparação para lidar com o lúdico na

construção das propostas pedagógicas (PANSINI; MARIN, 2011), utilizando de metodologias tradicionais e por vezes ultrapassadas nesse processo de construção de conhecimentos, não respeitando o tempo e a especificidade das crianças dessa faixa etária, haja vista serem sujeitos que recentemente deixaram a EI.

Quanto a isso o Governo Federal afirma que essa etapa

Deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na educação infantil e não uma repetição desse trabalho [...] e que o conteúdo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da primeira série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular, coerente com as especificidades não só da criança de seis anos, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006a, p. 9-10).

E que

O ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, p. 7).

Consideramos que a brincadeira e a ludicidade fazem parte da cultura infantil, que é produzida pela interação com outras crianças e com o meio, e não podem ficar de fora das instituições de ensino, além de comporem momentos que permitam às crianças movimentarem-se. Segundo Freire (1991, p. 13), “negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar”. Da mesma forma, os jogos, brinquedos e brincadeiras que perpassaram toda a infância de uma criança não podem ser esquecidos e desconsiderados no processo ensino-aprendizagem vivido por elas, principalmente aquelas que estão saindo da EI e se inserindo em uma nova rotina estabelecida pela etapa denominada EF.

Para tanto, concordamos com Freire (1991, p. 20) quando diz que “o significado da aprendizagem, nessa primeira etapa da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal que, por sua vez, é a mediadora entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto”. Ou seja, nesse processo de inserção das crianças de seis anos no EF, o movimento deveria desempenhar papel central no que diz respeito às possibilidades de proporcionar vivências mais

significativas e que contribuam para a construção e apropriação do conhecimento por parte delas nessa instituição tão contraditória e dinâmica.

Abramowicz (2006) afirma que a escola precisa possibilitar que as crianças experimentem a infância, apresentando modelos menos estreitos, diferentes do que temos hoje - com práticas homogêneas que privilegiam o tempo cronológico, com um ensino caracterizado por tarefas formais, avaliadas quantitativamente e exigências de desempenho que não permitem espaço para a brincadeira. Correia (2008), visto em Pansini, Marin (2011), diz que na EI tenta-se proporcionar às crianças espaços mais agradáveis, acolhedores, seguros e estimulantes, garantindo atenção individualizada e a brincadeira, questionando-se como garanti-las em instituições de EF com salas em que mal cabem as crianças e faltam brinquedos e jogos que poderiam contribuir para o processo ensino-aprendizagem. E o principal, como garantir que as crianças brincarão no EF se o tempo é organizado de maneira cronológica, onde elas passam de 4 a 5 horas do seu dia tendo aulas do tipo expositiva, e com apenas 15 minutos de recreio? Foram exatamente com essas situações que nos deparamos no campo, mas que serão abordadas no capítulo seguinte.

Em detrimento do lúdico e da brincadeira, conseqüentemente, das possibilidades de movimentarem-se, pudemos perceber, no período em que acompanhamos o cotidiano escolar dessas crianças, uma busca incessante e insensível pela alfabetização. Isso apesar de o Governo Federal, em seus documentos norteadores referentes ao Ensino Fundamental de nove anos, afirmar que o primeiro ano não se destina exclusivamente à alfabetização, devendo possibilitar o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas (BRASIL, 2006a). É incessante por terem, pelo menos, três tarefas diariamente com o objetivo de apresentar às crianças símbolos e palavras (DIÁRIO DE CAMPO, 2018), tornando-se insensível por evidenciar o

Desrespeito da Escola pela especificidade da infância que implica no desrespeito pela alegria e pela capacidade de criar, em todas as etapas da vida [...] Desse modo, a Escola expulsa da vida não só a infância, mas tudo o que não segue a lógica dinossaurica<sup>3</sup>: os sonhos, as utopias, a imaginação, a alegria da atualidade (MARCELLINO, 1990 *apud* OLIVER; MARCELLINO, 1996, p.121, grifo nosso).

---

<sup>3</sup> Dinossáurica é um adjetivo utilizado pelo autor para dizer que na escola nada mudou, mesmo depois de séculos, pois nela ainda existem carteiras que contêm crianças, paredes que contêm sonhos e professores regendo a orquestra.



Essa intencionalidade do EF – não a única – fica evidente em uma fala da professora regente ao responder uma das crianças quando pediu para brincar com uma bolinha: “Não tem bolinha agora não. Vocês têm que saber escrever. Nada de bolinha, não estão no pré” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 4). E na resposta ao nosso questionamento, quando solicitada sua opinião sobre a ampliação do EF:

[...] Olha, pra mim, eu acho... certo, né?! Porque ela vai sair do... que eles diz é... porque lá no primeiro, não é nem no primeiro né, na creche que eles falam, é brincadeira, é isso, é aquilo, só coisas assim mais de leve pra eles, e quando eles chegam aqui no primeiro ano, eles acham que estão ainda na creche, eles só querem brincar, brincar, brincar. Só que eu acho que na creche, eu acho que eles deveriam ter mais coisas, uma coisa assim mais específica do que só tá brincando, brincando [...] (PROFESSORA REGENTE, 2018).

Isso nos mostra que nessa etapa da educação básica, ao valorizar a escrita, leitura, cálculo e incorporação das normas e condutas, produz-se uma dicotomização entre brincar e aprender, como se as brincadeiras fossem oposições ao trabalho pedagógico (BARCELOS; SANTOS; NETO, 2015).

Sobre a busca exacerbada e valorização da alfabetização nas turmas do primeiro ano, concordamos com Freire quando afirma que

[...] Por ansiedade dos pais e professores as crianças aprendem a escrita e a leitura que lhes impõem, mas com sérias dificuldades de estabelecer, entre essa aprendizagem e o mundo, um elo de ligação [...] Alfabetização aprende-se sempre, independente de professor [...] que teria papel importante, mas não exclusivo [...] Se fosse esse o papel da chamada pré-escola, de duas uma: ou ela se condenaria a ser eternamente pobre como instituição de ensino ou, fazendo apenas isso, o resto das coisas que a criança precisa aprender ficaria, bem ou mal, por conta da sociedade. (FREIRE, 1991, p. 20-21).

Arelaro (2005) afirma que o governo faz uso de documentos para orientar os profissionais da educação, eximindo-se da necessidade de debater e construir as medidas coletivamente. E Abramowicz (2006) afirma que os profissionais que participam da construção desses documentos e medidas são profissionais com excelentes condições de trabalho, mas sua aplicação deverá ser feita por professores que não participaram dessa construção e que trabalham em péssimas condições, como escolas sem água e professores com medo de alunos. Ou ainda professores trabalhando com fome enquanto a comida que não é consumida no recreio, por ordem do Governo do Estado de Santa Catarina, deve ser jogada fora,

ao passo que, se algum servidor for flagrado ou denunciado por estar comendo os alimentos enviados para a merenda poderá sofrer punição, conforme informações obtidas durante nossa permanência na Instituição.

Ao ser questionada se teve acesso a algum documento que norteasse a prática pedagógica com a turma do primeiro ano, a professora regente afirmou:

[...] Não! Foi assim, foi só algumas explicações assim do... que ela deu, nossa professora, nossa coordenadora, do primeiro ao quinto ano, só alguma coisa, não especificamente do primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto ano não [...]. (PROFESSORA REGENTE, 2018).

Já o professor de EdF disse:

[...] É que assim ó, o documento ele é acessível né, o profissional que tem interesse ele vai lá, ou na internet, em algum lugar e procura. Mas assim, de uma escola chegar assim e dar na mão do professor, eu acho que isso não existe. É o professor que tem que ir atrás se ele tiver alguma curiosidade, alguma coisa que ele queira entender, entendeu? [...] (PROFESSOR DE EDF, 2018).

Nota-se, portanto, que quando questionados se receberam alguma orientação específica da instituição campo sobre como trabalhar com o primeiro ano, ambos afirmaram que não. Isso mostra que, apesar de todo esforço para a elaboração desses documentos, os professores da instituição campo do estudo não os utilizam e desconhecem sua existência, tendo exercido influência, quiçá, nos anos próximos às suas publicações.

Até agora falamos de questões que preocupavam e mostravam-se contrárias à ampliação do EF, vejamos agora o que a literatura nos traz sobre os principais argumentos justificando a ampliação do EF. Segundo Pansini e Marin (2011, p. 90):

A universalização da oferta de ensino para a população de 6 anos de idade; a equiparação do Brasil a outros países da América Latina cuja matrícula de crianças de menor idade no EF é uma realidade de longa data; a superação da evasão e do fracasso escolar mediante maior tempo de permanência na escola e, ainda, experiências bem-sucedidas de inclusão de crianças desta faixa etária em algumas redes de ensino.

Algumas pessoas defendiam a ampliação usando como argumento o fato de crianças da classe média, que já ingressavam no EF aos seis anos de idade, terem melhores desempenhos escolares (PANSINI; MARIN, 2011). Tal argumento desconsidera as condições socioeconômicas às quais são submetidos os



estudantes das classes mais pobres, fazendo parecer que, aqueles que vivem em comunidades empobrecidas, vivenciam o processo ensino-aprendizagem nas escolas também precarizadas, da mesma maneira que os estudantes que desconhecem tal realidade.

De fato, esse argumento pode ser considerado descabido, pois “crianças na mesma faixa etária sofrem ações da estrutura social em que estão inseridas e, nas interações com seus pares e com os adultos, recriam as culturas em que estão imersas” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

Por sua vez, o MEC defende a ampliação alegando que haverá inclusão de número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, principalmente oriundas das camadas populares. Isso de fato aconteceu, mas no que se refere ao número total de matrículas de crianças, tanto da rede pública, quanto da rede privada, pode-se perceber que houve diminuição, como mostra a tabela abaixo<sup>4</sup>:

**Tabela 1 – número de matrículas no ensino fundamental de 8 e 9 anos no Brasil**

<b>Matrículas do Ensino Fundamental</b>					
		EF 8 anos		EF 9 anos	
Brasil	Total	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada
2004	34.012.434	23.384.918	3.229.388	7.296.036	102.092
2005	33.534.561	22.854.792	3.245.270	7.982.320	131.499
2006	33.282.663	19.763.812	2.853.236	10.050.874	614.741
2007	31.122.273	16.367.891	1.534.138	12.560.714	1.659.530
2008	32.066.700	14.208.026	1.246.645	14.260.670	2.371.359
2009	31.705.528	12.008.613	986.359	15.918.526	2.792.030

Ainda segundo o MEC, o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão (BRASIL, 2004a). Então, fica-nos o questionamento: quantas

<sup>4</sup> Fonte: Inep – sinopses estatísticas para os anos de 2004 a 2009, visto em Arelaro, Jacomini, Klein (2011, p. 41)

crianças, no Brasil, podem exercer, verdadeiramente e com dignidade, seu direito à educação?

O Ministério da Educação afirma ainda que o objetivo de tal medida é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. E utiliza do Censo demográfico do IBGE (2000) para afirmar que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a EI, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no EF, fazendo-nos pensar que a lei que regulamenta a ampliação do ensino apenas formalizou o que já podíamos encontrar na realidade das instituições de ensino do país.

Consideramos que de nada adianta uma reformulação que proporcione às crianças mais tempo dentro do processo de escolarização se as práticas forem as mesmas que buscaram ser vencidas com tal medida, como pudemos perceber ao longo do processo de observação. Ou ainda, de acordo com o Ministério da Educação, “é evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo” (BRASIL, 2004a, p. 7). Enfim, não adianta mais do mesmo.

Desse modo, no próximo capítulo apresentaremos um recorte da rotina vivenciada por crianças dentro da instituição campo desse estudo, buscando analisá-la com o intuito de compreendê-la.

#### 4. AINDA NÃO É QUASE LÁ – AS CRIANÇAS DA ESCOLA

Dezoito de Abril de dois mil e dezoito. Dia quente, de sol radiante. São 13 horas e 20 minutos, o pesquisador chega na Escola. Tem criança correndo para todo lado, quase nenhum adulto. A presença de gente grande pode inibir gente pequena. Na porta da sala, vários pais segurando mochilas. E as crianças? Correndo pelo pátio. Ouço uma sirene. É o sinal, hora de entrar, acabou a brincadeira, afinal, “não estão no pré”.

Lá vem a professora, sorriso meio amarelo, mal fala com as famílias, quiçá com as crianças. Todos dentro da sala, eu entro. Vejo mesas grandes, organizadas em duplas – lado a lado, e enfileiradas. São 18 crianças, meninas de um lado da sala, os meninos de outro. Todos em silêncio. Vou até o lugar que me espera, última mesa no fundo da sala – suficiente para o meu tamanho. Recebo olhares curiosos e, talvez, esperançosos – afinal eu disse que estava estudando para ser professor de Educação Física.

Sem muita delonga, a professora, sob olhares atenciosos, pede para tirar o caderno da mochila e mostrar os deveres – escrever o alfabeto. Já não devem mais aguentar ouvir falar nesse tal de alfabeto, de onde saem letras para que se possa formar palavras, difícil de entender, e que os persegue dentro e fora da escola. Uns se encolhem – talvez por vergonha de não terem feito, outro relata ter ficado até tarde da noite fazendo. Seria justo surrupiar a infância das crianças – momentos de liberdade, brincadeiras e vivências com seus colegas em casa, para que elas, mesmo depois de quatro horas dentro de sala falando sobre letras e palavras, cheguem em casa e tenham que continuar a fazê-lo? Não parece justo!

A fila se forma diante da mesa da professora, pois assim ela não precisa se levantar. Logo começam a aparecer brincadeiras, empurrões, muitos diálogos, conseqüentemente um burburinho. “Opa, perdi o controle da situação”, deve ter pensado a professora antes de dizer em alto, bem alto, e bom som – “Eeei, o que é isso?” Pronto, controle reestabelecido – crianças enfileiras, praticamente “estátua”, segurando o caderno para mostrar a tarefa. Uns tentavam subverter aquilo com risos aqui, cutucadas lá e brincadeirinhas silenciosas acolá. Tarefa vista, todos sentados em seus lugares esperando o que viria pela frente.

Já se foram cerca de vinte minutos de aula. Sem muitas explicações pede para tirarem o caderno de atividades da mochila. Logo algumas crianças começam a

copiar o cabeçalho que já estava escrito no quadro, enquanto outras ficam paradas sem entender muita coisa. Elas ainda não se apropriaram da nova rotina. Depois de alguns irem perguntar à professora, que novamente estava sentada, sobre o que deveriam fazer, ela levanta-se e diz: “É pra copiar o cabeçalho. Todo dia tem que dizer.” Seria a esperança de ter algo novo, além daquilo feito todo dia? “Toc, Toc, Toc”. Alguém batendo na porta. Todos os olhares se lançam para lá. A professora vai atender. É a orientadora pedagógica da escola. Conversam um pouco. Ela sai. A professora me olha e diz: “mudou o horário da Educação Física de novo. Toda semana muda. Nunca sei direito.” Ao ouvir aquilo as crianças se agitam e se alegram. A partir de agora era fácil ver sorrisos em seus rostos. Seria a Educação Física o momento preferido delas? Creio que sim. Mas por quê? Talvez por significar libertação daquele controle exercido pela mesa, cadeira e as quatro paredes, sem contar os gritos e olhares arregalados da professora. Não sei, mas logo descobriria. Continuaram a copiar o cabeçalho.

O tempo inteiro um levanta, vai até o colega e, sem falar nada, retorna ao seu lugar. Outros vão até o lixeiro apontar os lápis que já estavam apontados, enquanto uns, a cada nova letra escrita, procuram a professora em sua mesa para mostrar o progresso. A professora escrevia algumas coisas, tirando atenção de “cima” das crianças, o suficiente para possibilitar uma conversinha aqui, uma brincadeira ali. Ao perceber tal bagunça – leia-se sobreposição do desejo de brincar e interagir, a busca incessante pelo silêncio e imobilidade - perguntava: “Querem ficar aqui comigo na Educação Física?” Logo tudo voltava à normalidade – sim, porque o normal mostrou ser as crianças sentadas, quietas e escrevendo com lápis de escrever, porque se usassem outro ouviriam: “esse não é de escrever, é de pintar”. É... A Educação Física virou moeda de troca. A partir daquele momento acontecia uma negociação entre as partes – as crianças respondiam ao anseio da professora de copiar tudo o que deveriam e em silêncio, e ela os autorizava a ir para a aula de Educação Física.

Ouçó mais uma sirene – são 14horas e 15minutos, era a segunda aula – a Educação Física. A alegria era tão grande que não cabia dentro de si, a euforia tomou conta. O professor abre a porta e, como um coral a turma o recebe com um harmonioso “eeeeeeeeeeee” e correm para abraçá-lo. Parece ter sido insuficientemente alto para contagiar o professor que entra na sala e logo manda as crianças sentarem. Vai até a mesa dos professores. Ela parece ter algum poder

mágico e invisível aos olhos de alguns que conforta os professores e lhes atribui seriedade e superioridade. Começa a chamada. As crianças ainda não controlaram sua euforia – conversam e levantam o tempo todo. Ele então ameaça anotar o nome e deixar sentado na quadra aqueles que não ficarem quietos. Puxa vida, mais ameaças e silêncio. Silenciar por vezes é preciso – ameaçar não. Ah, a professora já saiu, mas antes determinou que duas crianças ficassem na sala, sozinhas, terminando de copiar o cabeçalho.

O Professor de EdF sai na frente das crianças que imediatamente formam duas filas, uma de meninos, outra de meninas. Lá vai ele, os pequenos correm atrás. Sou o último a sair, vejo que as filas já não existem mais – são inadequadas para a vontade de correr e se movimentar deles. As duas ficaram na sala. Paramos em frente ao carro do professor para que pegue três bolas, de voleibol, futebol e basquetebol. Algumas crianças já se dirigiram para as quadras – sabiam onde seria a aula, devem estar acostumadas.

Sem muitas explicações a aula começa. As crianças se organizam nos dois lados da quadra. Pareciam saber qual seria a proposta pedagógica daquele dia. Quem queria brincar, brincava, quem não queria ficava sentado. Do meu lado uma menina diz que gostaria de ter ficado em casa para fazer companhia para a mãe e os cachorros, pois hoje ela estava de folga do trabalho. Quanta coisa passa na cabeça de uma criança, seus anseios, medos e vontades, para que cheguemos, como professores, exigindo que esqueçam tudo isso e passem a querer aquilo que nós queremos para elas. O professor a chama, “me deixa em paz” – ela responde.

Aos poucos vou entendendo a brincadeira. Precisam passar de um extremo ao outro da quadra, quando o professor apitar, sem que o colega que está posicionado na linha de “meio de campo” a pegue. Caso isso aconteça, assume junto à criança do meio a função de pegador.

Durante a brincadeira o professor detêm o apito – instrumento com o qual libera as crianças para correr. Libera com sentido de libertação, pois é isso que sinto. Depois do apito correm sorrindo e eufóricos, prontos a vencer o desafio que os espera. Chegando do outro lado esperam o professor apitar novamente. Longa espera, pois ele circula pela quadra conversando com aqueles que não mostraram interesse pela proposta, e elas só saem do lugar quando autorizadas.

Em outro dia de observação esses tempos foram cronometrados pelo pesquisador e para cada quinze segundos envolvidos na brincadeira, correndo de

um lugar ao outro, precisavam ficar cerca de um minuto e vinte segundos parados, esperando a autorização do professor. Em determinados momentos, o desafio de chegar até o outro lado da quadra durou nove segundos, enquanto o tempo de espera até que todos chegassem e o professor liberasse demorou um minuto e oito segundos. A necessidade da permissão do professor para exercer determinadas e variadas funções está sendo internalizada pelas crianças – bom trabalho da escola, péssimo para elas. Ao longo da brincadeira pune-se algumas crianças por quebrarem as regras, mas ao que parece, poucas se apropriaram da dinâmica proposta e dos limites temporais e espaciais. O que faz o professor se não mediar a construção do conhecimento? Ou será que esse não era o primeiro dia daquela brincadeira? Não sei, ele agia como se elas já soubessem e tivessem brincado daquilo. Em outro dia de observação, uma semana depois, a atividade era a mesma e, novamente, sem nenhuma possibilidade de conversa, reflexão, crítica ou ressignificação dela.

Passaram-se cerca de 15 minutos e lá vem as duas crianças que ficaram copiando a tarefa. O professor sem entender nada, de maneira ríspida, perguntou: “onde vocês estavam?” Tentaram se explicar, mas mesmo assim ele as colocou sentadas num banco, assistindo os colegas brincarem. Fui até ele, contei o que havia acontecido e perguntei qual sua opinião sobre o ocorrido. Me disse não importar-se que fiquem na sala copiando, desde que a professora esteja junto, pois são pequenas para ficarem sozinhas. Percebi então que aqueles conhecimentos construídos nas suas aulas são de menor importância em relação ao ler e escrever. É dessa forma que a Educação Física é marginalizada dentro das instituições de ensino, buscando há anos sua legitimação enquanto os profissionais que a representam subordinam-se às demais áreas do conhecimento.

Voltando às crianças, agora a brincadeira foi encerrada e ele liberou as bolas para que brincassem. A turma se dividiu em duas – os meninos de um lado jogando futebol e as meninas de outro jogando voleibol com uma bola grande e na rede tão alta que passariam por baixo sem abaixarem-se. Lembrando, são crianças de seis anos. Nesse momento o professor não intervém tanto no que elas estão fazendo, apenas apazigua um conflito ou outro – normais, a meu ver, num contexto onde não constroem conhecimentos acerca do seu corpo e o corpo do outro, seu movimento e o movimento do outro. A alegria de tamanha liberdade é explícita nos seus rostos. Correm por todo lado e por qualquer motivo. O professor pega a bola e avisa:

“Vamos voltar para a sala”. Tenta conter um aqui, outro lá, “ei, vem pra fila”. Não sabe o nome das crianças e não pergunta. Organizam-se novamente em duas filas. A aula foi rápida: dos 45 minutos disponíveis, 10 se foram no intervalo de fazer a chamada e chegar na quadra. Outros 10 são gastos para tomar água, retornar à sala e acalmar as crianças até que a professora chegue. Sobraram 25 minutos para a proposta pedagógica.

Sai andando sem se preocupar com quem fica para trás. Para no seu carro para guardar as bolas. Algumas crianças vão até o bebedouro tomar água – aquele das lajotas. Chegamos na sala. Todos sentados e em silêncio. Começa o “jogo do silêncio”, onde o professor escolhe uma criança para ir até a frente, observar os colegas, dirigir-se até a mesa de um deles, sem falar nada, apenas com um toque na mesa, escolher alguém para tomar seu lugar e dar continuidade à brincadeira. Algum tempo depois chegam duas crianças que ficaram pelo caminho, sem falar nada e sem serem questionados de nada, sentam-se e preparam-se para participar. Silêncio ensurdecedor – todos querem ir à frente. Meninos não escolhem meninas e vice-versa. O professor sai. Três minutos depois bate o sinal. São 15 horas, terceira aula, a professora chega, todos em silêncio – o jogo cumpriu seu papel.

Pede que continuem com o caderno de atividades onde vão escrever o alfabeto. Sim, de novo esse tal de alfabeto que insiste em mantê-los sentados e em silêncio. Alguns balançam os pés, sentados nas suas cadeiras altas, outros fazem a atividade em pé, ao lado da mesa. A todo momento vão até a professora, em sua mesa, ou vem até mim, perguntar se está certo aquilo que estão fazendo. É normal voltarem aos seus lugares correndo, saltitando ou até imitando animais. Pergunto-me: seria necessidade de aprovação ou de movimento? Sinto que seria de movimento. Tal situação, que acontece a todo momento, tornou-se uma estratégia para que possam se movimentarem sem que chamem sua atenção. Continuo a escrever no meu diário de campo, sempre observado por olhares curiosos que tentam desvendar o que estou anotando. A professora diz que quem terminou – o alfabeto – pode guardar o material. “Ebaaaaa, quem terminou pode guardar o caderno”, repetem eufóricos, pois estavam prestes a saírem para o recreio.

A professora vai chamando um a um para entregar a carteirinha<sup>5</sup> e vão formando a fila. São 15 horas e 20 minutos, o recreio inicia às 15 horas e 45 minutos, mas as crianças dos anos iniciais saem antes para que possam comer antes da chegada dos maiores. No percurso entre a sala e o refeitório dançam e cantam. Lá mostram o documento e são autorizados a pegar um prato de comida. Sentam-se e comem rapidamente, afinal a hora passa e ainda precisam brincar. Quando a professora os autoriza sair é uma correria.

Os meninos vão para um lado, as meninas para outro. Elas, pátio central, equilibrando-se no meio-fio, dividem sua atenção em terminar o lanche que trouxeram de casa e brincar de pega-pega. Vou até o outro lado do pátio, no areião. Lá estão os meninos brincando também de pega-pega. Seria reflexo das aulas de Educação Física? Através dela pode-se tanto ampliar quanto restringir os leques de brincadeiras das crianças. Tento perguntar para eles o porquê daquela brincadeira, mas é difícil que alguém pare para me escutar. Devem pensar: “adulto chato, se metendo no meio da nossa brincadeira”. Valorizam aqueles momentos de liberdade, pois têm consciência de que é um dos poucos presentes no seu cotidiano dentro da escola. Depois de algumas tentativas me responderam: “Porque a gente corre”, “emagrece um pouco”, “É tipo joguinho de corrida”.

Continuo ali, metido na brincadeira deles e logo viro parte dela. Escondem-se atrás de mim para que o pegador não os alcance. Entre uma corrida e outra, pegam um pouco do salgadinho industrializado que um dos colegas trouxe como lanche. Vale ressaltar que esse colega tem a dentição da frente toda comprometida, está com os dentes pretos. Mais uma vez aparece a concorrência do tempo de lanchar com o tempo de brincar, afinal 15 minutos não são o suficiente para toda a imensidão da infância. De longe vejo as meninas brincando em outro espaço de equilibrar-se naqueles postes de concreto. Vou até elas e pergunto por que não brincam com os meninos. Uma delas me responde: “Porque meu pai não deixa eu brincar com eles, ficam me chamando de gorda”. Estaria aqui a importância de a Educação Física proposta para essa turma ter como objetivo proporcionar reflexões acerca desse tipo de situação, ensinando a lidar consigo mesmo e com o outro? Creio que sim. Ouço a sirene, são 16 horas, acabou a brincadeira, hora de voltar para a sala. Uma criança me olha e pergunta: “esse é o sinal para voltar para a

---

<sup>5</sup> Documento fornecido pelo Estado que é utilizado como método para controlar a quantidade de merenda consumida por dia, pelas crianças. Professores são proibidos de comer.



sala?”. Ainda não se apropriaram da rotina que não lhes foi apresentada, mas imposta subitamente e sem muitas explicações.

Todos entram e, ainda no ritmo do recreio, andam pelo espaço. A professora chega, larga suas coisas e dá início a outra atividade. Dessa vez ela escreve o alfabeto no quadro e chama um por um para lê-lo até encontrar a primeira letra do seu nome. A turma faz a leitura junto. Percebi que muitas crianças não conseguem relacionar a letra com o fonema, apenas iam repetindo o que o primeiro dissesse. O mesmo acontece com os números. Sabem contar até dez, mas quando questionados sobre qual número está escrito, têm muita dificuldade em responder. Novamente quando a professora desvia sua atenção das crianças que estão sentadas, rapidamente aparecem conversas de um lado e brincadeiras de outro. Ao perceber tenta retomar a atenção falando alto. Já me sinto cansado fisicamente de estar sentado naquela cadeira por tanto tempo e psicologicamente por, de certa forma, estar sofrendo a mesma opressão que as crianças. Imagino como elas estavam.

No meio da atividade uma criança chega até a professora e pergunta: “Professora, vamos fazer atividade?” “Vamos” – ela responde. “Ebaaa”. Mais uma vez fica claro que a escola está cumprindo seu papel, a internalização de que o certo é fazer aquelas atividades todas, por vezes repetidas, e sem atribuição de muitos sentidos e significados por parte das crianças. Ler e escrever é coisa séria, a brincadeira não – pelo menos naquele lugar. Durante a atividade algumas crianças cantam. Um menino cantava *Funk* até que um colega se aproximou e disse: “Não pode cantar funk na escola”. Questionei-o sobre o motivo da proibição. “A professora não deixa” – me respondeu. Ora, como negar a cultura na qual as crianças estão inseridas? Será que utilizar o *Funk* nessa incansável missão de ensinar a ler e escrever não facilitaria a compreensão e apropriação por parte delas? Ao tornarmos professores precisamos nos despir de todo tipo de pré-conceito que tenhamos construído historicamente, pois a escola é um lugar dinâmico e cheio de informações e acontecimentos, ao passo que manter nosso olhar restrito pode fazer com que tornemos restritas as possibilidades de construção de conhecimento.

Aos poucos todos completam a atividade. Percebo que dois meninos ainda chupam o dedo. Para o sistema eles deveriam ser mais maduros, levando à recriminação de algumas atitudes, mas por “ainda não” diferenciarem educação infantil e ensino fundamental, apresentam comportamentos típicos da primeira etapa

da educação básica. Não percebi a presença de brinquedos levados pelas crianças, mas em conversa com elas disseram que tem o dia do brinquedo, quando podem levá-los para brincar. Na entrevista a professora disse que fez um dia até agora e brincaram dentro da sala. Diante dessa e de outras experiências percebo que essa seria uma ferramenta utilizada por professores e instituições para aproximar as crianças da educação infantil, deixando claro que os brinquedos ficaram no ano passado e que, nesse ano, precisam aprender a ler, escrever, contar e a internalizar as regras e comportamentos vigentes na instituição, antes mesmo de as crianças passarem a compô-la.

Depois de todos terem concluído a atividade a professora diz: “podem guardar o material”. Essa frase, ao longo das observações, mostrou-se um símbolo de libertação, pois ao ouvi-la as crianças mudam completamente seu comportamento, mostram-se mais felizes, eufóricas e andam de um lado para outro. Chega de letras, liberdade! Foi o que aconteceu nesse momento. Aos poucos fui percebendo que ali deu-se início ao “momento livre” do dia, onde as crianças pegaram os jogos e livros disponíveis na sala e começaram a brincar. Esses jogos são, para variar, de letras. Poderiam ser utilizados nas propostas pedagógicas, mas restringem-se a esses momentos, como pude perceber ao longo dos cinco dias de observação, deixando claro que o jogo e o brinquedo, no processo de construção de conhecimento, são só para os momentos desprovidos de tamanha seriedade e concentração, visivelmente sem uma proposta pedagógica pensada. A professora sugeriu que eles usassem as letras para formar o seu próprio nome. Mantinha-se atenta a tudo e todos. Qualquer coisa que saísse da normalidade almejada por ela, intervia em voz alta. Uma das crianças, subvertendo a função socialmente estabelecida àquelas peças, estava construindo torres com elas até o momento em que a professora se aproximou e, descontente com o que viu, sentou-se ao seu lado e fez com que formasse seu nome. Por um certo período algumas crianças brincaram da maneira estabelecida por ela, mas aos poucos os quebra-cabeças foram transformando-se em pizzas. Até eu “comi” um pedaço, mas pedi para pagar no dia seguinte, pois não tinha dinheiro.

Em seguida veio outro momento que considero também de libertação – o aviso de que está próximo de acabar a aula, ou seja, estavam prestes a se livrarem daquele controle todo. Nesse dia a informação também causou burburinho e alegria, fazendo com que algumas crianças corressem pela sala até serem podadas por um colega – “Não pode correr, para de correr” – disse ele. Do outro lado vejo um menino

fazendo movimentos típicos de uma prática e fui perguntar sobre o que estava fazendo, aí veio a confirmação – “Tô soltando pipa”, responde. Em seguida me deparo com uma movimentação coletiva, estavam brincando. Perguntei do que se tratava – “estamos brincando de arqueiro”, me respondeu o primeiro de uma fileira de cinco crianças que caminhavam em estado de alerta, abaixados. Quis saber mais sobre o que estava vendo, então perguntei: “Estão se escondendo de quem?” “Dos bandidos”, me responderam, “então corram antes que eles cheguem” disse eu tentando participar daquela vivência fazendo com que saíssem correndo pela sala com alegria explícita em seus rostos.

Vendo toda aquela movimentação a professora sugeriu o jogo do silêncio. Pensei: de novo?! Cabisbaixos, lá fomos nós para as cadeiras, controlarmos toda aquela excitação proporcionada pelo momento anterior. Todos sentados e quietos, a professora abre a porta como quem diz: “eles já podem sair”. Pais, mães e irmãos os aguardavam. Um a um foram saindo com seus familiares. Fui o último a sair. Chegando no pátio encontrei muitos deles correndo enquanto seus familiares seguravam suas mochilas. Sai de lá com a opinião formada de que as crianças querem mesmo é brincar, correr, sorrir. Todo o resto lhes foi imposto de maneira autoritária sem ao menos pedir sua opinião.

É dessa maneira que as crianças do primeiro ano vivenciam seus dias dentro daquela escola. Durante o período de observação muita coisa se repetiu, pouca mudou. Nos dias sem Educação Física acrescenta-se à rotina delas mais 45 minutos sentadas fazendo atividades sobre letras, palavras e números.

Percebemos ao longo de todo esse processo vivenciado *in loco* que na mesma sala, lado a lado, professores e gestores consideram que há crianças que já sabem escrever e as que ainda muito desejam brincar. São duas concepções de crianças, a “ainda não” e a “quase lá”, cada uma com suas características, conforme Barcelos, Santos e Neto (2015, p. 99)

[..] Concebem a criança “ainda não” como aquela que brinca, que produz momentos de resistências às rotinas, que se destaca por um comportamento infantilizado, que marca sua existência nos espaços e tempos da escola pela sua produção cultural. A criança “quase lá” é entendida como aquela que está se apropriando das culturas escolares, que assume condutas e comportamentos do Ensino Fundamental, que entende o papel social da escola em sua vida, valorizando os conhecimentos e momentos vivenciados dentro da instituição.

Buscamos saber a opinião delas acerca da Escola e da rotina. Perguntamos se gostavam da sala de aula e da Escola. Nos disseram, de modo geral, que gostavam. Uma delas disse que gostava de escrever, essa está “quase lá”. Outra relatou gostar só do recreio “porque pode brincar, estudar não” (CRIANÇA 2) – essa “ainda não”. Quando perguntamos se gostavam do jeito que acontece o dia delas dentro da Instituição, disseram que não, que preferiam mais brincadeiras, pois sentem falta delas. Um menino relatou que não pode brincar porque a professora briga. Dois relatos nos chamaram atenção. No primeiro uma criança diz: “queria que fosse parecido com a creche” (CRIANÇA 3), o segundo fala que “Tem que ter mais brincadeiras. Não gosto da cadeira e mesa. Eu não gosto de ficar muito tempo sentada” (CRIANÇA 4). Todas “ainda não”, pois sentem muita falta da EI, desejando que a rotina do EF seja parecida, mostrando o quão distante a configuração de uma etapa está em relação à outra, contrariando o que o Governo determinou através de seus documentos (BRASIL, 2004a; 2006a; 2007), como vimos anteriormente.

Nem a rotina, nem a escola lhes foram apresentadas. Não lhes falaram sobre os momentos divididos por sinais, dificultando que identifiquem os sentidos de um e de outro, não lhes mostraram onde ficavam os bebedouros e, provavelmente muitos dos outros lugares daquele lugar desconhecido, silencioso e rígido, devendo desbravá-lo sozinhos, mas vigiados.

Dessa forma, percebemos que a transição para o EF não foi e não está sendo feita de maneira sutil, de modo a favorecer a inserção da criança sem grandes estranhamentos. É tudo muito rápido, muito brusco. Ontem brincavam e aprendiam com a brincadeira, hoje para aprender precisam ficar sentadas e em silêncio. Agora a brincadeira não é mais coisa séria, os adultos negam o fato de ela ser um momento de tessitura entre a cultura escolar e a cultura infantil (BARCELOS; SANTOS; NETO, 2015). Elas “ainda não” se apropriaram das diferenças de uma e de outra etapa. “Ainda não” querem para si esses rótulos e obrigações impostas, ainda chupam o dedo. Querem brincar, oras, são crianças.

Ao adentrarem os muros da escola a visão adultocêntrica passa a pairar sobre elas, que agora são repletas de obrigações, pois tornaram-se um “vir a ser”. Estão “quase lá”, prestes a serem adultos de sucesso que saibam ler, escrever e contar. Não que não sejam importantes, mas consideramos que não devem ser o único foco dessa fase da vida. Fica evidente que:

A escola desvaloriza a criança e a infância, sendo aquela um projeto incompleto do adulto e essa uma etapa para a maturidade. A escola promete uma alegria que não é nem da, e nem para a criança, mas sim para o adulto, que será desfrutada depois, depois de muito esforço, brincadeiras não brincadas – num momento em que a criança não mais existir (OLIVER; MARCELLINO, 1996, p. 121).

Para que cheguem lá a escola mergulha numa incessante necessidade de “educar” os comportamentos – e o corpo para que venham a corresponder aquilo que os professores querem para aquele momento, ao passo que ao longo do processo não sentimos, em momento nenhum, que os anseios das crianças estavam sendo atendidos, a não ser na hora do recreio.

A sociedade nos modela o tempo inteiro, desde nossos “gostos” que dificilmente são inatos, mas certamente são impostos/construídos pela cultura dominante, hoje com forte influência das mídias, até os padrões de movimentos e de corpo que muitas vezes nos obrigamos a seguir para que possamos frequentar locais públicos e rodas de amigos sem constrangimentos. A busca pela resposta ao padrão aliena e adocece. A sociedade quer formar grupos homogêneos, não admitindo a heterogenia dos sujeitos. Como diz Medina (1987):

Desde a gestação somos modelados pelos valores vigentes, pela cultura, pela situação de classe social a qual pertencemos, e assim, dentro dessas circunstâncias, nascemos, crescemos, vivemos, sobrevivemos, adoecemos e morremos (MEDINA, 1987, p. 23).

Buscando a padronização dos corpos e dos movimentos dos sujeitos, o Estado e o sistema capitalista usam de aparelhos ideológicos que os controlam e ajustam às ideologias dominantes, reprimindo-os e censurando-os à liberdade. A igreja, a família e a Escola são alguns desses aparelhos (MEDINA, 1987; FREIRE, 1991).

O corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil) (BRACHT, 1999, p. 71-72).

Desse modo, as instituições escolares também têm o papel de adestrar/educar o corpo e o movimento, ao passo que as crianças têm necessidade de movimentar-se e dificuldade em adequar-se aos padrões impostos, mostrando

sua inadaptação às intencionalidades do EF – “ainda não”, fazendo com que o corpo e o movimento passem a ser vistos como um estorvo no cotidiano escolar, sendo que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (FREIRE, 1991), caso contrário, faça-se o jogo do silêncio.

O silenciamento dos movimentos das crianças acontecem desde o primeiro dia de aula, quando devem ficar, pelo menos, quatro horas dos seus dias sentadas, ouvindo a professora, repetindo atividades, sem poderem movimentar-se. Quem conseguir sem grandes dificuldades está “quase lá”. Os momentos de liberdade se restringem às idas até o lixo e até o banheiro, no recreio e, possivelmente, na Educação Física. Concordamos com Freire (1991) quando diz que é inadmissível uma criança que se movimentou durante seis anos de sua vida estar, subitamente, amarrada em suas cadeira e carteira. Segundo o autor, é difícil explicar a imobilidade que as crianças sofrem quando entram na escola, sendo que ela não poderia ser imposta de maneira violenta, desde o primeiro dia de aula.

O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte a nossa imobilidade [...] Sugiro que, no início do ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado (FREIRE, 1991, p. 12-13).

Sendo assim, a dicotomia entre corpo e mente é reforçada, parecendo que o importante para as instituições de ensino é trabalhar a mente, mesmo que seja em detrimento do corpo, ao passo que seria uma falsa ilusão crer que quando estamos trabalhando um, o outro está descansando. Ao corpo cabe, infelizmente, no cotidiano escolar, transportar a mente. Desconsideram que ambos aprendem e aprendemos através de ambos (BASEI, 2008; BRACHT, 1999; FREIRE, 1991).

Mesmo diante de tanto controle e descaso com os movimentos, que fazem com que os sujeitos deixem de perceber seu próprio corpo, seus desejos e suas vontades expressas no movimentar-se humano, o movimento deveria tomar papel central no cotidiano escolar, possibilitando que as crianças construam conhecimentos com e através dele, que elas possam se expressar, criar, ressignificar, imaginar, refletir e criticar movimentando-se (FREIRE, 1991; BRACHT, 1999; BASEI, 2008). Portanto, no capítulo seguinte abordaremos a necessidade de movimentar-se dos sujeitos.

## 5. PORQUE PODE BRINCAR, ESTUDAR NÃO

Alguns comportamentos observados nas crianças nos geraram dúvidas acerca dos seus anseios, se seriam de movimento ou de aprovação. Consideramos que o sujeito que se movimenta tem necessidade de movimentar-se, e concordamos com Taffarel (2010) quando afirma ser através da ação corporal que o homem se apropria das matérias, dando forma útil à sua vida, atendendo às suas necessidades vitais, ou seja, o ser humano precisa movimentar-se para manter-se vivo. Não seria diferente nas crianças, esses sujeitos cheios de curiosidades e vontade de aprender e brincar. Segundo Taffarel (2010, p. 160), as ações corporais e, por consequência, os movimentos:

São a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico-sociais que originaram formas de ação socialmente elaboradas e, por isso, são portadoras de significados ideais do mundo objetivo, das suas propriedades, nexos e relações descobertas pela prática social conjunta.

Buscamos saber se os professores identificavam nas crianças, durante o cotidiano, a necessidade de movimentar-se. Na entrevista disseram:

Tem alguns que sim [...] **ficando claro** quando elas levantam muito, quando elas conversam, quando elas pedem muito pra sair, pra ir no banheiro, elas se movimentam muito na sala de aula, de tá conversando muito (PROFESSORA REGENTE, 2018, grifo nosso).

Eu acredito que não só na criança né, mas qualquer ser humano tem a necessidade de tá se movimentando sempre né, porque o nosso corpo não foi feito para ficar parado, principalmente criança, e mais principalmente ainda na idade do primeiro ano. Então eu acho que quanto mais atividade relacionada assim é, a EF, quanto mais brincadeira elas puderem aprender, acho que mais vai contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos alunos ali do primeiro ano (PROFESSOR DE EDF, 2018).

Durante as observações presenciamos diversas situações que corroboram com o que a professora relatou. Em uma delas, às 15h13, dentro de sala, apenas 4 crianças das 18 presentes estavam sentadas (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 29). Em outra, eram 14 horas e uma criança já teria saído do seu lugar seis vezes, outra cinco e outra quatro vezes – a aula inicia-se às 13h30 (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 32), ao passo que ao contabilizarmos os momentos em que saíam de seus lugares, em média, levantavam-se cerca de dez vezes por dia de aula (DIÁRIO DE CAMPO,

2018). Consideramos que esses comportamentos apresentados por elas demonstram que “ainda não” se habituaram à rotina colocada pelo EF, sendo eles demonstrações da necessidade de movimentar-se, buscando driblar o controle exercido e a rotina imposta. Talvez por isso prefiram o recreio à sala de aula, porque pode brincar, estudar não.

Parafraseamos Rosamilha (1979) vista em Schwartz (1998) ao afirmarmos que na escola existem duas áreas definidas: do ensino-trabalho-controle-autoridade e a de recreio-jogo-liberdade-espontaneidade. Como vimos, a primeira fica a encargo dos professores em suas propostas pedagógicas e da própria instituição na sua configuração historicamente construída e até então, quase nada desconstruída, onde até mesas e cadeiras organizam-se em filas, paredes altas e espessas que impedem a passagem da alegria, brincadeira, autonomia e criatividade, negando a cultura infantil, e a segunda fica restrita aos momentos de final da aula, recreio, ou segundos aleatórios de uma aula de EdF.

Em vista disso consideramos que a brincadeira e, por consequência diversas e diferentes possibilidades de movimento, devem ser vistas como tessituras entre a cultura infantil e a cultura escolar que está prestes a ser imposta às crianças (BARCELOS; SANTOS; NETO, 2015), contribuindo para que o processo de inserção delas no EF aconteça de maneira a evitar conflitos e a ensinar.

Buscamos conhecer as opiniões dos professores acerca do movimento e das brincadeiras dentro do processo de construção de conhecimento. Vejamos no recorte abaixo do diálogo durante a entrevista:

Pesquisador: Qual opinião da professora do uso de brinquedos e brincadeiras, o movimento de modo geral dentro desse processo de construção de conhecimento das crianças de primeiro ano?

Professora Regente: É importante né? Pra mim é importante. Porque eles precisam né?! Chega uma hora que eles...se enchem ali de ficar sentada, ficar escrevendo. Uma hora que ela necessita de uma brincadeira, de se distrair né?! Eu acho necessário.

Pesquisador: A professora tem mais alguma coisa para falar sobre o primeiro ano, sobre a brincadeira e o movimento no dia-a-dia das crianças, de maneira geral?

Professora Regente: Não, só acho que é importante a brincadeira pra elas né?! Lazer. É importante. Acho que a criança não pode passar muito tempo sentada ali, olhando, escrevendo, eu acho que confundem muito a cabeça delas, acho que elas ficam muito estressadas também.

Pesquisador: A professora acha que é possível aprender a ler e escrever com brincadeiras, por exemplo?

Professora Regente: Sim, com certeza, com certeza, sem dúvida, a gente pode brincar aprendendo, ao mesmo tempo.



Pesquisador: E no planejamento da professora nesse um mês, quantas vezes a professora buscou trazer brincadeiras pra eles, de modo que eles aprendessem, ou usar espaços diversificados da escola?

Professora Regente: Eu ainda... nessa parte, pra sair, pra usar espaço em aprendizagem assim, não.

As respostas mostraram-se controversas, pois pouco antes relatou que não deixa eles saírem muito da sala. Ao ser questionada do por que disse:

Não porquê... eu acho que, do jeito que eles estão, eu acho que agora o momento não é muuuito de brincar, porque eu tô preocupada com o que eles ainda não aprenderam, por exemplo, o nome, o alfabeto, os números. Mas eu sempre dou um espaço pra eles brincar um pouco (PROFESSORA REGENTE, 2018).

Mais uma vez percebemos a brincadeira e o movimento perdendo espaço para o ler e escrever. Acreditamos que isso aconteça por não se considerar que na brincadeira se produzam coisas sérias e necessárias para a vida – tanto quanto ler e escrever, sendo vista como algo improdutivo, usada apenas nos momentos de não trabalho, para descansar dele (SCHWARTZ, 1998). Além disso acreditamos que a professora tenha consciência da importância dessas vivências para as crianças, porém, por não conhecer maneiras de utilizá-la e pressionada pelo anseio da sociedade, e até mesmo seu próprio anseio em ensiná-las aqueles conteúdos ditos essenciais, acaba descartando essas possibilidades do seu planejamento.

O professor de EdF disse:

Eu acho que é importante, principalmente não só para os alunos pequenos, não só pro primeiro ano, mas também para as outras turmas também, até o sexto... Eu já trabalhei com o sexto, sétimo ano que eu fazia... tinha alunos que não fazia esporte nenhum, era só jogos e brincadeiras. Eu acho que tanto o esporte quanto ginástica, dança, lutas, são todos eles tem a sua parcela de importância, assim como os jogos e as brincadeiras (PROFESSOR DE EDF, 2018).

Disse ainda que procurava adotar estratégias diferentes daquelas usadas com outras turmas, priorizando jogos e brincadeiras. Em suas palavras:

O primeiro ano é bem diferente assim, até mesmo com o segundo, tem que tomar muito mais cuidado com eles, eles cansam muito mais rápido, é... po, é totalmente diferente de trabalhar assim, até o próprio segundo ano com o primeiro. Do segundo ano em diante, ali, é uma forma de trabalho e com o primeiro ano seria assim, um trabalho mais voltado para a Educação Infantil [...] Com o primeiro ano praticamente a aula inteira é com jogos e brincadeiras, o conteúdo né. A partir do segundo, terceiro ano, já dá pra fazer

alguma coisa com iniciação esportiva, então é qualquer atividade que tenha ali, junto com o primeiro ano, vai ser tudo mais voltado para a brincadeira mesmo né, porque se não eles.. é... eles tem muita dificuldade de é... interpretar regra do jogo, é... tática. Então tem que ser tudo mais pra brincadeira mesmo. Ali a partir do segundo, principalmente do terceiro ano já dá pra fazer uma coisa mais complexa pra eles (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2018).

Vimos controvérsias na sua fala em relação à prática. Primeiro diz que as crianças do primeiro ano são incapazes de interpretar algumas regras, mas em sua proposta pedagógica utiliza atividades com várias regras, algumas já compreendidas por elas, outras nem tanto, punindo-as quando as quebram, como vimos no relato da rotina na instituição. Outra questão seria a diferença de conteúdos decorrente da etapa em que a criança se encontra, pois nos acompanhamentos *in loco* observamos uma aula da turma do quarto ano do EF em que a atividade era a mesma proposta, por duas semanas, nas aulas do primeiro ano. Consideramos que essa contradição mostra que o professor tem consciência da necessidade de utilizar propostas diferentes a depender das especificidades das turmas e das crianças, porém, talvez por conta da falta de conhecimento, das inúmeras turmas tornando o seu tempo disponível insuficiente para planejamentos específicos, ou até mesmo por falta de interesse, opta por tal planejamento.

Sendo assim, a Educação Física tendo como especificidade o movimento e também o sujeito que se movimenta tem diversas concepções de ensino, como o discurso da aptidão física, da aprendizagem motora e do desenvolvimento motor, que, em sua abordagem desenvolvimentista, priorizam os estudos das Ciências Naturais. Outras concepções amparam seus discursos nas Ciências Humanas e Sociais, concebendo o movimento como fenômeno cultural, buscando vencer as explicações naturalizantes. Nesse viés temos os termos “cultura corporal” e “cultura corporal de movimento”, o primeiro proposto pelo Coletivo de Autores (1992), e o segundo por Mauro Betti (1996) e por Valter Bracht (1992, 1999) e a “cultura do movimento” proposto por Elenor Kunz (1991, 1994) (MENDES; NÓBREGA, 2009).

Nos identificamos com as concepções que olham para o movimento e para o sujeito como resultados de um processo histórico, cultural e socialmente vivenciado. Não é possível olhar, naquele contexto, o movimento pelo movimento. As histórias de vida de cada criança, tanto a precariedade em que vivem, quanto a alegria em vivenciar determinadas práticas, ficam claras nos momentos em que movimentam-se. Além do mais, pelo movimento das crianças consegue-se conhecer bastante

sobre elas e sobre o contexto sociocultural em que vivem. Sendo assim, ele passa a ser visto como um conhecimento construído ao longo da vida e da história de cada sujeito. Dessa forma, abordaremos na sequência algumas das Concepções de Ensino da Educação Física e a importância do movimento dentro de cada uma delas.

A primeira é a Desenvolvimentista, proposta por Go Tani no seu trabalho Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988). Nessa abordagem o autor diz que o movimento é o principal fim da EdF, não podendo ter aulas sem realizá-lo. A intenção dessa concepção seria caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. Nela a necessidade de movimentar-se se dá para o desenvolvimento das habilidades motoras dos sujeitos para que possam adaptar-se às demandas da vida, considerando que a EdF deve garantir que o comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos (DARIDO, 2008).

Outra concepção é a Promoção da Saúde, proposta por Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996), que vê a EdF escolar dentro da matriz biológica, da saúde e da qualidade de vida. Nessa concepção o principal objetivo é a prática de atividade física, entendida como qualquer prática em que se tenha gasto calórico acima do repouso, afirmando que o homem nunca foi tão sedentário, inativo e obeso. Nela o movimento tem como objetivo o desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. A grande crítica a essa concepção é a de atribuir aos sujeitos a culpa pelo estilo de vida adotado, desconsiderando as condições de vida em que vivem (DARIDO, 2008; NAHAS, 2006)

A concepção Construtivista, proposta por João Batista Freire no seu livro Educação de Corpo inteiro (1989), busca resgatar os jogos e brincadeiras da cultura infantil, valorizando o que as crianças já sabem, construindo conhecimentos a partir da interação com o outro e com o meio, resolvendo problemas. Ela sugere que os conteúdos das demais matérias sejam trabalhados através dos movimentos, pois as crianças atribuem mais significados ao processo de aprendizagem que ocorre dessa maneira. Vê o movimento um meio de adaptação, transformação e de

relacionamento com o mundo, afirmando que cada movimento tem uma história a ser considerada, e que o conhecimento corporal, tanto quanto o conhecimento intelectual, deve ser significativo, isto é, referir-se a um contexto no mundo vivido, ter correspondência na experiência concreta da criança (DARIDO, 2008; FREIRE, 1991).

Uma abordagem que vê a Educação Física como meio de transformação social é a Crítico-superadora, baseada no marxismo, proposta por um Coletivo de Autores, tendo como obra de referência o livro Metodologia do ensino da Educação Física (1992). Essa abordagem tende a favor dos interesses das classes mais populares, levantando questões de poder, interesse, esforço e contestação. É através da cultura corporal de movimento, considerada como formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história e exteriorizados pela expressão corporal, que se lê os dados da realidade, interpreta-os e emite-se juízo de valor (característica diagnóstica). Também julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social (judicativa). E é teológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete (DARIDO, 2008).

A concepção Crítico Emancipatória, proposta por Elenor Kunz, apresenta o conceito do “se-movimentar” - sendo ele uma forma de compreensão do mundo em que o sujeito vive se vive pela ação, considerando sua história, contexto, vida, classe social, com suas necessidades subjetivas de se-movimentar. Para o autor, o movimento é fundamental na infância, pois é nesse momento do desenvolvimento humano que a criança interage de forma mais intensa com o mundo. Nesse sentido, o autor propõe, por meio das aulas de Educação Física, a possibilidade de realizar uma transformação pedagógica em relação ao padrão de movimento imposto pela sociedade, e pela própria Educação Física na escola, que permita que as crianças possam experimentar seus corpos e movimentos de modo que os ressignifiquem, compreendam e critiquem, além da necessidade de conhecer o sujeito a partir das dimensões perceptivo-cognitiva, emocionais, afetivas, sociais e motoras (KUNZ, 1994).

Desse modo, as aulas de Educação Física não devem permanecer só em função da aprendizagem do movimento e pelo movimento (FREIRE, 1991), mas ela e as demais matérias e professores podem adotar estratégias que proporcionem aprendizagens e educação de corpo inteiro para as crianças, atribuindo papel de

protagonismo a ele, auxiliando na compreensão de que são um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço (FREIRE, 1991). Concordamos com Debortoli (1999) quando diz que:

A educação física pode representar um espaço de experiências e conhecimentos onde os sujeitos possam compreender seu movimento, construí-lo e construí-lo, dialeticamente, de forma consciente, partilhada e criativa (DEBORTOLI, 1999, p. 112).

Por fim, ressaltamos que reconhecer a importância do movimento no cotidiano escolar, respeitando a necessidade de movimentar-se das crianças não se restringe em considerar os jogos, brinquedos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos para a construção de conhecimentos. Intencionamos mostrar que o movimento deve compor a centralidade das práticas pedagógicas, articulando-as com aquilo que atribui identidade às crianças, que tem função social, estreita relações cotidianas e transforma experiência em aprendizado. Afinal, as crianças não são consumidoras passivas, elas se apropriam das atividades lúdicas produzidas na sala e ressignificam para utilizar – brincar, nos demais espaços da escola, constituindo-se como, relacionando-se com o outro e reconhecendo o mundo por meio das atividades e do movimento (BARCELOS; SANTOS; NETO, 2015).

## 6. CONCLUSÕES

No decorrer do estudo conseguimos perceber o porquê de a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estar sendo vivenciada de maneira tão conflituosa pelas crianças. Não deve ser nada fácil deixar um espaço cheio de brinquedos, brincadeiras, movimentos e dinamismo para adentrar em outro, onde não podem levar tudo isso consigo.

Ao buscarmos identificar e analisar como se dá o processo de inserção escolar para estudantes de primeiro ano do EF concluímos que as crianças não têm seus anseios respeitados, pois as brincadeiras, brinquedos e possibilidades de movimentos no cotidiano escolar, tão desejadas por elas, resumem-se ao recreio e a momentos da aula de EdF, ou ainda quando as crianças subvertem o controle exercido pelos professores, mesas, cadeiras, paredes ou até mesmo pelos próprios colegas que já internalizaram o regimento da sala de aula. Todavia, as brincadeiras são vistas como algo não sério, atrelando-as aos momentos desprovidos de aprendizagem, tidos como aqueles de liberdade.

Já ao compararmos a realidade encontrada acerca do processo de inserção e do cotidiano escolar com o que foi determinado pelo Ministério da Educação, concluímos que poucas adequações foram ou estão sendo feitas na Instituição. Oito anos depois do prazo final dado para serem feitas as adaptações físicas e pedagógicas, vimos crianças subindo em lajotas para beber água; realizando atividades em pé porque a cadeira e a mesa são inadequadas às suas medidas; e professores que buscam a todo momento controlá-las para conseguirem ensinar aquilo que julgam ser necessário para sua aceitação na sociedade – ler, escrever e contar, desconsiderando as singularidades e características daquela faixa etária. Ou seja, o primeiro ano do EF de nove anos, naquela Instituição, mostrou-se uma repetição dos conteúdos e metodologias adotadas na primeira série do EF de oito anos. Desse modo percebemos que a realidade encontrada na escola campo deste estudo contraria as determinações feitas pelo Ministério da Educação.

Quando buscamos analisar as especificidades de tratamento de professores regentes e de Educação Física em relação às necessidades de movimentar-se das crianças, concluímos que a professora regente tem consciência da importância da brincadeira e do movimento dentro do processo de construção de conhecimentos, mas nega-as em decorrência da pouca experiência ou da falta de conhecimento

para tal. Já o professor de EdF utiliza a mesma proposta para a turma do primeiro e do quarto ano, mas mostra ter consciência da importância de planejamentos específicos. Ademais, ambos percebem nas crianças a necessidade de movimentar-se, porém não privilegiam em seus planejamentos momentos que o conhecimento seja construído através do movimento; o que foi percebido é que adotam metodologias tradicionais, em que o professor busca controlar a todo momento o que a turma deve ou não fazer.

É válido atentar para as limitações da pesquisa. A situação vivida pela turma do primeiro ano, no primeiro e segundo mês de aula, somada às exigências acadêmicas e pessoais, impossibilitaram um acompanhamento mais duradouro e aprofundado do cotidiano desses sujeitos dentro da Instituição.

Acreditamos que o presente estudo possa contribuir para que as políticas educacionais sejam repensadas, e esperamos que ele ajude a conscientizar educadores e gestores acerca da especificidade do primeiro ano e das crianças – que brincam – com seis anos de idade, buscando contribuir com a inserção delas nessa etapa da Educação Básica.

E, de forma geral, concluímos que a Instituição investigada não consegue atender, a contento, as determinações legais e as necessidades humanas das crianças no que se refere aos seus direitos de inserção em processo educacional que lhes garanta o respeito e cuidado com suas infâncias.

## 7. REFERÊNCIAS

Abramowicz, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. Olhar de Professor, vol. 9, núm. 2, 2006, pp. 317-325. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490208>

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: AVANÇOS, PERPLEXIDADES E TENDÊNCIAS. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1039-1066, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 maio 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.35-51, jan. 2011.

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; NETO, Amarílio Ferreira. CRIANÇAS, INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p.84-101, set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p84>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: CEDES. **Caderno CEDES**. 48. 1999. p. 69-88. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/182210/mod\\_resource/content/1/Valter Bracht - A constituição das teorias pedagógicas da educação física.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/182210/mod_resource/content/1/Valter%20Bracht%20-%20A%20constituicao%20das%20teorias%20pedagogicas%20da%20educacao%20fisica.pdf)>. Acesso em: 05/out.2017.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 03/out. 2017.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 02/out. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 24/2004b. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005a. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o



início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 03/out. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2005b. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília, 2006a. Disponível em [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb). Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006b. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 03/out. 2017.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília. FNDE. Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009.

CORREA, Bianca Cristina. **CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS À GARANTIA DE DIREITOS**. 2007. 30ª Reunião anual da ANPED. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **As principais tendências pedagógicas da Educação Física escolar a partir da década de 80**. 2008. Repositório aberto da Com.Motricidade. Disponível em: <<http://www.motricidade.com/index.php/repositorio-aberto/40-docencia/1170-as-principais-tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de-80>>. Acesso em: 08 maio 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>>. Acesso em: 02/out/2017.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p.105-117, abr. 1999. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/3974/2864>>. Acesso em: 14 maio 2018.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da educação física**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991. 224p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em 03/out/2017.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>>. Acesso em: 03/out/2017.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1994. 152 p.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, jan. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1517-970220120001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220120001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MARTINS, Marina Correa. **Relações com o Espaço: um estudo de caso sobre a implantação das obras do PAC na comunidade do Alto da Caeira do Saco dos Limões**. 2009. 104 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91631>>. Acesso em: 20 maio 2018.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O Brasileiro e Seu Corpo: Educação e política do corpo**. Campinas: Papyrus, 1987. 135 p.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. CULTURA DE MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE CORPO, NATUREZA E CULTURA. **Pensar A Prática**, Goiás, v. 12, n. 2, p.1-10, Não é um mês valido! 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/6135/5361>>. Acesso em: 18 out. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006. p. 25-32.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas; MARCELLINO, Nelson Carvalho. SOBRE DINOSSAUROS, CARTEIRAS E PÁSSAROS-LIRA: Do Lúdico na Vida ao Lúdico na Escola. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 8, n. 9, p.118-135, dez. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5662/20453>>. Acesso em: 14 maio 2018.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a06>>. Acesso em 03/out/2017.

REIS, Lucilaine Maria da Silva. INSERÇÃO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS: COMO CRIANÇAS PEQUENAS EXPERIENCIAM SUA ENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? In: ANPED. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia. 2013. p. 1-17. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_2944\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_2944_texto.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2017.

REIS, Pedro Ferreira; MORO, Antônio Renato Pereira; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. A ALTURA DO MOBILIÁRIO ESCOLAR E A DISTRIBUIÇÃO DE PRESSÃO NA REGIÃO GLÚTEA EM CRIANÇAS. In: **3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES HUMANO-TECNOLOGIA: PRODUTOS, PROGRAMAS, INFORMAÇÃO, AMBIENTE CONSTRUÍDO**. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/artigos/prensaogluteadaPUC-PADRAO.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/prensaogluteadaPUC-PADRAO.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº 4.804/2006. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental, com duração de nove anos, nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Florianópolis, out. 2006a.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. Instrução Normativa nº 22/06. Dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2006b.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. **Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.66-76, set. 1998. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/4231/3112>>. Acesso em: 14 maio 2018.

SILVA, Maycon Douglas da et al. Condições de vida e de estudos: outros olhares e sorrisos na educação física escolar. In: **CONGRESSO CATARINENSE DE SAÚDE COLETIVA**, 3. 2016, Florianópolis. Saúde e Transformação Social. Florianópolis: Ufsc, 2016. p. 60 - 61.

TAFFAREL, Celi Zulke. Sobre o Sistema de Complexos Homem-Esporte-Saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha. In: MATIELLO JÚNIOR, Edgard; CAPELA, Paulo; BREILH, Jaime. **Ensaio Alternativos Latino-Americanos de Educação Física, Esportes e Saúde**. Florianópolis: Copiart, 2010. p. 159-183.

## APÊNDICES

### Apêndice I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_,  
 aceito livremente participar do estudo *A criança de seis anos no Ensino Fundamental, o respeito à necessidade de movimentar-se no cotidiano escolar*, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Edgard Matiello Júnior, docente do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo do estudo é descrever e analisar o processo de inserção de crianças no Ensino Fundamental, para verificar como são respeitadas suas necessidades de movimentarem-se no cotidiano escolar

**Participação:** Ao concordar em participar, deverei estar à disposição para responder uma entrevista que visa investigar sobre aspectos da minha formação e prática pedagógica.

**Riscos:** Estou ciente que o estudo não trará riscos para minha integridade física ou moral.

**Benefícios:** Estou ciente de que as informações obtidas com esse estudo poderão ser úteis cientificamente e de ajuda para outros.

**Privacidade:** A identificação dos participantes será mantida em sigilo, sendo que os resultados do presente estudo poderão ser divulgados em congressos e publicados em revistas científicas.

Minha participação é, portanto, voluntária, podendo desistir a qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo para mim. Pela minha participação no estudo eu não receberei qualquer valor em dinheiro e terei a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de minha responsabilidade.

Florianópolis, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do orientador: \_\_\_\_\_

## **Apêndice II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

### **Bloco 1 – informações pessoais**

- Nome, idade, formação;
- Tempo de experiência;
- Tipos de experiências;
- Relação com o Getúlio Vargas;
- Relação e considerações acerca da Educação Infantil;

### **Bloco 2 – O primeiro ano**

- Opine sobre a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental;
- Diga se, durante sua formação ou fora dela (no próprio Getúlio Vargas), foi disponibilizado algum documento que orientasse para a atuação com o primeiro ano;
- Fale sobre sua experiência com turmas do primeiro ano;
- Relate como foi a recepção dessa turma na escola;
- Opine sobre a forma como a escola recebeu as crianças (mobiliário, práticas pedagógicas, oportunidades, etc);
- Diga quais estratégias procura adotar com a turma, diferentemente de outras turmas;
- Conte se sente alguma dificuldade para trabalhar com o primeiro ano e quais são as principais;

### **Bloco 3 – O movimento no processo de construção de conhecimento**

- Diga em que momento e de que forma teve acesso ao conteúdo sobre brincadeiras e/ou movimento em sua formação;
- Opine sobre brinquedos, brincadeiras e movimento dentro do processo de construção de conhecimento;
- As crianças levantam bastante para mostrar atividades no decorrer da aula, diga o que pensa sobre isso;
- Diga se percebe alguma necessidade de movimentar-se por parte das crianças;
- Fale sobre o uso de brincadeiras e/ou jogos e brinquedos no seu planejamento;
- Fale sobre “O dia do brinquedo”, relatando o objetivo da sua utilização no planejamento e descrevendo de que forma acontece;
- Relate se há diferença no comportamento, interesse e engajamento das propostas feitas nesse dia, por parte das crianças;