



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**GIOVANA RASTELLI**

**DO PARQUINHO PARA A QUADRA:  
UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Florianópolis

2020

GIOVANA RASTELLI

**DO PARQUINHO PARA A QUADRA:  
UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gelcemar Oliveira Farias

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática da biblioteca universitária da UFSC.

Rastelli, Giovana

DO PARQUINHO PARA A QUADRA: : um estudo sobre a inserção  
escolar a partir da Educação Física / Giovana Rastelli ;  
orientadora, Gelcemar Oliveira Farias , 2020.

139 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em  
Educação Física, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Criança . 3. Educação Infantil.  
4. Ensino Fundamental. I. Oliveira Farias , Gelcemar. II.  
Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III.  
Título.

GIOVANA RASTELLI

DO PARQUINHO PARA A QUADRA:  
um estudo sobre a inserção escolar a partir da Educação Física

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado pela banca examinadora  
composta pelos seguintes membros:

**Prof. Dr. Adilson De Angelo Lopes Francisco**  
Universidade do Estado de Santa Catarina

**Prof. Dr. Jaison José Bassani**  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado  
adequado para a obtenção do título de mestra em Educação Física.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kelly Samara Da Silva**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gelcemar Oliveira Farias**  
Orientadora

Florianópolis  
2020

Dedico este estudo a todas as crianças, em especial aos presentes que a vida me deu, as minhas crianças preferidas Rayssa, Cristian e Evellyn.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à vida, por me trazer constantes oportunidades de aprendizado e crescimento, mas principalmente por colocar pessoas tão especiais em meu caminho.

Agradeço à minha mãe, Flávia, por toda a dedicação, cuidado e exemplo ao longo de todos os anos.

Agradeço ao meu pai, Marcio, e sua esposa e minha amiga, Stella, pelo incentivo e pelo esforço de se manterem presentes mesmo com a distância física.

Agradeço à minha companheira e meu amor, Fanny, por todo o amor, paciência e compreensão ao longo desse processo. Obrigada por ser minha sorte e obrigada pela inspiração. Agradeço também à Nalu, nossa vira-latinha e presentinho do acaso, minha companheira das tardes intermináveis de escrita e dona do amor mais puro que já conheci.

Agradeço ao meu irmão Pedro e minha cunhada Cláudia, por serem meus grandes amigos e parceiros da vida.

Agradeço às minhas crianças, meus irmãos, Rayssa, Cristian e Evellyn, por me permitirem participar das suas vidas e por terem me presenteado com um amor tão lindo.

Agradeço à toda minha família do Paraná, em especial a minha Dinda Silvia, Tio Márcio, Vó Gleici e Vô Fernando, pelo carinho mesmo diante de tanta saudade.

Agradeço à Beatriz, que com muita paciência conseguiu me apresentar um novo caminho de autoconhecimento e reflexão, e principalmente de respeito comigo mesma.

Agradeço à minha orientadora, que carinhosamente chamo de Gel, por confiar em mim, por me incentivar e principalmente por permitir que a minha identidade fosse preservada em todo o estudo.

Agradeço a todos os meus professores, desde a época da escola até os professores do ensino superior, por todas as trocas e diálogos, em especial ao professor Jaison Bassani e a professora Luciana Fiamoncini, que foram extremamente importantes na ampliação do meu olhar e da minha sensibilidade com o mundo.

Agradeço aos meus amigos e colegas de profissão e de luta, Francin, Josimar, Mônica e Vitória, e à minha grande amiga e comadre, Marília, e meu afilhado Paulo.

Agradeço aos meus amigos e colegas de orientação, Elias, Fernanda, Geyson, Íris, Jéssica, Lauriano e Marcos, pelas experiências compartilhadas.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por todo o suporte dado por meio da Gerência de Formação Continuada que tornou esse estudo possível.

Agradeço também à toda a equipe da instituição investigada, por terem carinhosamente aberto as portas para mim.

Por fim, agradeço à todas as crianças por serem tão fortes, verdadeiras e inspiradoras, em especial àquelas que me abraçaram e que me permitiram fazer o acompanhamento das suas rotinas, dividindo as suas angústias e os seus sonhos. Foi um prazer compartilhar um pedacinho da vida com vocês. Vocês podem ser o que e quem quiserem! Espero revê-los em breve!

“Ao contrário de todos os medidores de crianças, não nos preocupamos em decretar a inconformidade das crianças contemporâneas com a norma, seja ela qual for. Pelo contrário, defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade que é inerente à sua pertença, à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.”

*Manuel Jacinto Sarmiento*



## RESUMO

Atualmente, as crianças são inseridas com menos idade, e ainda com mais rapidez, em uma nova realidade que é o Ensino Fundamental. Assim, investigar o processo de inserção das crianças que recentemente saíram da Educação Infantil e que passam a frequentar o Ensino Fundamental se torna um desafio no cenário escolar. Nesse sentido, o estudo apresenta como objetivo geral analisar o envolvimento e a inserção das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. Quanto aos objetivos específicos, identificar as relações estabelecidas entre criança-criança e criança-professora nas aulas de Educação Física do primeiro ano; descrever a prática pedagógica da professora de Educação Física do primeiro ano do Ensino Fundamental e compreender a percepção sobre a disciplina de Educação Física de crianças matriculadas no primeiro ano. A pesquisa é caracterizada como descritiva e possui uma abordagem qualitativa dos dados coletados. Participaram do estudo dez crianças que pertencem ao primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a professora de Educação Física dessa mesma turma. Os dados foram coletados através da observação participante que durou aproximadamente dois meses, do grupo focal com as crianças, o qual foi dividido em dois grupos, sendo um realizado com o auxílio de um jogo, de desenhos e da entrevista semiestruturada com a professora. O tratamento dos dados foi realizado a partir da técnica de análise de conteúdo, com o auxílio do software Nvivo 11.0, o qual possibilitou a criação das seguintes categorias: para a observação participante foram analisados o recreio, a brincadeira, as aulas de Educação Física, a gincana, o processo de alfabetização e a reunião de planejamento. Quanto ao grupo focal, a Educação Física, a brincadeira, a creche, a escola e o ser professor. Já com a entrevista semiestruturada, as categorias foram divididas em formação, prática pedagógica e crianças. Foi possível observar que as aulas de Educação Física estão fortemente relacionadas às concepções de brincadeira e são percebidas como um momento de distração e de movimentação mais livre, o que proporciona que a professora dessa disciplina tenha uma relação diferenciada com as crianças, pois ela é vista como um adulto que brinca. Além disso, percebeu-se que a docência no primeiro ano do Ensino Fundamental exige uma ação diferenciada no que se refere ao planejamento e a avaliação, para que seja possível favorecer e respeitar as singularidades das crianças que vivenciam essa etapa. A escola é entendida como um ambiente que as crianças gostam de frequentar, por visualizarem que ela está diretamente relacionada com as possibilidades de aprendizagem, o que a diferencia da pré-escola, que para as crianças proporciona somente momentos de brincadeiras. Ao final, pode-se concluir que as crianças percebem as diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas no momento da investigação, a nova rotina não se mostrou ser um fator problemático para elas.

**Palavras-chave:** Criança. Educação Física. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Currently, children are inserted at a younger age, and even more quickly, in a new reality that is Elementary Education. Investigating the insertion process of children who have recently abandoned Early Childhood Education and attend elementary school becomes a challenge in the school scenario. In this sense, the study aims to analyze the involvement and insertion of children from the first year of elementary school in Physical Education classes. As for the specific objectives, identify the relationships established between child-child and child-teacher in Physical Education classes in the first year; describe the pedagogical practice of the Physical Education teacher in the first year of Elementary School and understand the perception of Physical Education in children enrolled in the first year. The research is characterized as descriptive and has a qualitative approach to the collected data. Ten children from the first year of elementary school of a school in the Municipal Education Network of Florianópolis participated in the study and the Physical Education teacher of the same class. Data were collected through participant observation, lasting approximately two months, from the focus group with the children, which was divided into two groups, one of which was carried out with the aid of play, drawings and semi-structured interview with the teacher. Data processing was performed using the content analysis technique, with the aid of the Nvivo 11.0 software, which made it possible to create the following categories: for participant observation, recess, games, Physical Education classes, gymkhana, the literacy process and the planning meeting. As for the focus group, Physical Education, playing, day care, school and being a teacher. Now, in the semi-structured interview, the categories were divided into training, teaching practice and children. It was possible to observe that the Physical Education classes are strongly related to the conceptions of playing and are perceived as a moment of distraction and freer movement, which allows the teacher of this discipline to have a different relationship with the children, as seen. like an adult who plays. In addition, it was noticed that teaching in the first year of elementary education requires a differentiated action in relation to planning and evaluation, so that it is possible to favor and respect the singularities of children who experience this stage. The school is understood as an environment in which children like to attend, as they perceive that it is directly related to the possibilities of learning, which differentiates it from preschool, which for children provides only moments of play. In the end, it can be concluded that children perceive the differences between Early Childhood Education and Elementary Education, but, at the time of the investigation, the new routine was not a problematic factor for them.

**Keywords:** Child. Physical Education. Early Childhood Education. Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Infraestrutura externa da escola (fachada) .....	45
<b>Figura 2</b> – Infraestrutura externa da escola (vista para as quadras) .....	46
<b>Figura 3</b> – Bicicletário .....	46
<b>Figura 4</b> – Sala de materiais da Educação Física (1) .....	47
<b>Figura 5</b> – Sala de materiais da Educação Física (2) .....	47
<b>Figura 6</b> – Quadra descoberta .....	48
<b>Figura 7</b> – Quadra coberta .....	48
<b>Figura 8</b> – Pátio externo .....	48
<b>Figura 9</b> – Parquinho .....	49
<b>Figura 10</b> – Refeitório (1) .....	49
<b>Figura 11</b> – Refeitório (2) .....	49
<b>Figura 12</b> – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental .....	50
<b>Figura 13</b> – Procedimentos de coleta de dados .....	56
<b>Figura 14</b> – Dias e atividades observadas na escola .....	57
<b>Figura 15</b> – Etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) .....	64
<b>Figura 16</b> – Criação da amarelinha (1) .....	73
<b>Figura 17</b> – Criação da amarelinha (2) .....	73
<b>Figura 18</b> – Criação da amarelinha (3) .....	74
<b>Figura 19</b> – Experimentação .....	74
<b>Figura 20</b> – Desenho criado por uma menina do primeiro ano no diário de campo ..	76
<b>Figura 21</b> – Jogo das palavras .....	90
<b>Figura 22</b> – Aula de Educação Física (Autora: Mulher Aranha) .....	93
<b>Figura 23</b> – Aula de Educação Física (Autora: Unicórnio) .....	93
<b>Figura 24</b> – Aula de Educação Física (Autor: Homem Aranha) .....	93
<b>Figura 25</b> – Aula de Educação Física (Autora: Nuvem Colorida) .....	93
<b>Figura 26</b> – Aula de Educação Física (Autora: Ovelhinha Feliz) .....	93
<b>Figura 27</b> – Aula de Educação Física (Autora: Sol) .....	93

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização das crianças .....	51
<b>Quadro 2</b> – Categorias de análise da observação participante .....	66
<b>Quadro 3</b> – Categorias de análise do grupo focal .....	66
<b>Quadro 4</b> – Categorias de análise da entrevista semiestruturada .....	66

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora .....	116
<b>Anexo 2</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis	119
<b>Anexo 3</b> – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	122
<b>Anexo 4</b> – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações .....	125
<b>Anexo 5</b> – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações para menores .....	127

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1</b> – Roteiro de observação participante .....	130
<b>Apêndice 2</b> – Roteiro de perguntas para grupo focal .....	132
<b>Apêndice 3</b> – Roteiro de entrevista semiestruturada – para a professora de Educação Física .....	134
<b>Apêndice 4</b> – Carta de apresentação direcionada à Gerência de Formação Continuada (PMF/SC) .....	137

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	17
1.1 Contextualização do problema .....	17
1.2 Objetivos .....	20
1.2.1 Objetivo geral .....	20
1.2.2 Objetivos específicos .....	20
1.3 Justificativa .....	20
1.4 Delimitação do estudo .....	23
2. REVISÃO DE LITERATURA .....	24
2.1 Qual criança e qual infância? .....	24
2.2 De criança para aluno: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental .....	28
2.2.1 O que apontam os estudos? .....	28
2.2.2 O que nos dizem os documentos? .....	32
2.3 “O parquinho ou a quadra?”: a Educação Física no contexto dos Núcleos de Educação Infantil e das escolas .....	35
2.3.1 Vamos brincar com o corpo? .....	36
2.3.2 Para além do “rola a bola”.....	39
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	44
3.1 Caracterização do estudo .....	44
3.2 Contexto da investigação .....	44
3.3 Participantes do estudo .....	50
3.4 Instrumentos de coleta de dados .....	52
3.4.1 Observação participante .....	53
3.4.2 Diário de campo .....	53
3.4.3 Grupo focal .....	53
3.4.4 Entrevista semiestruturada .....	54
3.5 Cuidados éticos .....	55
3.6 Procedimentos de coleta de dados .....	56
3.7 Análise dos dados .....	63
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	67

4.1 “Parece chato, mas muito é legal”: a rotina escolar a partir da observação participante .....	67
4.2 “O professor ajuda...ele ajuda “nóis” aprender pra ser grande”: o ser docente no primeiro ano do Ensino Fundamental .....	79
4.3 “Educação Física é pra “nóis” se divertir”: a percepção das crianças sobre a realidade escolar.....	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103
REFERÊNCIAS .....	106
ANEXOS .....	115
APÊNDICES .....	129



## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Antigamente, acreditava-se que a criança era uma “sementinha” sendo preparada para o que estava por vir e era reduzida apenas a idealização do que seria seu futuro. Com o desenvolvimento dos estudos voltados à infância, busca-se a legitimação da compreensão de que cada idade e fase da vida não está em função da outra. Portanto, as crianças possuem necessidades próprias a partir das suas identidades, que também são próprias (ARROYO, 1994; MELLO, 2007; SARMENTO, 2015).

É possível encontrar no estudo de Ariès (1981) a projeção do olhar atento às pinturas e aos retratos antigos em busca de uma compreensão sobre as perspectivas de infância ao longo da história. A partir da análise iconográfica, ou seja, análise das imagens, o autor percebeu que houve um período em que as crianças eram representadas como adultos em miniatura, depois passaram a ter aparência de anjos e, posteriormente, foram surgindo representações das brincadeiras e de outras particularidades infantis. Dessa forma, a concepção de infância como uma fase sem importância, que não merecia atenção o suficiente para ser retratada em pinturas, com o passar dos séculos foi dando espaço para o entendimento da criança como um ser merecedor de protagonismo (ARIÈS, 1981).

Desse modo, torna-se necessário deixar de lado a concepção de ser biológico predominante de que as crianças são seres que estão em passagem para a idade adulta, o “*becoming*”, ou seja, “tornando-se” ou “vir a ser”. Esta atribuição reduz a infância como um tempo de transição e ignora todos os seus aspectos singulares (SANTIAGO; FARIA, 2015; SARMENTO, 2015). A intenção é que o termo seja substituído pela concepção de “*being*”, ou afetivamente, “ser” (SARMENTO, 2015). Assim, haverá a possibilidade de considerar a criança como um ser autônomo, completo, e, principalmente, como um ator social concreto e sujeito de direitos.

Em uma perspectiva histórica da realidade brasileira, foi a partir da Constituição de 1988 que a infância foi reconhecida como uma etapa da vida em que há a necessidade de proteção. Além disso, o documento consolidou o direito à vida, à saúde, à alimentação, à dignidade, à cultura, à liberdade, ao lazer, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, além do direito de atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Para além da Constituição, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990 que reafirmou os direitos anteriormente estabelecidos, e concebeu, pela primeira vez, a criança como sujeito de direitos, expondo “[...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos:

crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na Constituição Federal” (BRASIL, 1990, p. 65).

Dentre os direitos especificados na legislação que prevalece até os dias atuais, o direito à educação é um dos mais discutidos, tanto nas políticas contemporâneas, quanto na área acadêmica. No que se refere ao contexto da legislação educacional, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) garante esse direito ao propor que é dever do Estado atendê-lo mediante a oferta gratuita de todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) (BRASIL, 1996). Entre as mudanças recentes e mais significativas no sistema educacional, a atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade no primeiro ano, objeto da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006).

A proposta começou a ser discutida em 2004 e previu que todas as instituições de ensino deveriam aderir ao novo formato até o ano de 2010. Esta mudança foi a saída encontrada pelo Ministério da Educação para que fosse reafirmado o direito à educação, para as crianças de seis anos, em especial as excluídas do sistema, ou seja, as de baixa renda. Acreditava-se, portanto, que as crianças de seis anos das classes média e alta já frequentavam alguma instituição educacional. Seja pela falta de oferta de vagas na Educação Infantil pública ou pela não obrigatoriedade da mesma, houve um consenso de que a ampliação do Ensino Fundamental garantiria um número maior de crianças matriculadas e, dessa forma, seria melhor contemplado o direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Outra modificação relevante no cenário educacional brasileiro foi a mudança na obrigatoriedade da escolarização básica. A alteração na LDB, que anteriormente previa a matrícula na escola a partir dos seis anos, foi provocada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e posteriormente reafirmada pela Lei nº 12.796/2013. A alteração determina e torna obrigatório que os pais ou responsáveis matriculem as crianças a partir dos quatro anos de idade na pré-escola (BRASIL, 2009; 2013).

Diante desse contexto, percebe-se que as crianças são inseridas com menos idade, e ainda com mais rapidez, em uma nova realidade que é o Ensino Fundamental. Esse ingresso é marcado por um universo repleto de expectativas em que elas interagem com o novo, com o inesperado, e experimentam as mais diversas vivências com seus pares, com os adultos e com os espaços (DIAS; CAMPOS, 2015). Ao compreender que a infância constitui o elemento partilhado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é necessário que sejam evitadas as dicotomias entre as duas etapas e que haja, na medida do possível, uma busca pelo estreitamento dos vínculos entre as mesmas. Dessa forma, as crianças pequenas que

ingressam no Ensino Fundamental podem ser melhor acolhidas, caso seja possibilitada uma relação intrínseca entre as duas etapas da educação básica (SILVA, 2009), favorecendo, além disso, o intercâmbio de aprendizagens entre as redes de ensino, as escolas e os outros contextos educacionais.

As crianças que ingressam no Ensino Fundamental se deparam com uma intensa mudança, que para além de outros aspectos, neste momento o currículo passa a ser dividido por disciplinas. Apesar do novo formato, existe um importante eixo comum, além da infância, entre as duas etapas: a Educação Física. Este componente curricular é obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, e diferentemente da realidade encontrada na maioria das regiões, em Florianópolis a Educação Física na Educação Infantil é obrigatoriamente ministrada por professores licenciados na área. Sendo assim, a Educação Física possui papel indispensável na conexão entre a Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental

Considerando a singularidade do trabalho com o corpo que a Educação Física proporciona, entende-se que é por meio deste componente curricular que as crianças têm uma maior possibilidade de experimentar diversas vivências que contemplam a criação, a transformação e a resignificação de movimentos, ideias e ações (BASEI, 2008). É através do corpo que as crianças interagem, se movimentam, enfrentam limites e vencem desafios, e isto pode ocorrer em qualquer etapa da Educação Básica.

Por outro lado, é preciso lidar com uma característica historicamente instituída à Educação Física escolar: a disciplinarização dos corpos. A brincadeira normalmente é concebida como uma ferramenta pedagógica para alcançar o objetivo que o adulto quer que a criança conquiste. Com isso, perde-se o sentido de viver e experienciar a brincadeira e perde-se a possibilidade de produção de um maior repertório de movimentos (SAYÃO, 2002).

Desta forma, a Educação Física está inserida na Educação Infantil de modo que o professor possa planejar as atividades, os tempos e os espaços de aprendizagem, levando em consideração o respeito às singularidades de cada criança, com a busca pela não fragmentação do conhecimento. Em contrapartida, o cenário começa a ser diluído com o ingresso no Ensino Fundamental, onde a Educação Física é utilizada como “moeda de troca” e como tempo de escape em diversos momentos da rotina escolar, o espaço do pátio e do parquinho são reduzidos à quadra, a chamada toma considerável tempo dos 45 minutos de aula, e, principalmente, os movimentos e vozes precisam ser contidos.

Ao observar o quanto entusiasmo a possibilidade de olhar para a criança na Educação Infantil e percebê-la como criança, ainda que na condição de aluno no Ensino Fundamental, torna-se, na atualidade, um fator desafiador. É necessário refletir e repensar as questões

anteriormente apresentadas para que ao ingressar na escola, a criança não perca a sua identidade individual, coletiva, o brincar e o compartilhar dos conhecimentos. Compreender este novo universo para a área da Educação Física, torna-se preponderante para que os docentes possam organizar as suas aulas e repensar a sua prática pedagógica considerando o público infantil. A partir das reflexões elucidadas acima, surgiram as seguintes questões norteadoras: do que as crianças brincam? Onde as crianças brincam? O que as crianças pensam sobre a Educação Física na escola? Qual o lugar favorito das crianças na escola? O que as crianças fazem no recreio? Como a professora de Educação Física organiza as aulas do primeiro ano do Ensino Fundamental? Quais as percepções da professora de Educação Física em relação às crianças que chegam da creche? Como se dá o processo de avaliação?

Mediante às inquietações que emergem da problemática investigativa, o problema central da pesquisa é: como ocorre a inserção e o envolvimento das crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar o envolvimento e a inserção das crianças no Ensino Fundamental e nas aulas de Educação Física.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Identificar as relações estabelecidas entre criança-criança e criança-professora nas aulas de Educação Física do primeiro ano do Ensino Fundamental;

Descrever a prática pedagógica da professora de Educação Física do primeiro ano do Ensino Fundamental;

Compreender a percepção sobre a disciplina de Educação Física de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

No contexto pessoal, esta pesquisa justifica-se principalmente por dois fatos: o primeiro foi a minha entrada na escola com apenas cinco anos na primeira série do Ensino Fundamental, no ano de 2001. Tenho muito claro as lembranças e as sensações daquela nova etapa. Se por um lado, havia a ansiedade de um novo espaço com novos desafios, por outro, foram meses de angústia por sentir que estava ficando “para trás” em relação aos meus colegas. Todos na turma já dominavam a escrita com letra cursiva e eu conhecia apenas as

letras de forma. Tive a sorte de ter uma professora bastante paciente e dedicada, que em meses me ajudou a obter maior controle sobre a escrita. Com o passar dos anos, ao ingressar na universidade e desenvolver ainda mais o gosto pela convivência com as crianças, iniciei a participação, em 2014, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup>, no subprojeto de Educação Física, e este é o segundo fato que me inspira a realizar esta pesquisa.

Em continuidade, no segundo semestre de 2014, enquanto graduanda, especificamente no tempo do estágio curricular supervisionado obrigatório, iniciei minha prática pedagógica em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis, numa turma de quarto ano. Neste período realizei atividades paralelas, entre o projeto do PIBID e o estágio, o qual foi desenvolvido em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM). Neste momento, tive a oportunidade de acompanhar as crianças do grupo 4, a maioria com quatro anos, sendo que no primeiro semestre de 2015 (ano posterior), o segundo estágio foi realizado com as mesmas crianças, já no grupo 5. Foi surpreendente como a relação das professoras com as crianças mudou em comparação ao final do ano anterior. Algumas posturas passaram a ser criticadas com a justificativa de “você precisam dar exemplo aos menores”, “isso é coisa de bebê” e “agora vocês são grandes”, pois no ano seguinte iriam para o grupo 6, e na sequência, para a escola.

No início de 2016, ainda no PIBID, iniciamos um novo projeto, agora com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi preciso poucas semanas para lembrar-me dos episódios que vivenciei na Educação Infantil. Percebi, logo de início, que as crianças ainda tinham muitos costumes da rotina da pré-escola, e que o ambiente escolar não favorecia a inserção das crianças naquele novo espaço. As crianças, agora denominadas como alunos, precisavam permanecer horas sentadas em carteiras organizadas em fileiras e colunas, prestando atenção em aulas com tempo de início e de término determinado por um sinal, e no meio do período, tinham aproximadamente 15 minutos de recreio para se distrair.

O pátio, a grama, as cores, o parque e a areia da creche foram substituídos por uma quadra na escola. Foi a partir dessa experiência que passei a me interessar sobre os aspectos que envolvem a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, principalmente quando relacionada às interações, aos espaços, aos tempos e a prática pedagógica dos professores. Neste contexto, a investigação terá um olhar reservado para a

---

<sup>1</sup> O PIBID foi criado em 2010 e possui como principal objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, elevando assim a qualidade da formação inicial de professores. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>. Acesso em: 28 de dezembro de 2018.

criança na escola, tendo o direito de desfrutar deste espaço, considerando o respeito pelas suas características pessoais que estão em constante evolução.

Com a intenção de ampliar o olhar e ir além das opiniões dos pesquisadores que costumam investigar sobre as crianças e no lugar das crianças, é que neste estudo elas serão concebidas como sujeitos ativos de todo o processo da pesquisa. Pensando nesse contexto, este estudo se propõe a permitir que a concepção de infância e todos os aspectos relacionados a ela sejam desenvolvidos com a participação da própria criança (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014), sem o objetivo de dividir as questões em certas ou erradas, mas sim de compreender as suas singularidades.

No âmbito acadêmico, é necessário promover debates sobre o tema para os professores de Educação Física, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, pois é um assunto raramente discutido ao longo da vida acadêmica, e torna-se importante para que se possa repensar a prática pedagógica, enquanto educadores e formadores. Dessa forma, ao compreender as relações explícitas e implícitas deste cenário, pode-se acrescentar nos planos de aula, de ensino e nos projetos estratégias que auxiliem na inserção das crianças no primeiro ano escolar, de modo a favorecer as potencialidades de cada uma, em busca de uma não ruptura das etapas de ensino.

A base teórica que tem suportado as investigações sobre a transição de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem sido referenciada por Marcondes (2012), que considerou que as descontinuidades entre as etapas estão principalmente nos aspectos físicos e estruturais das instituições, assim como a diminuição do tempo de brincadeira; da mesma forma, Espiridião (2015) observou que as atividades para as crianças nos anos iniciais são elaboradas prioritariamente com foco na alfabetização, gerando um menor tempo para as brincadeiras; Dias e Campos (2015) apontam que a transição significa uma passagem para o mundo dos adultos devido a alfabetização; e por Martinati e Rocha (2015) que concluíram que um dos grandes fatores que colabora com a ruptura entre as duas etapas se deve aos aspectos físicos e materiais das instituições.

Ainda que grande parte dos estudos estejam situados na área da educação, a relação com a Educação Física está sendo traçada aos poucos a partir de estudos como os de Lano (2015) e Barcelos, Santos e Neto (2017). Ambos investigaram fundamentalmente questões relativas a aprendizagem das crianças no contexto da transição entre as etapas da educação básica.

A relação entre o tema investigado e a Educação Física também foi estabelecida em 2016 com a produção do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado “Perspectivas

das crianças a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: olhares sobre a Educação Física”, o qual objetivou analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do olhar as crianças em relação às aulas de Educação Física. O estudo demonstrou que as crianças perceberam as características próprias de cada etapa, e principalmente que elas possuem opiniões sobre as mesmas. A Educação Física na escola apareceu prioritariamente na fala das crianças como ponto negativo por ter menor duração do que na creche. Esses fatos geraram a curiosidade científica neste momento de formação, o qual me possibilita ampliar as dimensões de investigação, bem como compreender melhor a temática.

Por fim, este estudo pretende auxiliar todos os envolvidos no processo educacional, sejam pais, responsáveis e familiares, bem como docentes e funcionários das escolas, entre outros agentes educacionais para que discutam, acompanhem e façam a mediação ao longo desse processo de imersão em uma nova realidade. Para além, sem deixar de sonhar, que contribua para o repensar das políticas educacionais, de forma a promover, enfim, uma atenção especial a esta dimensão, ou seja, o ingresso no ensino fundamental e o tempo da infância.

#### 1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo delimita-se a analisar o envolvimento e a inserção de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a disciplina de Educação Física, compreendendo o tempo de transição entre a saída da Educação Infantil e o ingresso na segunda etapa da educação básica.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo são contextualizados os temas que melhor representam o estudo, através do embasamento teórico que se desenvolve a partir de três tópicos. O primeiro, “Qual criança e qual infância?”, aborda os significados de criança e infância a partir de uma breve passagem histórica. O segundo, “De criança para aluno: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” aborda as pesquisas no âmbito científico e o que a legislação discorre sobre o assunto. Por fim, “O parquinho ou a quadra? A Educação Física no contexto dos Núcleos de Educação Infantil e das escolas” também aborda os estudos e o que garante a legislação brasileira sobre a Educação Física em ambas as etapas.

### 2.1 QUAL CRIANÇA E QUAL INFÂNCIA?

No dicionário, a infância é traduzida como o período do nascimento até a puberdade. Todavia, com o progresso dos estudos, os autores da sociologia da infância discordam da visão biológica que predomina no conceito. Pensando na infância como uma construção, categoria e estrutura social, é indiscutível que todas as crianças passam por ela. Por outro lado, deve-se ponderar que a mesma não se constitui de maneira estática (SARMENTO; PINTO, 1997).

Ao longo da história, pesquisadores de diversas áreas da ciência contribuíram com questões que se referem, por exemplo, como a maneira de pensar e de agir das crianças que as diferenciam dos adultos, sem estabelecer uma relação de inferioridade, a brincadeira como eixo centralizador de suas vidas, bem como suas necessidades e interesses (BARBOSA, 2014). Mesmo que, atualmente, possa haver opiniões contrárias e outras discussões sobre o tema, é importante visualizar que foi a partir de reflexões como essas que as crianças saíram do anonimato social.

Considera-se Phillipe Ariès um dos precursores da atenção para a história da infância, ao apresentar a concepção de que a criança por muito tempo foi caracterizada como um adulto em miniatura, sem necessidades e características próprias, portanto, um ser substituível. Essa ideia tornava-se ainda mais evidente por acreditarem, até meados do século XVII, que a infância era o período até os sete anos, marcada pela dificuldade ou falta de fala. A partir de então, aos oito anos, esse indivíduo já se tornaria adulto, capaz de raciocinar e de agir de acordo com suas vontades (ARIÈS, 1981).

Ainda nessa época, foi a partir da intervenção da Igreja e dos poderes públicos que o cuidado para com as crianças foi mudando progressivamente. Questões como a saúde e a



educação das crianças foram sendo repensadas e com o passar dos anos modificando as relações que eram estabelecidas também no interior das famílias (ARIÈS, 1981).

Essa perspectiva é um exemplo que ilustra que a infância não deve ser concebida como uma categoria universal em que há uma duração previamente estabelecida, pois deve-se considerar as diferentes configurações culturais, sociais e econômicas que fazem parte desse processo. Dessa forma, a infância é uma dimensão plural construída de maneiras diferentes por cada criança, a partir de suas próprias histórias (KUHLMANN JR., 2001; SILVA; SIMÃO, 2010; MAFRA, 2015).

Ao entender que cada criança possui sua própria infância, de modo singular, mas marcada socialmente, é que se pode levar em consideração as suas singularidades provenientes de múltiplas esferas, como econômicas, étnicas, culturais e de religião (SILVA; SIMÃO, 2010). Consequentemente, o “ser criança” varia de acordo com a sociedade e comunidade em que está inserida (SARMENTO; PINTO, 1997).

Em relação a realidade brasileira, as primeiras tentativas de organização institucional voltada às crianças pequenas surgiram a partir de uma perspectiva de assistencialismo, ou seja, o objetivo era auxiliar as mulheres que não tinham tempo ou que não podiam cuidar de seus filhos. Com o passar dos anos, as crianças de famílias com maior poder aquisitivo tinham a possibilidade de frequentar instituições particulares que já possuíam um caráter mais pedagógico, enquanto as crianças das classes mais populares continuavam com o atendimento pautado na carência (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Foi por volta de 1980 e com a união dos esforços de diversas camadas da população, de pesquisadores e de organizações não-governamentais, que foi dado maior foco ao direito das crianças a uma educação gratuita e de qualidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Dessa forma, com a promulgação da Constituição de 1988, foi dado o primeiro e mais importante passo legal no que diz respeito à atenção voltada à criança pequena.

A partir de então, a criança passou da configuração de um objeto de tutela, para um sujeito de direitos. Em consonância com essa preocupação, as creches e pré-escolas passaram a agregar nas funções educativas e de cuidado junto às famílias (MAFRA, 2015). Dessa maneira, tornou-se responsabilidade das instituições educacionais a garantia de condições para que a criança viva como sujeito de direitos, isto é, deve proporcionar subsídios alimentares, sociais, culturais, humanas, e principalmente, deve assegurar o direito às vivências (ARROYO, 1994).

Anos mais tarde, com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990, é que a criança foi reconhecida, pela primeira vez, como sujeito de direitos

(BRASIL, 1990). Somente a partir da implantação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é que a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica. De acordo com o artigo 29 atualizado, a finalidade é o “desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, Art. 29, 2013) consolidando a atenção e a preocupação com o atendimento voltado às crianças. Tais pressupostos colaboram com a compreensão de que tratar da infância e da criança sempre foram questões associadas à política (MAFRA, 2015).

A Convenção sobre o Direito da Criança, aprovada em 1990 pelo Brasil, pontua os “três p” como direitos básicos e fundamentais às crianças. O primeiro, direito à proteção, diz respeito à proteção em relação ao nome, a identidade e a qualquer tipo de violência. O segundo, provisão, é o direito às condições de saúde, a educação, alimentação e habitação. Por fim, o mais discutido sobre sua efetividade e possibilidade de ser colocado em prática, é o direito à participação (SARMENTO; PINTO, 1997), o que gera uma indiscutível controvérsia social: como deixar que as crianças participem e tomem decisões?

Há uma histórica dificuldade em proporcionar a participação das crianças nos mais diversificados assuntos da vida humana. É um desafio, por exemplo, garantir que as crianças sejam ativas e participem da organização das instituições educacionais, ou que participem de decisões a respeito de sua própria vida. Entendendo ambos os lados da controvérsia, o que é indispensável é que seja garantido o direito à participação em circunstâncias de igualdade, sem que haja discriminação (SARMENTO; PINTO, 1997), mas levando em consideração a especificidade da criança.

Com o passar dos anos, o âmbito científico tem evoluído no que diz respeito aos estudos voltados à infância e à criança. Por exemplo, no campo da Educação Física, foi somente em meados de 1990 que a infância no Brasil começou, ainda que de forma abstrata, a ser discutida com um olhar mais crítico (SILVA; SIMÃO, 2010). Em relação à presença das crianças nas pesquisas, o cenário é ainda mais desafiador.

A participação infantil nas pesquisas ainda é um obstáculo a ser vencido, pois historicamente as crianças são reduzidas a objetos passivos de investigação. Os saberes das crianças são tradicionalmente desconsiderados, motivados pela falta de crença dos pesquisadores, por acreditarem que não se tratam de conhecimentos científicos (MAFRA, 2015). Contudo, há uma crescente valorização da participação das crianças como sujeitos ativos e participantes do processo de pesquisa (ALDERSON, 2005).

Considera-se relevante continuar rompendo com a concepção da criança como a que não fala. Assim, para que se possa compreendê-las, deve-se “abandonar o olhar centrado no ponto de vista do adulto” (SILVA; SIMÃO, 2010, p. 20). Nesse caso, para contar com a participação das crianças, é necessário adequar os assuntos, objetivos, métodos e todos os itens que fazem parte do processo de pesquisa. É importante que o pesquisador reconheça que as crianças são, de fato, sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo em que valorize suas falas, suas experiências e suas visões do mundo (ALDERSON, 2005).

Ainda pensando na adequação do contexto científico, deve ser levado em consideração que as crianças participam de uma cultura de pares (CORSARO, 2009), isto é, estão diariamente convivendo, partilhando da mesma rotina e com o mesmo grupo, participando e criando sua própria cultura. Mesmo que estabeleçam importantes relações com os adultos e com os seus pares, as crianças também criam relações individuais com o ambiente, com objetos e com brinquedos, o que demonstra ser um fator que deve ser levado em consideração ao pensar numa pesquisa com esse público.

Nesse sentido, o que era compreendido é que a relação com a cultura era a de absorção, ou seja, eram exclusivamente os adultos que transmitiam o conhecimento, já que as crianças eram concebidas como sujeitos meramente passivos. Porém, atualmente entende-se que “capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s)” (BARBOSA, 2014, p. 662). Embora a cultura também esteja relacionada ao ambiente, diferentemente dos adultos, a cultura infantil segue certa padronização, independentemente do local em que está inserida, isto é, as crianças possuem um modo próprio de se relacionar, de agir e de solucionar conflitos (SARMENTO, 2004).

A partir do contexto apresentado, fica evidente que as crianças são produtoras de cultura ao mesmo tempo em que são ativas em suas relações com outras crianças, com adultos, com objetos, brinquedos, com o espaço e mundo a sua volta. Mesmo que as políticas públicas já tenham avançado historicamente ao conceber as crianças como sujeitos de direitos, é importante que como sociedade, continuemos lutando para garantir que o discurso seja realmente efetivado.

Já no campo acadêmico científico, é necessário agir com responsabilidade ética, humana e social, para dar luz às pesquisas realizadas com a participação das crianças. É possível notar que o sistema em que estamos inseridos tem resistência ao dar credibilidade para estudos práticos que consideram as opiniões infantis, por acreditarem, em suma, que não

há validade em seus discursos. Nesse sentido, cabe aos pesquisadores, professores, dirigentes escolares, ou seja, os que acreditam veementemente no poder e na valia dessas falas, que sigam não somente contando suas histórias, mas que permitam cada vez mais que as próprias crianças legitimem as suas experiências.

## 2.2 DE CRIANÇA PARA ALUNO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Neste tópico são abordadas as investigações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a inserção das crianças nesse processo, levando em consideração a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esta mudança acarretou na obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que implica na necessidade de também discutir sobre o que garante a legislação educacional brasileira sobre o assunto.

### 2.2.1 O que apontam os estudos?

As transições quase sempre acarretam em perdas e separações do que é vivido e conhecido, ou seja, costumam ser acompanhadas de emoções, medos e expectativas. Essa mudança implica na imersão em um novo contexto desconhecido, com nova rotina, novas aprendizagens e novas regras (SIM-SIM, 2010). Quando a criança termina a Educação Infantil, se vê longe de seus amigos, perde seu professor de referência, o espaço que é familiar, e os hábitos que faziam parte da sua rotina conduzida por muito anos.

No que diz respeito ao processo de transição e a associação entre as duas etapas de ensino, Moss (2008) publicou um estudo que dentre outras informações, apresenta quatro possíveis relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, levando em consideração o contexto em que se encontram as instituições. A primeira delas, baseada no conceito de escolarização, consiste em preparar as crianças para a escola. Dessa forma, a função da Educação Infantil seria exclusivamente a de garantir que as crianças estejam nos moldes da cultura escolar, alcançando certos padrões antes mesmo de serem inseridas na escola. A segunda relação é estabelecida a partir do distanciamento entre as duas etapas, realidade fortemente discutida também no Brasil. Por apresentarem propostas e ações pedagógicas que muitas vezes são divergentes, as instituições e professores da Educação Infantil acabam tentando afastar as crianças do conceito de escola, por entender que esta segue uma didática tradicional de educação (MOSS, 2008).

A preparação da escola para receber as crianças é a terceira relação, a qual questiona o modelo atual das instituições que atendem as crianças que saíram da Educação Infantil. A proposição sugere que as escolas, quando necessário e possível, devem realizar modificações físicas no que diz respeito aos materiais, a logística, a estrutura, e mudanças relacionadas ao currículo e a prática pedagógica. A última mudança propõe que as escolas introduzam práticas comuns na Educação Infantil, a fim de proporcionar uma maior integração entre as etapas de ensino. Determina que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem ser parceiros igualitários através de um projeto em comum, ou seja, nenhuma deve ser subordinada a outra. A intenção é que ambas compartilhem os mesmos conhecimentos sobre a criança e sua aprendizagem, partilhando de uma cultura educacional convergente (MOSS, 2008).

Por outro lado, para Kramer (2006) a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambos compreendem o ensino e a aprendizagem de saberes, valores e conhecimentos, a partir de ações pedagógicas efetivas através do cuidado e da atenção. Nesse sentido, o que a autora destaca é que existe um desafio inerente às duas etapas: pensar nas crianças como sujeitos sociais, culturais e históricos, e pensar em todas as instituições como campo de formação cultural.

Independentemente das relações possíveis, o fato é que ambas as etapas estão fortemente relacionadas por quem as vivencia: as crianças. São elas que perpassam a Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental no constante processo de construção de identidade e de aprendizagem, o que implica na necessidade de compreender que as crianças são produtoras e sujeitos da história e da cultura, antes de preocupar-se em condicioná-las a alunos. Dessa forma, para além de pensar o contexto da prática pedagógica, os professores devem planejar e atuar considerando a singularidade de cada criança e o seu direito à brincadeira (KRAMER, 2006).

A brincadeira faz parte das práticas educativas centrais à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. É por meio deste elemento que as crianças estabelecem vínculos com seus pares, com professores e com o espaço, ao mesmo tempo em que experienciam o mundo e absorvem o sentido e a importância da vida em sociedade (ESPIRIDÃO, 2015). Contudo, a brincadeira ocupa lugar distinto em ambas as etapas. Na Educação Infantil, a organização do planejamento, da rotina, dos espaços e tempos está pautada na brincadeira, pois esta é o eixo curricular que fundamenta a primeira etapa da educação básica, já nos anos iniciais, ela costuma aparecer em segundo plano (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

Por ser mediada de maneiras diferentes, o resultado é uma “intensificação da burocratização das relações” (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 646). No Ensino Fundamental, a brincadeira torna-se uma ferramenta para que o primeiro ano seja menos cansativo. É comum encontrar situações em que a brincadeira esteja presente como “bilhete de troca”, ou seja, os professores utilizam esses momentos para realizar diferentes negociações e chantagens. O modo escolar atua como uma maneira de estabelecer o controle corporal, com movimentos contidos e vozes em baixo volume (MOTTA, 2011; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011), e atua como “aquele que valoriza o corpo dócil, disciplinado e passivo, e se sobrepõe ao corpo ativo, curioso da criança” (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 642).

Por outro lado, a brincadeira na Educação Infantil se constitui como a principal atividade que marca este período (MARTINATI; ROCHA, 2015), pois faz parte da organização dos processos que contribuem com a “ampliação espontânea dos conhecimentos, a elaboração de emoções, sentimentos e regras sociais” (CARDOSO et al.; 2013, p. 74). Nessa perspectiva, os professores possuem importante papel na mediação das brincadeiras, por meio da organização dos espaços, materiais e objetos, para que seja garantida às crianças a participação e o acesso às mais diferenciadas experiências (CHULEK, 2012).

Ainda que a brincadeira tenha significativa importância na Educação Infantil, não há como negar que é comum a reprodução das características presentes no Ensino Fundamental. Por vezes a atividade é subordinada às regras e imposições feitas pelos professores, principalmente no que diz respeito à disciplina, ao controle corporal e atitudinal das crianças (CARDOSO et al., 2013).

O controle corporal e a “maturidade” são exigidos fundamentalmente nos momentos dentro da sala, pois existe um peso intrínseco à alfabetização, tendo em vista que o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental é caracterizado, essencialmente, pela ação cultural do mundo letrado na sociedade. Para além das diferenças físicas e materiais entre as instituições, para as crianças, a ida para a escola corresponde à uma necessidade de imersão no universo das letras, ou seja, no mundo dos adultos (DIAS; CAMPOS, 2015). Mesmo as crianças conhecendo as letras e os cadernos, ainda na Educação Infantil, para elas, de acordo com a pesquisa de Dias e Campos (2015), isso não significa que estão no processo de aprendizagem da escrita.

Para além do que é formalmente ensinado, as crianças se apropriam da escrita para dar luz às próprias vontades e curiosidades (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Ao entender que é responsabilidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental exercer a função de alfabetização e letramento, acaba tornando-se encargo da Educação Infantil o

desenvolvimento da criança para a futura aprendizagem da leitura. Logo, as atividades de coordenação motora, entre outros aspectos, acabam sendo realizadas com o intuito de deixar a criança “pronta” para aprender a ler e a escrever. Esse compromisso, de certa forma, pode ocasionar “o insucesso nas aprendizagens e o desinteresse das próprias crianças, devido a visão ultrapassada da necessidade de prontidão para aprender” (SIM-SIM, 2010, p. 113).

Nesse contexto, percebe-se que a alfabetização ainda é um tema que levanta discussões nos dois âmbitos educacionais, principalmente no que se refere ao seu tempo ideal. Deve ser antecipada na Educação Infantil? É função somente do Ensino Fundamental? Sobre essas questões, a tese de Marcondes (2012) trouxe diferentes percepções de mães e de professoras que atuam em ambas as etapas da educação básica. Por um lado, há as mães que acreditam que a inicialização precoce da alfabetização é o caminho para garantir que as crianças se adaptem mais facilmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro, as docentes entendem que faz parte de um processo contínuo que envolve inúmeras dimensões para além do ler e escrever, portanto, devem ser iniciadas na Educação Infantil de uma forma diferenciada e devem acima de tudo respeitar o tempo da criança (MARCONDES, 2012).

Como apresentado pelos recortes dos estudos da área, percebe-se que a ação pedagógica do docente reflete diretamente em como as questões acima supracitadas serão abordadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Tanto a brincadeira como a alfabetização são tópicos centrais na discussão do processo de transição entre as etapas, portanto torna-se imprescindível a contínua reflexão sobre o significado do ser criança ao realizar o planejamento docente, de modo a valorizar e garantir todos os direitos infantis.

Por fim, percebe-se que a brincadeira passa a não ser concebida como uma linguagem no Ensino Fundamental, pois nesta etapa da educação básica, a escrita é a que recebe maior destaque (DIAS; CAMPOS, 2015). Por isso, é fundamental que haja maior aproximação entre o letramento e o brincar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, pois ambos são princípios essenciais da cultura infantil contemporânea (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

Uma maneira de minimizar as rupturas e estranhamentos que envolvem o processo de transição, é que os núcleos de Educação Infantil e as escolas transformem seus espaços em ambientes que despertem naturalmente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Neste sentido, deve-se pensar em formas coletivas para lidar com este momento da transição, e um exemplo é a criação de ritos de passagem. É possível festejar e comemorar as mudanças, para que a criança possa compreender melhor o que significa esse novo momento, de modo a torná-lo mais prazeroso (SIM-SIM, 2010). Nesse caso, é imprescindível a participação de

todos os agentes envolvidos, assim como é responsabilidade das políticas educacionais o incentivo ao envolvimento dos educadores e das famílias nesse processo.

### 2.2.2 O que nos dizem os documentos?

No que diz respeito à legislação que rege a educação básica brasileira, não há um documento específico que discuta a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O que se encontra são alguns trechos sem grande aprofundamento nas orientações. Em nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica preveem que a transição pode ocorrer apenas no que diz respeito às etapas, que é quando as crianças ingressam no ensino fundamental na mesma instituição que frequentaram a educação infantil. Este fato exige que os docentes encontrem formas de articulação para que as crianças deem continuidade aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, outro caso, que aparentemente é o que mais causa estranhamento, é:

Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (BRASIL, 2013, p. 20).

Mesmo sendo extremamente sucinto, o documento pretende auxiliar os professores e os responsáveis pelas instituições ao apresentar uma sugestão prática para a articulação entre as duas etapas. Em sua sequência, ao iniciar a discussão sobre a organização da educação básica, as Diretrizes sugerem novamente que a transição entre (todas) as etapas devem ser realizadas sem tensões e rupturas (BRASIL, 2013).

O documento aponta a importância de cada etapa da educação básica, ao confirmar que cada uma é delimitada por “sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais” (BRASIL, 2013, p. 35). O que possuem em comum é a responsabilidade que trazem os conceitos de cuidar e educar, os quais são fundamentais na construção dos projetos político pedagógicos.

Sobre a primeira etapa da educação básica, a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outros assuntos, discorre sobre o acompanhamento da continuidade do processo de educação. Deve ser levado em consideração os diferentes momentos de transição que as crianças estão vivendo, como de casa para a instituição e a transição no interior da própria instituição entre creche e pré-escola. Sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as sugestões vão ao encontro das Diretrizes para a Educação Básica. Portanto, deve-se:



Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2010, p. 98).

A partir das recomendações, torna-se visível a importância da criação de materiais como auxílio no processo de articulação entre as etapas. Além disso, a proposta pedagógica da instituição que recebe as crianças para os anos iniciais também deve “prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2009, p.100). Nesse sentido, há a responsabilidade de respeitar as especificidades de cada idade, o que é o único trecho sobre o assunto apresentado no item 13 “articulação com o Ensino Fundamental” das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, a falta de articulação entre todas as etapas da educação básica é uma questão a ser solucionada para melhor amparar os alunos. O que o documento sugere em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é que os anos iniciais incorporem práticas que são características da Educação Infantil (BRASIL, 2010). Partilhando do mesmo contexto, as Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade aconselham que os sistemas de ensino devem criar e conduzir uma proposta curricular que garanta as “aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos” (BRASIL, 2007, p. 7), a qual pode ser conduzida mais facilmente caso siga as sugestões da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), apesar de ser uma proposta que gerou, e ainda gera, inúmeros debates, foi a que se apropriou com mais profundidade sobre a transição dessas duas etapas. O documento solicita que o tema seja tratado com atenção, para que haja equilíbrio ao longo do processo, em busca da integração e da continuidade dos processos de aprendizagem da criança. Assegura também o respeito as singularidades no que concerne às diferentes relações que as crianças estabelecem com o conhecimento.

Em busca de um maior estreitamento entre as etapas, é necessário que as crianças sejam acolhidas de modo afetivo e que os docentes também possam fazer parte desse processo de adaptação. Sugere-se que sejam utilizados relatórios, registros, visitas e trocas de materiais

que pautem a caminhada das crianças pela educação infantil, para que a inserção nos anos iniciais seja simplificada (BRASIL, 2018).

No âmbito da legislação estadual de Santa Catarina, não foram encontrados registros sobre o tema, e isso pode ser justificado pelo fato de a Educação Infantil não ser responsabilidade do estado. Contudo, existem três normativas de cunho municipal que abrangem essa relação.

A Resolução 01/2017, discorre sobre a transição e o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2016), sobre a articulação das duas etapas. Ambos discutem exatamente o mesmo princípio da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que prevê que o sistema de ensino deve garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando a idade de cada criança e sem haver a antecipação dos conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010; FLORIANÓPOLIS, 2016; FLORIANÓPOLIS, 2017). No Plano de Educação, a transição somente recebe destaque no item “metas e estratégias” sobre a alfabetização das crianças que deve acontecer até, no máximo, o terceiro ano do Ensino Fundamental. Uma das estratégias para alcançar este objetivo, é “articular os processos pedagógicos realizados na transição da pré-escola para os anos iniciais do ensino fundamental, de forma a minimizar possíveis impactos na trajetória dos estudantes das referidas etapas da educação básica” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 104).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015) apontam que as responsabilidades do sistema educacional aumentaram a partir da criação da lei que torna obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos. Nesse caso, é necessário consolidar a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para que não haja rupturas entre as mesmas. Mais adiante, o documento faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) que fomentam a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis salienta sobre o desafio interdisciplinar que se estabelece em relação a transição das duas primeiras etapas da educação básica. Como pontua o documento, a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental exigiu que as instituições se reorganizassem para receber as crianças de seis anos, de modo a garantir que o processo de formação seja contínuo e sem ruptura (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Assim como apresentado pelos autores Sim-Sim (2010), Neves, Gouvêa e Castanheira, (2011) e Marcondes (2012), a Proposta Curricular também demonstra preocupação com

relação a alfabetização. De acordo com o documento, esta é a questão central a ser trabalhada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O intuito é que até o final do primeiro ano, todas as crianças tenham ampliado as vivências com a escrita e mesmo que em tempos diferentes, elas devem estar incluídas no processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir da expressão através do desenho e da grafia (FLORIANÓPOLIS, 2016). A proposição demonstra, de certa forma, um maior cuidado ao abordar o tema, pois entende que a aprendizagem é um processo e que as crianças possuem ritmos diversos.

É essa perspectiva que problematiza o papel da escola na formação das crianças, pois elas devem aprender sem deixar de viver a infância. A escola deve reconhecer as crianças como sujeitos histórico, culturais e sociais que possuem as próprias experiências, saberes, imaginações, relações e que se apropriam dos conceitos através de diferentes maneiras. Da mesma maneira que na Educação Infantil, esse conceito deve também ser vivenciado no Ensino Fundamental, pois ambas as etapas são experienciadas por crianças, as quais devem ser respeitadas sob uma ótica emancipadora, a partir das suas especificidades, do seu ser ativo e autônomo (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Após abranger os documentos que conduzem a educação básica brasileira e que contemplam o assunto da transição e articulação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foi possível perceber que a preocupação, no geral, é sobre como serão os anos seguintes das crianças ao longo do Ensino Fundamental. O que não fica totalmente explícito nos diversos fragmentos aqui apresentados é o receio pela antecipação da escolarização de crianças pequenas. Sendo assim, o que parece é que não deve haver rupturas entre as etapas apenas para garantir que não existam problemas futuros na alfabetização, com os conteúdos, ou na adequação ao sistema escolarizante, esquecendo que quem vivencia esse processo também possui diferentes tempos, peculiaridades, vontades, anseios, medos e expectativas.

### 2.3 “O PARQUINHO OU A QUADRA?”: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS ESCOLAS

Este tópico contempla um levantamento acerca dos estudos no campo científico e da legislação nacional, que discutem a Educação Física escolar, mais especificamente no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Educação Física é um componente curricular obrigatório para ambas as etapas da educação básica, portanto, acredita-se na relevância de abranger o tema e suas respectivas reflexões.

### 2.3.1 Vamos brincar com o corpo?

A inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nos anos 1980, foi justificada pela demanda de professores formados pelas universidades da região, tendo em vista que as outras etapas da educação básica não possuíam vagas suficientes. Entretanto, para além de questões organizacionais e administrativas, foi requisitada a presença de professores homens, para preencher, na medida do possível, a falta que muitas crianças tinham de uma figura paterna. Por último, esse movimento também se justificou no sentido de haver um profissional responsável pela organização de eventos dentro das instituições (SAYÃO, 1996).

Na época, a Educação Física se constituía como um campo que seguia, prioritariamente, teorias e abordagens desenvolvimentistas, com foco na psicomotricidade e no desenvolvimento motor (SAYÃO, 1996). Essa prática era organizada com o intuito de desenvolver as habilidades motoras para “preparar” as crianças para uma futura performance esportiva. As atividades também possuíam um caráter recreativo, pois apresentavam um fim nelas mesmas e não eram integradas umas às outras (SIMÃO, 2005).

Com o passar dos anos e com o avanço nos debates sobre a Educação Física e sobre a educação de crianças de zero a seis anos, o cenário foi sendo modificado. A partir de então, a Educação Física na Educação Infantil passou a permear os referenciais histórico-críticos e da pedagogia da infância (RICHTER; VAZ, 2010), buscando o respeito pelas singularidades de cada criança.

Em busca da contínua atenção ao desenvolvimento das crianças, os documentos municipais contemplam fortemente as questões relacionadas à legislação, normas e orientações. A Portaria nº 036/07 instituiu a carga horária de três aulas semanais de 45 minutos por grupo, ratificando a obrigatoriedade também para esta etapa da educação básica (FLORIANÓPOLIS, 2007). O regimento menciona que a Educação Física deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade. Sendo assim, fica a cargo de cada instituição a organização dos dias, espaços, tempos e atividades (FLORIANÓPOLIS, 2007).

Existe o argumento que a presença do professor de Educação Física, o especialista, torna, de grande modo, a Educação Infantil com um padrão “escolarizante” (AYOUB, 2005). Isso é, a fragmentação do conhecimento e a divisão por disciplinas, o que contradiz o modo como o trabalho pedagógico tem sido realizado nessa etapa da educação básica. O que ocorre, nesse caso, é que existem dicotomias ao compreender a criança de maneira fragmentada, onde o corpo e a mente devem ser trabalhados separadamente, ou seja, a Educação Física é

responsável pelo corpo e a pedagogia, pela mente. Da mesma maneira, a sala é o espaço do pedagogo, onde são desenvolvidas atividades voltadas à teoria, enquanto o pátio, espaço da prática, é o local das atividades realizadas pelo professor de Educação Física (SAYÃO, 1999).

Esta é a problemática apresentada por Vaz et al. (2009) que refletem sobre “uma educação que se pretende não-disciplinar, mas que conta, entretanto, com a presença de disciplinas escolares, como é o caso da Educação Física (p. 201). Nesse sentido, é preciso debater para a importância da especificidade da área, o que exige um profissional com formação própria para tal. Deste modo, os professores unidocentes, em conjunto com o professor de Educação Física, podem e devem desenvolver “propostas pedagógicas qualificadas a partir do trato com o conhecimento representado nas diferentes linguagens, tendo como ponto de partida as contribuições de diferentes profissionais” (SILVEIRA, 2015, p. 16).

A partir disso, os professores e estudiosos da Educação Física na Educação Infantil continuam refletindo e debatendo sobre a maneira de organização das aulas, dos momentos, do tempo e conteúdos, de modo a evitar a perspectiva que fragmenta o campo e que por vezes pratica o modelo “escolarizante” para a infância. O trabalho pedagógico do docente na Educação Infantil compreende a participação e a mediação nos diferentes momentos que fazem parte da rotina das crianças, como a alimentação, o sono, a higiene, e da rotina das unidades, como reuniões, comemorações e projetos (FLORIANÓPOLIS, 2016). Neste caso, a presença do professor de Educação Física nessas diferentes ocasiões possibilita ações diferenciadas, o que contribui para a sua legitimação no campo e na instituição.

Há ainda, a indispensabilidade da relação afetiva entre professor e criança, que passa a existir cada vez mais com a presença deste na rotina infantil. Em específico, no campo da Educação Física existem diversos momentos em que a criança poderá sentir dificuldades e frustração ao não realizar a atividade como desejava, portanto, cabe ao professor mediar essa situação com acolhimento e conforto (SAYÃO, 2002).

No documento sobre a Educação Física na Educação Infantil (2016) existem sugestões de práticas considerando a especificidade dessa etapa. Estas são capazes de proporcionar vivências em que as crianças brinquem, explorem, formulem e ressignifiquem as atividades, os materiais e os espaços em que estão inseridas, de modo a obter um modelo de aprendizagem não mecanizado, e são elas: práticas circenses, ginástica, manifestações da cultura popular, jogos e brincadeiras, dança, atividades musicais e dramáticas, jogos de imaginação e relaxamento e esportes (FLORIANÓPOLIS, 2016). Dessa maneira, a Educação

Infantil torna-se um importante espaço que propicia que a criança brinque com seu próprio corpo e com o movimento (AYOUB, 2001).

A organização do trabalho pedagógico do professor deve considerar os tempos e espaços, as idades e o número de crianças pertencentes ao grupo, os recursos disponíveis e a parceria com regentes e auxiliares de sala. Além disso, deve refletir sobre os objetivos das propostas pedagógicas da instituição e levar em consideração a localização da unidade e o contexto social e cultural em que está inserida (FLORIANÓPOLIS, 2016), pois o espaço é um ambiente cultural e:

Nesta perspectiva, o espaço, assim como o corpo, não é neutro. Ele está permeado por relações sociais que situam os sujeitos humanos em referentes culturais. No caso de Florianópolis, sua posição geográfica permite que, desde muito cedo, as crianças tenham contato com ambientes aquáticos, seja pela inúmera quantidade de praias, seja também pela diversidade de lagoas que se apresentam no interior da ilha. O contato com estes ambientes permite que as crianças explorem diferentes formas de se relacionarem com os mesmos e, além disso, possibilita uma visão ampliada do espaço próprio para a experiência cultural (SAYÃO, 2002, p. 63-64).

Na mesma medida em que o espaço é uma importante questão a ser pensada pelos professores, o tempo também é um fator preponderante para refletir sobre a Educação Física na primeira etapa da educação básica, haja vista que o intuito é romper com o modelo tradicional das organizações escolares. Como pontua Vaz et al. (2009), na Educação Infantil as propostas podem ser mais flexíveis favorecendo projetos que proporcionam vivências em diferentes espaços e organizações, e complementa que:

[...] a Educação Física destinada aos pequenos vem encontrando outras configurações no âmbito de atuação nas instituições, procurando descaracterizar seu atributo disciplinar: saiu de seu tempo privado, especializado, particularizado, circunscrito pelo relógio, para converter-se em Educação Física da instituição e não mais na instituição. Todavia, uma vez que o tempo, por meio da rotina, determina a estrutura do cotidiano desses ambientes educativos, a Educação Física encontrou como alternativa emaranhar-se nesses “imutáveis” horários, especialmente nos períodos de alimentação e de higiene [...] (VAZ et al., 2009, p. 207).

Embora efetivamente haja maior flexibilidade na Educação Infantil, é necessário lidar com o tempo da instituição (carga horária obrigatória e calendário) na mesma medida em que o tempo da criança é um fator crucial a ser pensado (CHULEK, 2012). Portanto, o professor de Educação Física também deve se preocupar com o tempo e com o espaço como elementos educativos e deve proporcionar que o reconhecimento desses aspectos também façam parte da experiência pedagógica.

É nesse sentido que a Educação Física deve proporcionar que as crianças participem de maneira autônoma nas vivências e que “desempenhem um papel mais ativo em seus

movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira, ampliando assim as culturas infantis de movimento” (SIMÃO, 2005, p. 168). Essas culturas se manifestam também através do jogo, do faz de conta e pela maneira como produzem e ressignificam gestos e movimentos. É a partir dessa ressignificação que é expressa a sua totalidade (SAYÃO, 1999) o que só reafirma que as crianças devem ser concebidas como sujeitos completos e não fragmentados.

Em consonância com as ideias de Sayão (1999) e Simão (2005), os documentos que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil apresentam que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos que norteiam a prática pedagógica da Educação Infantil (BRASIL, 2010). No mesmo sentido, o papel da Educação Física é propiciar vivências que englobem e tematizem o extenso repertório de práticas corporais, de diferentes maneiras e com a utilização de diversos materiais e espaços (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Por outro lado, é importante problematizar a ação que se pauta unicamente nas brincadeiras concebidas somente como recurso pedagógico. As brincadeiras são, acima de tudo, oportunidades para que as crianças criem e recriem (SIMÃO, 2005), ou seja, também é papel do professor a oferta da experiência que permita a modificação e a ressignificação.

A partir desse contexto foi possível perceber que a Educação Física na Educação Infantil e o professor que com ela atua, já percorreram um longo caminho de reflexões sobre a prática nessa etapa de ensino. Porém, ainda existe muito o que dialogar para determinar a sua legitimação e firmar o seu comprometimento como campo do conhecimento possível e necessário para as crianças pequenas.

Por fim, torna-se necessário seguir em busca de uma Educação Física que não se preocupe exclusivamente com “o que” a criança “será um dia”. É preciso romper com a ideia fixa de preparação para um futuro, pelo contrário, é necessário pensar no que a criança já é, no que sente, no que almeja e no que imagina, para enfim conseguir realizar a ação pedagógica pautada na criança como um ser completo e único.

### 2.3.2 Para além do “rola a bola”

Apesar da histórica e constante busca pela legitimação da Educação Física em todas as esferas, a escola é um contexto em que parece que o debate está longe de ser encerrado. O distanciamento da visão da área como intrínseca ao desenvolvimento anátomo-biológico torna-se necessário, uma vez que crescem as reflexões e discussões sobre o papel histórico, social e cultural desta disciplina. Se antes a tradicional Educação Física na escola era sustentada pela ideia de promoção de saúde e atividade física, com o passar dos anos o desafio

consistiu em tentar compreender criticamente que o movimento humano é uma forma de expressão cultural. Sendo assim, deve ser pensado e trabalhado em diferentes dimensões.

A Educação Física enquanto componente curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996, onde “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). A disciplina faz parte da base comum nacional para a educação básica e está inserida na primeira área de conhecimento, a área das linguagens. A disciplina está agrupada juntamente com a língua portuguesa, a língua materna para populações indígenas, a língua estrangeira moderna e a arte (BRASIL, 2010).

O curioso, porém, é o artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos que indica que do primeiro ao quinto ano, a Educação Física não necessariamente precisa ser ministrada por um professor licenciado na área, mas sim, que pode ser responsabilidade do professor regente da turma (BRASIL, 2010). O fato abre uma lacuna para discussão, pois acaba por não valorizar o profissional com formação específica, o qual é munido de uma prática diferenciada a partir dos temas próprios da área em relação ao corpo.

Por outro lado, na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é dado o enfoque na busca pela legitimação do profissional e do trabalho pedagógico específico da área. De acordo com o documento, essa busca prevê que a Educação Física “[...] lida com uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar aos/às estudantes uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, contribuindo com a formação cultural” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 129).

O referido documento apresenta um quadro dividido por ano e orienta os professores do Ensino Fundamental com objetivos de ensino e aprendizagem, os quais foram elencados pensando na possibilidade de progressão na complexidade. As manifestações da cultura corporal de movimento foram agrupadas da seguinte forma: jogos e brincadeiras, ginásticas, práticas corporais rítmicas, lutas, esportes e práticas corporais alternativas e na natureza (FLORIANÓPOLIS, 2016). Este foi e continua sendo um importante passo na busca pela consolidação da área, pois rapidamente se tornou um recurso de fácil acesso que enriquece a prática pedagógica dos docentes.

Dentre as práticas citadas no documento, o esporte é, sem dúvidas, a que é mais valorizada pelos alunos na escola (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012) e nas práticas extracurriculares (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003), mesmo para aquelas crianças que acabaram de ingressar no Ensino Fundamental. É comum na realidade do professor de



Educação Física que propõe diferentes atividades, ser antecipadamente reprovado com a fala “quando vai ter bola pra jogar futebol?”, o que gera constante frustração e faz com que o professor acabe cedendo.

Se a cultura corporal de movimento compreende que o corpo e suas expressões são centrais na historicização dos sujeitos e que a finalidade pedagógica da Educação Física é “sistematizar e reelaborar criticamente um campo de expressões culturais denominado cultura corporal de movimento” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 140), é necessário que essas experiências sejam vivenciadas a partir de diferentes manifestações. Isto chama a atenção para a importância de apresentar e abordar os múltiplos temas e contextos que envolvem a Educação Física, não somente o esporte.

Se por um lado, o esporte é um eixo que legitima a prática da Educação Física na escola, por outro, existem as visões que criticam o ensino deste nas aulas (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012), pois dificilmente é abordado com as outras faces do conhecimento. O que se percebe ao observar as práticas no âmbito escolar, é que o esporte é utilizado como via de disciplinamento do corpo (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003).

Sobre esse assunto, Bassani, Torri e Vaz (2003) criticam a maneira como o esporte costuma ser abordado nas escolas. Primeiramente, as aulas seguem uma estrutura pautada na organização de três momentos: aquecimento, parte principal e volta à calma. Outro ponto a ser destacado negativamente é a valorização do rendimento dos alunos, que priorizam a performance através de competições e que criam absurdas comparações entre meninas e meninos.

Já que a Educação Física deve proporcionar vivências que possibilitem a ampliação do conhecimento do próprio corpo, a medida em que estabelece relações com o ambiente (FLORIANÓPOLIS, 2016), a intenção é perceber o esporte como um fenômeno pedagógico sociocultural, ou seja, é importante que seja mediado com uma perspectiva teórico/prática crítica (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012).

Abordar o esporte de maneira crítica não corresponde a ideia de abandonar a prática para somente refletir sobre o assunto. O intuito é que a reflexão esteja intrínseca ao movimento, mas principalmente, é necessário “entender que a própria prática, a própria forma do movimentar-se esportivo precisa ser reconstruída” (BRACHT, 2000, p. 18). Dessa forma, o esporte precisa ser compreendido como uma experiência corporal importante de ser vivenciada pelas crianças na escola, mas não existem motivos que sustentem a histórica prioridade que este recebe em detrimento das outras possibilidades práticas. Há a necessidade de buscar a relevância do esporte em dimensões diferentes das que são normalmente

valorizadas, ou seja, pode-se e deve-se pensar nas possibilidades de vivências que priorizam a cooperação, por exemplo, através de momentos de alegria e de experiências prazerosas.

Existem as práticas corporais que já priorizam esses sentimentos e sensações, como os jogos e as brincadeiras. Assim, como sugere a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, essas duas manifestações são significativas e indispensáveis para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere ao primeiro ano, todas as propostas são pautadas na iniciação (FLORIANÓPOLIS, 2016). Ainda que seja priorizada a ampliação das possibilidades de movimento, o intuito parece ser proporcionar às crianças uma inserção mais tranquila na escola, favorecendo as experiências lúdicas através das brincadeiras que muitas vezes já foram conhecidas previamente no Núcleo de Educação Infantil.

Embora muitas vezes as práticas realizadas ao ingressar na escola sejam familiares as já vivenciadas na creche, é preciso compreender que nesta etapa, as brincadeiras possuem horários, momentos e locais previamente estabelecido para acontecer. Infelizmente, é característica da escola vincular os jogos e as brincadeiras ao caráter pedagógico, negando, por vezes, a sua rica dimensão lúdica (VOLPATO, 2017). É fundamental refletir sobre o papel dos jogos e das brincadeiras como recurso para “compreender a criança como sujeito que produz histórias e culturas” (FALCÃO et al., 2012, p. 623), e como essas práticas proporcionam:

[...] a possibilidade que a criança tem de tomar decisões, de combinar regras, de negociar papéis, de agir de maneira transformadora sobre conteúdos significativos para ela, de ter liberdade e prazer. Isso possibilita que a criança torne-se cada vez mais autônoma, mais consciente de suas ações (VOLPATO, 2017, p. 115).

Nesse contexto, também é imprescindível valorizar essas práticas como pertencentes não somente a cultura infantil, mas como próprias da cultura global. Pensar nessa dimensão significativa é um caminho para que o professor de Educação Física busque ressignificar sua ação pedagógica a medida em que valoriza outros aspectos do seu campo de conhecimento. Concomitantemente a essa reflexão, é preciso repensar também outros aspectos que fazem parte da docência.

Existem três desafios inerentes à área da Educação Física e aos docentes que nela atuam. Inicialmente, os desafios específicos do currículo, que dizem respeito a ampliação das vivências das práticas corporais sistematizadas, ou seja, deve-se prioritariamente valorizar a cultura local e proporcionar o acesso a cultura global, e a necessidade da aprendizagem do conhecimento em diferentes dimensões. Existem também os desafios interdisciplinares, que envolvem o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o que se almeja

é um currículo integrado formalizado com o trabalho pedagógico coletivo dos docentes e atuantes no contexto escolar. O terceiro desafio concentra-se na didática própria da área da Educação Física, isto é, o pensar a ação pedagógica como um todo: refletir sobre o trabalho docente relacionado a tarefa de planejar (objetivos, métodos e estratégias) e de avaliar (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Em relação ao currículo, muito já foi discutido anteriormente, nomeadamente ao pensar nas práticas extremamente consolidadas que recebem destaque nas aulas de Educação Física. No que diz respeito aos desafios interdisciplinares e, principalmente, aos relacionados a didática da área, é que embarcamos novamente em mais uma problemática histórica e inerente ao campo.

A avaliação na Educação Física continua sendo um desafio nos tempos atuais, pois existe uma maior busca pela não fragmentação e não redução das crianças a determinados conceitos e números. Ao problematizar o ensino do esporte na escola como prática corporal voltada para performance, se problematiza também a forma com que costuma ser avaliado. Em grande parte, os professores conduzem a avaliação de uma maneira que visa fazer diagnósticos e conduzir os saberes de uma maneira negativa, ou seja, definir o que não se sabe, o que não se aprendeu, o que não se fez (FALCÃO et al., 2012), caracterizando toda a experiência de aprendizagem como algo negativo.

A partir desse cenário, o desafio que se estabelece para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é repensar a docência, o planejamento e a avaliação de modo que seja possível proporcionar uma vivência corporal que não exclua, que valorize as diferenças e as singularidades de cada um. Foi possível perceber que independente da prática que seja escolhida, um aspecto fundamental é conduzi-la com criticidade e, principalmente, com respeito às experiências prévias das crianças e aos contextos em que estão inseridas.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo estão descritas as decisões metodológicas escolhidas, de modo a contemplar os objetivos do estudo. Consta a caracterização do estudo, o contexto no que se refere ao campo da pesquisa, os participantes, os instrumentos para a coleta dos dados, os aspectos éticos, os procedimentos de coleta, bem como a análise dos dados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O delineamento do estudo é de natureza aplicada e em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como foco a compreensão de um fenômeno a partir do seu interior, com o objetivo de valorizar a opinião de um ou de diferentes sujeitos, em que o processo recebe, em grande parte, mais ênfase do que o resultado. A pesquisa qualitativa possibilita a valorização das perspectivas dos participantes, através da análise profunda de um universo de dados não mensuráveis, como crenças, valores, expectativas, pensamentos e experiências (MINAYO, 1996; FLICK, 2004; DENZIN; LINCOLN, 2008; MICHEL, 2015).

No que se refere aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, a qual se propõe a descrever registros e análises de determinada realidade sem alterá-los (TRIVIÑOS, 2017). Os estudos descritivos podem auxiliar o pesquisador a melhor compreender o objeto de investigação e permitem que a pesquisa tenha um avanço à medida que os dados estão sendo analisados.

#### 3.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O campo da pesquisa é uma escola pertencente a Rede Municipal de Ensino, situada no bairro Rio Vermelho, região nordeste da cidade de Florianópolis – SC. O bairro é o mais extenso da cidade, abrigando em grande parte moradores nativos de outros estados, até mesmo de outros países da América Latina. A escola está localizada em uma rua que possui um Centro de Saúde, dois Núcleos de Educação Infantil, dois campos de futebol, algumas residências e pouco comércio.

A escola iniciou as atividades no início de 2004, através das reivindicações da comunidade para a ampliação na oferta de vagas na região. Neste momento, os moradores do bairro justificaram a criação de uma nova unidade como alternativa à superlotação de uma instituição próxima. Portanto, houve uma subdivisão das turmas e a nova escola inicialmente ficou responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental. A partir de 2011 começou a oferta de turmas de quinto ano, e posteriormente, também as turmas de quarto ano.

Mais uma vez, devido à grande demanda e a necessidade de novas vagas para os moradores da região e proximidades, em 2019, a escola implantou, pela primeira vez, as turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. É a partir dessa particularidade que se justifica a escolha pela referida instituição como campo de pesquisa.

Atualmente, a instituição atende aproximadamente 1.240 alunos, do primeiro ano nono ano do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. No que se refere ao seu contexto estrutural, a escola possui dois andares e conta com um grande espaço físico, que contempla adaptações para pessoas com deficiência, como rampas de acesso, banheiro adaptado e piso tátil para cegos. Possui estacionamento para os funcionários, guarita, bicicletário, secretaria, salas administrativas e sala dos professores, pátio descoberto, sala de artes, de dança, de materiais de Educação Física, de informática, de reforço, laboratório de ciências, diversas salas de aulas, biblioteca, auditório, banheiros, cozinha, refeitório, uma quadra coberta e outra descoberta, pátio com grama e parquinho.

**Figura 1** – Infraestrutura externa da escola (fachada)



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.



**Figura 2** – Infraestrutura externa da escola (vista para as quadras)



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

**Figura 3** – Bicletário



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.



**Figura 4 – Sala de materiais da Educação Física (1)**



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

**Figura 5 – Sala de materiais da Educação Física (2)**



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.



**Figura 6 – Quadra descoberta**



**Figura 7 – Quadra coberta**



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

**Figura 8 – Pátio externo**



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora



**Figura 9 – Parquinho**

Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

**Figura 10 – Refeitório (1)****Figura 11 – Refeitório (2)**

Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

**Figura 12** – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

A partir das imagens é possível observar que o amplo espaço físico da escola se torna ainda mais evidente para quem tem a possibilidade de entrar na instituição, pois a visão externa é praticamente toda composta pelos altos muros (Figuras 1 e 2). O bicicletário lotado (Figura 3) é um componente extremamente característico da escola e, principalmente, da região em que está inserida, pois é o meio de locomoção de grande parte dos moradores do bairro.

O espaço externo (Figuras 6, 7, 8 e 9) proporciona que existam diferentes propostas pedagógicas diluídas na escola. A riqueza de espaços para brincar e interagir favorece, de certa forma, um melhor processo de adaptação ao novo cenário. A sala de aula (Figura 12), por sua vez, mesmo que colorida e com desenhos nas paredes, possui as carteiras dispostas em colunas e fileiras, com certo distanciamento entre si, o que passa a ser um espaço desconhecido para as crianças que acabaram de ingressar no Ensino Fundamental.

### 3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram do estudo crianças regularmente matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pertencente a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a professora de Educação Física da turma.

A seleção dos participantes foi intencional, porém, para o desenvolvimento do estudo foram adotados alguns critérios de inclusão. À professora: estar atuando na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental; acompanhar a turma do primeiro ano do ensino fundamental desde o início do ano letivo. Às crianças: estarem devidamente matriculadas no primeiro ano.

Todas as crianças da turma do primeiro ano matutino participaram do período de observação, totalizando 23 crianças. A faixa etária é de 6 a 8 anos e o grupo é formado por crianças que residem no bairro e proximidades da escola. Para a segunda etapa da pesquisa, 12 crianças optaram por participar e obtiveram a autorização dos pais ou responsáveis, porém, somente 10 estavam presentes nos dias das coletas de dados. Para tanto, foram formados dois grupos, o primeiro, com 7 crianças, sendo 5 meninas e 2 meninos, o grupo 2 contou com a participação de 3 crianças, 2 meninas e 1 menino. Todos os participantes escolheram os nomes com os quais gostariam de ser identificados, assim, a partir da coleta de dados as crianças foram reconhecidas com os seus pseudônimos.

**Quadro 1** – Caracterização das crianças

	<b>Nome escolhido</b>	<b>Idade</b>
<b>GRUPO 1</b>	Mulher Aranha	7 anos
	Gato <sup>2</sup>	6 anos
	Unicórnio	6 anos
	Homem Aranha de Ferro	6 anos
	Nuvem Colorida	7 anos
	Sol	7 anos
	Ovelhinha Feliz	7 anos
	<b>GRUPO 2</b>	Spiderman
Lara		8 anos
Nina		7 anos

A professora de Educação Física, aqui identificada como Aurora, nome fictício, tem 25 anos, é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a obtenção do diploma no ano de 2018. Em sua formação inicial, Aurora foi bolsista do PIBID, e atualmente está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de

<sup>2</sup>Gato, como escolheu ser chamado, é diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com a intenção de motivar a reflexão sobre a não redução das crianças a laudos médicos, os quais muitas vezes são responsáveis por empregar limites que não existem, é que esta informação está presente na pesquisa. Com isso, meu intuito é valorizar, reconhecer e destacar a sua participação efetiva na pesquisa, assim como de todas as outras crianças.

Florianópolis como professora admitida em caráter temporário (ACT), cumprindo o total de 30 horas. A sua carga horária está dividida em 20 horas na escola campo da presente pesquisa, em que atua com o primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. As outras 10 horas, a professora atua em um Núcleo de Educação Infantil localizado na mesma região, com os grupos 5 e 6.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a recolha das informações foram selecionados os instrumentos que melhor se adequavam a coleta de dados com crianças pequenas, na mesma medida em que fossem de fácil compreensão para elas, de modo a evitar qualquer viés nesse processo. Assim, a observação, o diário de campo e o grupo focal foram os instrumentos empregados para as crianças e a entrevista semiestruturada foi utilizada com a professora de Educação Física.

#### 3.4.1 Observação participante

O ato de observar é uma das formas mais utilizadas pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, os objetos, os acontecimentos e as situações sendo que na pesquisa não é diferente. A observação se deve pela utilização dos sentidos, a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade, e é a partir dessa ação que se cria uma noção real do que será estudado (QUEIROZ et al., 2007).

A observação participante representa a inserção do pesquisador na realidade que será estudada, fazendo parte do grupo ou da comunidade por certo período, favorecendo as interações sociais e o acompanhamento da rotina, a partir dos aspectos que os participantes manifestam involuntariamente (QUEIROZ et al., 2007; MICHEL, 2015). Tendo em vista que neste tipo de observação as informações são mediadas pelo pesquisador, é inevitável que exista um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador para que os pontos de vista dos sujeitos sejam expostos (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Partindo desse cenário, foi elaborado um roteiro de observação (Apêndice 1) para que as informações fossem recolhidas a partir das interações entre as próprias crianças, com o espaço e com a professora. Para auxiliar na recolha das informações, foi utilizado o diário de campo, uma máquina fotográfica e câmera filmadora para ilustrar os momentos que foram julgados pertinentes para a pesquisa.

### 3.4.2 Diário de campo

A organização do diário de campo leva em consideração que ao envolver-se em uma situação de observação participante, o pesquisador passa a ter a oportunidade de significar as situações cotidianas e de estabelecer relações com as pessoas que convivem no ambiente (MARQUES, 2016). Sendo assim, este instrumento serve para registrar e armazenar as informações obtidas na prática, para que posteriormente seja possível analisar e discutir o que foi observado (WEBER, 2009).

Por ser o instrumento básico da pesquisa que utiliza a observação participante, é necessário que contemple informações acerca das datas, horários e locais observados, mas essencialmente, que contenha as descrições e reflexões no campo da pesquisa. Para tanto, é possível que as anotações sejam provisórias para que no ato da transcrição, as informações sejam complementadas com maiores detalhes (MARQUES, 2016). A ação supracitada foi experienciada na presente pesquisa, tendo em vista que ao final de cada dia de observação, as informações foram transcritas e melhor detalhadas. O diário de campo contemplou as situações observadas, incluindo os diálogos e as atividades realizadas.

### 3.4.3 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados que reúne pessoas que convivem num mesmo ambiente e com características comuns, para discutir sobre algum assunto pertencente a realidade em que estão inseridas. A partir da interação entre os participantes, as opiniões devem ser manifestadas de forma livre e clara, de acordo com as experiências e sentimentos de cada um, com o objetivo de buscar uma melhora em relação às questões levantadas (MICHEL, 2015). Nesse sentido, há também a possibilidade de surgir novas temáticas relevantes que não tenham sido contempladas previamente pelos objetivos da pesquisa. Outro ponto que se procura buscar através do grupo focal são convergências e divergências das percepções durante o levantamento de dados.

A partir desse pressuposto, é de extrema importância que os pesquisadores favoreçam a participação e o diálogo entre as crianças, e para além, que sejam atentos às observações, às opiniões e às críticas feitas por elas ao longo do processo da pesquisa (MAFRA, 2015). Com a comunicação estabelecida entre as crianças, é que o pesquisador deve criar oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre as singularidades de cada uma, o que pode facilitar e enriquecer as respostas obtidas (ROCHA, 2008).

A opção pela técnica do grupo focal surgiu por visualizar no mesmo uma estratégia que pudesse possibilitar maiores discussões entre as crianças, e para que fossem valorizadas as trocas e as interações resultantes de todo o processo. No campo da Educação Física, Pires (2017) utilizou esse método com estudantes de graduação em Educação Física e determinou que este procedimento possibilitou a recolha de informações relevantes para o conhecimento da identidade de cada um. No contexto infantil, Lano (2015) coletou as informações a partir da mediação de uma brincadeira. Desta forma, é possível identificar que a interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa permite ao participante um maior tempo e espaço de fala, o que pode ser proporcionado pelo grupo focal.

Nesse sentido, todas as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental foram convidadas a participar dessa etapa da pesquisa. Porém, somente participaram aquelas que demonstraram interesse, na mesma medida em que obtiveram autorização de seus responsáveis legais, além de estar presente no dia combinado, o que totalizou 10 crianças.

Para auxiliar o processo de coleta de dados, foi elaborado um roteiro semiestruturado (Apêndice 2) com questões organizadas a partir do nível de compreensão das crianças. O roteiro foi dividido em três eixos, Educação Física, espaço e tempo, com o total de 20 perguntas. Ambos os momentos do grupo focal foram registrados com auxílio de um gravador de áudio, que foi transcrito logo após a realização do mesmo.

#### 3.4.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é um instrumento que pretende oferecer liberdade e espontaneidade, pois é realizada em um formato de conversação entre pesquisador e participante. Por outro lado, possibilita também uma maior flexibilidade pela capacidade de atingir diferentes segmentos da população, ao mesmo tempo que promove mais precisão por permitir esclarecimentos e retiradas de possíveis dúvidas (DUARTE, 2002; TRIVIÑOS, 2017).

Este modelo de instrumento mantém a presença atuante e consciente do pesquisador, porém, de acordo com Duarte (2004), para a realização de uma boa entrevista, o pesquisador deve: a) ter objetivos claros e definidos; b) compreender o contexto em que será realizada a pesquisa; c) incorporar o roteiro de entrevista; d) estar seguro e confiante; e) garantir que o diálogo seja informal, sem esquecer dos objetivos.



A escolha da entrevista como instrumento para coleta de dados se torna essencial quando a intenção do pesquisador é compreender um contexto social, pois proporciona, para além da descrição, a explicação de ideias, condutas e atitudes. Dessa forma, há possibilidade de imergir na realidade pesquisada, e com isso, compreender as relações estabelecidas (DUARTE, 2004; MICHEL, 2015; TRIVIÑOS 2017).

Com o intuito de valorizar a presença, as opiniões e as perspectivas da participante, é que foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora de Educação Física. Para dar suporte a este processo, foi utilizado um roteiro semiestruturado (Apêndice 3) previamente criado para essa etapa. O roteiro possui dados de identificação, e foi organizado a partir de temas geradores, os quais contemplaram 17 questões sobre a formação acadêmica da professora e a sua prática pedagógica, sendo que esta última abrangeu temáticas como o planejamento, execução das atividades e avaliação.

A entrevista foi registrada com o auxílio de um gravador de áudio. Foi efetuada a transcrição exata das falas, seguindo as orientações de Duarte (2004): a) a transcrição deve ser feita por quem a realizou e logo após terminar a entrevista; b) deve ser realizada a conferência de fidedignidade.

### 3.5 CUIDADOS ÉTICOS

O projeto de dissertação foi enviado para a Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em busca da declaração que autoriza a realização da pesquisa no campo da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Inicialmente, o contato foi estabelecido via telefone e por email foi enviado o projeto, juntamente com a carta de apresentação.

Com a autorização da Gerência de Formação Continuada (PMF/SC), o projeto de pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC), sob as normas da Resolução 510/16, e aprovado sob o parecer número 3.418.823.

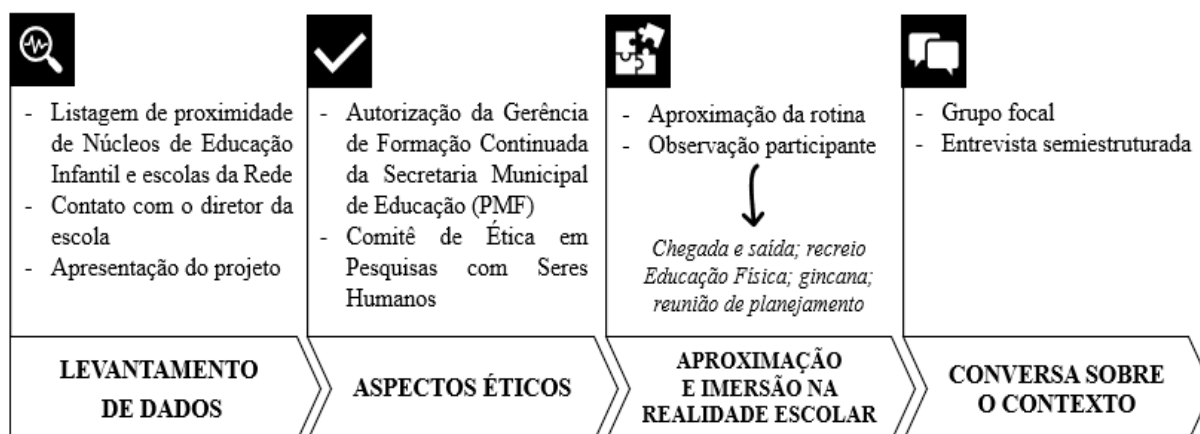
Após a aprovação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue à professora (Anexo 1), para que tivesse conhecimento dos procedimentos éticos do estudo. Da mesma maneira, foi dirigido um TCLE aos responsáveis legais das crianças (Anexo 2) que, caso concordassem com a participação das mesmas na pesquisa, deveriam ler e assinar o documento.

As crianças receberam um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) e foram informadas, de forma adequada ao seu nível de compreensão, sobre os conteúdos dispostos no documento, a partir do esclarecimento das informações da pesquisa. Os nomes de todos os participantes foram mantidos em anonimato e os resultados são apresentados de forma que mantenham a integridade dos mesmos. Todos os participantes receberam, junto aos termos, uma via de autorização referente ao consentimento para fotografias, vídeos e gravações (Anexos 4 e 5). Os participantes, os responsáveis legais e a instituição de ensino terão acesso aos dados obtidos e analisados após o término da investigação.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram adotados os seguintes procedimentos:

**Figura 13** – Procedimentos de coleta de dados



Fonte: a autora, 2020.

Para tanto, os procedimentos de coleta estão detalhadamente apresentados, sendo que para melhor compreensão, as informações são apresentadas a partir do relato dos fatos na íntegra, no intuito de não desconsiderar nenhuma informação.

#### *Primeiro momento: levantamento de dados*

Inicialmente, ocorreu o levantamento em relação às escolas municipais que estivessem localizadas, de preferência, no mesmo bairro que alguma creche também pertencente a Rede, para que fosse possível abranger turmas de primeiro ano com crianças que já mantivessem contato entre si enquanto frequentavam a Educação Infantil. Porém, enquanto as informações eram organizadas, a partir de uma conversa informal, devido à proximidade de docentes



atuantes na escola em questão e ao cumprimento dos requisitos elaborados a partir dos critérios de inclusão, a realidade particular da instituição foi descoberta. Motivada pelo fato de ser uma grande escola que abriu turmas do primeiro ano pela primeira vez em 2019, é que o interesse investigativo no campo foi despertado.

A primeira tentativa de contato com o diretor da escola foi realizada via e-mail, mas não obtive resposta. Foram feitas algumas ligações até conseguir conversar com o responsável, que solicitou o envio do projeto por e-mail. O projeto contendo todas as etapas foi enviado, e após algumas semanas, foi autorizada a realização da pesquisa na escola.

#### *Segundo momento: aspectos éticos*

Com o interesse do responsável pela instituição em participar do estudo, foram encaminhados os devidos documentos para que a Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis disponibilizasse a declaração para a realização da pesquisa. Após a obtenção da autorização, o projeto foi encaminhado ao CEPESH/UFSC. Nesta etapa, foi solicitado que o TCLE fosse redigido com uma linguagem mais acessível para o entendimento das crianças. Após o retorno com as devidas alterações, o projeto foi aprovado sob o parecer número 3.418.823.

O terceiro e quarto momento exemplificam o andamento da pesquisa a partir do período de observação, o qual me proporcionou vivenciar a rotina escolar. Dessa forma, a figura expõe a disposição dos dias e atividades realizadas nesse processo:

**Figura 14** – Dias e atividades observadas na escola





Fonte: a autora, 2020.

### *Terceiro momento: aproximação e imersão na realidade escolar*

Com o projeto aprovado no Comitê de Ética, procurei novamente a direção da escola para voltar a conversar a respeito da pesquisa e assim dar início ao período de observações. O intuito era observar, prioritariamente, todas as aulas de Educação Física de uma turma de primeiro ano. O comportamento, a atitude frente às diferentes situações, interação das crianças, a ocupação dos espaços e a prática pedagógica da professora foram as questões que receberam maior destaque neste momento. Para tanto, foi utilizado um diário de campo, em que constaram os registros julgados relevantes para a pesquisa, além de máquina fotográfica e filmadora. Este período foi de extrema importância para conhecer e me aproximar das crianças, professores e funcionários da instituição.

O período de observação durou aproximadamente dois meses, com a periodicidade nos dias em que havia aula de Educação Física do primeiro ano matutino, ou seja, terças e quintas-feiras. A Educação Física da turma acontecia das 9h30 às 10h15 nas terças e das 8h00 às 9h30 nas quintas. Ao longo dessa etapa, sempre foram observadas as aulas de Educação Física e, por vezes, momentos como a chegada e a saída das crianças na escola, o recreio, a gincana e a reunião de planejamento dos professores.

No dia 9 de agosto, após agendar pelo telefone, fomos na escola para assinar o último documento, o qual deveria ser entregue à Gerência de Formação Continuada. Porém, o diretor estava ausente devido a uma nova demanda que surgiu naquele dia.

Na semana seguinte, dia 15 de agosto, combinei de ir na instituição no período matutino para conversar com a professora de Educação Física sobre o processo de investigação e retirar as possíveis dúvidas. Inicialmente ela me apresentou os espaços da escola, mostrou a sala de materiais da Educação Física, o refeitório, as quadras e o gramado. Neste momento, aproveitei para fazer perguntas iniciais sobre a logística de divisão dos

espaços entre as professoras e sobre as preferências dela em relação aos ambientes. Após conhecer um pouco da escola, a professora me apresentou à supervisora dos anos iniciais. Conversamos rapidamente e ela me convidou para assistir as duas aulas do primeiro ano vespertino, ainda naquele dia, então, aceitei prontamente.

Naquele dia, quinta-feira, a aula do primeiro ano iniciava às 13h. Tive a oportunidade de acompanhar a professora até a sala de aula. Pouco tempo após entrar em sala, fui questionada pelas crianças se era “a “prof” nova”. Me apresentei, expliquei o que estava fazendo na escola e perguntei às crianças se poderia assistir a aula de Educação Física, então todos responderam que sim. As atividades propostas pela professora foram explicadas em sala e dariam continuidade ao tema que estavam trabalhando: o atletismo. As crianças foram comunicadas que a aula ocorreria no gramado, localizado atrás da biblioteca. Com o decorrer das atividades, notei que a minha presença foi fator determinante para alguns acontecimentos. As crianças pararam de participar muitas vezes para virem até mim, além de perguntarem inúmeras vezes o que eu estava escrevendo (no diário de campo). Após a aula, as crianças dirigiram-se para o recreio. Fui até a sala do diretor, para que pudéssemos esclarecer o passo a passo da pesquisa, que foi formalmente autorizada. Combinamos então, que pela logística dos horários, a turma a ser observada seria o primeiro ano matutino.

Na terça-feira, dia 20 de agosto, compareci pela primeira vez na escola no período matutino. Diferente do que imaginei, aparentemente passei despercebida pelas crianças e adolescentes que ocupavam os espaços externos às salas de aula. Ao entrar na sala acompanhando a professora Aurora, percebi olhares atentos e curiosos em minha direção. Me sentei numa cadeira no final da sala e aguardei o início da aula. Após a realização da chamada, a professora perguntou se as crianças perceberam uma presença diferente em sala, e quando afirmaram que sim, ela perguntou se eles sabiam o motivo de eu estar ali. Uma menina disse “para ajudar!”, então a professora perguntou “e precisa de outra “prof” para ajudar?”, todos responderam em coro “sim!!!!”. Aproveitei o momento de curiosidade para me apresentar e pedi autorização para acompanhá-los durante as aulas de Educação Física. Depois da minha presença ser consentida, expliquei que sempre estaria escrevendo no caderno, em que anotaria o que eles falavam, as atividades que participavam e diversas questões relacionadas às aulas. Portanto, mencionei que se tivessem curiosidade e interesse em conversar sobre o que estava escrito, poderiam me perguntar.

Dessa maneira, o processo das observações se tornou contínuo, sempre às terças e quintas-feiras pela manhã, com a duração de aproximadamente dois meses. Nesse período foram observadas as aulas de Educação Física, o recreio, a gincana e outros momentos pertencentes a rotina escolar.

No dia 19 de setembro, quinta-feira, com a permissão da professora, decidimos fazer a entrega dos TCLE e Termos de Assentimento referentes ao grupo focal. A professora iniciou a aula informando as crianças que faríamos uma conversa, então, Gato disse: “vai ser uma reunião!”. Organizamos as mesas e cadeiras formando uma meia lua e a professora deu início a conversa perguntando: “quem se lembra o que a Giovana falou que ia fazer aqui?”, “prof, ver como a gente se comportava”, respondeu o Spiderman. A conversa teve sequência a partir de uma rápida explicação sobre as etapas de ensino e profissões, com o intuito de exemplificar o meu papel na escola:

“[...] depois a gente muda a escola e estuda mais um pouquinho, e aí a gente pode fazer sabe o que? Escolher o que a gente quer trabalhar. Então a gente vai escolher se a gente quer ser professora, se quer ser veterinária, dentista, motorista...enfim...tem várias possibilidades de profissão” (PROFESSORA AURORA).

As crianças prestaram atenção e ficaram pensativas. “Eu quero trabalhar de construção!”, disse o Gato. A professora deu continuidade ao perguntar se eles conheciam o local – universidade – em que as pessoas estudam para poder ter uma profissão e todos responderam que já ouviram falar: “no homem aranha eu vi!” e “é tipo onde as pessoas aprende mais tipo outra coisa”. Ao serem informados sobre a minha relação com a universidade, perguntei novamente se eles sabiam o que eu estava fazendo acompanhando as aulas de Educação Física: “ver o que a gente tá fazendo pra você fazer lá no seu serviço né? Que eu acho que você é professora!”. Após concordar com a resposta da menina, dei continuidade ao tematizar o que significa ser cientista, que para eles “É tipo de poção...mas tipo negócio pra curar”, “que faz coisa de laboratório e constrói coisas”, “Ele escreve!”. As crianças afirmaram que eu poderia ser cientista, mas ao serem questionadas se elas também poderiam, responderam que não, pois “A gente nem sabe escrever, como que a gente pode ser?”, “Só quando crescer”, “Porque é pequena e não sabe escrever”.

Seguimos o momento de reflexão em grupo falando sobre fazer ciência a partir da curiosidade. As crianças puderam se expressar e dar suas opiniões, então, comentei sobre a curiosidade que tinha feito com que eu começasse a acompanhá-los nas aulas. A partir de

então, mostrei os Termos e expliquei os processos da pesquisa, como o grupo focal (nossa “conversa em roda”). Após a leitura e explicação do título da pesquisa, um menino disse “eu odeio creche! Bah...muito chato!” e justificou “Porque é chato. Ficam implicando”, o outro “Eu também não gosto. Eu tinha que dormir na hora do recreio”. Por outro lado, as colegas acrescentaram “Eu gosto de creche! Tem um monte de criança fofinha” e outra “Eu gosto porque não precisa escrever”.

Para finalizar o momento de entrega dos documentos, reforcei inúmeras vezes a importância da participação de quem tivesse interesse, porém, esta só seria possível mediante a autorização dos pais ou responsáveis, então era imprescindível que todos mostrassem o “bilhete” em casa. As crianças abriram os cadernos e passamos de mesa em mesa grampeando os Termos. A conversa durou aproximadamente 45 minutos e a aula continuou em sala, após as crianças serem autorizadas a brincarem com os jogos e brinquedos que lá estavam. Antes de sair da sala, a professora perguntou o que as crianças deveriam fazer quando chegassem em casa (mostrar os Termos para os responsáveis): “Tomar banho!”, respondeu o Spiderman.

Após aguardar alguns dias, fiz o recolhimento dos TCLE e Termos de Assentimento. O período de observações ainda não havia terminado, porém, após entrar em consenso com a professora de Educação Física, no dia 26 de setembro, preferimos garantir a presença de todas as 7 crianças que ali estavam, as quais possuíam as autorizações para participar da pesquisa. Pedi permissão para o professor de artes para que o grupo focal fosse realizado durante as suas aulas (as duas últimas), tendo em vista que a sala de aula estaria disponível. O professor prontamente disponibilizou as crianças, porém, quando perceberam que não iriam para a aula de artes, que teria pintura com tinta, três crianças demonstraram tristeza.

A professora Aurora tinha horário vago, portanto pôde acompanhar e auxiliar em todo o processo. Dispusemos as cadeiras formando um círculo, então iniciamos a conversa. Primeiramente, mostrei meu celular e expliquei que a partir daquele momento, teríamos um gravador de áudio que iria gravar tudo o que falássemos, mas que deveriam ficar tranquilos, pois não teríamos respostas certas ou erradas para as perguntas que seriam apresentadas. Dei continuidade a explicação, pontuando que eles poderiam escolher os nomes que gostariam de ser chamados, e antes de continuar, alguns já citavam suas escolhas: “Eu quero ser um unicórnio”, “eu quero ser um gato...miau”, “nuvem colorida!”, “cachorro!”. Com isso, cada criança foi pensando e escolhendo seu nome para a pesquisa. Este processo durou

aproximadamente 5 minutos, pois quando havíamos finalizado, ainda tinha algum participante que pedia para trocar de nome.

O grupo focal durou aproximadamente 50 minutos e contou com a participação de sete crianças. Ao longo da conversa, algumas crianças perderam o interesse em responder as perguntas e passaram a maior parte do tempo deitadas no chão rolando de um lado para o outro. Ao perceber que a participação de algumas crianças ia progressivamente diminuindo, tentei ser o mais breve possível. Em diversos momentos fiz pausas nas perguntas para explicar que as crianças não deveriam se sentir obrigadas a participar daquele momento, mas o acordo era que não deveriam atrapalhar os colegas que estavam interessados. Ao perceber a angústia de Nuvem Colorida e questioná-la sobre o motivo daquele sentimento, ela expressou que estava triste por perder a aula de artes. Conversei com ela e informei que se fosse de sua vontade, poderia ir participar da atividade com o professor, então ela ficou refletindo.

Após finalizar a conversa, perguntei se as crianças sabiam desenhar, pois gostaria que desenhassem a aula de Educação Física que eles vivenciam na escola. Prontamente a Nuvem Colorida respondeu “Aaahh! Eu não consigo desenhar isso”, já Gato, disse “Eu vou desenhar um carro”. O questionei sobre a relação do carro com a aula de Educação Física na escola, então ele respondeu que “tem um monte de carro aqui na escola!”. Expliquei às crianças que a intenção do desenho era apenas para entender o que eles lembram e pensam sobre a Educação Física. Nesse momento, Nuvem Colorida diz que quer ir para a aula de artes e com o consentimento da professora, também permito que ela se ausente. A aula chegou ao final e somente três crianças terminaram.

Na semana seguinte, dia 01 de outubro, a professora de Educação Física me informou que estava com mais cinco TCLE assinados e percebeu o interesse das crianças em participar. Mesmo com o grupo focal já realizado, após ser pega de surpresa, decidi não perder a oportunidade de ter mais crianças participando da pesquisa. Assim, escutei o áudio da conversa com as crianças e percebi que havia um tópico que poderia ser melhor aprofundado: o entendimento das crianças sobre o conceito de algumas palavras-chave relacionadas ao tema do estudo.

Pensando nesse contexto, criei o “jogo das palavras”, formado por nove palavras (Educação Física, esporte, brinquedo, brincadeira, escola, creche, quadra, parque e professor) e as crianças deveriam, se possível, ler e dizer o que entendiam sobre aquilo. No dia 03 de

outubro, das cinco crianças que tinham entregue o TCLE atrasado, três estavam presentes, então decidi realizar o jogo ainda naquele dia.

Perguntei para a Ovelhinha Feliz se ela tinha finalizado o desenho em casa (como havíamos combinado) e ela respondeu: “Eu não consegui fazer o desenho porque tenho muita coisa pra fazer. Tenho que estudar...” e ficou pensando. Aproveitei que a professora disponibilizou a aula de Educação Física para a dinâmica e convidei as crianças que tinham produzido os desenhos, tanto para que pudessem terminar, quanto para que pudessem apresentá-los, mas somente duas meninas aceitaram. Elas ocuparam suas próprias mesas e carteiras, enquanto nós nos reunimos e nos sentamos no chão da sala, formando um círculo ao redor das palavras, as quais estavam dispostas no chão. Ao iniciar, mostrei meu celular e informei que estaria gravando nossa conversa, o que fez com que as crianças ficassem emitindo sons para o aparelho. O jogo durou aproximadamente 30 minutos e após o seu término, as meninas apresentaram para o grupo os desenhos já finalizados. Como era quinta-feira, dia de aula fixa, as crianças ainda puderam participar da segunda aula de Educação Física.

No dia 10 de outubro, meu último dia na instituição, Sol perguntou “O diretor não deixou tu trabalhar aqui? Tu não ia ser ajudante da prof?” e as demais crianças também insistiam para que eu continuasse frequentando a escola. Nos despedimos e eu prometi voltar em 2020 para mostrar os resultados da nossa pesquisa. Ainda na mesma manhã, realizei a entrevista semiestruturada com a professora de Educação Física, que tinha as duas últimas aulas disponíveis. Por sugestão dela, fomos até a biblioteca e nos reunimos na sala da leitura. A sala estava desocupada, então iniciamos a conversa que teve duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

### 3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Foi realizada uma análise descritiva dos dados obtidos por meio do diário de campo da observação participante. Em relação ao grupo focal e a entrevista, estes foram analisados a partir da técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 1977). A técnica consiste no desenvolvimento de três etapas (Figura 15):

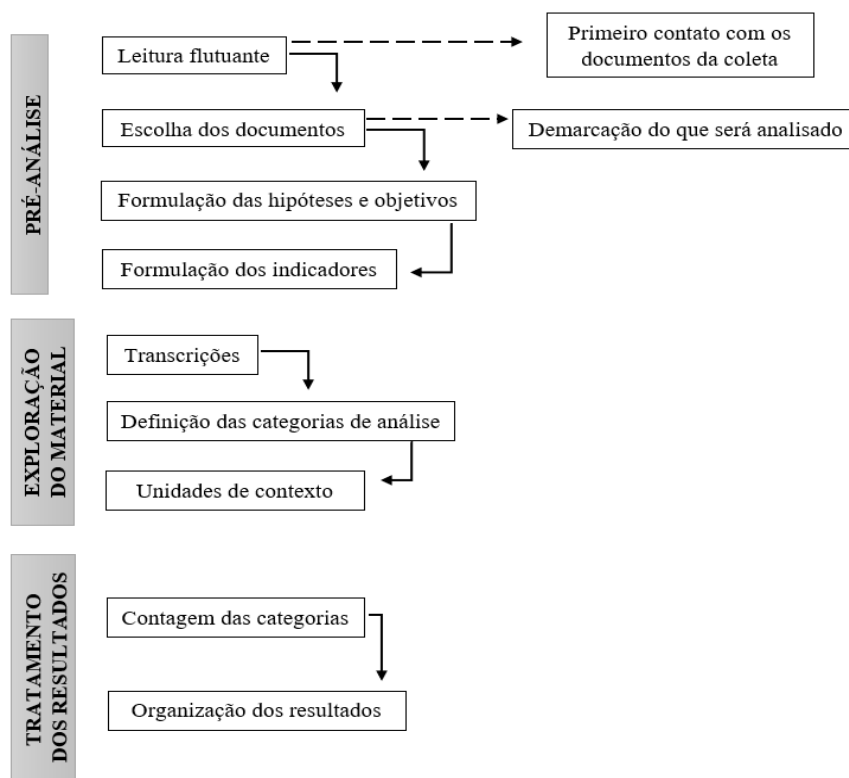
A pré-análise é a primeira etapa e consiste prioritariamente na organização dos dados. Esta é subdividida em quatro partes: a leitura flutuante, que é o primeiro contato com os documentos da coleta; a escolha dos documentos, na qual há a demarcação do que será

analisado; a formulação de hipóteses e objetivos; e por fim, a referenciação dos índices e a formulação dos indicadores, que envolve a determinação de padrões por meio dos trechos do texto nos documentos de análise (BARDIN, 1977).

A segunda etapa constitui-se na exploração do material através da codificação das transcrições brutas do conteúdo. Após esse processo, são definidas categorias de análise, identificadas as unidades de registro e as unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). Esta etapa da análise é de grande importância, pois pode possibilitar o avanço no processo das interpretações e conclusões. Nesta fase ocorre a descrição analítica, que é orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos (BARDIN, 1977).

A terceira fase consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É feita a contagem da frequência das unidades e a organização dos resultados encontrados. Neste momento é necessário contar com a intuição e com a análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977).

**Figura 15** – Etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977)



Fonte: a autora, 2020.



Os dados do grupo focal e da entrevista semiestruturada foram tratados com o auxílio do software *Qualitative Solutions Research Nvivo 12 Pro*. O emprego deste recurso permitiu que tarefas como a codificação de dados, armazenamento de informações, verificação e conclusão de dados fossem realizados em menos tempo, o que auxiliou na interpretação e confirmação das informações (LAGE, 2011). Somente os pesquisadores envolvidos tiveram manuseio das falas dos participantes.

Para ambas as análises foram criadas categorias *a posteriori*, a medida em que os dados estavam sendo organizados. Os dados do diário de campo foram separados nas seguintes categorias: Recreio, Brincadeira, Aula de Educação Física, Gincana, Alfabetização e Reunião de planejamento (Quadro 2). As informações dos dois grupos focais foram agrupadas no *Nvivo* separadamente da entrevista semiestruturada realizada com a professora. Dessa forma, as categorias dos grupos focais são: Educação Física, Brincadeira, Creche, Escola e Professor (Quadro 3). Em relação a análise da entrevista semiestruturada, esta seguiu a seguinte sistematização: Formação, Prática Pedagógica e Crianças (Quadro 4).

**Quadro 2** – Categorias de análise da observação participante

<b>CATEGORIAS</b>
Recreio
Brincadeira
Aula de Educação Física
Gincana
Alfabetização
Reunião de planejamento

**Quadro 3** – Categorias de análise do grupo focal

<b>CATEGORIAS</b>
Educação Física
Brincadeira
Creche
Escola
Professor

**Quadro 4** – Categorias de análise da entrevista semiestruturada

<b>CATEGORIAS</b>
Formação
Prática Pedagógica
Crianças

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados são apresentados e discutidos em três tópicos distintos, porém, com informações e reflexões que se entrelaçam. Nesse contexto, o primeiro tópico “Parece chato, mas é muito legal”: a rotina escolar a partir da observação participante” abordará principalmente as questões observadas ao longo do período de imersão na escola, como a rotina, os espaços, as brincadeiras e as relações estabelecidas dentro e fora das aulas de Educação Física. Na sequência, “O professor ajuda...ele ajuda “nóis” aprender pra ser grande”: o ser docente no primeiro ano do Ensino Fundamental” expressa a identidade da professora de Educação Física a partir da sua formação e prática pedagógica com o primeiro ano do Ensino Fundamental. Por fim, “Educação Física é pra “nóis” se divertir: a percepção das crianças sobre a realidade escolar” apresenta as opiniões e expressões das crianças a partir do diálogo traçado com as mesmas em relação a disciplina de Educação Física e ao contexto escolar como um todo.

A abordagem dos tópicos considera que a criança ingressou recentemente na escola e ainda está partilhando de diversos processos de transição, além disso, concebe a perspectiva de atuação da professora que recebe essas crianças. Para tanto, os dados foram discutidos de acordo com a literatura pertinente da área da educação e da Educação Física.

##### 4.1 “PARECE CHATO, MAS É MUITO LEGAL”: A ROTINA ESCOLAR A PARTIR DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Embora a escola já tenha sido dimensionada referente ao histórico e ao espaço físico, é importante destacar que a instituição apresenta proposta pedagógica que concebe a educação como um processo vivo, permanente e em constante transformação. Se por um lado, a formação para o mercado de trabalho é considerada, por outro e ainda mais inerente, está o apreço pela “formação humana ampla, omnilateral, que forme um ser consciente e com condições de atuar nele” (PPP, 2019, p. 11). Há ainda, a concepção de que a escola é o lugar de múltiplas experiências e vivências, onde o erro é permitido e, por vezes, estimulado. Com essa ação, existe a possibilidade de corrigi-lo, de modo que possa servir de aprendizado não só para a criança e para o adolescente, mas para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (PPP, 2019).

É nessa direção que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição entende que o eixo central de uma escola com qualidade social é formado a partir do estudante e da aprendizagem. Por sua vez, a infância é caracterizada como um momento da vida definido por questões sociais, históricas e culturais, em que as crianças possuem características próprias a partir de saberes e de experiências que extrapolam as dimensões da escola (PPP, 2019).

Nesse sentido, a dimensão pedagógica da escola reflete a possibilidade de inserção e adaptação da criança a nova realidade, compreendendo seu tempo e oportunizando experiências diversas. Em relação a adaptação e a inserção das crianças na escola, foi possível observar que tanto o corpo docente, quanto administrativo e demais funcionários, se sentem responsáveis pela integração e bem estar das crianças que pertencem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas ações cotidianas puderam não somente ser observadas, mas também registradas, pois o diário de campo foi um importante aliado dessa etapa da investigação. Assim, foi possível perceber a disponibilidade dos funcionários da secretaria e da limpeza para brincar (pular corda, perna de pau, elefante colorido, entre outros) com as crianças em momentos que não havia aula, e a disponibilização de desenhos para levar para casa e colorir.

Das observações realizadas nos momentos extraclasse, o recreio foi um pilar da rotina das crianças que pôde ser analisado com maior propriedade. Ao pensar numa maior flexibilidade de atendimento, há uma particularidade na rotina dos primeiros anos em relação as outras turmas: o tempo de duração do recreio. Diferentemente dos outros, o intervalo dos primeiros anos tem 15 minutos a mais, porém, eles dividem o espaço com as outras turmas (fato que causou muita preocupação da orientadora educacional no início do ano, pois a maioria das escolas divide as turmas). Essa prática foi idealizada pensando em aspectos como a prioridade na fila de espera do lanche, o tempo de alimentação e a brincadeira. O intuito dessa organização foi garantir que as crianças tivessem a oportunidade de se alimentar com calma e ainda assim ter tempo disponível para brincar, ou seja, para que não fosse necessário abrir mão de alguma das atividades em detrimento da outra.

A mudança nas crianças foi perceptível tanto para a professora de Educação Física, quanto para a orientadora educacional, pois ambas explicaram que no início do ano, nos recreios, as crianças pareciam assustadas e tentavam ao máximo ficar próximas de algum adulto, o que acabava proporcionando um maior tempo de alimentação. Por outro lado, com o passar dos meses, principalmente após a metade do ano, as crianças preferiam ficar sem

comer para ter mais tempo para brincar, buscavam se misturar com os colegas de outras turmas e não faziam mais tanta questão da presença da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A rotina de alimentação na escola ainda faz parte das pautas de discussões, pois é necessário que o tema seja trabalhado transversalmente no currículo, considerando que este é um espaço de extensão da aprendizagem (BASÍLIO, 2016). Porém, de acordo com a literatura, a temática torna-se objeto de estudo principalmente no que se refere a Educação Infantil, já que a alimentação é o momento central da rotina da creche, em que todas as demais atividades são organizadas e subordinadas a ela. Essa centralidade se traduz, especificamente, por ser um momento em que não há possibilidade de interrupção, em que as atividades, as falas e os corpos necessitam ser contidos (RICHTER; VAZ, 2011).

Na escola, por sua vez, a centralidade da alimentação dá espaço a uma maior flexibilidade e autonomia das crianças, que com o passar do tempo podem, por exemplo, optar pela duração dessa atividade no recreio. Um exemplo observado e relatado pela professora Aurora é que aproximadamente a partir do segundo semestre de 2019, as crianças do primeiro ano ficavam pedindo para ir ao parque durante o recreio, porém, ela só permite com a condição de que antes façam o lanche. Nesse caso, ela percebe que eles acabam comendo com pressa para poder ter mais tempo para brincar (DIÁRIO DE CAMPO, 2019), o que justifica, mas não soluciona, o aumento do tempo do recreio para as crianças pequenas da instituição pesquisada.

Ao compreender que o recreio é um espaço de “encontro de diferentes pessoas (crianças e adultos), que possuem diferentes experiências culturais, pertencimentos sociais e diferentes repertórios de aprendizagem” (MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016, p. 242), também se considera que nele existam processos de ensino e de aprendizagem, possibilitados através das relações, dos conflitos e das brincadeiras que são construídas nesse momento da rotina escolar. A sensação de liberdade que o recreio proporciona, além do encontro, aprendizado e produção da cultura lúdica, fazem com que este seja um dos momentos mais aguardados.

Para as crianças, o recreio é experienciado como o tempo e o espaço do brincar e do imaginar (WURDIG, 2010). No entanto, este é um elemento estranho no cotidiano das crianças que estão se inserindo na escola, já que são rápidos instantes em que precisam

realizar diferentes atividades necessárias à infância: a brincadeira e a alimentação. Essa circunstância foi observada no campo da pesquisa quando:

“Uma das meninas estava com uma maçã na mão e se sentou ao meu lado. Após dar poucas mordidas, a menina pegou as pernas de pau que estavam dispostas no pátio e tentou andar, ainda com a maçã na mão. Ela disse “acho que não vou conseguir andar com a maçã na mão”, então sugeri que ela primeiro terminasse de comer, para que pudesse ter as mãos livres para brincar. Ela permaneceu por algum tempo sentada ao meu lado, comendo a maçã, enquanto via as colegas brincando” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Os limites de tempo e espaço disponíveis para o recreio são desafios organizacionais inerentes às instituições, principalmente àquelas que recebem crianças pequenas. Deve-se, no entanto, buscar a ressignificação desses componentes na busca pela garantia do direito das crianças de se expressarem através da cultura lúdica e no resgate da brincadeira como produtora da cultura, de conhecimentos e dos saberes (FARIA, 2002; WURDIG, 2010).

O recreio é espaço de interações, brincadeiras, jogos que despertam interesses e conflitos (FARIA, 2002). Ao conhecer a dinâmica desse ambiente e o desenvolvimento das crianças nesse momento, os professores e demais atores envolvidos na rotina escolar estarão munidos de elementos valiosos que poderão enriquecer as suas práticas pedagógicas para além do que vivenciam dentro de sala (MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016), pois o recreio também deve ser compreendido como um espaço educativo.

Nesse caso, o espaço educativo não diz respeito somente aos conteúdos relacionados diretamente aos componentes curriculares, e sim aos saberes necessários para uma vida em sociedade, os quais também são apreendidos fora do ambiente escolar. No recreio, as crianças têm a possibilidade de estabelecer relações livres, ao mesmo tempo em que aprendem a solucionar conflitos a partir da criação e reinvenção de regras, jogos e brincadeiras (MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016).

Por outra via, não há como negar que o recreio é organizado intencionalmente a partir da imposição, mesmo que subjetiva, de códigos, de regras e de limites. Essa organização traz a ideia inerente do recreio como um espaço improdutivo, em que as crianças devem reproduzir um sistema baseado em regras, em que quando há interferência do adulto, é para lembrar o que as crianças não podem fazer (FARIA, 2002; MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016) o que colabora com a desvalorização da produção cultural intrínseca que faz parte desse momento.

Esta é a concepção, aqui problematizada, que entende o recreio como um tempo de intervalo entre as aulas que serve somente para proporcionar descanso e momentos de descontração, mas acima de tudo, é visto como uma oportunidade de maior gasto de energia das crianças. O objetivo, portanto, seria que as crianças voltassem mais “tranquilas” para a sala de aula, a fim de melhorar o rendimento escolar (FARIA, 2002; MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016).

Diferentemente da intenção acima supracitada, o que foi comentado pela professora da escola, é que as aulas após o recreio demoram mais para ter seu início efetivo, pois as crianças ainda estão envolvidas com as atividades realizadas fora de sala. Da mesma forma, às terças-feiras, a aula de Educação Física do primeiro ano acontecia antes do intervalo, o que também causava maior agitação, aparentemente por três motivos: dificuldade de desprendimento das atividades realizadas na aula anterior (ministrada pela professora regente), ansiedade pela saída da sala com a professora de Educação Física e a expectativa pelo recreio:

“Entramos na sala e a professora regente pediu que as crianças guardassem a folha (estavam fazendo um jogo da memória), enquanto ela ia se organizando. Ao mesmo tempo, a professora Aurora chamou a atenção das crianças que estavam fora de seus lugares, ou que conversavam com os colegas. Enquanto alguns se sentavam, outros se levantavam. A professora regente pediu silêncio e disse “lembrando que quanto mais demorem, menos tempo terão de Educação Física”, assim, as crianças ficaram um pouco mais em silêncio” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O apreço das crianças pela aula de Educação Física, demonstrado através da alegria e ansiedade, nesse caso foi utilizado como elemento “motivador” para que colaborassem com a professora, pois caso não o fizessem, perderiam a oportunidade de sair de sala para realizar as atividades programadas. Essa necessidade de manter o controle do corpo e dos movimentos das crianças é algo inerente do momento de inserção e adaptação na nova rotina escolar (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Nesse contexto, as aulas eram organizadas a partir de três momentos: o inicial, em sala, com a realização da chamada, informes gerais e apresentação da proposta de atividade; o encaminhamento para o espaço da atividade, a organização e o desenvolvimento da prática em si; e por fim, a volta para a sala (às quintas-feiras) ou a ida para o recreio (às terças-feiras).

De acordo com as observações realizadas ao longo do processo de imersão na escola, pode-se perceber que conforme as normas da escola, a chamada deveria ser realizada por todos os professores das diferentes disciplinas, em todas as turmas que fossem ministrar aula. No primeiro ano, esse momento era marcado por piadas e invenções, como por exemplo, certo

dia a maioria das crianças respondeu “presunto” ao invés de “presente”, quando seus nomes eram citados. Já no momento seguinte, a explicação da professora sobre as atividades do dia era marcada por certa inquietação, pois sempre havia aqueles que se levantavam para fazer gestos corporais no intuito de demonstrar o que a professora explicava. Com isso, pode-se perceber que o movimento é o aliado das crianças que possuem a necessidade de imaginar e fantasiar o mundo ao seu redor (SURDI; MELO; KUNZ, 2016), e a aula de Educação Física foi um espaço que proporcionou constantemente essa ação:

“Com o fim da chamada, a professora explicou a primeira brincadeira do dia: será “pega jacaré”. Todos prestavam atenção, então uma menina se levantou da cadeira, deu um salto e depois se sentou. Enquanto explicava, a professora demonstrava os movimentos. A menina novamente se levantou, fez um salto de sapo e disse “eu sou o jacaré!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A imaginação garante que a criança se coloque no lugar do outro a medida em que os papéis sociais se invertem (CORDAZZO et al., 2010). Por meio dela, a expressão, não apenas através do movimento, mas puramente nos seus mais variados significados, se torna ainda mais importante na rotina escolar, pois as instituições estão cada vez mais adquirindo um caráter essencialmente pedagógico, o que acaba exigindo que os corpos permaneçam sempre contidos e controlados (SURDI; MELO; KUNZ, 2016). É a partir dessa ideia que foi pautada a proposta pedagógica da professora de Educação Física foi pautada: o brincar proporcionando as diversas dimensões de expressão.

Terminada a explicação da dinâmica das brincadeiras que faziam parte da aula do dia, a professora organizava as crianças para que pudessem ir até o espaço da prática, ritual que exigia a formação de fila por ordem (estabelecida pela professora, seja por cor de camiseta, por comportamento, e entre outras características). O momento de chegada no local das atividades costumava ser marcado por muita alegria e bagunça. As crianças se espalhavam livremente, dividindo-se em seus grupos, e já davam início às próprias brincadeiras, o que adiava o começo da proposta da professora (a exemplo deste dado, as crianças queriam brincar do que elas imaginavam naquele momento, contrariamente ao que a professora tinha planejado para a aula do dia).

Entende-se que a brincadeira é uma atividade dinâmica, ou seja, possui características que estão em constante mudança, acontecendo de diferentes formas e espaços, pois varia de acordo com quem a realiza (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). Foi possível observar que as brincadeiras propostas pela professora, apesar de terem uma intenção baseada no caráter



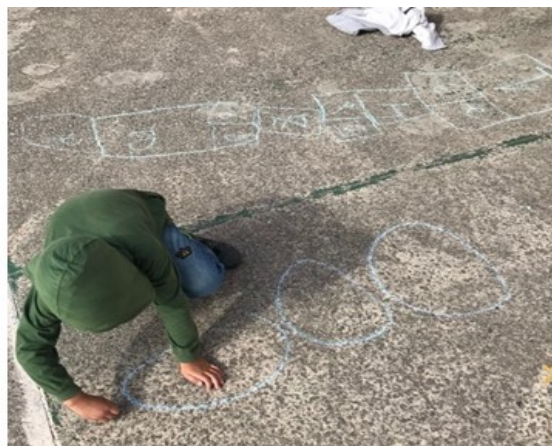
pedagógico, priorizavam a participação a partir das singularidades de cada um, já que “pensar uma prática educativa que considere um ser que “se-movimenta” é pensar nas múltiplas dimensões da expressividade humana” (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 467). Dessa forma, é importante que o brincar espontâneo seja valorizado para que as crianças tenham tempo de ser crianças (KUNZ, 2007).

Um nítido exemplo dessa ação pedagógica foi a atividade realizada na aula de Educação Física no dia 26 de setembro de 2019. A professora reuniu as crianças na quadra descoberta e apresentou a proposta: amarelinha. Ela estendeu sobre o chão um tapete que continha o desenho da amarelinha, com as casas, números e céu e então explicou as regras. A partir da explicação dela, algumas crianças se manifestaram sobre as diferentes maneiras de brincar. A professora foi chamando as crianças, uma por uma, enquanto as demais esperavam. Após a experimentação da brincadeira foram distribuídos gizos, então foi solicitado que as crianças formassem duplas e que ocupassem o restante da quadra para fazer a sua própria amarelinha, como representado nas figuras abaixo.

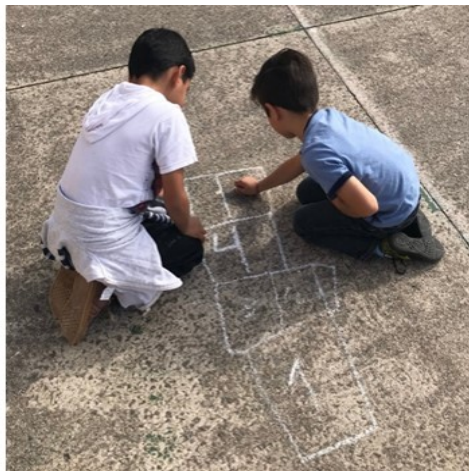
**Figura 16** – Criação da amarelinha (1)



**Figura 17** – Criação da amarelinha (2)



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

**Figura 18 – Criação da amarelinha (3)****Figura 19 – Experimentação**

Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

As crianças ocuparam os espaços e desenharam de acordo com as suas percepções e perspectivas, tendo em vista que os resultados foram os mais diversos: amarelinhas compostas por círculos ou quadrados, grandes ou pequenas, além de terem produzido desenhos que aparentemente não representavam a proposta. Na sequência, a professora permitiu que as crianças experimentassem os movimentos da maneira que elas desejassem, a partir das próprias regras e com seus próprios grupos. Essa atuação foi ao encontro da compreensão de que “[...] o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim, total” (COSTA; BARROS; KUNZ, 2018, p. 202).

O momento foi marcado pela criatividade, imaginação e pela troca de experiências, pois a brincadeira possibilita a criação de interações sociais, o que faz com que as crianças estabeleçam não somente relações com os seus colegas e professores, mas também com o mundo a sua volta (CORDAZZO et al., 2010), tendo em vista que a exploração do espaço faz parte do processo do brincar. É a partir das explorações e da criação de laços que as crianças atribuem significados aos componentes ali presentes, como aos outros participantes, aos objetos e aos espaços, sendo assim, com o desenvolvimento do processo do brincar é que a brincadeira é construída (WAJSKOP, 1995).

A gincana escolar foi mais um momento observado que contribuiu fortemente na compreensão da dinâmica estabelecida em relação às brincadeiras e às crianças pequenas. Foram organizadas brincadeiras, jogos e danças para entreter e oportunizar vivências diferenciadas ao longo de uma semana, pois não houve aula. Os anos iniciais do Ensino

Fundamental foram divididos em equipes com crianças de todas as turmas e os professores ficaram responsáveis por organizar as equipes.

Com o intuito de promover a participação de todos, houve momentos em que os jogos e as brincadeiras foram realizados, obrigatoriamente, com a presença de participantes de todas as turmas, porém, em algumas atividades as equipes foram divididas de acordo com as idades. Mesmo que todos tenham o direito de jogar e de brincar, muitas vezes é necessário adaptar a proposta em relação a complexidade e a exigência (RANGEL; DARIDO, 2017), principalmente para que seja possível proporcionar a mesma experiência e a efetiva participação e envolvimento para todos os participantes.

Foi possível observar que as crianças do primeiro ano vivenciaram a experiência da gincana de uma maneira diferente das demais crianças e adolescentes da escola, pois entre outras questões, o mais legal, de acordo com uma menina, era que ela passaria o dia inteiro na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Mesmo com seus rostos pintados e com as roupas das cores características das equipes, as crianças aproveitaram a gincana e os dias sem aula para muito além do que eram as atividades propostas:

“Algumas crianças se aproximaram de mim, então perguntei o que eles ficavam fazendo enquanto não faziam as provas da gincana: “fico torcendo”, “fico fazendo nada”, “converso com algumas professoras”, “brinco de carrinho”. Após um tempo, ao ver que eu estava escrevendo o que eles me contaram, um menino acrescentou “também brinco de boneco!” (DIÁRIO DE CAMPO).

Outro fato percebido foi que por estarem brincando dispersas pela escola, muitas vezes as crianças perdiam a oportunidade de participar das atividades que eram feitas/planejadas especificamente para elas, pois os professores não tinham tempo de sair procurando um por um. Mesmo assim, percebi que quando participavam e suas equipes não ganhavam, a derrota não era motivo de tristeza, pois assim que se desconectavam da brincadeira da gincana, logo se envolviam em outra com os colegas. Diferentemente da minha percepção, ao encontrar uma menina:

“Perguntei se ela estava gostando da gincana e ela disse que sim. Eu falei “te vi brincando naquela brincadeira do sapato”, ela respondeu “a gente perdeu pro rosa”, - “perderam?”, ela respondeu “a gente não ganha uma!”, então perguntei “mas tu fica triste ou tu nem liga?” - “eu fico triste” (mas em nenhum momento ela aparentou estar triste, pois comentava da situação enquanto dançava, pulava e torcia)” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Apesar do diálogo ter apresentado um sentimento diferente do identificado, as observações e as conversas com as crianças me fizeram entender que muitas vezes elas nem percebiam quem tinha ganho ou quem estava com maior pontuação. Essa circunstância pode ser explicada pela etapa em que as crianças se encontram, pois ao estarem iniciando e se inserindo no universo da escola, provavelmente ainda não estão imersas conscientemente no mundo competitivo.

Mesmo fazendo parte de uma realidade que promove a competição nas diversas esferas da vida, aparentemente as crianças ainda não se apropriaram desse contexto, visto que quando frequentavam a Educação Infantil, elas vivenciavam atividades que proporcionavam fundamentalmente valores como a cooperação e o trabalho em equipe. Portanto, ao experienciarem um evento como a gincana, as crianças acabaram valorizando outros aspectos (pintura nos rostos, convivência com os professores, turno integral na escola e as brincadeiras livres) para além da vitória ou conquista de prêmios.

Por estarem com mais tempo “livre”, durante a gincana as crianças do primeiro ano que me encontravam permaneciam próximas e aproveitavam para conversar sobre diversos assuntos: contavam as próprias histórias, as histórias dos colegas e me faziam muitas perguntas. Das curiosidades mais inquietantes durante todo o processo de observação, não somente na gincana, estava o diário de campo, o qual foi motivo de muitas pausas nas aulas e nas brincadeiras. O instrumento era analisado com receio pelas crianças, que quando mais familiarizadas, pediam para segurá-lo, manuseá-lo e para fazer seus desenhos, assim como representado a seguir (Figura 20).

**Figura 20** – Desenho criado por uma menina do primeiro ano no diário de campo



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

As falas curiosas sobre a minha presença, mas principalmente sobre o diário de campo, foram repetidas praticamente em todos os dias em que estive na escola. Foi possível observar

que ao mesmo tempo em que passava despercebida em diversos momentos da rotina, em outros, a atenção se voltava completamente para mim, essencialmente quando descrevia as situações no diário de campo. Nesse momento, as crianças estavam desenvolvendo a capacidade de escrita, de reconhecimento das letras, dos números e dos sinais, portanto, foi nítido o anseio pela inserção efetiva no universo da linguagem escrita:

“Estávamos na aula de Educação Física, no refeitório, sentados em roda durante a explicação da professora, então uma menina se aproximou e me perguntou “por que tu fica anotando tudo o que a gente faz?”, outra acrescentou “o que tu tanto escreve?”. Antes que eu pudesse responder, uma colega perguntou “tu é detetive?”. Após a professora escutar as perguntas, ela permitiu que eu explicasse novamente o que estava fazendo na escola. Expliquei a dinâmica da pesquisa e com a sequência da aula, continuei escrevendo, então uma menina se sentou na minha frente e perguntou “o que tá escrito aí? Eu não sei ler!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O que a literatura demonstra é que a alfabetização e o letramento são questões fortemente ligadas ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Ao observar as crianças do último ano da Educação Infantil interagindo com livros e cadernos, o estudo de Dias e Campos (2015) demonstrou que para as crianças isso não significava que estavam se apropriando da linguagem, pois isso só aconteceria a partir da entrada na escola no primeiro ano. Nesse caso, o que pôde ser compreendido foi que as expectativas de ingresso na escola foram motivadas pelo desejo da aquisição desse tipo de linguagem.

Considerando que “a criança já chega à escola imersa em um amplo processo cultural de alfabetização e letramento” (SILVA, 2010, p. 41), também se torna importante refletir sobre o papel que a escola simboliza para as crianças durante esse processo de passagem. Para elas, a entrada na escola representa a aprendizagem da leitura e da escrita, domínios considerados fundamentais, pois já estão ficando “grandes (DIAS; CAMPOS, 2015). Nessa perspectiva, as crianças não somente me perguntavam o que estava escrito, mas se arriscavam a decifrar as minhas anotações:

“Estava sentada na quadra enquanto as crianças faziam a atividade proposta pela professora de Educação Física. Uma menina se aproximou e perguntou “o que tu tá escrevendo aí? É o que a gente faz de errado?”, respondi “não! Só estou escrevendo o que vocês estão fazendo na brincadeira. Também vou escrever o que tu me perguntou agora!”. A menina se levantou e saiu. Ao mesmo tempo, um menino que já estava sentado ao meu lado para descansar tentava ler minhas anotações e reconheceu “tem o 2, o 3 [...] e esse é o ponto de prorrogação né, prof?!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O anseio para decifrar o que havia nas linhas do diário de campo tornou-se objeto de reflexão, não somente por materializar o que dizem os estudos, mas por também configurar o valor que a escola emprega na alfabetização para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Existe uma intensa e, por vezes, exagerada preocupação em torno da alfabetização das crianças pequenas (MARTINATI, 2012), o que pode contrariar a recomendação de atualização dos conteúdos próprios por idade a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

A relação com a alfabetização também foi comentada na reunião de planejamento do último bimestre dos primeiros anos, quando os professores citaram que as crianças os procuravam em diferentes momentos da rotina para contar que “aprendi a ler duas palavras!”. Já nas atividades em sala, como afirmou a professora regente, apesar das crianças não gostarem das músicas “muito infantis” como “o sapo não lava o pé”, ela afirmou que continuaria utilizando essas opções, já que acredita que o recurso musical é extremamente valioso para a alfabetização. Em consonância com a fala da professora, acredita-se que a organização pedagógica relacionada a alfabetização também deve estar pautada de acordo com o que é próprio da idade, juntamente com as experiências prévias que as crianças carregam (SILVA, 2010) e a música é uma importante alternativa que desperta os mais variados sentidos e sensações, além de incentivar a aprendizagem.

Sobre as crianças do primeiro ano, o professor de Artes comentou que “parece que eles não veem sentido na minha aula”, justificando que eles estão sempre dispersos e parecem não compreender as propostas. Com essa fala, o diretor acrescentou que as ações com as crianças pequenas devem ser diferenciadas e exemplificou que “não é bom falar “sentem”, tem que ser o mais claro possível para que eles entendam, tem que explicar que é para ficar com as pernas de baixo da cadeira [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na sequência o diretor continuou se posicionando “agora que eles estão parando de se bater, estão aprendendo a se expressar e resolver as coisas...na Educação Infantil não tem isso [...] a Educação Infantil tem conflito com o Ensino Fundamental”. Os professores deram continuidade falando sobre o ritual inerente aos anos iniciais (conversa em roda, fila, comandos): “eles não param, eles vêm da creche que era só brincar...agora que estão fluindo” disse a professora regente (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Esse ritual é uma das fortes características da Educação Infantil, como por exemplo as reflexões que fluem prioritariamente em rodas de conversas (NEVES, 2010). Isso faz com que esta seja mais uma

ação pedagógica necessária de ser implantada pelos professores para auxiliar as crianças que estão se inserindo na escola, como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010).

A partir da possibilidade de imersão na rotina escolar, pude perceber e dimensionar questões que antes passavam despercebidas. A forte necessidade de estar em constante movimento, a importância do recreio, a organização das aulas de Educação Física e a dependência da figura de um adulto por perto no início da nova rotina foram tópicos essenciais para ressignificar esse processo constante de inserção que as crianças estão passando. No entanto, nesse contexto o mais perceptível foi a relação das crianças com as brincadeiras e com a escrita, o que é um fato interessante, considerando que nessa etapa em que as crianças se encontram “focaliza-se o estreitamento das brincadeiras concomitante à valorização da alfabetização” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 312).

Por fim, foi possível perceber que a mudança na rotina das crianças ainda está ocorrendo e elas estão gradativamente se adaptando. Se por um lado elas estavam habituadas a uma dinâmica com maior flexibilidade, com momentos de liberdade e de brincadeira, rapidamente precisaram se ajustar às normas e regras de um espaço muito maior, frequentado por um número maior de pessoas, onde a brincadeira segue horários mais rígidos e as atividades são centradas na alfabetização.

#### 4.2 “O PROFESSOR AJUDA...ELE AJUDA “NÓIS” APRENDER PRA SER GRANDE”: O SER DOCENTE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como ensinou Paulo Freire, a educação é uma demonstração de amor, e nesse sentido, é necessário compreender a docência como um ato de carinho e dedicação. Ser professor nunca foi uma tarefa simples e parece que têm se intensificado com o passar dos tempos, pois além das inúmeras questões sociais, culturais e políticas, existe uma grande cobrança em relação à formação das crianças e jovens, que devem atender a um certo “padrão” estabelecido, o que implica diretamente na ação pedagógica do docente que atua na educação básica.

Para a escola, contexto da investigação, o professor deve servir de referência e tem papel de mediar o processo de ensino e de aprendizagem, de incentivar o diálogo, a reflexão, as relações interpessoais e de proporcionar que a criança e/ou adolescente sejam sujeitos de sua própria história. A partir de sua atuação, deve respeitar as diversidades socioculturais a

medida em que promove a discussão e a análise crítica da realidade daquele que convive (PPP, 2019), e é nesse sentido que a prática pedagógica da professora Aurora era efetivada.

Considerando a análise do período de observação das aulas de Educação Física e do relato obtido por meio da entrevista com a professora, foi possível dimensionar aspectos fundamentais para o diálogo e a reflexão de assuntos que fazem parte da ação docente no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse caso, foram contempladas questões como a formação, a prática pedagógica em relação ao planejamento, atuação e avaliação, e por fim, a percepção das relações criadas a partir das aulas de Educação Física nessa etapa da educação básica.

Embora esteja atuando pela primeira vez como formada, foi possível perceber que a professora se apropriou rapidamente das questões que envolvem a escola e todo o seu sistema organizacional. De acordo com a sua fala, mesmo que tenha tido experiências esporádicas com crianças pequenas através das disciplinas da formação inicial, foram as vivências oportunizadas pelo PIBID que melhor a prepararam para o ingresso na escola:

“[...] realmente é um processo de formação da docência, porque a faculdade é um leque muito aberto...então é difícil eu me separar dessa experiência, eu acho, é difícil separar. O que eu digo de ponto positivo que trouxe é esse cotidiano escolar, de não chegar aqui e se apavorar principalmente com os imprevistos. A gente se frustrava muito durante esse processo, de chegar e não poder dar tua aula porque esse dia aconteceu alguma coisa, ou um professor quer pegar aquela aula, ou choveu [...]” (PROFESSORA AURORA, 2019).

A especificidade de atuação que esse modelo de programa proporciona permite que o acadêmico, através do acompanhamento e da vivência da rotina escolar, construa a sua identidade docente na medida em que dialoga entre a teoria e a prática (FELÍCIO, 2014; MATTER et al., 2019). Portanto, mesmo que ainda esteja ingressando formalmente na carreira como professora, as suas experiências prévias se tornaram marcos fundamentais para aprender a lidar com muitos aspectos que são rotineiros de quem atua na escola. As experiências dos professores no início da carreira são marcantes, pois permitem compreender melhor as dimensões da profissão e o caminho a ser seguido, embora alguns docentes apresentem dificuldades, este momento é determinante para a função a ser desempenhada.

Mesmo que existam particularidades que diferenciam a atuação do PIBID da atuação cotidiana da escola, esse é um valioso recurso que permite a experimentação, o reconhecimento e o diálogo entre todos os atores envolvidos, como os acadêmicos, os professores coordenadores e supervisores e os demais docentes e funcionários das



instituições. Sendo assim, existe o acompanhamento e o compartilhamento de informações para a construção de todas as etapas que exige a atividade de ser docente.

Em relação a atuação docente, o planejamento é um importante documento que auxilia e orienta a prática pedagógica do professor, pois é a partir do delineamento deste que a sua ação pode ser efetivada. Sobre o seu planejamento, a professora se baseou na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016) e de acordo com ela, a pedidos do diretor da escola, a escolha pelos temas deveria ser em função das possibilidades de continuação e ampliação nos anos seguintes. Quanto ao primeiro ano, a temática elencada foi prioritariamente os jogos e as brincadeiras, o que também auxiliou que pudesse intervir com uma maior flexibilidade:

“[...] não dá pra fazer coisas muito complexas no sentido de como que inicia, né? Se tiver uma explicação muito difícil e tal, tem que ser aula um pouco mais aberta e aos poucos tu vai direcionando a forma. Eu acho que eu trago isso um pouco dos conceitos que a gente vê na Educação Infantil, né? Dessa coisa de tu oferecer o espaço e ir mediando” (PROFESSORA AURORA, 2019).

No geral, a flexibilidade é uma característica própria da Educação Infantil. Na escola, com a inserção no Ensino Fundamental, por outro lado, as funções e os deveres normalmente costumam ser mais engessados com modelos já estabelecidos. No entanto, o ideal é que o planejamento seja concebido como um processo flexível (ARAÚJO, 2010) ou seja, que permita que o docente repense e ressignifique suas ações.

Ainda que o planejamento docente seja um “ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir” (LEAL, 2005, p. 1), é imprescindível concebê-lo como um documento que permite a reflexão da ação docente. Nesse sentido, não há como materializá-lo como um instrumento rígido:

“[...] eu não sigo à risca, sou muito sensitiva, porque por exemplo, tu planejou ali um dia fazer uma brincadeira só que tu vai precisar de um espaço aberto e nesse dia chove, então tu tem que adaptar, e aí não é que tu vai ter que voltar naquele conteúdo na outra aula, talvez pronto, passou. Também aconteceu muito de repetir muitas vezes a mesma aula por demanda deles também, outras coisas que eu cheguei e não deu certo na hora eu já mudei, então assim, o planejamento segue mais ou menos de norteador da prática, mas não é uma coisa assim que eu dou prioridade no dia” (PROFESSORA AURORA, 2019).

É a partir da reflexão da sua própria prática pedagógica que é possível ressignificar o papel do seu planejamento, já que este deve ser “constantemente avaliado como processo” (BOSSLE, 2002, p. 33) o que também potencializa a visão deste documento como um roteiro

e um guia (ARAÚJO, 2010), assim como citado pela professora. Dessa forma, foi possível visualizar que o exercício crítico da sua ação pedagógica era constantemente reavaliado, não somente a partir do cotidiano, mas também pelas opiniões das crianças.

A escolha pelos jogos e brincadeiras também foi motivada pela experiência da professora com a temática, o que segundo ela, a deixava com mais segurança. Porém, o fato de pensar que este é um assunto já conhecido pelas crianças que estavam ingressando na escola também foi um ponto relevante que contribuiu nesse processo. Para ela, foi importante levar em consideração a fase de transição, de inserção e de transformação que as crianças estavam passando, assim poderia possibilitar que eles participassem mais das aulas. Além disso, foi preciso compreender que o primeiro ano possui algumas particularidades, principalmente em relação a organização e ao tempo de cada um.

Pensando nesse cenário, é imprescindível que o docente que atua com crianças pequenas trabalhe pedagogicamente respeitando suas singularidades e, principalmente, compreendendo que estas estão em constante formação (PASCHOAL, 2018), não somente o planejamento, mas a atuação docente deve ser adaptável, como foi comentado pela professora:

“[...] a gente não pode ter medo do nosso planejamento, mas também a gente não pode ser duro e rígido pro que vai aparecer, né? Mas é desafiador na Educação Física nesse sentido...igual hoje, tu traz ali o balde pra acertar o aviãozinho dentro, eles colocam em cima da cabeça, e aí? Tu vai pegar e vai dar bronca? Tem que ter essa balança” (PROFESSORA AURORA, 2019).

De acordo com a sua fala e como foi possível perceber ao longo do período de observação, as crianças do primeiro ano costumam dar novos sentidos e significados às propostas feitas pela professora. O que parece é que essa relação se torna um desafio por não estar prevista, ou seja, mesmo compreendendo que o planejamento serve como um roteiro, o fato de não ser seguido dificulta a sua intervenção por não ser uma atividade elaborada previamente.

Dessa maneira, é necessário entender que “o livre brincar da criança pode ser compreendido como o agir espontâneo e sem preocupação com os resultados” (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013, p. 122). A partir da ressignificação das brincadeiras é que a criança vive o presente dando sentido a sua experiência, para além dos objetivos que uma brincadeira proposta intencionalmente pode ter.

Diante desse contexto, entende-se que faz parte de ser criança a ressignificação do universo que há a sua volta, mas acredita-se que o fato de as crianças do primeiro ano ainda estarem se apropriando de uma nova rotina, com novos conceitos e uma nova organização, também é um fator determinante que favorece essa ação. Isso pode ser ilustrado pelo frequente e reconhecido “tempo livre” que é disponibilizado nas instituições de Educação Infantil, ou seja, é o tempo em que as propostas pedagógicas são deixadas de lado para que as crianças brinquem e que os adultos apenas observem e resolvam os possíveis conflitos (RICHTER; VAZ, 2010).

Para as crianças, é difícil entender que na escola a brincadeira tem horários, momentos e espaços específicos, já que até então estavam partilhando de um mundo materializado a partir das relações construídas através das brincadeiras. São questões como essa que ainda estavam fortemente presentes, dando a entender que as crianças possuem características marcantes da rotina da Educação Infantil, mesmo estando no final do primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme relatado pela professora.

No começo de 2019, a chegada da primeira turma de primeiro ano na escola não passou despercebida. De acordo com a professora Aurora, os funcionários e os estudantes de outras turmas faziam comentários como “ai que fofinhos” ou “ai que agitados, eles não param um segundo” quando os viam organizados em filas para ir para a aula de Educação Física. Ainda segundo a professora, a relação que os colegas maiores possuem com as crianças pequenas é a de cuidado, já que sempre auxiliam quando estas se machucam ou quando brigam.

Essa postura de cautela simboliza o zelo que as pessoas costumam ter com as crianças por as reconhecerem como seres indefesos e muitas vezes incapazes. Nesse sentido, as crianças do primeiro ano são as menores, as mais assustadas e as mais agitadas. Quanto aos possíveis traços que as crianças trouxeram da Educação Infantil, a professora comentou que principalmente no início do ano estes eram extremamente visíveis:

“[...] a questão do sentar e entender a carteira e a cadeira foi uma construção, eu chegava na sala e eles estavam em pé do lado da cadeira, até eles entenderem que é sentado...o material, até hoje tem isso de “guarda o material”, é uma luta pra eles entenderem que o material é na mochila quando não está usando, fora da mochila quando tá usando [...] e tinha muitas questões assim de fome “já tá na hora do recreio?” era uma pergunta que ainda acontece mas já diminuiu muito. Eu descia com eles e eles “tamo indo pro recreio?”, até eles entenderem que ainda estava na primeira aula, não era recreio, era Educação Física [...]” (PROFESSORA AURORA, 2019).

“[...] eu acho que meio que eles achavam a escola grande, então eles nem saíam muito de sala, eles ficavam mais ali com a gente. Tinha muitas perguntas do tipo “que dia é o dia do brinquedo?”, “posso trazer brinquedo?”. Tem alguns brinquedos na sala, eles queriam brincar [...]” (PROFESSORA AURORA, 2019).

A professora acredita que a espera pelo recreio possa estar relacionada a rotina que eles estavam acostumados na pré-escola, que proporciona momentos de refeição duas vezes por período. Ela também visualiza o recreio como a oportunidade de encontrar com os colegas, de explorar o espaço e principalmente, de brincar. Entretanto, as referências ao dia do brinquedo são expressas em momentos diversos da rotina, não somente quando relacionadas ao recreio.

A concepção de um dia específico para brincar e para compartilhar os brinquedos é algo pensado pelos adultos, são eles que vivem focados nos resultados e no futuro, então esquecem do presente. Por outro lado, as crianças não somente pensam o presente, como o vivenciam da forma mais rica possível, pois elas brincam pelo simples prazer que essa atividade proporciona, sem pensar no que virá depois (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013).

O tempo na escola é organizado de uma forma que afeta diretamente as possíveis experiências das crianças. A exigência institucional determina horários inflexíveis (CARVALHO, 2015) que fazem com que as atividades sejam estruturadas a partir do tempo disponível, e não ao contrário. Essa organização afeta não somente a prática pedagógica do docente, como a vivência da criança na escola, pois acaba por fragmentar o seu cotidiano.

Por estarem envolvidas no seu próprio tempo, é natural que as crianças não percebam o mundo da mesma maneira que o adulto (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013), o que implica também em um maior estranhamento em relação às imposições institucionais sobre as suas ações. Embora os rituais de organização também sejam característicos da Educação Infantil, as crianças na escola ainda valorizam os aspectos comuns à rotina vivenciada anteriormente, como demonstra a fala da professora de Educação Física:

“[...] eles tinham muito essa coisa do “primeiro da fila”, por isso eu criei outras formas de fazer fila, as vezes eu seguro um pouco, ou escolho um...porque era assim, de voar em ti e se brigar de empurrar pelo primeiro lugar na fila, e ali eu acho que é um pouco isso, a ansiedade de ser o primeiro na fila [...]” (PROFESSORA AURORA, 2019).

A necessidade de estar sempre a frente parece ser uma característica perceptível da maioria das crianças pequenas, que é um traço que vai se diluindo em alguns momentos,

como o expresse através da fala da professora. Em compensação, torna-se evidente em outros, como em situações efetivas de competição, por exemplo. Assim como o tempo, o espaço é um elemento histórico que foge da neutralidade, pois este também é um elemento pedagógico. É notável que “[...] implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentes, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno” (FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Mesmo que as escolas sejam construídas e mantidas de uma forma que seja possível alcançar o controle, seja dos horários, dos espaços, dos corpos e dos comportamentos, ainda assim existem características que sugerem que este ambiente é unicamente acolhedor para as crianças. O parque é um nítido exemplo, já que contempla diversos elementos que “[...] favorecem as situações de brincadeira, tornando-o um espaço potencializador das interações e encontros para as crianças” (SOARES; ALMEIDA; CÔCO, 2015, p. 29595). Nesse sentido, a professora costuma dar preferência para as práticas nesse espaço:

“[...] o parquinho, eu oportunizo muito o parquinho, eles brincam bem e eu tento sempre mediar outra brincadeira, ou a corda, que eles gostam de pular, ou amarelinha que eu já dei, ou faço uma brincadeira ali no canto com os outros, um pega-pega, umas brincadeiras mais assim simples [...]” (PROFESSORA AURORA, 2019).

A sua fala configura o papel fundamental que o parquinho tem como local propício para o brincar, além disso, para negociar, interagir e ressignificar (SOARES, 2012). Para a professora, o local preferido das crianças para as aulas e momentos “livres” é o parque. No entanto, ela já possui uma opinião diferente sobre o melhor local para as aulas de Educação Física:

“Eles preferem o parque, eu acho. Se fosse dar todas as aulas no parque eles iriam ficar bem felizes, mas acontecem vários caos que tu vê que também é daquela brincadeira que eles fazem sempre. Eu gosto mais da quadra descoberta, eu acho que ali eu consigo concentrar eles e ter um espaço bom...tem umas linhas no chão que a gente consegue fazer umas marcações de “sai daqui, vem pra cá [...]” (PROFESSORA AURORA, 2019).

Mesmo acreditando e valorizando a preferência das crianças, a professora tem a sua escolha a partir do que melhor reflete e auxilia na sua prática pedagógica. Sendo assim, a quadra descoberta proporciona que ela tenha um maior controle das crianças que tendem a se dispersar menos, além de propiciar para elas uma melhor noção de espaço por ter as linhas no chão.

O pensar na importância de as crianças compreenderem o espaço limitado também é uma maneira de controlar e restringir seus movimentos, algo historicamente presente na cultura escolar. Dessa forma, são reafirmadas as necessidades de ajustar os corpos e os movimentos ao padrão imposto pela escola (PROBST; KRAEMER, 2012). Esta tarefa torna-se ainda mais difícil quando se trata das crianças do primeiro ano, pois estas possuem comportamentos e características que condizem com a cultura da Educação Infantil, que se reflete em uma maior flexibilidade e liberdade.

Outro desafio para o docente que atua com as crianças que estão se inserindo na escola é a avaliação. Por ser uma tarefa subjetiva e pessoal, impõe muitas responsabilidades a quem avalia, e nesse contexto, a professora Aurora utiliza critérios com o intuito de valorizar as questões que estão para além da prática da Educação Física:

“[...] quem cumpre os combinados, quem colabora na aula, quem participa de se envolver, de não ficar resistindo toda aula e ficar sentado. Eu sou de boa, se quer ficar um pouco sentado, tudo bem, mas toda aula a mesma coisa, ou ficar a aula inteira ali não dá, né? [...] eu fiz colagens, desenhos...e aí pelo capricho, pelo envolvimento na hora que a pessoa tá fazendo, os questionamentos que aparecem, também eu ia construindo a nota daquele trabalho, não só o desenho pronto, mas como que ele tava durante aquela construção” (PROFESSORA AURORA, 2019).

Ao compreender que avaliar é uma ação reflexiva e “é um ato de atenção ao processo de aprendizagem que move o desenvolvimento do sujeito na busca pela formação humana integral” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 54), é fundamental dialogar sobre a percepção da criança como um sujeito completo e não fragmentado. Isso se traduz com a fala da professora que tenta não somente valorizar, mas dar prioridade aos tópicos essenciais para uma formação humana e social, além de proporcionar vivências diferenciadas que auxiliam no repensar da Educação Física como uma disciplina somente prática, já que a professora também utiliza outras atividades como forma de registro.

Os desenhos são recursos que possibilitam que as crianças ilustrem as suas experiências corporais (SANTOS; MAXIMIANO, 2013) e que demonstrem o que foi mais significativo, assim, o docente também pode reavaliar a sua própria ação pedagógica. Como aponta um dos documentos que norteiam a prática docente da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o intuito é utilizar o processo avaliativo como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, rompendo com a concepção geral do conceito como uma forma de classificação (FLORIANÓPOLIS, 2016). Nesse sentido, a

professora projeta seu olhar cuidadoso na avaliação com a intenção de conceber cada criança a partir da sua singularidade:

“Acho que principalmente com os primeiros anos é uma coisa mais geral, daquele indivíduo por completo, na tua aula, na tua explicação, na atividade prática, em colaboração com os colegas...isso também aparece muito na Educação Física, a questão de comportamento de conseguir dividir um espaço, de conseguir dividir material, de não bater porque tá perdendo, ou porque foi pego, isso acontece muito “ai fui pego” começa a chorar e bate em quem pegou. Então isso tudo a gente tem que ir trabalhando e vai virando conceito pra nota. Não sei se é justo e nem correto, talvez eu até diria que não, mas é o que a gente usa” (PROFESSORA AURORA, 2019).

Sobre a particularidade da Educação Física com o processo de avaliação com as crianças, embora o que recebe maior destaque na área sejam as práticas avaliativas com caráter quantitativo, o que também se tem visto são ações que se transformam em objetos de reflexão da própria prática (SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Para tanto, cabe ao docente utilizar os seus registros para refletir e repensar o caminho que está seguindo, a fim de contribuir para uma melhora para todos os agentes envolvidos nesse processo. O que se busca é pensar a Educação Física como uma disciplina que não prioriza somente as práticas relativas ao desempenho, a técnica e ao padrão, mas sim, que valorize as evoluções, as expressões, os aspectos humanos e as relações criadas através das práticas corporais vivenciadas ao longo das propostas.

Refletir sobre as relações estabelecidas nas aulas de Educação Física é algo que demanda atenção, pois elas se configuram como um ambiente próprio que costuma mobilizar diferentes tipos de relações: amizades, conflitos, discussões, criação de regras, imaginação, exclusão, descobrimento e entre outras. No que se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental, as formas de se relacionar e de se expressar ainda estão sendo apreendidas e descobertas. Para a professora, no geral as crianças possuem um bom relacionamento entre elas:

[...] o da tarde é um pouco mais diferente, eles brigam mais, se batem mais, eles gritam muito um com o outro pra pedir silêncio...de manhã já são mais tranquilos, eles tem mais uma relação de coisas miúdas tipo “ele não quer ser meu amigo”, “ele me empurrou na fila”, “ele mostrou a língua”, ou “fez cara feia” [...]” (PROFESSORA AURORA, 2019).

A dificuldade de se expressar muitas vezes causa situações incômodas para as crianças, que não necessariamente gostariam de resolver brigando ou discutindo. Entretanto, o conflito proporciona o reconhecimento das diferenças e o desenvolvimento do sentimento de

empatia, ou seja, é também uma oportunidade de crescimento (RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010).

A apropriação da conversa vai sendo desenvolvida com o passar dos anos e através das experiências, assim auxiliam a criança a enfrentar as adversidades de uma maneira mais saudável (RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010) reduzindo, dessa forma, a frustração e a criação de situações de discórdia. Já no que diz respeito a relação estabelecida com as crianças, a professora acredita que existam alguns fatores preponderantes que determinam o seu sucesso:

“Talvez por ser Educação Física e eu ser um pouco nova, eles têm uma referência de mim como uma pessoa que tá ali pra estar ali, mas também não necessariamente eles precisam fazer tudo que eu quero. Não sei se é um pouco da minha postura de não ser muito [faz gestos de firmeza com as mãos], mas eu também nem quero, ou porque toda essa relação da aparência, de ser mais nova, de estar sempre levando pra rua pra brincar [...]” (PROFESSORA AURORA, 2019).

[...] eu gosto bastante deles, me apego afetivamente assim de dar uma bronca e depois ficar “poxa né, é que eu já te falei várias vezes isso” e nessa idade a gente tem muito retorno, né? [...] Eu acho que professor de Educação Física tem esse espaço legal com os alunos, essa oportunidade de ter uma relação legal, mais descontraída, é uma oportunidade, não que todos façam, mas eu acho que tem esse espaço pra ter um diálogo sobre outras coisas, eles contam as experiências deles” (PROFESSORA AURORA, 2019).

A aparência jovem acrescida da postura mais liberal e a responsabilidade pela Educação Física são características que imprimem na professora uma figura mais amigável e acessível. Como determina Tassoni (2000, p. 3) “é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico” e se apropria de novos conhecimentos. De acordo com o estudo da autora, foi possível perceber que quanto mais próximas e acolhedoras as professoras se mantêm, mais valorizadas elas são. A medida em que uma maior proximidade física é estabelecida, aumenta a sensação de segurança, de tranquilidade e de confiança, diminuindo as possíveis tensões que possam ter sido causadas pelo ambiente escolar ou fora dele (TASSONI, 2000).

O exemplo exposto pela investigação representa a relação que a professora Aurora estabelece com as crianças do primeiro ano e que costumam ser mais observadas na Educação Infantil. Pode-se deduzir que a professora tenha estabelecido esse tipo de relação com as crianças, entre outros motivos, por ser oportunizada esse tipo de vivência onde também atua, que é na pré-escola.



Embora no início do ano a professora Aurora tenha questionado as crianças sobre os aspectos da rotina, os espaços e as características da escola que possam ser diferentes da Educação Infantil, ela pontuou que esses comentários não surgiam espontaneamente das crianças. Para ela, até este momento as crianças ainda estão formando a ideia do que realmente é a Educação Física.

Diante desse contexto traçado pela prática docente no primeiro ano do Ensino Fundamental e ao perpassar as questões inerentes a ação pedagógica da professora, torna-se possível entender que essa etapa compreende diversas particularidades, mais especificamente no que diz respeito ao planejamento e a atuação docente pautados na flexibilidade. Sendo assim, exige que o exercício da docência seja repensado diariamente de maneira crítica, a fim de oportunizar as vivências partilhadas durante as aulas, sendo que estas podem e devem ser frutos de diálogos entre as crianças e quem leciona.

#### 4.3 “EDUCAÇÃO FÍSICA É PRA “NÓIS” SE DIVERTIR”: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

*“Eu fico com a pureza da resposta das crianças [...]”*

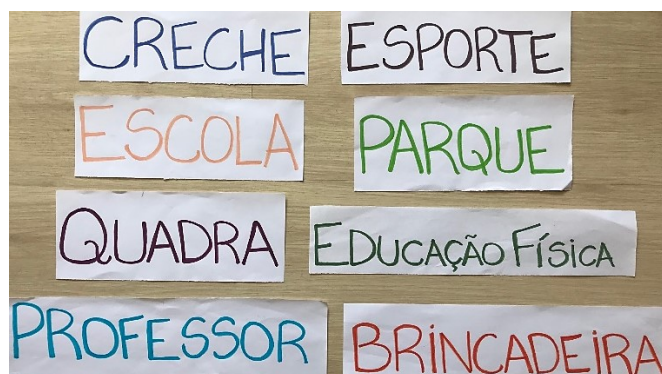
(Gonzaguinha)

Pensar em um estudo com a participação efetiva das crianças é pensar em um universo para além do que se está acostumado, é surpreender-se diariamente com cada gesto, pergunta e resposta. O desafio é proporcionar que elas possam criar a pesquisa, a medida em que também desenvolvam a sua própria identidade, repleta de crenças, valores, vontades, sonhos e imaginações. Portanto, o grande objetivo dessa etapa da investigação foi permitir que as crianças pudessem se expressar livremente a partir do que sentem e compreendem do mundo a sua volta, respeitando suas singularidades e as suas vontades em todos os momentos da coleta de dados.

Inicialmente, o intuito era reunir as crianças somente em um grupo focal, devido a entrega tardia de alguns TCLE, a coleta de dados foi dividida em dois momentos diferentes. O primeiro grupo focal já havia sido realizado e após a transcrição das falas, percebi que algumas questões ficaram superficiais, mas principalmente me chamou a atenção que mesmo com a longa conversa que havíamos estabelecido, ainda não era possível compreender o que

as crianças efetivamente entendiam sobre determinados assuntos. O segundo momento foi pensado exclusivamente com o intuito de entender o que certas palavras, que fazem parte da rotina, representam para as crianças, a partir do dia-a-dia e das experiências que elas possuem. Para solucionar esse dilema, criei o “jogo das palavras” (Figura 21):

**Figura 21** – Jogo das palavras



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

As palavras ficavam viradas para baixo e cada criança, na sua vez, deveria escolher uma, virar e se possível, ler para os colegas. O momento da leitura foi interessante, pois na maioria das vezes todos tentavam ler juntos e ajudavam os colegas que não conseguiam. Após esse momento, as crianças deveriam dizer o que a palavra significava para elas.

Mesmo que as informações tenham sido coletadas em momentos e de formas diferentes, a temática é a mesma e as respostas se entrelaçam, portanto, estas serão analisadas e discutidas conjuntamente, a fim de propiciar um maior entendimento e aprofundamento no âmbito da pesquisa. Cabe lembrar que as crianças puderam escolher um nome com o qual gostariam de ser identificadas, sendo assim, aqui serão representadas dessa maneira.

A opção por iniciar a conversa com questões relacionadas a Educação Física foi motivada pela curiosidade sobre os aspectos que a envolvem no processo de transição e na inserção das crianças no Ensino Fundamental. Por ainda ser um tema recente na área, o interesse era fundamentalmente tentar desvendar o que as crianças compreendem acerca desse assunto, para posteriormente poder refletir sobre outras questões. Sobre o conceito de Educação Física, as crianças puderam expressar os seus distintos olhares:

**Nina:** “Educação Física é pra fazer as coisas e brincar muito pra nós deixar muito forte e aprender muitas coisas”

**Spiderman:** “Educação Física é pra nós se divertir. A gente aprende muitas brincadeiras legais, como hoje...a gente foi pra Educação Física. É muito legal Educação Física...todas as brincadeiras são muito legais”

**Lara:** “Quando as pessoas joga bola e...e...brincam de pular corda, e brinca de...”

A relação da Educação Física com a brincadeira foi estabelecida tanto para conceituar e significar a palavra, como pode ser visualizado com a fala das crianças, mas também quando o assunto foi a própria brincadeira. Ao referenciarem o que mais gostam de brincar, tanto na escola quanto em casa, as práticas mais citadas foram as que, de acordo com as observações, são vivenciadas nas aulas e na escola: pular corda e ir ao parquinho. Isso pode ser explicado pelo fato de ser na escola que as crianças têm a possibilidade de interagir com seus pares, com os professores e os funcionários, mas também com o espaço, o qual permite que as brincadeiras tomem diferentes formas e características (MENEZES; BICHARA, 2016). Essas vivências tornam-se significativas ao ponto de extrapolar os espaços da escola e ir para os outros âmbitos da vida das crianças.

O brincar é uma prática social característica das crianças e a sua importância se fundamenta através dos “processos educativos que são produzidos, desencadeados, valorizados, ensinados e aprendidos pelas crianças que estão brincando, com suas diversas percepções sobre a realidade, suas fantasias, suas criações, suas ações, a partir das relações intersubjetivas por elas estabelecidas” (MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016, p. 246). Para as crianças, a brincadeira é:

**Lara:** “Quando as pessoas inventam uma brincadeira de pular corda e esconde esconde, amarelinha...”

**Spiderman:** “Brincadeira é pra nós se divertir...a brincadeira pode fazer, inventar...brincadeira é muito legal pra brincar com seus amigos”

**Nina:** “Brincadeira é pra deixar nós muito fortes e deixar as pernas muito fortes pra nós correr e brincar muitas coisas. A brincadeira são pra nós deixar muito forte, deixar muito esperto pra aprender”

O conceito da brincadeira como algo puramente divertido, que proporciona felicidade e interação com os amigos, com o espaço e com os objetos, demonstra que essa é uma atividade que faz com que as crianças se sintam bem. É natural que elas criem possibilidades para o brincar, alterando o espaço, os objetos e tudo o que faz parte daquele contexto (ESPIRIDIANO, 2015), ou seja, torna-se prazeroso porque elas conseguem transformar a realidade do ambiente para proporcionar um melhor momento de brincadeira.

Ao fazer as modificações necessárias para transformar e ressignificar o contexto que se brinca, a criança se apropria da brincadeira como “uma linguagem que fala do próprio brincante, permitindo à criança ser autora de sua fala e de seus atos. Este fato torna a atividade lúdica muito singular para cada criança, pois, por intermédio do brincar, ela encontra modos de falar em seu próprio nome e de si” (SARTORI; ALVES; SOMMERHALDER, 2015, p. 407).

De acordo com as observações feitas por Freitas e Stigger (2015), existem dois fatores que tornam uma brincadeira ainda mais atrativa para as crianças. O primeiro consiste no fato de serem as protagonistas, de ocuparem funções “mais importantes” e de maior destaque na dinâmica estabelecida. O desafio é o segundo ponto e talvez mais perceptível, pois as próprias crianças costumam criar maneiras de dificultar a brincadeira para torná-la ainda mais prazerosa. Mesmo assim, a “brincadeira “legal” é aquela que desafia, mas que também permite o sucesso na sua realização” (FREITAS; STIGGER, 2015, p. 80). Nesse sentido, é possível visualizar que a concepção da brincadeira como uma atividade agradável e feliz, faz com que as crianças se lembrem da Educação Física que tinham enquanto frequentavam a Educação Infantil:

**Mulher Aranha:** “A gente ficava brincando de pular corda, de chutebol...um monte de coisas legais...e amoeba”

**Unicórnio:** “Primeiro a gente se alongava e depois a gente fazia as coisas bem radical...a gente brincava assim...depois fazia assim...(ficou em pé para demonstrar os movimentos) a gente tinha que pular e sair quando fosse baleia e a gente tinha que passar por baixo dela, quando fosse cobra...ia assim...daí a gente tinha que passar pulando, daí depois a cobra vai ficando assim mais mole (demonstrou o movimento da corda)”

**Homem Aranha de Ferro:** “Eu brincava de Educação Física e...só isso!”

De acordo com os documentos que norteiam a educação, as brincadeiras devem compor os eixos da prática pedagógica na Educação Infantil (BRASIL, 2010; FLORIANÓPOLIS, 2016), não somente no que diz respeito à Educação Física, mas em todos os âmbitos dessa etapa. A partir da fala das crianças, pode-se perceber que as suas memórias refletem ainda mais sobre o conceito de Educação Física que foi posteriormente formado por elas, ou seja, reafirma a forte relação entre a brincadeira e o componente curricular.

Outro marco que tornou evidente a relação que as crianças criaram entre a Educação Física e a brincadeira, foram os desenhos que as crianças produziram em sala. Mesmo a maioria tendo optado por não fazer uma apresentação oral dos seus desenhos, as representações são facilmente visualizadas a partir das próprias ilustrações:

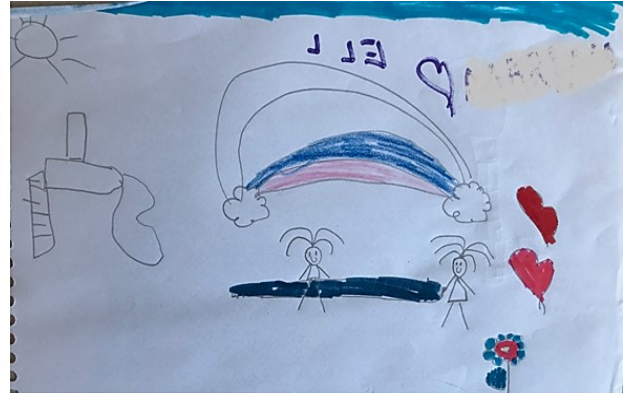
**Figura 22** – Aula de Educação Física

Autora: Mulher Aranha



**Figura 23** – Aula de Educação Física

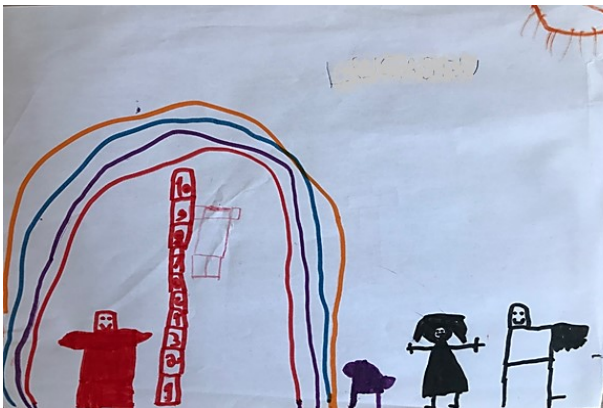
Autora: Unicórnio



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

**Figura 24** – Aula de Educação Física

Autor: Homem Aranha de Ferro



**Figura 25** – Aula de Educação Física

Autora: Nuvem Colorida



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

**Figura 26** – Aula de Educação Física

Autora: Ovelhinha Feliz



**Figura 27** – Aula de Educação Física

Autora: Sol



Fonte: registro fotográfico realizado pela própria pesquisadora.

A partir dos desenhos, torna-se nítido que as práticas marcantes, até o momento, da Educação Física na escola, se configuram nas brincadeiras, especificamente em pular corda e na amarelinha. Estas foram as principais atividades realizadas nos dois últimos bimestres e puderam ser observadas durante o acompanhamento da rotina, corroborando então com as ideias simbolizadas pelas crianças nos desenhos.

Diferentemente dos demais colegas, Ovelhinha Feliz e Sol optaram livremente por apresentar as suas criações. Sobre o desenho da esquerda, ela disse que desenhou “tu...e eu! [...] aqui é a árvore segurando pra gente”, mostrou a autora. Já a colega que produziu o desenho da direita, disse “[...] eu fiquei muito feliz de pular corda...porque é minha aventura favorita pular corda [...] e não sei se dá pra ver...eu fiz um detalhe na professora...eu fiz um pincer!”.

Apesar de as crianças terem feito suas representações das aulas de Educação Física no primeiro ano de maneira autônoma e com os seus próprios olhares, é perceptível que ambas possuem um entendimento semelhante sobre a disciplina. Mesmo que as práticas retratadas tenham sido as últimas a serem experienciadas, nota-se que as brincadeiras se tornaram referências nesse contexto de aprendizagem.

A prática pedagógica na Educação Física que se pauta através das brincadeiras, proporciona a ação de “valorizar a pluralidade cultural humana, ressaltando seus aspectos gestuais, musicais, rítmicos, histórico-sociais e expressivo-criativos” (BARBOSA-RINALDI; LARA; OLIVEIRA, 2009, p. 223), independentemente de qual seja a etapa da educação básica. Embora fique claro que este conteúdo também foi vivenciado na Educação Infantil, assim como é vivenciado no Ensino Fundamental, as opiniões foram divergentes em relação as aulas de Educação Física em ambos os contextos:

**Sol:** “Lá não era tão divertido igual essa”

**Giovana:** “Não era? Mas porque que aqui tu acha mais divertido?”

**Sol:** “Porque aqui é mais legal, tem quadra...lá não tinha nenhuma quadra”

**Mulher Aranha:** “Pra mim não é nenhuma diferença porque as vezes a gente pula corda, faz amarelinha, a gente desenha...hm...”

**Ovelhinha Feliz:** “Lá na Educação Física da minha escola, lá só podia fazer Educação Física na hora da Educação Física, aqui pode brincar até na hora da Educação Física”

**Unicórnio:** “Eu acho que é diferente porque lá a gente se alongava antes de fazer as coisas...a gente fazia assim, depois assim...(mostrando os alongamentos)”

Ainda que as crianças discordem das práticas realizadas nas duas etapas de ensino, o trecho traz algumas falas que nos possibilitam continuar refletindo sobre a Educação Física

nesse contexto. Ao fazer referência a um componente característico da escola, Sol acaba valorizando a disciplina no primeiro ano por acreditar/visualizar que a quadra é um espaço específico da Educação Física, o que proporciona vivências diversificadas em relação a quando frequentava a pré-escola.

No entanto, para a Mulher Aranha não existem diferenças entre as atividades realizadas em ambas as etapas, pois ela menciona as brincadeiras que eram feitas durante a Educação Infantil e que continuam sendo propostas na escola. Diante desse cenário, ao expor que “só podia fazer Educação Física na hora da Educação Física” e que “aqui pode brincar até na hora da Educação Física” a colega faz menção a escola que frequentava até a metade do ano em Porto Alegre. A fala faz com que seja deduzido que anteriormente as práticas por ela vivenciadas eram pautadas a partir de outros conceitos, o que fez com que ela entendesse que a brincadeira não fazia parte da Educação Física e que só era possível em outros momentos. Ao chegar na nova escola, já em Florianópolis e ao se deparar com as brincadeiras propostas pela professora, a menina pôde conceber a Educação Física de uma maneira diferente do que antes era conhecida.

Ao pensarem sobre o conceito da Educação Física, as crianças também pontuaram sobre os conteúdos que gostariam de aprender nessa disciplina. A maioria delas citou que deveria ter piscina na escola para que elas pudessem aprender a nadar, justificando a escolha a partir dos episódios de sustos com afogamentos. Nesse sentido, é importante ressaltar que a valorização da cultura local é um dos princípios educativos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que aponta para a necessidade de “promover nas experiências formativas a compreensão dos diferentes aspectos que compõem as marcas identitárias locais [...] (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 25), o que impõe ainda mais destaque para essa questão é que o contexto abordado se trata de uma ilha, ou seja, as crianças também visualizam que para morar aqui, é imprescindível saber nadar.

Como pôde ser visualizado até o momento com as falas das crianças, a Educação Física é um componente curricular que proporciona experiências corporais que permitem vivências não somente significativas, como vivências que elas se identificam, como a exemplo das brincadeiras. Em consonância com essa reflexão, o estudo de Espiridião (2015) apresentou que a parte mais prazerosa da escola são as aulas de Educação Física, já que estas proporcionam que as crianças brinquem e conversem mais livremente com os colegas. Quando questionadas sobre o que é a escola, as crianças disseram que:

**Spiderman:** “É pra gente aprender. A gente aprende muitas coisas estuda tarefa de casa, tem Educação Física, tem artes, inglês, coisas...então...a gente aprende pra ser grande, e depois passa pro segundo ano...passa pra todos os anos, até que vai pra um lugar que aí vai pra uma escola muito legal”

**Sol:** “Escola é um lugar onde que as crianças aprendem, e aí também tem Educação Física...várias coisas”

**Lara:** “É onde as pessoas estudam e brincam no parquinho...e fazem tarefa de casa”

**Nina:** “Escola é pra nós aprender ler. Escola é pra deixar muito esperto, pra não deixar nós muito preguiçoso, chatos, só comendo e na cama. Assim você não vão aprender as coisas e isso é (não compreendi). Isso aí é pra deixar nós aprender em nossas cabeças que aprender também”

**Ovelhinha Feliz:** “Escola é onde a gente aprende e se a gente não deixar de ir pra escola, a gente fica burro, sem inteligência, não sabe ler nem escrever...e a coisa mais legal na nossa vida é conseguir estudar. Parece chato, mas é muito legal”

As falas das crianças representam o peso que a escola possui no sentido de ser um ambiente quase que exclusivo de/para aprendizagem. Ao também conversar com as crianças do primeiro ano, Espiridião (2015) concluiu que para elas, a escola é um espaço que permite a aprendizagem, a socialização e a construção de amizades, portanto, é um local que as crianças gostam de frequentar. Além de permitir a aprendizagem de diferentes conteúdos, a escola traz a sensação de que as crianças “estão crescendo”, o que faz com que elas acabem gostando muito de vivenciar essa etapa, pois proporciona o “gosto pelo novo, pelas novas experiências, pelos saberes oportunizados” (DIAS; CAMPOS, 2015), assim como demonstram as falas a seguir:

**Giovana:** “[...] e por que vocês gostam da escola?”

**Unicórnio:** “Porque a gente aprende a ler...a gente aprende a escrever...a gente aprende um monte de coisa assim. A gente vai pra outro ano...a gente aprende muitas coisas. A gente aprende a desenhar assim sem borrar o papel, desenhar bonito”

**Ovelhinha Feliz:** “Eu gosto da escola porque eu vou ser artista, eu gosto de ler, gosto de escrever...eu amo a escola. Eu sempre tento prestar atenção na prof pra ver o que ela tá fazendo porque eu quero ser artista”

Os novos saberes, nesse caso representados, principalmente, pela aprendizagem da leitura e da escrita, são experiências marcantes e extremamente significativas que implicam diretamente na opinião positiva em relação a escola. Embora as crianças tenham recém saído de um espaço que favorecia uma ação pautada na infância e agora elas estejam imersas no processo de escolarização, que inclui controle e disciplina (MOTTA, 2011), as crianças demonstram gostar da escola exatamente por ela apresentar esse modelo. Em contrapartida à essa representação, para elas a creche possui um significado diferente:



**Spiderman:** “Uma creche é um lugar onde os pequenos estudam...”

**Nina interrompe:** “Não estudam não!”

**Spiderman:** “Eles são muitas brincadeiras...e eles não estudam. Eles vão pra creche e eles só brincam”

**Nina:** “A creche é onde que tem as crianças podem brincar o dia inteiro e as mães depois pegam”

Com os trechos anteriores é possível compreender que as concepções de ambas as instituições possuem sentidos completamente opostos: a creche é para brincar e a escola é para aprender. A aprendizagem no primeiro ano se concentra principalmente na aquisição do domínio da escrita, o que faz com que a escola receba uma grande expectativa por parte das crianças, pois nesse momento elas podem fazer parte do “mundo letrado dos adultos” (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 639). Nesse contexto, pode-se perceber que até para as crianças é difícil reconhecer as atividades e as aprendizagens desenvolvidas através das brincadeiras na Educação Infantil, o que reafirma a dificuldade de conceber a brincadeira como mediadora dos conhecimentos e das interações.

Em contrapartida às expectativas criadas em relação a nova rotina da escola e às aprendizagens que ela proporciona, o que por vezes demonstra a preferência das crianças do primeiro ano pela escola, também é nítido que algumas características da Educação Infantil façam com que elas sintam saudade da época em que a frequentavam. O forte vínculo com as professoras e a “falta de responsabilidade” que a pré-escola representa são fatores marcantes para as crianças quando refletem sobre a primeira etapa da educação básica (ESPIRIDIÃO, 2015).

Para além da aprendizagem formal que a escola proporciona, para as crianças, ela possui diversos espaços que proporcionam vivências significativas em diferentes momentos da rotina. Em relação aos espaços ocupados nos momentos “livres”, é perceptível que elas se deslocam em grupos e que costumam frequentar ambientes propícios para o desenvolvimento de jogos, brincadeiras e desafios. Ao serem questionadas sobre qual o seu local preferido na escola, as crianças responderam:

**Nuvem Colorida:** “O meu é todos os lugares!”

**Sol:** “Já sei...o parquinho porque lá dá pra se aventurar...ou na árvore”

**Homem Aranha de Ferro:** “O meu é na televisão. Dentro da televisão”

**Mulher Aranha:** “A sala...pra gente aprender a ler”

**Gato:** “Eu gosto da sala”

**Ovelhinha Feliz:** “O refeitório, o parquinho, a sala de artes, o...a Educação Física...hm...tudo!”

**Homem Aranha de Ferro:** “A sala de aula”

**Unicórnio:** “Meu lugar preferido é a sala de artes e o parquinho”

Ao relacionar a sala com a alfabetização, Mulher Aranha sinaliza que o espaço de aprendizagem da escola consiste fundamentalmente na sala de aula, pois é lá que eles aprendem a ler. Em outro momento, Sol concordou com a colega e disse que gosta de sala de aula “[...] porque tem a prof... porque também a gente aprende a ler...a gente aprende a escrever [...]”. Já a preferência pela sala de Artes manifestada pela fala e observada ao longo do acompanhamento da rotina, demonstra que este é um momento que as crianças podem se expressar mais livremente, fazer pinturas e estabelecer maiores diálogos com os colegas, o que também é uma prática característica da Educação Infantil.

Diferentemente das salas dos Núcleos de Educação Infantil, que são organizadas com mesas grandes para o trabalho conjunto, tapetes e brinquedos, as salas de aula na escola são organizadas de modo a desfavorecer o diálogo entre as crianças e facilitar que a relação com o professor seja obtida de maneira autoritária e vertical (BEZERRA, 2014). Ainda assim, este é um espaço que permite a construção de momentos de aprendizagem e de vínculos entre os que a frequentam, portanto, é um ambiente que as crianças valorizam.

Outro espaço que aparece de maneira recorrente nas falas das crianças é o parquinho. Tanto ele quanto os componentes que dele fazem parte, criam oportunidades que favorecem a consolidação das brincadeiras, a partir do encontro e das interações estabelecidas pelas crianças enquanto brincam (CÔCO; SOARES, 2016). Para elas, o parque é:

**Lara:** “É onde as pessoas brincam, se diverte...e...brincam no escorregador”

**Spiderman:** “Parque é pra gente se divertir, tem muitos jogos como balanço, é pra gente ser forte porque tem brinquedo pra ser forte, pra fazer exercício”

**Sol:** “O parque é onde as crianças brincam, no balanço...e tudo...a criança apendam a fazer ginástica...essas coisas”

**Nina:** “O parque é pra deixar nós, deixar nós muito fortes...e deixar nossos braços muito fortes, deixar nós muito fortes pra nós aprender as coisas pra nós não ser fracos”

O parquinho é um espaço planejado intencionalmente com o intuito de propiciar experiências lúdicas que muitas vezes são pré-estabelecidas pelos componentes dele fazem parte (SARTORI; ALVES; SOMMERHALDER, 2015), mas as crianças conseguem reinventá-las e recriá-las facilmente. A partir das falas acima é possível compreender que o parque é caracterizado como um ambiente que propicia a brincadeira e por permitir “liberdade, movimentações, imaginação, significados e invenção” (SOARES, 2012, p. 7), se torna um dos espaços de maior preferência das crianças que estão no primeiro ano.

Uma outra explicação possível para que este seja um local tão valorizado, é que nessa etapa as crianças sentem falta de um espaço que proporcione mais brincadeiras (ESPIRIDIANO, 2015). Nesse contexto, sente-se falta de vivências que permitam a troca e a apropriação de novos saberes, valores e conhecimentos, que são obtidos por meio da coletividade e interação com outras crianças e com o próprio espaço (SARTORI; ALVES; SOMMERHALDER, 2015).

Embora não tenha sido citada como espaço de preferência pelas crianças, a quadra é um elemento característico e supervalorizado da escola. Para as crianças participantes da pesquisa, quadra significa:

**Spiderman leu:** “Qua...dra. Quadra! Pra brincar!”

**Nina:** “A quadra é pra deixar nós muito...deixar muitos...nóis brincamo e brincamo pra divertir...e deixa nós muito cansado, nós sua o dia inteiro!”

**Spiderman:** “Quadra é pra nós brincar, pra jogar futebol, basquete...pra fazer muita brincadeira legal. A quadra é muito legal!”

O curioso na fala é que novamente o brincar aparece como a principal atividade para se realizar no local, o que pode ser explicado pelo fato de as experiências das crianças nesse espaço se fundamentarem nas práticas corporais estabelecidas nas aulas de Educação Física, as quais se caracterizam principalmente pelas brincadeiras. Isso pôde ser observado ao longo do acompanhamento da rotina, que permitiu perceber que os colegas maiores, das outras turmas, são os que fazem o uso das quadras nos tempos livres, como no recreio, e que a utilizam para praticar esportes, principalmente futebol e basquete (assim como citado na fala de Spiderman). Todavia, as crianças caracterizaram o esporte como:

**Spiderman:** “É pra fazer...é...exercício. Pra fazer isso e isso (mostra alguns alongamentos com os braços) pra ser forte e pra emagrecer. Depois ele sai e volta por dias”

**Giovana:** “E tu tens algum exemplo de esporte que tu lembra pra falar?”

**Spiderman:** “Bicicleta!”

**Nina:** “Esporte é pra deixar a gente muito forte pra nós pra outra pessoa não jogar. O esporte é pra deixar nós muito forte pra nós comer bem. O esporte nós come bem primeiro e depois nós faz exercício pra gente ficar mais forte ainda”

As crianças associaram o esporte com a representação de um corpo forte e atlético, possivelmente explicado pela influência da mídia e da cobertura do esporte de rendimento. Por outro lado, essa explicação se torna confusa ao observar que ao dar um exemplo de esporte, Spiderman citou a bicicleta, que é algo relativamente pouco abordado na televisão e não faz parte das vivências das crianças na escola. Nesse caso, o interessante é que as

referências que eles possuem de esporte na instituição, que são vistos ao serem praticados pelos colegas maiores, não foram citados. Além disso, o trecho faz parecer que as crianças não relacionam o atletismo, esporte abordado no início do ano pela professora, como uma modalidade presente nesse universo.

O fato de o atletismo não ter sido citado pelas crianças como referência a um esporte, abre uma lacuna para refletir sobre a motivação de tal feito. As crianças não entenderam que o atletismo é um esporte, por terem o vivenciado através de brincadeiras? Mesmo que não tenham comentado sobre ele, as crianças de fato aprenderam algo, pois mencionaram em uma fala que “a prof me ensinou a correr”, o que demonstra que a tematização do esporte refletiu em novos conhecimentos. Então, a ideia que aparentemente se estabelece é a relação das crianças com o tempo das vivências, levando em consideração que as práticas foram oportunizadas logo no início do ano, elas podem simplesmente não se recordar.

Nesse cenário, cabe destacar que para as crianças, o tempo do relógio, aquele que demarca horários de início e fim, não faz sentido, principalmente quando diz respeito às atividades prazerosas, já que elas não impõem os mesmos significados para as experiências que os adultos. Para elas, cada momento é único, tornando o tempo algo subjetivo (CARVALHO, 2015). Sobre os tempos que limitam a rotina, as crianças possuem as suas próprias percepções:

**Giovana:** “Dá tempo de comer e brincar no recreio?”

**Sol:** “Não! No meio da brincadeira quando a gente tá chegando no parquinho biiiiim (barulho do sinal) daí tem que correr mesmo”

**Nuvem Colorida:** “É daí tem que engolir a comida”

**Giovana:** “Vocês acham que a aula de Educação Física é demorada ou que passa muito rápido?”

**Todos:** “Muito rápido!”

**Sol:** “Eu queria meia hora...não...eu queria até de noite”

**Mulher Aranha:** “É! Até de noite! Eu também!”

**Giovana:** “Até de noite? Então vocês vão dormir lá na casa da professora?”

**Todos:** “Simmm!!!! Sim! Sim!”

O primeiro trecho da conversa demarca que há uma grande diferença entre o tempo da escola, que é institucional, e o tempo das crianças, que é “o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes [...]” (CARVALHO, 2015). É claro que a instituição precisa se adequar ao sistema educacional e cumprir com as diversas normas que são impostas, mas a exigência da divisão da rotina que fragmenta o contexto é o que parece marcar certos momentos das vivências cotidianas na escola. Nesse sentido, o recreio é praticamente o único

momento possível de brincadeiras e corpos livres, de certa autonomia dos comandos dos adultos que proporciona a criação de interações com os colegas sem tanta limitação (CHULEK, 2012), tornando-se mais um impasse para as crianças do primeiro ano, pois é o tempo de dividir a necessidade de brincar, com a de se alimentar.

Outro fragmento que representou significativamente a concepção de tempo das crianças, diz respeito a duração das aulas de Educação Física. Como foi percebido com todas as falas anteriores, o momento da Educação Física proporciona alegria para as crianças por terem a sensação de maior liberdade (mesmo sob os olhares da professora), que faz com que elas percebam que este passa muito rápido, portanto, deveria ter uma maior duração. Em comparação a pré-escola, no primeiro ano as possibilidades de interação entre os pares são reduzidas, tendo em vista que as crianças passam o maior tempo da rotina escolar dentro da sala de aula, que é um local que não favorece as trocas e os diálogos (CHULEK, 2012), o que faz com que as aulas de Educação Física sejam reconhecidas como mais um momento que permite a convivência diferenciada em relação às outras atividades da rotina.

O trecho também torna nítida a empolgação ao pensar que poderiam passar mais tempo com a professora, o que representa o apreço que eles possuem por ela. Seja pelas distintas experiências que a aula proporciona, ou pelo afeto que possuem, é extremamente perceptível que a relação com a professora dessa disciplina é diferenciada, já que “para as crianças, o professor de Educação Física é um adulto que brinca” (FREITAS; STIGGER, 2015, p. 81). Para as crianças, ser professor é:

**Spiderman:** “Professor é um moço que faz nós fazer tarefas. Professor é pra nós fazer tarefas, o professor serve pra estudar...porque o professor ajuda, ele ajuda nós aprender pra ser grande...isso”

**Nina:** “Professor é pra deixar nós espertos, aprender, pra nós ir pro segundo ano pra nós fazer tarefas difíceis”

Com a fala das crianças percebe-se a forte relação do ser professor com a ação de aplicar tarefas de casa, que para elas, irá auxiliar na progressão entre os anos do Ensino Fundamental, na mesma medida em que estão crescendo. O trecho reafirma a ideia de Freitas e Stigger (2015) que configura o professor de Educação Física como um docente diferenciado entre os demais, principalmente nesse contexto em que as brincadeiras se fazem presentes, que as crianças não possuem tarefas “formais” de casa e nem caderno dessa disciplina.

Diante desse cenário, é possível visualizar que para as crianças, o “professor de sala”, aquele que com frequência cobra tarefas, que pede para escrever e que corrige os trabalhos, é

o professor que ensina. Por outro lado, mesmo a professora de Educação Física propondo atividades em sala, como desenhos e trabalhos em grupo, é mais difícil para elas entenderem que também estão aprendendo. Isso pode ser ilustrado com a resposta obtida quando as crianças foram questionadas sobre o que já aprenderam nas aulas de Educação Física na escola, e com a resposta do Homem Aranha de Ferro: “nada!”.

Posteriormente, ao instigar a memória das crianças, elas começaram a responder que aprenderam a “fazer trabalho, amarelinha”, “aprendi a pular corda” e “a prof me ensinou a correr”, ou seja, torna-se nítido que as crianças não somente aprenderam, como elas têm a consciência de que aprenderam. Nesse contexto, surge a seguinte questão: por que é tão difícil para as crianças pequenas dimensionarem os conhecimentos e saberes aprendidos nas aulas de Educação Física?

Nessa conjuntura, o desafio que se estabelece é conseguir lidar com a dicotomia da Educação Física no primeiro ano do Ensino Fundamental, levando em consideração que as crianças possuem uma vivência anterior na pré-escola, com uma rotina extremamente diferente da que é partilhada nesse momento. Por um lado, a Educação Física é um dos momentos mais prazerosos para as crianças nessa etapa, pois permite que elas tenham experiências corporais mais livres, mesmo que direcionadas. Por outro, há a dificuldade em reconhecer e assumir o docente e os conteúdos dessa disciplina com a mesma importância que os/dos demais componentes curriculares da escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo que se propôs a analisar o envolvimento e a inserção das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, foi necessário refletir e dialogar sobre a ação que envolve a transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que são duas realidades que se mostraram completamente diferentes. Nesse sentido, o acompanhamento, através da observação participante, foi extremamente fundamental para compreender as diversas peculiaridades que se revelaram no contexto escolar. Além disso, os olhares e as perspectivas das crianças sobre as suas vivências foram lançados, na mesma medida em que se entrelaçavam, e por vezes se distanciavam, das ideias e percepções da professora de Educação Física.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre as próprias crianças do primeiro ano, as observações do cotidiano foram ao encontro da perspectiva da professora, que pontuou que apesar das amizades que são facilmente formadas, nessa fase as crianças sentem mais dificuldade em se expressar. Houve inúmeros momentos das aulas de Educação Física que elucidaram essa ideia, pois com o desenvolvimento das brincadeiras, que muitas vezes exigiam filas e divisões, as crianças se exaltavam e acabavam brigando. Por outro lado, mesmo que essas situações façam parte do cotidiano das crianças pequenas, a reconciliação parece ser um movimento simples e que não necessita da interferência de um adulto, já que elas mesmas costumam resolver as suas desavenças.

Da mesma maneira, a relação com a professora de Educação Física também se mostrou positiva no sentido de as crianças diariamente demonstrarem afeto e conduzirem as interações com maior liberdade nas expressões, tanto de acordo com as observações, quanto com as falas das crianças e da própria docente. O fato de a professora ser mais jovem e ser um adulto que participa da rotina escolar, mas que está presente fundamentalmente nos momentos prazerosos e de brincadeiras, faz com que ela se torne uma referência diferenciada em relação aos outros docentes da escola.

Sobre a prática pedagógica da professora de Educação Física, pode-se perceber que a ação docente com o primeiro ano do Ensino Fundamental exige uma condução diferenciada, isso porque as crianças, além de estarem em processo de assimilação da nova rotina escolar, possuem peculiaridades próprias da idade, ou seja, precisam se levantar da cadeira para se expressarem através dos movimentos, necessitam de diferentes dinâmicas para a compreensão

dos conteúdos e atividades a serem realizadas, e entre outros fatores. Nesse contexto, a criação de um planejamento demonstrou-se imprescindível, não para delimitar e conduzir as aulas com rigidez, mas sim para tornar visíveis as possibilidades de ampliação e de flexibilidade das propostas. Portanto, por mais que haja um instrumento que oriente a prática docente, nessa etapa há a necessidade de compreender que a flexibilidade é uma característica que deve ser assegurada sempre que possível, da mesma forma, a avaliação deve partir de um acompanhamento que priorize as singularidades de cada criança.

Sobre a percepção e o conceito de Educação Física que as crianças possuem, foi possível observar que ainda é difícil formar uma compreensão que separe o componente curricular das brincadeiras, isso porque a especificidade do campo de investigação contemplou, em sua maioria, as práticas corporais desenvolvidas através dessa dimensão, que de acordo com as crianças, também era o vivenciado na pré-escola. Além disso, a Educação Física apareceu fortemente vinculada com a concepção de um tempo de divertimento, onde as interações são mais facilmente deliberadas e os corpos podem mover-se mais livremente.

Para além dos tópicos esperados no início da investigação, o andamento do estudo demonstrou que a escola, mesmo apresentando características mais rígidas, que por meio da rotina imposta com diversas normas tenta “desacelerar” as atividades próprias das crianças, esta é um espaço que elas gostam de frequentar. Esse sentimento pode ser explicado pela expectativa de crescimento e progressão entre os anos do Ensino Fundamental, demarcados principalmente pela aprendizagem da leitura e da escrita.

No estudo, assim como apontado pela literatura consultada, a alfabetização apareceu como um nítido marco de passagem entre a pré-escola e o primeiro ano, ilustrado pelos diversos momentos de curiosidade e falas das crianças relacionadas ao diário de campo e através das percepções dos professores quanto às atividades realizadas em sala. Esta, por sua vez, apareceu como um dos espaços de preferência das crianças, pois elas visualizam a sala de aula como o ambiente de aprendizagem.

Nesse contexto, as crianças configuram a escola como o espaço de/para aprendizagem, pois possui demandas específicas como a realização de tarefas de casa, enquanto a pré-escola aparece como um ambiente de ocupação do tempo livre, em que somente são desenvolvidas brincadeiras sem fins pedagógicos. Porém, foi possível visualizar que para as crianças, a Educação Física em ambas as etapas se constitui de maneira similar, sendo apenas diferenciada pelas lembranças das brincadeiras realizadas anteriormente.



Nesse processo de compreensão das percepções dos agentes que participaram da pesquisa, é interessante visualizar as diferentes perspectivas para os mesmos fenômenos, por exemplo, para a professora de Educação Física, o recreio na instituição é um tempo organizado de maneira que proporciona as crianças realizarem com folga todas as suas necessidades. Por outro lado, como foi possível observar, a visão das crianças é que o recreio é um momento da rotina que passa extremamente rápido, portanto, esse movimento gera uma riqueza na ação de refletir sobre a realidade estudada.

Nessa conjuntura, foi possível perceber que a inserção na escola, quando analisada através da Educação Física, demonstrou ser uma ação mais fácil de absorver, devido à semelhança encontrada em relação à Educação Infantil. Em contrapartida, ao ampliar o olhar para o contexto escolar como um todo, percebeu-se que o processo de inserção foi se diluindo com o passar dos meses em que as crianças foram se adaptando e aderindo à nova rotina, porém, foram diversos os momentos em que apareceram aspectos do cotidiano da pré-escola. Nesse caso, deve-se revisitar a ideia de que independentemente de qual etapa seja abordada, é imprescindível lembrar e reafirmar que são as crianças que vivenciam esses tempos, esses espaços e essas relações, que estas devem ser respeitadas como sujeitos dos seus próprios processos, que devem não somente ser acolhidas pelas famílias e agentes educacionais, mas possibilitadas de se expressarem e de opinarem.

Torna-se importante salientar que este estudo apresentou limitações, que se configuram, essencialmente, no período da realização das observações, ou seja, por ter sido realizada ao final do ano, muitas questões relacionadas aos traços da Educação Infantil já não estavam tão presentes na rotina. Outra limitação encontrada foi a impossibilidade de acesso à professora regente da turma, que poderia abranger diferentes tópicos específicos relacionados às crianças em sala de aula.

Por fim, as recomendações no âmbito de uma possível ampliação na discussão vão ao caminho de um estudo longitudinal que acompanhe as crianças por um período mais prolongado, principalmente para que seja possível visualizar, ao longo dos anos, as mudanças na compreensão do que é a Educação Física. Desta forma, poder-se-ia ter mais subsídios, por exemplo, de como a Educação Física interfere ou apresenta contribuição na formação das crianças ao mesmo tempo em que se compreenderia o processo de formação escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.
- ARAÚJO, F. P. **Planejamento pedagógico na Educação Infantil**. 2010. 35 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Orientação Educacional e Pedagógica, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.
- ARIÈS, P. A descoberta da infância. In: ARIÈS, P. (Org.). **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 36-68.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p.35-51, 2011.
- ARROYO, M. G. O significado da infância. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais...** Brasília, 1994. p. 88-92.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 53-60, 2001.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 654-667, 2014.
- BARBOSA-RINALDI, I. P.; LARA, L. M.; OLIVEIRA, A. A. B. Contribuições ao processo de (re)significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 217-242, 2009.
- BARCELOS, M.; SANTOS, W.; NETO, A. F. Aprender na Educação Física: diálogos com as crianças e a professora. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, n. 1, p. 1-16, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 47, p. 1-12, 2008.
- BASÍLIO, A. L. **Alimentação escolar é parte do processo de aprendizagem**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/alimentacao-escolar-e-parte-do-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: dezembro de 2019.

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, 2003.

BEZERRA, A. C. **A Importância da Organização do Espaço Escolar em Sala de Aula**. 2014. Disponível em: < <http://www.aldacavalcante.com/2014/02/a-importancia-da-organizacao-do-espaco.html>>. Acesso: dezembro de 2019.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n.12, p. 14-24, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: outubro de 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3o ao artigo 76 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 a. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: outubro de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1-9. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2010.

BRASIL. MEC/CNE. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.

CARDOSO, V. N.; RICHTER, A. C.; VAZ, A. F.; BASSANI, J. J. A brincadeira: eixo pedagógico da educação infantil e abordagens na educação física. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 68-85, 2013.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012.

CARVALHO, R. S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015.

CHULEK, V. A. **Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes das crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR**. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CÔCO, V.; SOARES, L. C. Brincadeiras no parque: sentidos produzidos a partir de vivências na educação infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 7-32, 2016.

CORDAZZO, S. T. D.; WESTPHAL, J. P.; TAGLIARI, F. B.; VIEIRA, M. L. Brincadeira em escola de Ensino Fundamental: Um estudo observacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 43-52, 2010.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

COSTA, A. R.; BARROS, T. E. S.; KUNZ, E. O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 196-208, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos Pesquisa**, São Luís, n.115, p. 139-154, 2002.

ESPIRIDIANO, R. M. V. B. **A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FALCÃO, J. M.; VENTORIM, S.; SANTOS, W.; NETO, A. F. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 34, n. 3, p. 615-631, 2012.

FARIA, E. L. “Apesar de você...”: o brincar no cotidiano da escola. **Licere**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 13-22, 2002.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, 2000.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 036/07**. Florianópolis, 2007.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Resolução 01/2017**. Florianópolis, 2017.

FREITAS, M. V.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74-83, 2015.

FREITAS, M. V.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74-83, 2015.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUNZ, E. Educação Física: a questão da educação infantil. In: GRUNENVALDT, J. T. (Org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2007. p.11-21.

LANO, M. B. **Práticas cotidianas da Educação Física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, A. H. Metodologia de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 107-119, 2015.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. M. L. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-320, 2015.

MARTINS, A. O.; ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. Brincar no recreio escolar: ouvindo crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 28, p. 241-262, 2016.

MATTER, P. C. R.; RASTELLI, G.; MANCHEIN, L. G. M.; CUSTÓDIO, N. G.; ALMEIDA, S. R.; FARIAS, G. O. PIBID Educação Física: experiências na formação de professores. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-18, 2019.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MENEZES, S.; BICHARA, I. D. Observações de situações do cotidiano: brincadeiras espontâneas na escola. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 77-89, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 09-29.

MOSS, P. What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? **Research in Comparative and International Education**, Oxford, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 157-173, 2011.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 34, n. 3, p. 633-648, 2012.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2010. 271 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p.121-140, 2011.

PASCHOAL, J. D. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 766-779, 2018.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PIRES, V. **A construção da identidade docente em Educação Física**: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC. 2017. 275 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, 2012.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem Uerj**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

RANGEL, I. C. A. R.; DARIDO, S. C. Jogos e brincadeiras. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. p. 158-178.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, 2010.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 673-684, 2010.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Sobre a luta dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, 2011.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, M. C.; DIAS, J. P.; FREITAS, M. F. R. L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 831-839, 2010.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. “Com olhos de criança”: A metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 883-896, 2013.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B (Orgs). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004. p. 1-22.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

SARTORI, G. D.; ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. A cultura lúdica infantil em parques públicos: qual o espaço e tempo para brincar? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 401-408, 2015.



SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, 2002.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-238, 1999.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na Pré- Escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SILVA, C. S. R. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. **Coleção explorando o ensino**: língua portuguesa. Brasília, 2010.

SILVA, E. G.; SIMÃO, M. B. Pesquisa com crianças na Educação Física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 12, n. 21, p. 12-30, 2010.

SILVA, R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo nos municípios catarinenses. 2009. 210f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVEIRA, J. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 13-27, 2015.

SIMÃO, M. B. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre “a hora da Educação Física”. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 25, p.163-172, 2005.

SIM-SIM, I. Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. **Exedra**, Coimbra, n. 1, p. 111-118, 2010.

SOARES, L. C.; ALMEIDA, G. M.; CÔCO, V. Sentidos produzidos acerca do brincar e do parque na Educação Infantil: enunciados docentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015.

SOARES, L. C. Brincadeiras no parquinho: o encontro com as crianças por meio da extensão universitária. In: COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil, 5., e Congresso Internacional de Educação Infantil, 2., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2012.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 113-128, 2013.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VAZ, A. F.; RICHTER, A. C.; VIEIRA, C. L. N.; GONÇALVES, G. C.; GONÇALVES, M. C. Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 199-214, 2009.

VOLPATO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo:** usos e significados no contexto escolar e familiar. 2. ed. Criciúma: Annablume, 2017.

WAJSKOP, G. A brincadeira entre a teoria e a prática: pistas para uma reflexão. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 116-123, 1995.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

WURDIG, R. C. Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 90-105, 2010.

**ANEXOS**

**ANEXO 1**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a inserção das crianças no ensino fundamental, intitulada “Do parquinho para a quadra: um estudo sobre a transição escolar a partir da Educação Física”, que possui como objetivo analisar o envolvimento e a inserção de crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental a partir da Educação Física. Esta pesquisa está associada ao projeto de dissertação de mestrado de Giovana Rastelli, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC).

Durante a pesquisa, será desenvolvida uma observação participante, que consiste na inserção do pesquisador na realidade observada. Esta etapa terá a duração de quatro semanas, e será realizada apenas nas aulas de Educação Física. Esta é de extrema importância principalmente para estabelecer a aproximação com as crianças.

Após o período das observações, será realizada uma entrevista semiestruturada com o(a) professor (a) de Educação Física, com o(a) professor(a) regente da turma, e um grupo focal com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Você será entrevistado(a) com o auxílio de um roteiro semiestruturado previamente construído especificamente para o estudo. Todos esses procedimentos acontecerão na escola, em um ambiente confortável para os participantes, e se necessário, com o acompanhamento de um profissional da instituição.

Os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos por envolver a aplicação de entrevistas. Porém, poderão evocar aspectos desagradáveis sobre sua profissão e prática pedagógica, pode haver alterações de comportamento e desconforto ou constrangimento por ter seu áudio gravado. Para reduzir possíveis desconfortos, o conteúdo das entrevistas não será compartilhado. Ao final da transcrição de áudio, cada participante terá acesso à descrição da entrevista, e se desejar, poderá alterar seu conteúdo. Não existem benefícios em participar deste estudo, mas há a possibilidade de conhecimento e/ou ampliação do entendimento sobre os aspectos que envolvem o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Além disso, este estudo pretende auxiliar no preenchimento de uma lacuna existente na literatura sobre esta temática.

Durante os procedimentos de coleta de dados você estará sempre acompanhado por um dos pesquisadores, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Caso você apresente algum problema durante as observações ou durante a entrevista, é possível que suspendamos o momento para que você seja encaminhada e acompanhada pelo pesquisador principal, de modo que sejam amenizadas as situações decorrentes do desconforto.

Se houver alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelo telefone ou e-mail que se encontram ao final deste documento.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos através da entrevista. Todas as providências necessárias para manter o sigilo serão tomadas, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros e publicados em revistas científicas, mas mostrarão apenas os

resultados obtidos como um todo, sem revelar nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Caso alguma despesa associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Se houver algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas em todas as páginas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16 de 07/10/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (48) 99997-9533, e-mail: giorastelli@hotmail.com, ou pelo endereço residencial: rua Lauro Linhares, 657, ap. 402 bloco B. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone (48) 3721-6094, e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente na rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG número \_\_\_\_\_, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Gelcemar Oliveira Farias (pesquisadora responsável)

\_\_\_\_\_  
Giovana Rastelli (mestranda PPGEF/UFSC)

\_\_\_\_\_  
Professora participante da pesquisa

**ANEXO 2**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a inserção das crianças no ensino fundamental, intitulada “Do parquinho para a quadra: um estudo sobre a transição escolar a partir da Educação Física”, que possui como objetivo analisar o envolvimento e a inserção de crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental a partir da Educação Física. Esta pesquisa está associada ao projeto de dissertação de mestrado de Giovana Rastelli, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC).

Com a intenção e a preocupação em garantir o protagonismo das crianças na pesquisa através da valorização da sua participação, elas também receberão um documento para o conhecimento do estudo, o qual é denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. O termo contempla as mesmas questões apresentadas neste presente texto, mas com uma linguagem acessível ao entendimento das crianças, para que a elas possa ser explicado com mais clareza. Esta é uma forma de incentivar que as crianças sejam ativas e participem não só do próprio processo educacional, mas de todos os assuntos que as diz respeito. Dessa forma, podem contribuir, também, com a melhora na qualidade da formação de professores e nas políticas públicas voltadas à educação.

Durante a pesquisa, será desenvolvida uma observação participante, que consiste na inserção do pesquisador na realidade observada, ou seja, na escola. Esta etapa terá a duração de quatro semanas, e será realizada apenas nas aulas de Educação Física. Esta é de extrema importância principalmente para estabelecer a aproximação com as crianças.

Após o período das observações, será realizada uma entrevista semiestruturada com o(a) professor (a) de Educação Física, com o(a) professor(a) regente da turma, e um grupo focal com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Algumas crianças (com autorização dos responsáveis) participarão de um grupo focal, que representa uma conversação em grupo baseada na comunicação e interação. Todos esses procedimentos acontecerão na escola, em um ambiente confortável para as crianças, e se necessário, com o acompanhamento de um profissional da instituição.

Os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos por envolver somente a observação das aulas e a aplicação do grupo focal. Destaca-se que a observação não causará constrangimento a criança, tendo em vista o que o observador terá o cuidado em permanecer em posição de expectador. Porém, a participação no grupo focal pode gerar aspectos desagradáveis como divergências de opiniões e alterações de comportamento e constrangimento por ter o áudio gravado, no entanto, será realizada de forma descontraída, atraente e com linguagem apropriada ao contexto infantil. Ao final da transcrição de áudio, os responsáveis por cada criança participante da pesquisa terão acesso à descrição do grupo focal e, se desejar, poderão alterar seu conteúdo.

Não existem benefícios em participar deste estudo, mas há a possibilidade de conhecimento e/ou ampliação do entendimento sobre os aspectos que envolvem o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Além disso, este estudo pretende auxiliar no preenchimento de uma lacuna existente na literatura sobre esta temática.



As crianças estarão sempre acompanhadas por um dos pesquisadores e por algum profissional disponibilizado pela escola, que lhes prestarão toda a assistência necessária ou, se for o caso, acionarão o pessoal competente para isso. Caso a criança apresente algum problema durante as observações ou durante o grupo focal, é possível que suspendamos o momento para que a criança seja encaminhada e acompanhada pelo pesquisador principal para outro espaço, de modo que sejam amenizadas as situações decorrentes do desconforto. Se houver alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelo telefone ou e-mail que se encontram ao final deste documento.

Sinta-se absolutamente à vontade em retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente em qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa e constrangimento.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos através do grupo focal e observações. Todas as providências necessárias para manter o sigilo serão tomadas, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros e publicados em revistas científicas, mas mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Caso alguma despesa associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Se houver algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas em todas as páginas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16 de 07/10/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (48) 99997-9533, e-mail: giorastelli@hotmail.com, ou pelo endereço residencial: Rua Lauro Linhares, 657, ap. 402 bloco B. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH/UFSC) pelo telefone (48) 3721-6094, e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente na rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG número \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Gelcemar Oliveira Farias (pesquisadora responsável)

\_\_\_\_\_  
Giovana Rastelli (mestranda PPGEF/UFSC)

\_\_\_\_\_  
Responsável

**ANEXO 3**

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre como as crianças entram na escola depois de terem passado tanto tempo na creche. O nome da pesquisa é “Do parquinho para a quadra: um estudo sobre a transição escolar a partir da Educação Física”. A ideia é tentar entender como vocês se sentem na escola, quais lugares vocês mais gostam, o que vocês gostam de fazer nas aulas de Educação Física e como vocês participam das atividades.

Uma folha como essa também foi enviada para a sua família. Depois de conversar com quem cuida de você, se tiver vontade de participar, pode escrever seu nome na última folha. Essa participação é muito importante para que a gente possa ajudar os professores e outras crianças.

No começo, iremos participar das aulas de Educação Física com você, com os seus colegas e com a sua professora. Isso vai durar mais ou menos quatro semanas e vai ser muito importante para que a gente possa se conhecer melhor.

Depois disso, em um dia vamos conversar com a sua professora de sala, em outro dia com a professora de Educação Física e por último com você e seus colegas. Tudo isso vai acontecer na escola, onde for melhor para quem estiver na conversa, e sempre vai ter algum professor junto.

Você não vai estar em perigo em nenhum momento. O que pode acontecer é você se ter uma ideia diferente do seu colega, ou sentir vergonha por ter sua voz gravada. Para que isso não aconteça, tudo o que a gente conversar não vai ser mostrado para ninguém. Depois da nossa conversa, iremos escrever tudo o que você e seus colegas disseram, e então sua família vai ler.

Sempre vai ter um professor ou alguém que trabalhe na escola com você e seus colegas. Se você tiver alguma dúvida, pode pedir para que liguem para o número de telefone que tem no final da outra folha. Se você não quiser mais participar dessa pesquisa, não tem problema nenhum, é só avisar a gente.

Quando a gente for falar da nossa conversa, não usaremos seu nome nem os nomes dos seus colegas, mas podemos usar o que vocês nos contarem em textos que serão publicados em revistas ou em apresentações de trabalho. Você não vai gastar nada ao participar dessa pesquisa. Se por acaso acabar gastando, vamos devolver para você.

Você vai escrever seu nome duas vezes. Uma folha vai ficar com você, e a outra com a gente, e deve ser guardada com bastante cuidado.

Esta pesquisa está de acordo com as regras de um documento chamado Resolução 510/16, que descreve sobre como a gente deve cuidar de quem participa de pesquisas.

Qualquer coisa que precisar saber ou falar sobre a pesquisa, pode pedir para que liguem para o telefone (48) 999979533, ou que mandem um e-mail para [giorastelli@hotmail.com](mailto:giorastelli@hotmail.com). Também podem procurar pelo endereço residencial: R. Lauro Linhares, 657, ap. 402 bloco B. Você também pode tirar dúvidas com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) pelo telefone (48) 3721-6094, e-mail:

cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente na rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade.

Eu (ESCREVER SEU NOME), \_\_\_\_\_,  
com RG número (se tiver) \_\_\_\_\_, li este documento (ou  
tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores  
todas as informações para entender a pesquisa e decidir por livre e espontânea vontade  
participar da mesma.

\_\_\_\_\_  
Gelcemar Oliveira Farias (pesquisadora responsável)

\_\_\_\_\_  
Giovana Rastelli (mestranda PPGEF/UFSC)

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

**ANEXO 4**

**Consentimento para fotografias, vídeos e gravações**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Do parquinho para a quadra: um estudo sobre a transição escolar a partir da Educação Física”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Nome do participante da pesquisa

---

Assinatura do participante da pesquisa

**ANEXO 5**

**Consentimento para fotografias, vídeos e gravações para menores**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “Do parquinho para a quadra: um estudo sobre a transição escolar a partir da Educação Física”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente não deve ser identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável pelo participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa



**APÊNDICES**

**APÊNDICE 1**  
**Roteiro de observação participante**

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

<b>CRIANÇAS</b>	
<b>INTERAÇÃO</b>	<p>Como as crianças interagem entre si?</p> <p>Como as crianças interagem com o(a) professor(a) de Educação Física?</p> <p>As crianças interagem com a pesquisadora? A presença da pesquisadora causa estranhamento?</p>
<b>ORGANIZAÇÃO</b>	<p>Como as crianças ocupam os espaços nas aulas de Educação Física?</p> <p>Ocupam somente o solicitado pelo(a) professor(a) ou há dispersão em determinados momentos?</p> <p>Como as crianças ocupam os espaços dentro da sala de aula?</p> <p>Como as crianças respondem às solicitações do(a) professor(a) em relação ao tempo?</p> <p>Como as crianças se portam durante a realização da chamada?</p> <p>Qual a reação das crianças com o toque do sinal?</p>
<b>PROFESSOR(A)</b>	
<b>INTERAÇÃO</b>	<p>Como o(a) professor(a) de Educação Física interage com as crianças?</p>
<b>ORGANIZAÇÃO</b>	<p>Como o(a) professor(a) de Educação Física organiza suas atividades?</p> <p>Como o(a) professor(a) de Educação Física explora os espaços da instituição?</p> <p>Como o(a) professor(a) de Educação Física organiza os momentos da aula em relação ao tempo?</p> <p>Quais os materiais mais utilizados nas aulas pelo(a) professor(a) de Educação Física?</p> <p>Como o(a) professor(a) de Educação Física lida com conflitos?</p>

**APÊNDICE 2****Roteiro de perguntas para o grupo focal**

## **ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL**

Participantes: crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental

Número de crianças participantes: \_\_\_\_\_

Local de realização: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Horário: início \_\_\_\_ : \_\_\_\_ fim \_\_\_\_ : \_\_\_\_

### **Educação Física:**

Do que vocês mais gostam de brincar? E onde brincam? Vocês brincam disso nas aulas de Educação Física aqui na escola? (Se não, por quê?)

Vocês gostam de ter aula de Educação Física?

Tinha Educação Física na creche? Se sim, como era? O que vocês mais gostavam?

Qual a diferença da Educação Física da creche para a da escola?

O que vocês já aprenderam na Educação Física? O que gostariam de aprender?

O que vocês não gostam nas aulas de Educação Física na escola?

Onde vocês mais gostam de fazer aula de Educação Física?

Tem bastante tempo de Educação Física na escola?

### **Espaço:**

Qual o lugar preferido de vocês na escola? Por quê?

O que vocês acham da quadra?

Vocês gostam da sala de aula?

Na creche também tinha sala de aula? Existe diferença entre a sala da creche e a da escola?

Vocês lembram de algum outro lugar da creche que é diferente da escola? (banheiros, pátio, parque)

### **Tempo:**

O que vocês acham sobre o tempo que passam na escola? É igual como era na creche?

Para que serve o recreio?

O que vocês acham do recreio? O que vocês fazem nesse tempo?

Como é a chegada de vocês na escola? E a saída?

Quando vocês brincavam na creche? Quando vocês brincam na escola?

O que vocês acham do sinal (troca de aula, professores, recreio, saída)?

### **APÊNDICE 3**

**Roteiro de entrevista semiestruturada para a professora de Educação Física**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participante: professora de Educação Física do primeiro ano do ensino fundamental

Local de realização: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Horário: início \_\_\_\_:\_\_\_\_ fim \_\_\_\_:\_\_\_\_

### Dados de identificação:

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Formação: Educação Física

Ano e instituição de formação: \_\_\_\_\_

### Formação acadêmica:

Por que você escolheu cursar Educação Física?

O que você acha das disciplinas da formação inicial voltadas para as crianças pequenas?

Quantas e quais eram? O que você conseguiu filtrar desses momentos?

Quais foram suas experiências influenciadoras com crianças pequenas?

Você já foi ou é docente na educação infantil?

Por que você trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental?

Como você enxerga sua participação na formação continuada de professores da rede?

### Prática pedagógica:

*Em relação ao planejamento:*

Como você faz o planejamento das atividades para as aulas do primeiro ano do ensino fundamental?

Você conduz seu planejamento levando em consideração que as crianças acabaram de chegar da educação infantil?

Após ter um planejamento criado, o que você faz se as crianças não corresponderem às suas expectativas?

Quais são os temas que você costuma trabalhar com o primeiro ano? Por quê? As crianças têm participação na escolha?

Quando você planeja uma aula, já pensa no espaço e materiais que irá usar? Ou você planeja e espera o dia para ver se terá como executar?

*Em relação à execução:*

Você percebe que as crianças do primeiro ano ainda trazem traços da educação infantil? Se sim, quais? Você pode me citar exemplos?

O que você faz quando tem algum imprevisto que atrasa sua aula?

Quais são suas providências caso um material imprescindível para sua aula não esteja disponível no momento?

O que você acha do tempo de duração das aulas de Educação Física para os anos iniciais? Por quê?

Como os espaços da escola estão disponíveis para as suas aulas de Educação Física?

Existe algum espaço que você prefira utilizar nas aulas?

Qual o lugar favorito das crianças para as aulas de Educação Física? Por quê?

*Em relação à avaliação:*

Como você costuma avaliar as crianças do primeiro ano? Por quê?

Você avalia pensando que eles recentemente saíram da creche? Por quê?



**APÊNDICE 4**

**Carta de apresentação direcionada à Gerência de Formação Continuada (PMF/SC)**

Prezados senhores,

Me chamo Giovana Rastelli, sou natural e residente de Florianópolis, formada no ano de 2017 em licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, estou no segundo ano do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC), na área de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, sob orientação da Professora Doutora Gelcemar Oliveira Farias.

Antes de iniciar o mestrado já tinha o anseio pela realização de um estudo envolvendo a Educação Física escolar, e para além disso, que fosse efetivamente realizado em campo e com a participação dos atores envolvidos no processo educacional. Através do meu Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e com a temática da transição da educação infantil para o ensino fundamental, surgiram ainda mais dúvidas para uma futura continuação da pesquisa. É nesse sentido que venho, neste momento, propor uma ampliação em parceria com a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Por ser um tema recente no âmbito científico, percebemos a importância de trazer novas discussões para espaços como a formação inicial e continuada de professores. Além disso, acreditamos que os pais e familiares responsáveis pelas crianças que estão passando pela transição poderiam estar melhor amparados para auxiliá-las ao longo desse processo.

A intenção é fazer um estudo com a participação das crianças, professores e outros agentes educacionais da instituição, para que possamos obter diferentes perspectivas sobre a transição entre as duas etapas de ensino. Devido a obrigatoriedade da Educação Física na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, torna-se, portanto, fundamental discutir sobre e como a área se insere nesse processo.

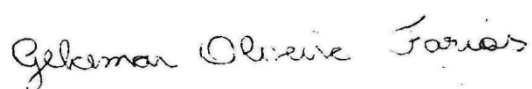
A EBM Maria Conceição Nunes, localizada no Rio Vermelho, em 2019, devido a necessidade do bairro, implementou o primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez. Este fato nos chamou a atenção devido sua particularidade, e após entrar em contato e apresentar a intenção de pesquisa, o Diretor Hugo Matias Sperb aceitou que a instituição seja o campo de coleta de dados.

Por fim, esperamos que o estudo contribua com novos dados e materiais para fomentar as discussões nos espaços de formação inicial e continuada, nos núcleos de educação infantil e

escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para tanto, segue em anexo o projeto e o documento que autoriza a realização do estudo na escola pela Secretaria de Educação.



Giovana Rastelli  
Mestranda (PPGEF/UFSC)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gelcemar Oliveira Farias  
Professora orientadora