

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

GIOVANA RASTELLI

**PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS A RESPEITO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO
FÍSICA**

FLORIANÓPOLIS

2016

GIOVANA RASTELLI

**PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS A RESPEITO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO
FÍSICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

Coorientadora: Prof^a. Fanny Cacilie Gauna de Siqueira

FLORIANÓPOLIS

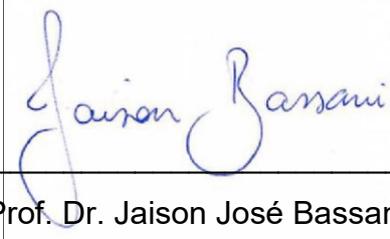
2016

GIOVANA RASTELLI

**PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS A RESPEITO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciada em Educação Física e aprovado em sua forma final pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de novembro de 2016



Prof. Dr. Jaison José Bassani - Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof^a. Ms. Miraira Noal Manfroi - Membro

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof^a. Esp. Bruna Bellinaso - Membro

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof^a. Soraya Anita Mendes de Sá - Suplente

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

*Brincando de carrinho
ou de bola de gude*

*Criança quer carinho,
criança quer saúde*

*Chutando uma bola
ou fazendo um amigo*

*Criança quer escola
criança quer abrigo*

*Lendo um gibi
ou girando o bambolê*

*Criança quer sorrir
criança quer crescer*

*A gente quer,
a gente quer ser feliz
Criança é vida
e a gente não se cansa
de ser pra sempre uma criança*

*Na hora do cansaço
ou na hora da preguiça*

*Criança quer abraço,
criança quer justiça*

*Sério ou engraçado,
no frio ou no calor*

*Criança quer cuidado
criança quer amor*

*Em qualquer lugar, criança quer o
que?*

*Criança quer sonhar,
criança quer viver*

*A gente quer,
a gente quer ser feliz
Criança é vida
e a gente não se cansa
de ser pra sempre uma criança*

(Criança é vida – Toquinho)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Flávia, por ser a minha fortaleza e exemplo de mulher, por aguentar a minha ansiedade, meus medos e choros intermináveis, que só são calados com seus abraços, pelos docinhos e companheirismo ao longo da vida.

Ao meu pai e grande amigo, Márcio, e “boadrasta” e grande amiga, Stella, por me apoiarem e acompanharem a minha caminhada ao longo desses cinco anos, por compartilharem comigo o amor pelas crianças, e por fazerem dos meus finais de semana, os melhores.

Ao meu irmão, Pedro, por lidar com extrema doçura (quase sempre) com o meu mau humor, e principalmente, por existir. E à minha cunhada poderosa, Ari, por ter entrado em nossas vidas.

À minha família, minha base, mesmo à distância, pelo apoio e amor.

Ao meu orientador, professor Jaison, por acreditar no meu trabalho com as crianças desde o início do PIBID, por me orientar nos últimos três anos de curso e por despertar ainda mais o meu desejo em ser professora.

À minha coorientadora, professora Fanny, meu trevo de quatro folhas e minha maior incentivadora, por não me deixar desanimar e por ser a grande responsável pelo meu crescimento pessoal durante esse ano.

À todos os meus amigos e amigas. Em especial à Francin e Vitória, irmãs que fiz ao longo da faculdade. Sempre juntas! E à Priscila e Josimar, grandes amigos.

À Maríllia, minha irmã há 15 anos e mãe do meu afilhado, Paulo, por serem tão vocês.

Às minhas amigas de treino, Camila, Grazi, Mari e Marina, admiro muito vocês.

Às professoras, Adriana Wendhausen e Karla Tives, pela compreensão, paciência e aprendizado durante os estágios supervisionados e PIBID.

Por fim, às crianças, a quem dedico esta pesquisa, motivo de todo o meu empenho e dedicação. Às crianças da creche e aos meus alunos da escola, acompanhar o crescimento de vocês por três anos foi a melhor experiência que já vivi. Agradeço pelos desenhos, amassos e beijos melados. Sem vocês o meu sonho não teria se tornado realidade. Torço muito por cada um, sejam felizes. Nos encontramos pela vida, até breve!

RESUMO

Dar voz a uma criança é fazer a si mesmo um convite para imergir no universo infantil. Desta forma, as crianças são o ponto central deste trabalho que se propôs a escutá-las com o objetivo geral de analisar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir do olhar das crianças em relação às aulas de Educação Física. Quanto aos objetivos específicos foi possível compreender os significados e entendimentos que as crianças possuem sobre as aulas de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; verificar quais os espaços e os materiais utilizados na rotina escolar e nas aulas de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; identificar como as crianças percebem a organização dos tempos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Participaram deste estudo seis crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Florianópolis (SC), sendo quatro meninas e dois meninos com idades entre seis e sete anos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada aplicado de forma coletiva com as crianças, seguindo três eixos principais: espaço, tempo e conteúdo: educação física, assim como foram analisados os desenhos das crianças de forma complementar às discussões proporcionadas pela conversa em grupo. As especificidades das duas etapas de ensino da educação básica em questão se tornaram ainda mais evidentes de acordo com as falas das crianças. Espera-se que este estudo possa inspirar outros pesquisadores, da educação física ou das demais esferas ligadas à formação da criança, a dar voz e espaço de protagonismo às crianças em seus estudos.

Palavras chaves: Educação Infantil; Ensino Fundamental de nove anos; Transição escolar; Educação Física

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Desenho da Criança 1.....	41
FIGURA 2: Desenho da Criança 2.....	42
FIGURA 3: Desenho da Criança 3.....	42
FIGURA 4: Desenho da Criança 4.....	43
FIGURA 5: Desenho da Criança 5.....	44
FIGURA 6: Desenho da Criança 6.....	45

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	09
1.2 OBJETIVOS	12
1.3 JUSTIFICATIVA	13
2. REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90 .	15
2.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	17
2.3 TRANSIÇÃO ESCOLAR	19
2.3.1 O que dizem os documentos?.....	20
3. METODOLOGIA.....	22
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	22
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	22
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	23
3.4 ASPECTOS ÉTICOS	25
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	25
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	27
4. DISCUSSÃO	29
4.1 ESPAÇO	29
4.2 TEMPO	33
4.3 CONTEÚDO: EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
4.4 DESENHOS	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6. REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES.....	55
APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	55
APÊNDICE II: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	58

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

As primeiras tentativas de organização de creches no Brasil, distintivamente dos países europeus que possuíam perspectivas pedagógicas, surgiram com caráter assistencialista com o principal objetivo de auxiliar as viúvas e mulheres que trabalhavam fora de suas casas (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Na sociedade patriarcal, a ideia era criar solução para os “problemas dos homens”, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que, nessa época, não se tinha uma compreensão científica profunda acerca dos aspectos biológicos, culturais, físicos, políticos da criança, a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

O pesquisador brasileiro Moysés Kuhlmann Júnior relatou que a primeira creche do país surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil. Por intermédio de muita luta, a partir da Constituição de 1988, é que a educação infantil pela primeira vez na história do Brasil reconheceu que a criança pequena possui o direito à creche e à pré-escola. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis. A partir disso, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, 1999).

Atualmente visualizamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) a regulamentação da educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica e indicando como seu objetivo o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No que diz respeito ao ensino fundamental no Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com duração de quatro anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 ampliou para

oito anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modificou a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau, com duração de oito anos. A sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência. Entre as mudanças recentes mais significativas no ensino fundamental, a atenção especial passou a ser dada à ampliação para os nove anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2013, p.103)

Assim sendo, a centralidade dada a questão da articulação educação infantil e ensino fundamental neste trabalho emerge, de um lado, da presença do tema nas políticas educacionais contemporâneas das últimas décadas, assim como nas novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” responsável por orientar as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, na busca por assegurar o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade social.

Desta forma, a articulação, assim como a organicidade e sequencialidade do sistema educacional, se instituem como três dimensões fundamentais da educação básica. Nesse contexto, destaca-se, nas Diretrizes Nacionais, a necessidade de atentar para a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, seja no interior de uma mesma instituição ou entre instituições diferentes:

Há de se prever que a transição pode se dar, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. 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, 2015, p.20).

E se tratando da organização da educação básica, o artigo 18 das diretrizes nacionais também trazem:

A articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto (...) a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus

processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2015, p. 68-69).

A Secretaria de Educação do Município de Florianópolis tem divulgado e debatido as novas diretrizes com todos os profissionais da Rede e, nesta direção, promoveu, ao longo do ano de 2015, uma série de conferências que contaram com a participação do Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea da Universidade Federal de Santa Catarina (NEPESC/PPGE/UFSC/CNPq), na apresentação e mediação de debates a respeito das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Entre os aspectos focalizados na conferência, destaca-se a busca pela consolidação de uma política educacional que integre a educação infantil e o ensino fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015). Além disso, questões relacionadas à brincadeira, ao tempo, aos espaços e materiais e as interações e mediações também foram apresentadas e discutidas mediante questões propostas pelos conferencistas.

A questão da integração entre educação infantil e ensino fundamental ganha destaque nas pesquisas da área da Educação. Na base de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontramos, por exemplo, o trabalho de Espiridião (2015), que investigou a transição de um grupo de crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental acompanhando as crianças nos momentos de rotina e permitiu observar que “[...] as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental estruturaram-se em torno da alfabetização e do letramento, restringindo os períodos de tempo do brincar” (ESPIRIDIÃO, 2015).

A partir da busca de estudos sobre essa temática, foram encontradas poucas publicações, como o estudo de Dias e Campos (2015) que foi desenvolvido com um grupo de crianças que frequentavam o último período da educação infantil e com o mesmo quando estas ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental, e concluiu que “a criança não apenas percebe seu processo de transição, mas também deseja fazer parte do processo de escolarização, bem como apreciar o que significa estar nessa instituição” (p. 11).

A pesquisa de Martinati e Rocha (2015) investigou o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, além das entrevistas com as crianças e

professoras, realizou um questionário direcionado aos pais. Nessa análise, constatou-se que boa parte das razões pelas quais a transição ocorre de forma pouco articulada, se devem pelas condições físicas e materiais das escolas e pela exigência imposta em relação aos exames externos de avaliação, o que gera uma necessidade de trabalho desgastante no que diz respeito à alfabetização.

Nessa perspectiva, a realização deste trabalho se mostra relevante pois até o momento não foram encontrados trabalhos que tratam da transição escolar no âmbito da educação física. A educação física é conteúdo obrigatório para todos os alunos do ensino fundamental no Brasil, assim como é obrigatória para as crianças da Educação Infantil na cidade de Florianópolis (SC). Entender as práticas corporais, brincadeiras, contextos, espaços e materiais a partir das crianças que passam pela transição escolar se torna, então, uma responsabilidade da educação física.

Considerando a necessidade de observar as condições objetivas e subjetivas desta temática, foram levantadas as questões especialmente em relação a transição da educação infantil para o ensino fundamental: Como se desenvolvem os tempos na creche e na escola? Como os espaços têm sido organizados na educação infantil? E no ensino fundamental? Em que se aproximam? Em que aspectos se diferenciam? Como os espaços podem ser ocupados? Como as crianças percebem as aulas de Educação Física? E os conteúdos desenvolvidos? E a relação com os professores? O que tratam os documentos em relação ao tema?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir do olhar das crianças em relação às aulas de Educação Física.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Compreender os significados e entendimentos que as crianças possuem sobre as aulas de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;
- Verificar quais os espaços e os materiais utilizados na rotina escolar e nas aulas de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;
- Identificar como as crianças percebem a organização dos tempos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

1.2 JUSTIFICATIVA

No âmbito pessoal, esta pesquisa justifica-se pelo fato de ter iniciado as minhas práticas pedagógicas no ano de 2014, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ com o subprojeto de educação física, numa turma de 4º ano do ensino fundamental da Rede Municipal da Florianópolis. No mesmo ano, realizei o primeiro estágio supervisionado em Educação Física com o grupo 4, na educação infantil, numa creche também pertencente a rede.

No primeiro semestre de 2015, ainda com o PIBID em andamento, o segundo estágio supervisionado foi realizado com as mesmas crianças, que naquele momento passaram a pertencer ao grupo 5. Neste período, pôde-se observar como a postura das professoras e das crianças mudou em relação ao ano anterior. As crianças “estavam muito grandinhas”, “precisavam dar exemplo aos menores”, e “não poderiam mais fazer coisas de bebê”, e assim, era comum deparar-me com a justificativa dos pequenos que concordavam com as afirmações, pois “logo iriam para a escola”.

Em 2016, iniciei um novo projeto no PIBID com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. O fato me fez lembrar das vivências anteriores, tendo em vista que nos primeiros encontros com a turma, não senti grande diferença em relação às aulas ministradas na creche, principalmente quanto à postura das crianças. A partir

¹ 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/capespibid>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

dessas experiências, surgem questionamentos, reflexões, necessidade de estranhar o familiar, assim como manifesta-se o interesse em problematizar a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental e demais aspectos que envolvem as crianças no ambiente escolar.

Entendendo a criança como produtora da cultura, capaz de transformar-se e transformar o que a cerca, é fundamental a realização de estudos onde as crianças não sejam apenas observadas, mas que, igualmente, tenham voz ativa (CAVALARO; MULLER, 2009).

A proposta de ouvir e dar voz aos pontos de vista das crianças, emerge principalmente da comum prevalência que os investigadores têm ao realizarem análises centradas apenas no seu próprio olhar, reduzindo os dados às suas opiniões e contribuições, existindo assim a possibilidade de subsidiar ações em seu favor e passíveis de mudanças que as beneficiem (CRUZ, 2008). Destaca-se, deste modo, uma tentativa de valorizar o protagonismo das crianças como sujeitos da pesquisa, rompendo com a concepção dominante de que criança é aquela “que não tem fala” (SOUZA, 2008, p. 175), com predomínio de uma visão adultocêntrica da infância implicando na ideia de que a criança não é capaz de formar e expressar opiniões concretas e válidas.

No âmbito acadêmico, percebe-se a necessidade de trazer discussões sobre os períodos de transição escolar para a formação de professores de educação física, visto que existem poucos estudos sobre esta temática, assim como é um conteúdo tratado de forma escassa nas disciplinas da formação inicial. Desta forma, ao compreender a transição das etapas escolares, os professores podem acrescentar em seus estudos, projetos e planos de ensino, estratégias que possibilitem novas oportunidades e melhorias da inserção das crianças nos espaços escolares. Ademais, esta pesquisa pode produzir conhecimentos que venham a auxiliar todos os envolvidos no processo educacional, assim como pais e familiares que possuem grande responsabilidade em acompanhar e mediar as crianças em suas novas etapas de aprendizagem.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O embasamento literário da investigação se desenvolve a partir de três temáticas, sendo elas: A Educação Infantil no Brasil a partir da década de 90; O Ensino Fundamental de Nove Anos; Transição Escolar. Os dois primeiros pontos foram tratados em decorrência da necessidade de conhecer as duas etapas de ensino na contemporaneidade e compreender como são desenvolvidas ao longo dos últimos anos. Por fim, ao tratar da transição escolar, ponto central da pesquisa, serão discutidas as concepções e percepções de autores de outros estudos, assim como os documentos que regem a educação básica brasileira.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A partir da Constituição Federal de 1988, o Estado passou a ter o dever de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos, destacando o direito da criança à educação, e assim, partindo de entidades que “cuidavam das crianças” para instituições que deveriam, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e ao adolescente devem ser assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994).

Entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou diversos documentos importantes intitulados “Política Nacional de Educação Infantil”, com o objetivo de expandir a oferta de vagas e principalmente promover a melhoria da qualidade de atendimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Ainda em 1996, foi publicada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que inseriu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. O documento prevê uma divisão na educação infantil em creches para as crianças de zero a três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos. O que diz a LDB sobre a educação infantil:

Art.29, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade 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. Art. 30, a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos, e pré-escolas para crianças de quatro a cinco. Art. 31, a avaliação deverá ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Em consonância com a legislação, de acordo com Paschoal e Machado (2009), o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998b), que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil. Este último foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade.

Ainda nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que teve como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que também contribuiu para a melhoria

de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No ano de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação, cujo um dos objetivos é reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público, princípio que se aplica à educação infantil, visto ser a desigualdade de acesso bastante significativa nas classes menos favorecidas (BARRETO, 2003).

Apesar dos avanços da legislação no que se refere ao reconhecimento do direito da criança à educação, Barreto (1998) destacou que é importante considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: a de acesso e a da qualidade do atendimento.

O Ministério da Educação evidencia que a educação infantil não tem como propósito preparar as crianças para o Ensino Fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância (BRASIL, 2007).

2.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O ensino fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (BRASIL, 2013).

Entre as mudanças recentes mais significativas, 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, objeto da Lei nº

11.274/2006. Sobre isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino (BRASIL, 2013). Deste modo, o ensino fundamental passou a abranger a população na faixa etária dos seis aos 14 anos de idade e se estende também a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

O argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação e na documentação legislativa sobre o ensino fundamental de nove anos é que a medida garante a ampliação do direito à educação para as crianças de seis anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional. Ponderou-se, naquele momento, que as crianças de seis anos das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e que seria necessário incluir as classes desfavorecidas. A consideração de que as crianças de seis anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a entrada de crianças de seis anos no ensino fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da educação básica, o ensino fundamental terá muito a ganhar se absorver da educação infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem (BRASIL, 2013), e para isso, deverá partir da escola, novas formas de trabalho que proporcionem às crianças uma participação onde os materiais e espaços sejam explorados e experimentados ao mesmo tempo em que os saberes escolares são sistematizados.

Os componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental são organizados em relação às áreas de conhecimento e, como traz o quinto parágrafo do Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, no que se refere à Educação Física (está presente no item “I – Linguagens”), é

um componente obrigatório do currículo dessa etapa de escolarização, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB (BRASIL, 2013).

2.3 TRANSIÇÃO ESCOLAR

Embora seja um tema mencionado desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento publicado em 1998, há certa escassez de estudos de cunho científico que tematizem a transição escolar entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos, se tornando ainda mais raro quando relacionado à Educação Física.

Segundo o autor Peter Moss, há quatro possibilidades de relacionamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira caracteriza-se por uma subordinação da primeira, ou seja, a Educação Infantil teria a função de preparar as crianças para um melhor desempenho na próxima etapa de ensino. A segunda assinala um impasse em que ambas as etapas negam uma à outra. A terceira possibilidade, preparando a escola para as crianças, o modelo preparatório é invertido no sentido de adotar práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental, adaptando a escola para receber as crianças. Por fim, a visão de um lugar de encontro pedagógico é a quarta possibilidade apontada e defendida pelo pesquisador, onde as práticas e concepções de ambas são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções (MOSS, 2008 apud NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

A investigação de Neves, Gouvea e Castanheira (2011), que teve como foco o registro da experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea.

A passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental caracteriza-se pela força cultural do mundo letrado na sociedade. Em busca não somente da razão de ser, mas de muitas outras razões da própria existência humana, as crianças ingressam no universo escolar cheias de expectativas. Nesse contexto, elas interagem com o novo, com o inesperado, e experimentam as vivências mais

variadas possíveis dentro do próprio grupo, com os adultos, os espaços e os objetos que constituem esses espaços. Elas trocam conhecimentos sobre os acontecimentos que as rodeiam e as percepções acerca dos fatos do seu cotidiano (DIAS; CAMPOS, 2015).

Apesar das inúmeras diferenças como os espaços, horários e disposição de materiais entre as duas etapas de ensino, o estudo de Dias e Campos (2015), faz referência ao domínio da escrita que, segundo as pesquisadoras, era considerado uma necessidade, tendo em vista que as crianças estavam “crescendo” ou que “estavam grandes”. O fato as fez perceber que para as crianças, a ida para a escola era muito mais forte do que troca de espaço ou submissão a novas regras; era como um “passaporte” para um universo a que elas ainda não tinham acesso ou não tinham reconhecido o acesso, isto é, quando entravam na escola, entravam também no mundo letrado dos adultos.

É considerável lembrar que a pesquisa evidenciou que, embora algumas práticas sejam comuns à Educação Infantil e à escola (por exemplo: dia do brinquedo, hora do parque), o modo como essas práticas são mediadas é diferente, isto é, em alguns meses de separação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, há uma intensificação da burocratização das relações. Assim, o brincar se apresenta muito mais como uma estratégia de “tornar o primeiro ano menos cansativo” do que um reconhecimento dessa linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem humana (DIAS; CAMPOS, 2015).

2.3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

No ensino fundamental o aluno ingressa ainda criança aos seis anos de idade e conclui como um adolescente. A partir disso, os documentos que guiam a entrada da criança com essa idade, a compreendem da mesma forma que na educação infantil. Porém, os documentos que regem o ensino fundamental, concebem o “aluno” como o centro do planejamento curricular (BRASIL, 2010). Nos documentos do ensino fundamental, o termo “criança” é substituído por “aluno”, os quais são construídos socialmente por meio da forma de estar e de trabalhar com esses indivíduos (SACRISTÁN, 2005).

A transição escolar já era tratada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, onde expõe que:

[...] a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da Educação Infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos apontam como um desafio a sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos (BRASIL, 2013).

É preciso garantir que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não ignore os conhecimentos que a criança já adquiriu anteriormente. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não deve sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade (BRASIL, 2013).

3. METODOLOGIA

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 e interessa-se pela opinião de um ou de diferentes sujeitos, pelo curso de situações sociais (conversas, discursos, processos de trabalho), por regras culturais ou sociais para uma situação vivenciada pelos indivíduos. A pesquisa qualitativa possibilita a valorização do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos processos socioculturais que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996; FLICK, 2004; DENZIN; LINCOLN, 2008).

No que se refere aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, em que serão respondidas indagações, registros e análises de fatos objetivos e diretos sem alterá-los (ANDRADE, 2002; GIL, 2010), ou seja, será descrita a percepção das crianças acerca da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir da Educação Física.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A escola, campo desta pesquisa, fica localizada em um bairro próximo à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e é conhecida como instituição polo de inclusão devido ao grande número de alunos matriculados com diversas deficiências. A unidade contempla o primeiro até o nono ano do ensino fundamental e o seu corpo docente é formado por professores(as), auxiliares de ensino e intérpretes de LIBRAS.

A seleção da escola e da turma foi motivada devido a minha aproximação com a realidade da instituição e participação ao longo dos últimos três anos do PIBID que se desenvolve na mesma. A turma do primeiro ano do ensino fundamental vespertino possui 25 crianças, sendo dez meninas e 15 meninos. Do total de alunos, 13 crianças frequentaram a educação infantil numa creche próxima à escola onde estudam

atualmente; dois alunos frequentaram a educação infantil em outras instituições de ensino público; dois alunos frequentaram a educação infantil na rede particular e oito crianças não possuem registro, o que pode representar, de acordo com a coordenadora da escola, duas alternativas: crianças que vieram da rede particular e não apresentaram o documento no momento da matrícula por não ser obrigatório, ou são crianças que não frequentaram a educação infantil.

A partir dos dados que foram retirados na escola com base nas fichas cadastrais dos alunos, optei por reunir as 13 crianças que frequentaram a mesma creche, para que houvesse certa convergência nas falas, de modo a facilitar a compreensão e a veracidade das informações. O grande número de crianças que já conviviam na creche se deve à preferência que elas possuem na hora da matrícula, por ter proximidade entre a moradia e a escola, a qual é prevista na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em função do tempo limitado, foi definido o número de seis crianças para participar desta pesquisa. Desta forma, participaram quatro meninas, sendo duas com seis e as outras duas com sete anos, e dois meninos também com sete anos.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Entrevista coletiva

Na tentativa de ir além das respostas diretas que costumamos obter com as entrevistas estruturadas, em que os questionamentos são direcionados para a resposta, decidi realizar uma entrevista semiestruturada, a qual pode ser definida como uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos (DUARTE, 2002).

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Este tipo de instrumento “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista com crianças é uma técnica ainda relativamente pouco explorada na literatura, inclusive porque, usualmente, pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações (CARVALHO et al., 2004). Optei pela realização da entrevista em pequeno grupo, pois visualizei na mesma, uma estratégia que possibilitaria maiores discussões entre as crianças, uma vez que elas poderiam alterar as perguntas que lhes fossem feitas, caso não as tivessem compreendido (DELGADO; MULLER, 2008).

Para dar suporte à entrevista, foi utilizado um roteiro, que encontra-se em apêndice, para que o processo de interação com os participantes da pesquisa pudesse ser melhor organizado. O roteiro foi dividido em três eixos principais: 1) espaço; 2) tempo; 3) conteúdo: educação física. Foram realizadas quatro perguntas em relação ao primeiro item, as quais questionavam espaços como as salas, banheiros, refeitório e pátio. Já no segundo item, tempo, foram realizadas sete perguntas, algumas delas relacionadas ao tempo de permanência na creche, organização dos momentos (chegada e saída, recreio e brincadeiras), além de perguntas relacionadas aos sentimentos e sensações. Por fim, conteúdo: educação física, abordou sete questões relacionadas às aulas de educação física e às brincadeiras.

Todo o processo foi gravado com o auxílio de um gravador de áudio e de uma câmera filmadora.

3.3.2 Desenhos

Os desenhos são imagens, representações das realidades que são interpretadas pelos indivíduos como pertencentes a uma dada cultura (FRANCASTEL, 1987). O termo “representação” possui muitas significações, porém, é, em si, atribuição de sentido ao mundo pelos atores sociais nas relações sociais, históricas e culturais nas quais estão inseridos (CHARTIER, 1990).

Na criança, a arte enquanto capacidade criadora é o principal meio de expressão, pois podemos perceber através da observação da criança a quem é oferecida a liberdade de criar, que no fazer artístico ela conta o que sente e como sente, o que pensa e como pensa e o que vê e como vê o mundo à sua volta (LEITE, 2004).

Portanto, foi solicitado que as crianças realizassem um desenho da aula de educação física na creche, e a produção do mesmo foi realizada logo após a entrevista. Quando pronto, as crianças foram estimuladas a apresentar/narrar seus desenhos, individualmente, ao restante do grupo, de modo que as características do mesmo pudessem se tornar mais evidentes.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi dirigido aos responsáveis legais que, caso concordassem com a participação das crianças nesta pesquisa, deveriam ler e assinar o TCLE. As crianças foram informadas, de forma adequada ao seu nível de compreensão, sobre os conteúdos contidos no termo. Os nomes das crianças serão mantidos em anonimato e os resultados serão apresentados de forma que mantenham a integridade das mesmas. Os participantes, os responsáveis legais e a instituição de ensino terão acesso aos dados obtidos e analisados nesta investigação, a partir da entrega de uma cópia da pesquisa que ficará disponível na escola.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A proposta da pesquisa foi apresentada inicialmente numa conversa com a coordenadora da instituição, e a partir da sua autorização, foi permitido o acesso às fichas cadastrais dos alunos. A partir de então, busquei os atestados de transferência ou comprovantes de conclusão da Educação Infantil. Num segundo momento, houve uma conversa com a diretora e a professora de educação física, na qual o estudo e seus objetivos foram expostos, solicitando a autorização da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as mesmas responderam positivamente.

Na aula de educação física do primeiro ano, no dia 19 de outubro de 2016, após a realização da chamada e já com o conhecimento de quais eram as crianças que pertenceram à Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, em específico à creche localizada no mesmo bairro que a escola, o TCLE foi entregue. A professora

de educação física e supervisora do PIBID solicitou que as crianças que não receberam o termo, a acompanhassem até a quadra, e quem recebeu, que permanecesse em sala. A partir de então, as crianças, que estavam muito inquietas, questionaram o conteúdo do documento com perguntas como *“por que tantas folhas?”* e *“o que “tá” escrito aqui?”*. Após conseguir conter os ânimos, foi explicado a elas que para que eu pudesse me tornar professora, precisaria escrever um grande trabalho e que este só poderia ser realizado com a ajuda delas. O tema da pesquisa foi exemplificado às crianças e finalizamos a conversa acordando que o documento deveria ser assinado pelo seu responsável e entregue a mim, preferencialmente, em nossa próxima aula de educação física que ocorreria uma semana depois, no dia 26 de outubro de 2016.

Uma semana depois, dia 26, quarta-feira, perguntei quem havia assinado o documento e somente duas crianças, uma menina e um menino, o entregaram. Após agradecer a participação dos dois, reforço qual o objetivo e a importância daquele “bilhete”, termo utilizado pelas crianças, ser entregue aos pais e acordamos que o mesmo poderia ser retornado a mim na quinta-feira, 27 de outubro, dia da coleta de dados.

No dia marcado para a coleta de dados, cheguei na escola no momento do recreio e seis crianças me abordaram com abraços e exclamações como *“prof, minha mãe assinou”* e *“a minha vó não quis assinar porque tem entrevista”*. Assim que entrei na sala de aula, logo após o bater do sinal, as crianças caminharam em minha direção com o TCLE em mãos, então pedi que o entregassem apenas quando fosse solicitado. Após a realização da chamada, perguntei quais eram as crianças que tinham assinado o documento em casa e para minha surpresa, seis alunos levantaram as mãos e me entregaram o termo.

Havia sido pré-estabelecido que o grupo para a entrevista seria formado por no máximo cinco crianças, para que os questionamentos pudessem ser conduzidos da melhor forma possível. No entanto, oito crianças tinham assinado o TCLE, então o critério para a seleção das mesmas foi: preferência aos dois alunos que trouxeram o documento assinado na data estabelecida inicialmente; sortear três crianças entre as seis restantes.

O sorteio foi realizado em sala e com o acompanhamento dos alunos. As crianças que tinham seus nomes no sorteio, aguardavam a retirada dos papéis com os olhos fechados e os dedos cruzados. Os três papéis sorteados continham nomes

de meninas, o que acabou causando chateação em todos os meninos da turma que reclamavam “*é roubo!*” e “*assim não vale*”. O grupo seria formado por quatro meninas e um menino, então, por sugestão da professora de educação física da escola, foi realizado um segundo sorteio para que outro menino fizesse parte do grupo, totalizando seis crianças, quatro meninas e dois meninos. O aluno que não foi sorteado, chorou e foi consolado por seu colega que o abraçava. Combinamos que em nossa próxima aula, ele e a outra menina que não tinham sido sorteados, seriam os ajudantes de arbitragem em nossa experimentação de uma modalidade paralímpica, e os dois concordaram.

Os alunos foram encaminhados para a quadra com o acompanhamento da professora de educação física e os seis integrantes do grupo de entrevista, permaneceram em sala. Pedi às crianças, que até o momento permaneciam sentadas em suas carteiras, que se dirigissem até o fundo da sala para que sentássemos no tapete formando uma roda, mas por vontade das mesmas, formamos a mesma roda, mas sentados nas cadeiras. A conversa foi iniciada a partir da retomada do tema da pesquisa e o porquê da minha presença ali. Para dar continuidade, mostrei os dois objetos que utilizaríamos em nossa entrevista: filmadora e gravador de áudio. Os instrumentos geraram muita curiosidade entre as crianças, que ficavam fazendo caretas e sinalizando para a filmadora quando esta foi ligada. Quando mostrei que o gravador seria ligado e que, a partir do momento, tudo o que eles falassem seria registrado, eles se aproximaram e falaram, entre outras palavras, “*oi*”, “*beleza*” e “*uhul*”.

Após a entrevista, as crianças se acomodaram em suas carteiras, algumas em duplas, outras, individualmente, e iniciaram a produção dos desenhos. O momento de coleta de dados, desde a aproximação e encaminhamentos, até o encerramento durou aproximadamente uma hora e dez minutos. O tempo de áudio, que engloba a entrevista, produção e narração dos desenhos, foi de 51 minutos.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

As categorias de análise deste estudo foram definidas *à priori* e inclusive servindo de matriz para as perguntas do roteiro de entrevista, sendo estas: três eixos principais: 1) espaço; 2) tempo; 3) conteúdo: educação física. Os itens estão

presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e possuem papel importante na efetivação dos objetivos quanto à proposta pedagógica das instituições.

Com relação aos desenhos, entende-se que estes são constituídos socialmente e influenciados por diversos fatores culturais (SILVEIRA, 2005). Logo, para a análise dos dados se buscou compreender os desenhos a partir das verbalizações das próprias crianças e não realizando interpretações de suas produções gráficas, de tal forma que tornou possível analisar o processo de produção e não somente o produto final.

4. DISCUSSÃO

4.1 ESPAÇO

[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-protege, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão. (SOUZA, 1989, *apud* FARIA, 2001, p.70)

O item “espaço”, na educação infantil, constitui-se também como um elemento essencialmente educativo, tendo em vista que ele interfere na qualidade das relações que a criança estabelece e para isso, deve estar sempre organizado para “favorecer as interações e confrontos das crianças entre si – favorecendo a cultura de pares – das crianças com os adultos – ambos experimentando a descoberta de ensinar e de aprender [...]” (BRASIL, 2009, p. 19).

Em relação ao ensino fundamental, existem orientações, ainda que superficiais, propostas nos documentos, os quais abordam a necessidade de reorganização, adequação de equipamentos, porém não são feitas indicações precisas de quais os parâmetros que devem ser utilizados. Quanto aos espaços externos, recomenda-se a utilização de ambientes sociais e culturais do entorno da escola (CHULEK, 2012).

Inicialmente, quando questionadas sobre a existência de diferenças no espaços da creche e da escola, três crianças responderam que “*é muito diferente!*”. Logo no início da entrevista foi necessário realizar uma pausa para que houvesse reorganização quanto a espera para cada um responder. Após esse momento, uma criança pediu a vez para falar:

CRIANÇA 1: “*Quando a gente dormia “as prof fechava” as cortinas e ficava tudo escuro e todo mundo dormia e quando a gente acordava a gente fazia um lanchinho da tarde.*”

PESQUISADORA: “*Vocês dormiam na sala?!*”

CRIANÇA 2: “*Quando a gente dorme, a professora da creche deixava a gente ir no banheiro quantas vezes a gente queria.*”

PESQUISADORA: “*É mesmo? E agora na escola?*”

CRIANÇA 4: *“Agora tem que pedir pra prof (...) mas é que o banheiro era perto, era no lado da sala”*

CRIANÇA 2: *“Era dentro da sala!”*

PESQUISADORA: *“Deixa eu ver se entendi...então dentro da sala tinha banheiro e agora não tem mais? Então é por isso que agora precisa pedir pra ir?”*

CRIANÇA 3: *“Agora o banheiro é longe”*

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, os banheiros infantis devem ser implantados próximos às salas de atividades ou até mesmo dentro das mesmas (BRASIL, 2008), o que facilita o acompanhamento dos professores com as crianças, principalmente quando estas ainda são muito pequenas.

A partir da convivência com as crianças do primeiro ano e após suas falas, é evidente que a questão do “pedir para ir ao banheiro” ainda os deixa, de certa forma, confusos. É possível perceber que muitas vezes o pedido, seja para ir ao banheiro ou tomar água, é acompanhado de uma vontade intrínseca de ir passear pela escola, de encontrar os amigos ou simplesmente para se distrair. Quando faziam parte da educação infantil, a rotina era mais flexível permitindo que houvesse maior liberdade em transitar pelos diferentes espaços, muitas vezes sem o acompanhamento ou permissão de algum professor. As crianças continuaram a ser questionadas sobre quais são as diferenças entre a creche e a escola:

PESQUISADORA: *“Entendi! Mas fora isso, o que tem de diferente na sala?”*

CRIANÇA 3: *“Tem carteira, antes a gente só dormia e não tinha carteira antes. A gente não sabia escrever, tinha só um armário que a gente colocava colchão... daí na hora que a gente foi dormir, primeiro a gente come lá no corredor e depois escova os dentes pra dormir.”*

PESQUISADORA: *“Então aqui na escola tem carteira e na creche não? Lá tinha o que?”*

CRIANÇA 4: *“Tinha mesa, tinha cadeira e daí como a gente “tava” lá na creche, daí a gente podia sentar [...]”*

Outro ponto que diverge, segundo as crianças, quanto ao espaço, é a sala. No ensino fundamental, os alunos ficam dispostos em fileiras e colunas, cada um com a sua carteira, que em grande parte varia a cada semana devido ao espelho de classe, o qual é um recurso normalmente utilizado para que todas as crianças circulem por todas as carteiras da sala, variando suas posições e estabelecendo diferentes interações com os demais e com o próprio espaço. Esse tipo de organização não favorece o diálogo entre as crianças e a relação com o professor é obtida de maneira vertical, onde ele é o centro e as atenções devem ser dirigidas a sua autoridade (BEZERRA, 2014).

Segundo a fala das crianças 3 e 4, na educação infantil, as salas possuem mesas e cadeiras que contém, no mínimo, quatro lugares. Tal organização permite e facilita os trabalhos e dinâmicas em grupo, favorecendo a interação, reflexão e o diálogo, além de contribuir para que o professor caminhe por todos os espaços e intervenha quando necessário (BEZERRA, 2014).

PESQUISADORA: *“E como era o pátio na creche? Era grande? É diferente da escola?”*

CRIANÇA 1: *“Na creche tinha piso, tinha uma rampinha que a gente sempre brincava quando tinha a educação física outra, e a gente brincava daquele negócio de lata...e a gente caía, caía e caía.”*

CRIANÇA 6: *“Não...mas fala dos brinquedos que tem no pátio”*

PESQUISADORA: *“É...como era o pátio? Tinha parquinho?”*

CRIANÇA 1: *“Sim. Tinha balanço e tinha casinha, tinha pé de amora”*

PESQUISADORA: *“Tudo isso? E aqui na escola o pátio é igual? Também tem parquinho?”*

TODAS AS CRIANÇAS: *“Não!!!!!”*

PESQUISADORA: *“Não? E onde vocês brincam aqui?”*

CRIANÇA 2: *“A gente brinca na quadra”*

PESQUISADORA: *“Na creche tinha quadra?”*

CRIANÇA 4: *“Não. Só tinha parquinho”*

PESQUISADORA: *“E vocês gostam da quadra?”*

CRIANÇA 5: *“Mais ou menos”*

CRIANÇA 4: *“A gente gosta!”*

No trecho acima retirado a partir da entrevista, é possível visualizar um diálogo em que as crianças possuem opiniões diferentes quanto ao apreço pela quadra poliesportiva da escola. Acredito que isso se deve, de certa forma, pela particularidade que a escola em questão possui. Desde o início do ano, quando as crianças que participaram da pesquisa foram matriculadas na unidade, a instituição passa por reforma em toda a sua estrutura, com exceção da quadra, a qual está sendo utilizada como sala de aula dos anos finais do ensino fundamental. Por esse motivo, o espaço está extremamente reduzido, então não há parquinho, pátio coberto e descoberto ou locais que propiciem a interação entre os alunos e que permitam o brincar fora da sala de aula.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2009, p. 4). O pátio e o parquinho são os locais onde esses dois tópicos são visivelmente encontrados na creche.

CRIANÇA 5: *“Lá na sala a gente não estudava, a gente só fazia uma roda e quando acabava a roda, a gente ia lá pro parquinho que tinha, depois a gente voltava e a tarde a gente brincava pra caramba. De manhã e à tarde a gente ia pro parquinho.”*

Quanto ao parquinho como local de brincadeira, torna-se válido enfatizar as ações cotidianas que acontecem nesse espaço: um lugar de interação, de negociações com o outro e também de disputas. O espaço e seus componentes como brinquedos e areia, são (re)significados e reinventados pelas crianças de acordo com os seus interesses (SOARES, 2012). Diante do exposto, é de grande importância que

este ambiente seja também presente nas escolas frequentadas por crianças pequenas.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil indicam que “o espaço físico para a criança deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil” (BRASIL, 2008). O documento também cita que o ambiente deve ser organizado de modo que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe construção da identidade, segurança, confiança e interações, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2008). Em contrapartida, quando tratamos da realidade do ensino fundamental, observamos um ambiente mais engessado em que as crianças são comumente impedidas de agir livremente em função da rotina escolar.

4.2 TEMPO

Dentre as diversas formas de organização social do tempo, existe o tempo escolar que é a referência organizacional mais relevante para a vida das crianças, que determina as demais formas de organizar o tempo da família e da sociedade. O tempo de escola no Brasil vem se adaptando lentamente às mudanças da cultura, como a urbanização da sociedade, reformas trabalhistas, ingresso das mulheres no mercado, a escolarização das massas, entre outras. Além do mais, é influenciado diretamente por contextos históricos e pelas diferentes visões sobre a formação da criança (CAVALIERE, 2007).

Desta forma, o tempo escolar abrange as indicações do período letivo traduzido na obrigatoriedade de carga horária e definição do calendário, tempo da criança, relacionado aos seus ritmos, e a organização do tempo pelos professores e instituições em atividades diárias ou em planejamentos com um período maior de duração (CHULEK, 2012).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil esclarece que:

A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, com atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau

de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho (BRASIL, 1998, p. 73).

A partir da fala de uma criança sobre o espaço da sala na creche, uma menina comenta:

CRIANÇA 4: *“(...) a (nome da professora) deixava a gente brincar, porque a gente não estudava muito, a gente só fazia roda pra falar e pra contar história...e daí todo mundo ficava quietinho e daí ouvia as histórias que as professoras “tavam” contando e daí tinha casinha que a gente brincava. A gente podia sair na hora que a gente conseguia.”*

PESQUISADORA: *“Ahhh!! Então na creche vocês podiam sair quando quisessem? E na escola não?”*

CRIANÇA 4: *“É, na escola não podia. Podia só quando bater o sinal.”*

A observação feita pela criança acentua ainda mais a flexibilização da educação infantil em relação ao ensino fundamental. Na escola os momentos são divididos a partir da carga horária diária, quatro horas, entre as disciplinas obrigatórias e esse tempo é marcado pelo toque do sinal que caracteriza o início e final da aula, troca dos professores, recreio e outros, porém, assim como demonstrou a fala da menina, o tempo da escola é diferente do tempo das crianças (SAMPAIO, 2012).

Para dar sequência ao assunto, as crianças foram questionadas quanto ao tempo relacionado à carga horária:

PESQUISADORA: *“Vocês falaram que ficavam de manhã até a tarde na creche, mas e agora na escola? Vocês ficam tanto tempo assim?”*

CRIANÇA 6: *“A gente esperava até depois daí quando a gente acordava...a gente “tava” em casa, daí a gente acorda e vai direto pra creche (...)”*

CRIANÇA 5: *“A gente acordava oito horas da manhã e saía só a noite.”*

PESQUISADORA: *“Mas e na escola? Ficam de manhã e à tarde também?”*

CRIANÇA 5: *“A gente fica a tarde até as cinco horas.”*

Principalmente no ensino público brasileiro, é possível observar creches que, frequentemente, funcionam em regime de tempo integral, enquanto as escolas de ensino fundamental e médio têm horários mais curtos e variados, muitas vezes, até noturnos (CAVALIERE, 2007).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a educação infantil tem jornada integral de, no mínimo, sete horas diárias, ou parcial de, no mínimo, quatro horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007, sempre no período diurno (BRASIL, 2013). Como citado na entrevista, as crianças lembram de acordar e já ir para a creche e lá permanecer até à noite, o que demonstra que, além das crianças que responderam à pergunta, as demais que concordaram e consentiram com a cabeça sinalizando “sim”, também estavam matriculadas em período integral.

No ensino fundamental da escola básica em questão, as crianças que estudam no período matutino permanecem das 7h55min às 11h55min e no período vespertino das 13h às 17h, totalizando 4h diárias em cada um. Os alunos só permanecem na escola durante o período oposto ao que estão matriculados, se houver atividades extras como reforço escolar, gincana ou para utilizar do espaço da escola para a realização de trabalhos e afins.

Em relação a organização do tempo das instituições:

PESQUISADORA: *“Na creche tinha recreio?”*

CRIANÇA 2: *“Tinha”*

CRIANÇA 1, 4 e 5: *“Não!!!”*

PESQUISADORA: *“Não? Vocês não comiam?”*

CRIANÇA 1: *“A gente comia ovo, qualquer comida tipo arroz, feijão...”*

CRIANÇA 2: *“A gente tinha uma mesa de comer, um banquinho, daí as moças serviam a gente ou a gente servia a gente”*

PESQUISADORA: *“Então vocês não tinham recreio?”*

TODAS AS CRIANÇAS: *“Não!!!”*

PESQUISADORA: *“Vocês queriam que na creche tivesse recreio?”*

CRIANÇA 4: *“Não porque a gente já brincava na sala”*

O caminho que seguiu a discussão sobre o momento do recreio foi uma surpresa. As crianças relacionaram o recreio apenas com o intervalo em que poderiam brincar, o que é confirmado com o significado do termo que possui a sua origem da palavra “recreação”, a qual pode ser definida como o “período para se recrear, como, especialmente, nas escolas, o intervalo entre as aulas” (FERREIRA, 1999, p. 1721).

Como muito bem exposto pelas crianças, na creche não há recreio. Esse momento é característico da rotina da escola e de acordo com o Conselho Nacional de Educação no parecer nº 05/97, ele deve estar organizado de forma coerente com a proposta pedagógica da escola. Trata-se de um intervalo que possui de 15 a 20 minutos durante o período, e neste, muitas vezes as crianças acabam tendo que optar entre brincar ou comer, e pelo tempo reduzido é comum iniciar a aula após o recreio e ouvir os alunos falando “posso ir ao banheiro?” e “estou com sede”. As recorrentes falas demonstram uma possível preferência, por parte das crianças, em utilizar o tempo disponível para brincar. A partir do ensino fundamental, o recreio, nos dias em que não há aulas de educação física, torna-se o único espaço de tempo que permite que as crianças se movimentem com certa liberdade e escolham, de forma espontânea, quais atividades querem realizar como lazer (CAVALLARI; ZACARIAS, 1994; NEUENFELD, 2003).

Ficou evidente por meio das falas das crianças que na educação infantil elas costumavam brincar na maior parte do dia, não havendo uma divisão de tempos específicos para realizarem as brincadeiras. Contudo, havia o estabelecimento de momentos específicos para alimentação, higiene e sono, os quais costumavam ser acompanhados pelos professores regentes e auxiliares.

Em relação ao tempo de sono, os documentos ressaltam a importância de observar a individualidade das crianças. Ainda que tenham necessidade de dormir durante o dia, não quer dizer que todas devam dormir no mesmo horário ou que têm o mesmo tempo de sono, sendo responsabilidade de cada instituição promover atividades concomitantes para atender todas as crianças que querem ou não dormir. Assim como o sono, qualquer aspecto que faz parte do dia da criança não pode ser vinculado à punição, chantagem ou gratificação (FLORIANÓPOLIS, 2011), de forma que respeite o tempo e características de cada criança.

Quanto às lembranças e sentimentos em relação à creche, as crianças foram indagadas:

PESQUISADORA: *“O que vocês mais gostavam na creche? O que era mais legal lá?”*

CRIANÇA 4: *“Na creche era legal estudar, era legal brincar, era legal um montão de coisa tipo eu brincava, voltava pra sala daí a gente brincava de novo, daí a gente ia pro refeitório, descansava um pouco...”*

PESQUISADORA: *“O que vocês menos gostavam na creche?”*

CRIANÇA 3: *“Era tipo assim... brinquedo que não me dava muita atenção. Tinha uns brinquedos chatos que nem me davam atenção...eu gosto de brinquedo legal, tipo de fazer comidinha”*

E sobre a escola:

PESQUISADORA: *“E na escola? O que vocês mais gostam?”*

CRIANÇA 2: *“Eu gosto de estudar, escrever e também ler.”*

O processo de alfabetização é iniciado antes da entrada das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, que é onde são vivenciados os mecanismos formais para tal aprendizagem (STEMMER, 2006). A inserção no ensino fundamental é marcada pela expectativa e necessidade de inserção no mundo letrado (DIAS; CAMPOS, 2015). O fato pode ser observado na recorrente fala das crianças pequenas quando questionadas sobre o que gostam de fazer na escola, assim como o processo de letramento é mencionado ao tratar de questões que não são diretamente relacionadas à atividade, por exemplo, presente na fala supracitada da criança 3 ao tratar do espaço físico da escola. É comum iniciar uma aula de educação física e os alunos se dirigirem até à frente da sala com seus cadernos e atividades, mostrando “olha! eu escrevi muito hoje!”.

PESQUISADORA: *“O que menos gostam aqui na escola?”*

CRIANÇA 5: *“O que é chato na escola é quando a prof nos xinga, é quando a prof de artes deixou a gente dez minutos de castigo, isso que é chato. Eu não gosto de coisa chata”*

É possível notar no cotidiano escolar que ao ingressarem no ensino fundamental, as crianças relatam limitações dos espaços e tempos para brincar, isto é, desfrutar de atividades de lazer, assim como mencionam as imposições de regras para a realização de tais atividades. Os aspectos de uma educação disciplinadora ficam cada vez mais claros e evidentes para os pequenos e punições fazem parte deste novo mundo repleto de normas de conduta. O castigo, olhar severo, uma bronca e a falta de direito de ir ao parque são atitudes que visam punir aquilo que escapa ao comportamento desejado até que o controle seja retomado (MOTTA, 2011).

4.3 CONTEÚDO: EDUCAÇÃO FÍSICA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um importante documento criado em 1998, e surgiu para contribuir com a reflexão sobre os conteúdos, objetivos e orientações didáticas. O RCNEI não faz nenhuma menção específica à educação física, mas faz referência ao “corpo” e ao “movimento” (CAVALARO; MULLER, 2009). Descobrir e conhecer seu próprio corpo, suas potencialidades e limites; brincar expressando emoções, desejos e necessidades; utilizar diferentes linguagens, como a corporal e a musical (BRASIL, 1998), são objetivos gerais apontados pelo documento que possuem extrema relação com a educação física.

A educação física nesta etapa da educação básica pode se configurar como momento que possibilita que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem (AYOUB, 2001). Neste sentido, o diálogo com as crianças prossegue de forma a tentar compreender o significado e o entendimento das crianças sobre a educação física:

PESQUISADORA: *“Na creche tinha aula de educação física?”*

CRIANÇA 6: *“Tinha!”*

PESQUISADORA: *“E você lembra o que tinha nessas aulas de educação física?”*

CRIANÇA 6: *“Tinha corda pra gente fazer, bola, basquete...”*

PESQUISADORA: *“Basquete? Vocês jogavam basquete?”*

CRIANÇA 6: *“Não, a gente só jogava assim um pro outro”*

PESQUISADORA: *“E onde vocês brincavam nas aulas de educação física?”*

CRIANÇA 1: *“No parquinho!”*

PESQUISADORA: *“E com o que vocês brincavam nas aulas de educação física? Já falaram bola, corda...”*

CRIANÇA 4: *“Como a gente “tava” no parquinho, a prof chamava a gente pra fazer fila pra ir no parquinho, daí a prof pega a corda e amarrava no poste”*

O trecho contém novamente o espaço do parquinho como o local de referência quando relacionado às brincadeiras. Os jogos e as brincadeiras têm uma importância significativa para a educação infantil, pois são conteúdos extremamente ricos que possibilitam o desenvolvimento, a interação entre os pares e a aprendizagem (CARDAZZO; VIEIRA, 2007).

Os materiais são recursos que demonstram a especificidade da educação física como componente curricular. A corda e a bola ali citados, são exemplos de instrumentos que desempenham diversas funções, viabilizam adaptações e criações por meio do uso da imaginação, além de materiais reciclados, como copo e garrafas descartáveis, que são indispensáveis para proporcionar ao aluno a troca com o meio e atribuição de novos significados ao brincar (FREIRE, 1997).

Quanto à escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apontam que o papel da educação física nesse nível de ensino possui grande relevância, pois possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades corporais – motoras, cognitivas, afetivas - e a participação em atividades que envolvem jogos, esportes, lutas, ginástica e dança proporcionando, sobretudo, lazer e expressão de sentimentos (BRASIL, 2001).

PESQUISADORA: “E na escola? O que tem na educação física?”

CRIANÇA 2: *“A gente brinca um monte, a gente conversa daí depois a gente vai brincar”*

PESQUISADORA: *“E vocês gostam da aula de educação física?”*

CRIANÇA 2: *“Eu gosto “por causa” que a gente aprende muito!”*

PESQUISADORA: *“Aprende muito? Que bom! E alguém não gosta da aula de educação física?”*

Silêncio

PESQUISADORA: *“Na creche vocês jogavam futebol? E aqui na escola? Porque eu queria saber qual a diferença da educação física da creche e daqui da escola...tirando que vocês já me contaram que aqui tem quadra...”*

CRIANÇA 5: *“Lá tinha muita coisa que a gente jogava bola, a gente quase fazia todos os esportes lá, quase todos”*

PESQUISADORA: *“Ah! Mas então não tem diferença das aulas de lá com as aulas daqui?”*

CRIANÇA 5: *“Não. Aqui a gente faz “muita menos” pouca aula. Lá a gente fazia quase todos os esportes”*

PESQUISADORA: *“Na creche vocês ficavam mais tempo com a prof de educação física do que ficam aqui na escola com a prof (nome)?”*

CRIANÇA 2 e 4: *“Aham, muito mais!”*

CRIANÇA 4: *“Era mais legal do que aqui, porque a gente só vai lá na quadra e depois já volta. Lá a gente ficava uns...uns...40 minutos lá na grama, lá na areia, e aí a “prô” ia lá na nossa sala e fazia três brincadeiras”*

A fala das crianças sobre o tempo que permanecem com a professora de educação física na escola remete à carga horária mínima em que esse componente curricular possui. A Comissão de Educação, Cultura e Esporte aprovou no ano de 2012, o projeto de lei que diz que:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, com carga horária mínima de 2 horas semanais (BRASIL, 2012).

Na educação infantil, em sua maioria, a educação física é feita no decorrer de um período e o professor responsável permanece em todas as partes da rotina das crianças, além de realizar as atividades, há a participação nos momentos de alimentação, higiene e sono. No ensino fundamental, as aulas costumam durar de 40 a 50 minutos, e o tempo precisa ser dividido entre realizar a chamada, ida e volta da quadra ou pátio, além de outros aspectos, o que acaba justificando a menção das crianças quanto ao pouco tempo que possuem de educação física na escola.

4.4 DESENHOS

É por meio de gestos, imagens, silêncios e expressões que a criança se comunica com os outros (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008), e para melhor traduzir as suas falas e como forma de complementar a entrevista, os desenhos foram os recursos utilizados com o objetivo de facilitar a expressão das crianças.

O desenho é uma forma de linguagem que possui papel importantíssimo no desenvolvimento da capacidade cognitiva e que, de acordo com Vygotski (1991), é uma forma de expressão da imaginação criadora do homem, e também segundo o autor, é onde a criança “libera os seus repertórios de memória”.

Analisar um desenho não é uma tarefa simples, tendo em vista que os elementos que o compõe não falam por si só, para isso é necessário interpretá-los com o auxílio da narração e das palavras do seu autor, principalmente quando o objetivo é conhecer uma realidade (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

Foi solicitado que as crianças realizassem um desenho que demonstrasse como eram as aulas de educação física na creche e que, quando pronto, apresentassem aos colegas:

FIGURA 1: Desenho da Criança 1



CRIANÇA 1: *“Aqui era uma árvore com amoras e aqui é “um coisinha” que a gente plantava na areia, aqui a professora e a creche. A gente pulava corda e depois a gente ia pra sala e a gente ia almoçar, e ia escovar os dentes pra dormir.”*

FIGURA 2: Desenho da Criança 2



CRIANÇA 2: *“A gente pulava corda...a creche é grande porque tinha um monte de aluno, a professora “tava” lendo uma história pra gente, a gente “tava” ali na mesa escutando a professora e daí a gente “tava” aprendendo um monte de coisa na aula de educação física...e tinha um monte de fruta!”*

FIGURA 3: Desenho da Criança 3

CRIANÇA 3: *“Lá na creche tinha um sol e tinha nuvem porque “tava” nublado, eu acho. Tinha árvore que era cheia de frutas” (não compreendi o resto).*

FIGURA 4: Desenho da Criança 4

CRIANÇA 4: “A gente ficava no parquinho, a gente fazia educação física e a professora amarrava a corda aqui [mostra o desenho] e daí a gente andava e segurava aqui em cima pra não cair. [mostra o desenho] Isso aqui é o poste que a gente subia e é um balanço. Ela fazia tudo isso e a gente brincava.”

FIGURA 5: Desenho da Criança 5



CRIANÇA 5: “Na educação física a gente brincava de corrida, pular corda...um monte de coisa legal. Tinha essas frutas e a prô (nome) deixava a gente ir pegar as frutas, e a gente podia subir nessa árvore que vocês “tão” vendo agora [mostra o desenho]. Esse daqui sou eu balançando no cipó que tinha e essa é a prof (nome), e aqui é uma árvore com maçã.”

FIGURA 6: Desenho da Criança 6



CRIANÇA 6: *“Na creche a gente pulava corda. Eu e o (nome) a gente jogava bola. Eu “to” aqui de verde [mostra o desenho]”*

É possível perceber que os desenhos seguem um padrão e que possuem características parecidas. Tomando por base uma perspectiva histórico-cultural, o desenho é visto como produção social, assim como “uma pessoa só aprende a expressar-se oralmente se conviver com falantes, a criança desenha porque vive em uma cultura que tem na atividade gráfica uma de suas formas de expressão” (SILVA, 1998). Tal aspecto fica evidente se atentarmos, por exemplo, às árvores (presente em todos os desenhos), ao formato de casa (que representa a creche), e ao sol (que só não encontra-se no desenho 2) sempre no canto superior esquerdo. Portanto, acredita-se que, mesmo sem alguém que as ensine, as crianças possuem traços semelhantes e referências obtidas no mundo que as cerca.

Apesar de dispostos em carteiras separadas entre si, todas as crianças mantiveram o diálogo entre si, além de volta e meia levantarem dos seus lugares para olhar os desenhos dos colegas. Surgiram falas como “o do (nome) é o mais bonito”, “prof! o meu “tá” bem colorido, olha!”, ““tá” bom assim?” e “a gente vai poder levar pra

casa?”, e a partir disso compreende-se que a fala que acompanha ou antecede a produção do desenho serve para organizar a própria produção gráfica (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

A fala antes, durante ou depois do desenho acaba demonstrando um outro lado além do que se pode observar no papel, pois ao falar sobre a sua criação, a criança pode relacionar elementos que graficamente estão isolados (SILVA, 1998). Dessa forma, essas verbalizações são de grande importância para a compreensão do sentido do desenho, que ganha destaque na pesquisa com crianças aliada à possibilidade de fala sobre a própria produção gráfica (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências obtidas durante os últimos três anos nas duas etapas de ensino da educação básica e por meio desta investigação pude vivenciar e transformar os diversos questionamentos que permearam minhas práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Existem diferenças evidentes entre a educação infantil e o ensino fundamental nos diversos aspectos que as compõe, e muitas já são conhecidas pelas pessoas que fazem parte do universo escolar, sejam os docentes e corpo administrativo das instituições ou os pais e familiares das crianças. No entanto, ao tratar da transição escolar ainda existem poucas discussões científicas teóricas e práticas. Logo, a importância e destaque do estudo se deve à investigação da temática e a representação obtida através da participação e das falas das crianças, pois a sua presença contribuiu para além de corroborar com os questionamentos, mas para que tomassem novos caminhos, propiciando que novas indagações surgissem.

De acordo com o discurso das crianças e fundamentado nos documentos que regem a educação básica brasileira, ficou claro que as duas etapas de ensino possuem características próprias e tópicos em que se distanciam, e que estas são nítidas para as crianças que vivenciaram e as vivenciam. Todavia, a finalidade da pesquisa foi somente analisar a transição da educação infantil para o ensino fundamental por meio de pontuações sobre quais são as suas especificidades, sem se ater às comparações, visto que cada etapa possui seus próprios objetivos.

É válido atentar para as limitações da pesquisa. O tempo foi um fator que restringiu a participação de um número maior de crianças, não havendo a possibilidade de serem criados mais grupos para a entrevista. Outro quesito de grande importância influenciado pelo tempo foi a coleta de dados, a qual foi realizada num único dia, separada por dois momentos. Os momentos da entrevista e do desenho tiveram uma duração maior do que o esperado, o que causou grande cansaço nas crianças, tornando a produção do desenho, que era a última etapa, não tão rica quanto planejado inicialmente. Pode haver uma certa limitação em relação a entrevista em grupo, tendo em vista que as crianças poderiam ter se deixado levar pelas respostas

dos colegas, mas pude perceber em diversas falas, que quando contrariados, eles se manifestavam e se posicionavam de acordo com as suas opiniões.

Por fim, acredito que essa pesquisa pode vir a colaborar para que as políticas educacionais sejam repensadas, discutidas e revistas no que diz respeito a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, para que possa subsidiar novas discussões e reflexões entre os futuros professores no meio acadêmico e os docentes que já fazem parte do campo, além de, principalmente, motivar os pesquisadores de diversas áreas para que existam mais investigações em que as crianças possam expor suas opiniões e participar como protagonistas.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. 2011, v.37, n.1, p.35-51.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- 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: novembro de 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, p. 20-69. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-%20pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso: junho de 2016.
- _____. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996.
- _____. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- _____. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, 2013.
- _____. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- _____. MEC/SEB. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2008.
- _____. MEC/SEB. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- _____. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

_____. MEC/SEB. **Subsídio para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. Pesqui. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A.; PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T. **O uso de entrevistas em estudos com crianças**. Maringá, 2004.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: Uma Realidade Almejada. In. **Educar**, Curitiba Editora UFPR, n. 34, p. 241–250, 2009.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Rev. Educ Soc.** v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALLARI, R. C.; ZACARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 2. Ed. São Paulo: Ícone. 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

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.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, 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. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DELGADO, A. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas com crianças e suas culturas. In: CRUZ, S. H. V. (orgs.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

ESPERIDIÃO, 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.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, p.67-97, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

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

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf>. Acesso: junho de 2016.

FLORIANÓPOLIS. Orientações sobre o sono na Educação Infantil. 2011. Disponível em<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/16_02_2011_10.59.18.959fb1c8311f3151cf7d340c8bb9dd8f.PDF>. Acesso: 19 novembro de 2016.

FRANCASTEL, P. **Imagem, Visão e Imaginação**. Lisboa: Edições 70, 1987.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KUHLMANN, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA & PALHARES (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/Unicamp/UFSCAR/UFSC, 1999.

_____. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, A. L. **Por que o menino tá fora da roda?** Centro Educacional de Desenvolvimento Integrado. 2004. Disponível em: <http://www.cedi.g12.br/article.php3?id_article=1360>. Acesso: outubro de 2016.

MARIANO, M; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cad. Pagu** [online]. 2016, n.46, p. 411-438.

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. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2015, v.19, n.2, p. 309-320.

MINAYO, M. C. S. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. Ed. London: Sage Publications. 1997.

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, jan./abr. 2011.

NATIVIDADE, M. R.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. **Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Unisinos, 2008.

NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Revista da Educação Física/UEM**, v.14, n.1, p.37-45, 2003.

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.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Histedbr**, Campinas, v.9, n.33, p.78-95, 2009.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAMPAIO, C. S. Educação brasileira e(m) tempo integral. In: COELHO, L. M. C. C., CAVALIERE, A. M. (Orgs.). **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.182-196.

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, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v.23, n.2, p.55-67, jan. 2002.

SILVA, S. M. C. **Condições sociais da constituição do desenho infantil**. 1998.

SILVEIRA, D. B. **Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças**. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

SOARES, L. C. **Brincadeiras no parquinho: o encontro com as crianças por meio da extensão universitária**. São Paulo, 2012.

SOUZA, L. M. A. **A Cidade e a criança**. São Paulo. Nobel, 1989.

SOUZA, S. M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In: CRUZ, S. H. V. (Org.), **A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

STEMMER, M. R. G. S. A leitura e a escrita: uma linguagem histórica presente na educação infantil. In: RAUPP, M. D. **Reflexões sobre a infância: conhecendo crianças de 0 a 6 anos**. Florianópolis, SC. Editora da UFSC, 2006. p.19-41.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

APÊNDICE I

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

PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS A RESPEITO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO
FÍSICA

GIOVANA RASTELLI
Dr. JAISON JOSÉ BASSANI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²

Nós, Giovana Rastelli e Jaison José Bassani, responsáveis pelo Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado “Perspectivas das crianças a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: olhares sobre a Educação Física”, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a percepção das crianças sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

² A resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), “preconiza que o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (BRASIL, 2012) Ainda citando a resolução 466/12, define-se como pesquisa envolvendo seres humanos toda aquela que individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos (BRASIL, 2012).[...] Crianças de 7 a 12 anos: O Termo deve ser dirigido aos responsáveis legais, porém em linguagem acessível à criança ou, se necessário, ela deverá ser verbalmente informada sobre a pesquisa no limite de sua capacidade. A criança também deverá assinar o termo, concordando com a opinião dos seus tutores”. (TAVARES, s/d, p. 2-3). Disponível em <http://www.fumec.br/anexos/pesquisa/roteiro_basico_TCLE.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

Acreditamos que esta pesquisa é muito importante, pois permitirá que as crianças expressem suas opiniões e que participem ativamente do estudo, possibilitando novas discussões sobre a temática entre os professores das escolas e também na formação inicial.

Para a sua efetivação serão realizados dois encontros com o(a) voluntário(a) na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, entre os dias 19 e 28 de outubro. Nesses encontros serão realizadas entrevistas individuais e em grupo (com a participação de outras crianças), gravação de áudio, registro oral, escrito e gráfico (desenho).

Não haverá desconforto para o(a) voluntário(a) na medida em que os instrumentos apenas levantam informações sem identificação e os procedimentos de inquirição não colocam em risco a integridade da sua saúde física e psicológica. Os procedimentos de investigação não causam qualquer malefício ou constrangimento.

Durante o período da pesquisa, os familiares e o(a) voluntário(a) têm o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com algum dos pesquisadores.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa também podem ser divulgadas em eventos ou publicações científicas, sem identificação do(a) voluntário(a) e apresentação de imagens e de produções elaboradas nos encontros.

A sua participação será gratuita, isto é, o(a) voluntário(a) não receberá dinheiro ou indenização para participar da pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ (*nome completo da criança voluntária*), após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer

momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Eu, _____ (*nome do pai, mãe ou responsável legal pelo/a voluntário/a*), após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento, acredito estar suficientemente informada, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

RG: _____

Assinatura do(a) Representante Legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Giovana Rastelli

(Responsável pela obtenção do Termo)

Pesquisadores:

Giovana Rastelli

Rua Lauro Linhares, 657

Telefone: (48) 9997-9533 / E-mail: giorastelli@hotmail.com

Jaison José Bassani

Rua Dom João Becker, 641 – 305

Telefone: (48) 9148-2551 / E-mail: jaisonbassani@uol.com.br

APÊNDICE II

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA A COLETA DE DADOS - 27/10

Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

PRIMEIRO MOMENTO: entrevista coletiva

ESPAÇO:

1. **SALAS:** *Quais são as diferenças entre as salas da creche e da escola?*

-- atentar para as carteiras dispostas em filas e colunas, quadro, paredes, objetos etc.

2. **BANHEIROS:** *Quais são as diferenças entre os banheiros da creche e os da escola?*

-- atentar para a presença do banheiro em algumas salas, tamanho/altura, disposição, solicitação de autorização ou não para ir ao banheiro e etc.

3. **REFEITÓRIO:** *Onde vocês se alimentavam na creche? E na escola? Rotina de alimentação (tem a ver com a organização do tempo também)*

4. **PÁTIO:** *Tem diferença entre o pátio da creche e o da escola? Quais outros espaços são diferentes?*

-- atentar para a presença e tamanho do parque, caixa de areia, horta e etc.

TEMPO

1. *Vocês passavam mais tempo na creche do que passam na escola?*

2. *Na creche tinha recreio?*

3. *Em que momentos vocês podiam brincar na creche e agora, na escola? O que mudou?*
4. *Como era a chegada e a saída na creche e como é agora?*
5. *O que vocês mais gostavam na creche? Por quê?*
6. *E o que menos gostavam? Por quê?*
7. *E na escola, o que vocês mais gostam e menos gostam na escola? Por quê?*

CONTEÚDO: EDUCAÇÃO FÍSICA

1. *Na creche tinha aula de educação física?*
2. *O que vocês faziam nessas aulas? Eram só brincadeira ou tinha também outras coisas? O que, por exemplo (ver se eles mencionam “conteúdos” da EF)?*
3. *Onde vocês brincavam?*
4. *Com o que brincavam?*
5. *O(a) professor(a) de EF passava mais ou menos tempo com vocês do que agora, nas aulas de EF na escola?*
6. *E agora, na escola, o que vocês fazem nas aulas de EF?*
7. *Vocês gostam das aulas de EF?*

SEGUNDO MOMENTO: desenho com narrativa

1. Solicitar que façam um desenho da aula de educação física na creche;
2. Narrar/apresentar para o grupo o *que consta no desenho*
 - Interrogar as crianças, a partir das narrativas, sobre semelhanças e diferenças com as aulas de EF na escola atualmente.