

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NO PROCESSO DE  
TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: A  
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS**

**LAÍS AMANDA CALDEIRA DA SILVA FÉLIX**  
**ORIENTADORA: CATIA SILVANA DA COSTA**

**BAURU**

**2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NO PROCESSO DE  
TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: A  
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS**

**LAÍS AMANDA CALDEIRA DA SILVA FÉLIX**  
**ORIENTADORA: CATIA SILVANA DA COSTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, SP, como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

**BAURU**

**2018**

FÉLIX, Laís Amanda Caldeira da Silva.

A cultura corporal de movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a perspectiva de crianças.

/ Laís Amanda Caldeira da Silva Félix, 2018

67 f. : il.

Orientador: Catia Silvana da Costa

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Leitura (Ensino superior). 2. Livros e leitura. 3. Leitura - Meios auxiliares. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

Quero, singelamente, agradecer primeiramente a Deus e aos meus pais que me ajudaram e acreditaram em mim para que eu fosse capaz de chegar hoje onde estou.

Também agradeço ao meu marido, Wellington Felix Teixeira, pela paciência e palavras de ânimo quando achei que não fosse conseguir continuar, ao meu pastor Rogerio Sanches pelo apoio espiritual e amizade nos momentos difíceis e, ao meu Professor Macioniro Celeste, da disciplina de Metodologia de Pesquisa, à minha Orientadora Catia Silvana da Costa, essencial para que o trabalho se desenvolvesse! Sem me esquecer de minha querida amiga, Fernanda Navarro que, apesar de distante, foi por seu incentivo no início que cheguei até aqui.

A todos o meu muito obrigado, que Deus abençoe vocês a cada dia e que vocês possam continuar contribuindo na vida das pessoas assim como contribuíram na minha. Um grande abraço!

## RESUMO

A pesquisa tem por objetivo identificar e analisar a perspectiva de crianças acerca do movimento no processo de transição entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O movimento sempre fez parte da vida das crianças, já que elas o utilizam como primeira forma de expressão. Na transição entre os níveis pode haver modificações (ou não) na relação entre a criança, o movimento e a escola. Respalhada pela abordagem qualitativa, este estudo foi desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis (06) crianças do último ano da Educação Infantil e seis (06) crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede municipal de ensino em Duartina, no interior do Estado de São Paulo. Em face dos os dados coletados, surgiram alguns resultados fundamentais para a estruturação do diálogo com a revisão de literatura: relação criança, Educação Infantil, Ensino Fundamental e o brincar; o movimento pouco relacionado a formas de aprendizagem; o movimento como fonte de socialização; a importância dos jogos para a criança do Ensino Fundamental; a falta de importância do brincar na aprendizagem por parte dos professores; a marca do brincar da criança que passa pela transição; a coletividade relacionada ao movimento e a escola e a criança do século XXI. Os resultados encontrados foram resumidamente: movimento pouco presente de forma de forma a contribuir no processo de ensino e aprendizagem como ferramenta de ensino, tanto nos relatos das crianças da Educação Infantil quanto nos relatos das crianças do Ensino Fundamental. As crianças da Educação Infantil relacionam o movimento à brincadeira, espaços não formais, fora da sala de aula, momentos marcados pela interação com os colegas. De seis (06) crianças entrevistadas, cinco (05) relacionaram o movimento como momento de brincadeira. Por sua vez as crianças do Ensino Fundamental relacionam o movimento com a brincadeira, mas muito pouco e também a questão de coletividade foi diferente em cada nível de ensino.

**Palavras-chave:** Movimento. Transição. Infância. Educação Infantil. Ensino Fundamental de Nove Anos.

## ABSTRACT

### THE MOVEMENT IN THE TRANSITION PROCESS BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY SCHOOL: THE PERSPECTIVE OF CHILDREN

The research aims to identify and analyze the perspective of children about the movement in the transition process between Early Childhood Education and Elementary School. The movement has always been part of children's lives, since they use it as the first form of expression. In the transition between levels there may be modifications (or not) in the relationship between the child, the movement and the school. Supported by the qualitative approach, this study was developed through semi-structured interviews with six (06) children of the last year of Early Childhood Education and six (06) children of the first year of Elementary School in two schools of the municipal school system in Duartina, in the interior of the State of São Paulo. In the face of the data collected, some fundamental results emerged for structuring the dialogue with the literature review: child relationship, Early Childhood Education, Elementary Education and play; the movement little related to forms of learning; the movement as a source of socialization; the importance of games for the elementary school child; the lack of importance of playing in the learning by the teachers; the mark of the child playing through the transition; the movement-related collectivity, and the 21st century school and child. The results were summarized as follows: a movement that is not present in a way that contributes to the teaching and learning process as a teaching tool, both in the reports of children in Early Childhood Education and in the reports of elementary school children. Children in Early Childhood Education relate movement to play, non-formal spaces, outside the classroom, moments marked by interaction with peers. Of six (06) children interviewed, five (05) related the movement as a moment of play. In turn, the children of elementary school relate the movement to the game, but very little and also the question of collectivity was different at each level of education.

**Keywords:** Movement. Transition. Childhood. Child education. Elementary School of Nine Years.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Questões das Entrevistas.....	45
<b>Quadro 2:</b> Crianças Participantes da Pesquisa (Educação Infantil).....	46
<b>Quadro 3:</b> Crianças Participantes da Pesquisa (Ensino Fundamental).....	46

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEMEI - Creche Escola Municipal de Educação Infantil

DCN-EI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-EF - Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física

PCN-LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PCNM - Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática

RCN-EI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SP - São Paulo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP - Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL..</b>	<b>16</b>
2.1 Quem é a criança da Educação Infantil.....	22
2.2 Quem é a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	27
2.3 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	35
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>41</b>
3.1 A entrevista semiestrutura como instrumento de coleta de dados.....	41
3.2 As instituições participantes da pesquisa.....	45
3.3 As crianças participantes da pesquisa.....	46
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>48</b>
4.1 As crianças da Educação Infantil e suas relações com o movimento.....	48
4.2 As crianças do Ensino Fundamental e suas relações com o movimento.....	51
4.3 As crianças e suas relações com o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DIRETORES E SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E RESPONSÁVEIS).....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>70</b>

<b>APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>72</b>
--	-----------

## 1. INTRODUÇÃO

O movimento sempre fez parte da vida das crianças, uma vez que elas o utilizam como primeira forma de expressão. Ao longo do tempo, há necessidade de aprimorá-lo, pois está presente em áreas importantes da vida e auxilia no desenvolvimento cognitivo.

É preciso analisar o movimento corporal sem a dicotomia mente e corpo, baseando o desenvolvimento por meio da interação com o meio e sua cultura, com continuidade. Analisando os estudos de Wallon (1975, 1979), ele faz as relações entre psicologia e educação, trabalhando com o movimento corporal, como um recurso de visibilidade, meio de sociabilidade e construção de conhecimento.

Tratar sobre o movimento corporal é pesquisar sobre um componente de um universo próprio, mas que dialoga amplamente com concepções de infância e educação, também na concepção do homem integral.

Costa (2007) cita dimensões do movimento relacionadas ao desenvolvimento infantil, a primeira é a “do ato motor ao ato mental”, que trata sobre as visões de Wallon sobre a relação do movimento com a estrutura funcional dos órgãos, músculos e estruturas cerebrais. Mas que não se restringe só a isso, mas com as relações com o meio, socializando. De forma que a ação motora da criança é guiada pelas condutas voluntárias, ou seja, planejadas, pois conforme vai crescendo consegue aprimorar os componentes corporais e os movimentos, controlando-os.

A segunda é “Entre o afeto, a cognição e a pessoa” que é uma dimensão integradora do movimento corporal, esta dimensão trabalha com o pressuposto de que o movimento abre caminhos para as primeiras formas de explorar o mundo da criança, por meio da interação e conflitos com os pares e adultos adquirindo experiências. (COSTA, 2007). Para isso a autora afirma que é preciso ir além do olhar dicotômico entre educação, movimentos e brincadeiras, para que a criança se desenvolva plenamente, considerando também suas emoções atreladas à cultura.

Quando a escola tenta padronizar o movimento das crianças, gera desinteresse e não respeita as especificidades da criança. É preciso levar em

conspiração características que são parte do movimento humano naturalmente “prazer, espontaneidade, liberdade” (COSTA, 2007, p.55) e descobrir as novas possibilidades entre o diálogo sobre o ser humano e o mundo manifestado por linguagens não verbais.

Nesse processo de desenvolvimento existe a escola, instituição responsável por auxiliar esse desenvolvimento, haja vista que incide diretamente na aprendizagem da criança desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Na transição entre os níveis pode haver modificações (ou não) na relação entre a criança, o movimento e a escola.

Entretanto, com base em minhas observações realizadas em momento de estágios supervisionados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental durante o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Bauru, no interior do Estado de São Paulo (SP), foi possível perceber que, nas mesmas escolas onde esta pesquisa foi posteriormente desenvolvida, o movimento tem pouco espaço ou valor para garantir um desenvolvimento que contemple de forma efetiva todas as necessidades motoras da criança no contexto da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, pude observar que a concepção de atividades que envolvem o movimento fica restrita aos momentos no parquinho, atrelado a isso a “aula de movimento”, assim é nomeado o momento de Educação Física na escola de Educação Infantil alvo da pesquisa, tem a conotação de que a criança da Educação Infantil não aprende ou que não precisa ter contato com esta área de conhecimento nesta fase. Já no Ensino Fundamental o movimento está presente no intervalo e nas aulas de Educação Física e Arte.

É importante destacar que essa concepção de movimento em ambos os níveis educacionais, pode estar fundamentada em uma ideia de que o movimento causa desarmonia no ambiente. Mas com respaldo de documentos publicados pelo MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1997f, 1997g, 1997h, 1997i, 1997j) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI) (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) podemos ver que o movimento é algo

indispensável para o desenvolvimento ao longo da vida, uma vez que, por meio do movimento, a criança se organiza mentalmente, para depois conseguir concretizar ações no mundo real (BRASIL, 1998c).

Sobre a BNCC Santos (2017) apresenta reflexões sobre como se originou a construção da Base Nacional Comum Curricular, começando por sua função de regulamentação dos currículos tanto escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental ao médio. Ela vem respaldada na ideia de se trabalhar em todas as escolas os mesmos conteúdos, conhecimentos, competências e habilidade, como defende o Ministério da Educação.

A BNCC se estabeleceu para cumprir o que determina a LDB, sancionada pela Presidência da República, que iniciou o processo de elaboração de uma proposta. O início dessas discussões tomaram os Parâmetros Curriculares Nacionais- os PCN, que trabalham a separação dos conhecimentos por disciplinas e esses parâmetros que deveriam constituir a BNCC.

Então em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação, a BNCC foi assumida como parte do Plano Nacional de Educação que visa as políticas educacionais para o país. De 2010 a 2012, surgiram Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que atualizaram o currículo da Educação. Em 2014, o Plano Nacional de Educação, com a Lei 13.005 de 2014, instituiu 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil entre elas, a criação da Base Comum Curricular (SANTOS, 2017).

Em 2015, o Governo Federal deu início aos debates para elaboração da Base por meio de debates das propostas entre especialistas, a população por meio dos conselhos municipais e estaduais de Educação.

O Ministério da Educação deveria redigir o documento e depois de sancionado encaminhar para avaliação do Conselho Nacional da Educação que também pode propor alterações, depois disso a Base pode ser regulamentada pelo governo (SANTOS, 2017).

Em março de 2015, surge à primeira versão da BNCC, em meio a muitas polemicas, pois o primeiro ministro da Educação não concorda com alguns

apontamentos da Base, mas por uma reforma ministerial no governo Dilma Rousseff, um novo ministro da Educação assume e se inicia a revisão dessa primeira proposta.

Em maio de 2016 se apresenta a segunda versão que tanta superar as polêmicas da primeira, foram apontadas pelos especialistas algumas lacunas como, por exemplo, nas áreas de História e Literatura, que não possuam conteúdos programáticos. Assim a segunda versão seguiu para debate para ser aprovada até Junho de 2016, porém por conta do momento político do país e trocas no Ministério da Educação, aconteceram alguns atrasos (SANTOS, 2017).

Em Setembro de 2016, o Governo anuncia medidas que reformam a Lei de Diretrizes e Bases em relação ao Ensino Médio. Essa reforma ficou conhecida e teve impacto na construção da Base. Então foi proposto que a Base fosse elaborada em dois momentos: primeiro contemplando a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, depois o Ensino Médio. Prosseguindo a elaboração da terceira versão da BNCC referente às primeiras etapas, enquanto se atrasou as discussões sobre o Ensino Médio.

Em Abril de 2017, foi apresentada a terceira versão contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entre as mudanças surgiu à antecipação da alfabetização do terceiro, para o segundo ano e a retirada do Ensino Religioso como área específica (SANTOS, 2017).

Diante dessas questões, o objetivo deste estudo é refletir sobre a perspectiva de crianças acerca do movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Com o propósito de saber mais a respeito do movimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na rede de ensino municipal de Duartina (SP) primeiramente focamos nossas reflexões a respeito do movimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Portanto, nessa análise, vamos observar o papel do movimento em ambos os níveis de ensino.

Segundo João Batista Freire (1997), a atividade motora é algo muito vinculado à infância e, conforme a criança cresce, a relação com o movimento vai se modificando, mas não se perde. Com base em documentos oficiais como, por

exemplo, a BNCC (BRASIL, 2017), observa-se uma ruptura com o universo infantil, pois na transição para o Ensino Fundamental, é possível constatar a presença do movimento somente nas aulas de Arte e Educação Física, como algo exclusivo dessas disciplinas. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, PCN-EF, para o ensino de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries, (BRASIL,1997c) - atuais anos iniciais do Ensino Fundamental - destacam a importância de se tratar o movimento nas várias disciplinas.

Assim, refletimos a respeito do movimento e sua importância no desenvolvimento da criança, bem como sua inserção no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para isso foi preciso revisar a literatura referente ao movimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (BRASIL, 1997c, 2006, 2017; SOARES et al., 1992; FREIRE, 1997; KISHIMOTO 1996; KRAMER et al., 2011; MARCASSA, 2008), referente a quem é a criança da Educação Infantil (BORGES et al., 2013; BRASIL, 1998, 2010, 2017; CASIMIRO, 2011; CURATOLO et al., 2005; DE MEUR et al., 1989; FORTUNA, 2000; FREIRE 1997; KISHIMOTO, 1996; KRAMER et al., 2011; VAZ, 2002), referente a quem é a criança do Ensino Fundamental (CRAIDY et. al., 2012; BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1997i,1997j, 2017; CEZÁRIO, 2008; FREIRE, 1997; MARCASSA, 2008; MIRANDA, 2002, MOMO et al., 2010; NÓBREGA, 2005) e, por fim, refletimos a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (CRAIDY et al., 2012; BRASIL, 2004, 2007, 2015, 2016; GUARÁ, 2009; KRAMER et al., 2011; MOMO et al., 2010).

O conteúdo dessas reflexões foi considerado pertinente em virtude de estudos realizados com relação à importância do movimento atrelado ao brincar e aos jogos, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e, também, subsidiado pelos PCN-EF, RCN-EI e BNCC, documentos oficiais publicados pelo MEC (BRASIL, 1997c, 1998, 2017) que organizam os níveis de ensino e colocam, considerando a transição, o movimento em ambos.

Com a intenção de elucidar esse processo, desenvolvemos esta pesquisa, de natureza qualitativa (BOGDAN et al., 1994; DUARTE, 2002; GODOY, 1995), com uso de entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994;DUARTE, 2004; RIBEIRO, 2007) com doze (12) crianças, seis (06)

matriculados na Educação Infantil e seis (06) no Ensino Fundamental na rede de ensino municipal de Duartina, SP. O contexto da pesquisa e os perfis dos/as participantes foram apresentados, bem como a coleta de dados.

A identificação e análise da presença do movimento nesses níveis de ensino, em especial no momento de transição entre níveis, faz-se significativo porque o movimento leva a criança a fazer as tarefas mais simples como, por exemplo, o auxílio à coordenação para futuramente escrever, além dos fatores relacionados à saúde.

Por meio dos dados coletados surgiram alguns resultados fundamentais para a estruturação do diálogo com a revisão de literatura: relação criança, Educação Infantil, Ensino Fundamental e o brincar; o movimento pouco relacionado a formas de aprendizagem; o movimento como fonte de socialização; a importância dos jogos para a criança do Ensino Fundamental; a falta de importância do brincar na aprendizagem por parte dos professores; a marca do brincar da criança que passa pela transição; a coletividade relacionada ao movimento e a escola e a criança do século XXI. Esses pontos, provenientes dos dados, serão discutidos com os principais autores que amparam a construção deste trabalho.

Logo, esperamos que os resultados e a discussão contribuam para se repensar a educação e a presença do movimento na escola, como também suas influências e impacto no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais, indo além do foco no letramento e alfabetização, mas compreendendo as novas demandas e necessidades que podem e devem ser discutidas envolvidas neste processo de transição, as crianças, e seus impactos no desenvolvimento das mesmas.

## 2. O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Abordar a perspectiva das crianças a respeito do movimento na trajetória escolar é algo de grande importância, pois se configura como uma etapa fundamental do desenvolvimento infantil, fator que as acompanharão ao longo da vida.

Assim, o objetivo desta pesquisa consiste em identificar e analisar a perspectiva das crianças no que se refere ao movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para tanto, faz-se necessário conhecer e refletir a respeito dos diferentes ambientes que fazem parte do desenvolvimento da criança e estão, em todos os momentos, influenciando-a com estímulos variados.

Desse modo, organizamos esta pesquisa com base nos seguintes tópicos: apresentação das principais características e necessidades das crianças da Educação Infantil, bem como a importância do movimento nesta fase da vida; apresentação das principais características e necessidades das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental para, também, observar se essas características e necessidades são mantidas ao longo desse nível de ensino; e, finalmente apresentação de reflexões a respeito do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os impactos do ensino de nove (09) anos, os marcos que respaldam essa mudança e como isso afeta a escola e as crianças.

Segundo Freire (1997), quando a criança chega à pré-escola, ela já possui uma marca característica, ela se arrasta, engatinha, corre, pula, joga e fantasia, e faz coisas que constituem o universo infantil e que nós, adultos, não compreendemos. Uma possível falha do sistema escolar é o não entendimento dessa característica infantil, já que muitas vezes exige da criança a imobilidade, o que ocasiona um grande desconforto para a mesma, fato que fica evidente quando chega à escola e demora a se adaptar (FREIRE, 1997).

Com a Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), instituiu-se o Ensino Fundamental de nove (09) anos de duração e a inclusão das crianças de seis (06) anos de idade. Diante desse cenário, é importante considerar, com base em Kramer et al., (2011, p. 69), que a

[...] inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange às políticas e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças. (KRAMER et al., 2011, p. 69).

Segundo Kramer et al. (2011), a opção brasileira pelo atendimento educacional na Educação Infantil à faixa etária dos quatro (04) anos - obrigatoriamente até os cinco (05) anos - e a inserção das crianças de seis (06) anos no ensino, é resultado de um processo de articulação de três dimensões: social, política e administrativa e técnico-científica. A troca entre essas dimensões criou uma segmentação etária que, em tese, não fragmenta o processo educacional (KRAMER et al. , 2011).

Se a intenção foi realmente evitar rupturas, vale a pena refletir a respeito dos efeitos que essa transição causa nos sistemas de ensino e que se amplia para outras etapas e não apenas nas fases da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas também no que acontece com as crianças em meio a essa mudança, pois “sofrem ações da estrutura social que estão inseridas” (KRAMER et al., 2011, p. 71).

É evidente que a escola tem grande relevância na formação das crianças e deve atender a todas as suas necessidades de ensino nos diferentes campos de aprendizagem (FREIRE, 1997). Em virtude disso, faz-se necessário refletir a respeito de concepções e práticas de ensino, repensar as práticas com base nesse novo rumo tomado, para que não se corra o risco de oferecer às crianças um ensino mecânico, no qual são treinadas para seguir instruções (KRAMER et al, 2011).

Há, ainda, ao longo da escolaridade, a transição das crianças entre os níveis de ensino e, de acordo com um item contido na BNCC referente a esse assunto, tal transição deve ser feita com muita atenção e equilíbrio, pois é uma mudança para a criança (BRASIL, 2017). Nesse processo, o documento defende que é preciso respeitar as singularidades e as diferenças das crianças e a forma como aprendem, visando dar continuidade aos seus percursos formativos.

O tema movimento está contemplado na BNCC e, no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, reitera que os conhecimentos e as habilidades devem ser desenvolvidos nessas fases da vida por meio das interações e brincadeiras como um eixo estruturante de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Segundo Kishimoto (1996), as brincadeiras são acompanhadas por regras e há a presença do lúdico. Se há a presença de regras, isso ocasionalmente ocorre nas trocas entre adultos e crianças, pois essa é a primeira forma que a criança aprende e explora o mundo ao seu redor, construindo conhecimento.

Como são situações conduzidas por regras, o documento “Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012), orienta o professor a fazer a mediação das regras em um contato inicial, afirmando que a participação do professor é essencial no que cabe às regras, mas não no que se refere à interferência na brincadeira e no sentido que a criança irá guiá-la (BRASIL, 2012).

Conforme a criança se desenvolve, seu repertório pode ser ampliado pelo uso das brincadeiras no processo de ensino, pois como Kishimoto (1996) afirma, as brincadeiras são uma forma de explorar e conhecer o mundo.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a BNCC chama a atenção para uma série de mudanças relacionadas a vários aspectos como, por exemplo, físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outras mudanças, vivenciadas pelas crianças e adolescentes ao longo desse período. Mudanças essas que fazem com que surjam desafios relacionados à elaboração de currículos, que superem as rupturas que acontecem tanto na transição entre os níveis na Educação Básica quanto nos anos iniciais e finais (BRASIL, 2017). O documento valoriza as situações lúdicas nos anos iniciais, para que haja uma articulação com as vivências da Educação Infantil, mas ao longo do documento não é demonstrado essa ludicidade, pois o foco é na parte intelectual.

Para Marcassa (2008), o lúdico pode ser entendido como um fenômeno presente na infância, permeado por muitas discussões, pois abrange práticas como a brincadeira e os jogos, marcadas pela espontaneidade e alegria estritamente ligadas às práticas do cotidiano.

De acordo com os pressupostos apresentados pelos PCN-EF para o ensino de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries (BRASIL, 1997c) constata-se uma tendência para a execução automática de movimentos, desde os mais triviais e simples, até os mais rebuscados.

Esse processo se constrói com base na quantidade e qualidade do exercício dos diversos esquemas motores e da atenção nessas execuções (BRASIL, 1997c). “Quanto mais uma criança tiver a oportunidade de saltar, girar ou dançar, mais esses movimentos tendem a ser realizados de forma automática” (BRASIL, 1997c, p. 27).

O movimento se faz tão importante em todos os âmbitos da vida que a BNCC separa uma habilidade do estudo de Língua Portuguesa que analisa o movimento corporal nos aspectos não linguísticos (meios paralinguísticos<sup>1</sup>) no ato da fala, e defende que uma, dentre suas competências específicas de linguagem, garanta o direito do aluno de,

[...] Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 63).

O documento pontua, ainda, a respeito do movimento, de modo que esteja presente em um campo de aprendizagem, cooperando com as linguagens no ensino de português, por exemplo, como um campo não linguístico, mas que faz parte do ato da fala que leva a criança a aprender o funcionamento do discurso oral (BRASIL, 2017).

Todavia, o movimento tem pouco espaço se comparado à linguagem no Ensino Fundamental, ficando restrito somente aos conteúdos de Arte e de Educação Física, no qual “deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade,

---

<sup>1</sup> Quando utilizados em situações de aprendizagem por meio da oralidade, “são os gestos, expressões faciais, entre outros” (BRASIL, 2017, p. 255).

propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 197).

No entanto, o documento se mostra contraditório, pois se a criança deve ser estimulada a aprender de forma integral na primeira infância e há uma defesa dessa continuidade, é preciso refletir acerca do foco nas aprendizagens que se referem ao intelecto, como o ensino de português, deixando claro que nos “[...] primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (BRASIL, 2017, p. 57).

A Educação Física, na BNCC, propõe o movimento humano, como uma manifestação social, criado por diferentes comunidades ao longo do tempo tendo em vista transmitir uma mensagem. “[...] Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (BRASIL, 2017, p. 212).

O movimento, por mais que esteja ligado a disciplinas específicas, proporciona que o aluno se desenvolva de forma que o coloque em contato com a cultura de diferentes épocas, vislumbrando o conhecimento e o cuidado de si e do mundo, com a intenção de desenvolver uma cultura corporal (BRASIL, 2017).

Estudar o aspecto corporal relacionado à cultura é importante para explicitar acerca da linguagem mediante expressões corporais, as quais podem ser identificadas pela presença de movimentos relacionados à ludicidade e outras formas presentes no cotidiano, como numa consciência social (SOARES et al., 1992).

Segundo O PCN- EF (1997c) a cultura corporal engloba as diferentes formas de movimento produzidas historicamente, tornando-se parte da sociedade, representando formas de expressões humanas. Está relacionada à forma que a Educação Física obtém e organiza seus saberes, relacionando situações de jogo, dança e os esportes como conteúdos da Educação Física (SOARES et al., 1992).

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC defende o equilíbrio dessas mudanças e a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas diferenças, estabelecendo os conhecimentos de ambas as etapas, com estratégias para que se construa essa etapa com aquilo que a criança é e com base naquilo que é capaz de fazer (BRASIL, 2017).

Para isso, é preciso a troca entre as duas etapas, pois a trajetória da criança e seus avanços mostram seu desenvolvimento na vida escolar e é uma ferramenta muito importante para o professor conhecê-la melhor. Além disso, faz-se imprescindível saber quem são as crianças de cada etapa da escolarização (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e suas respectivas necessidades.

O equilíbrio na transição é fundamental, e a BNCC sugere a síntese das aprendizagens como, por exemplo: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços sons cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 52). Tais aprendizagens devem ser entendidas como bases para a transição e devem ser ampliadas e aprofundadas no Ensino Fundamental.

Essas aprendizagens, apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017), são vistas como competências, hábitos e noções adquiridas baseadas na interação, por meio das brincadeiras (BRASIL, 2017). Organizados por faixas etárias, cada aprendizagem visa contemplar “às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p. 42).

O campo “O eu, o outro e o nós”, tem por objetivo explorar aspectos relacionados à interação, tanto com os adultos quanto com as crianças, pois é por meio dessa interação que a criança vai constituindo seu modo de ser (BRASIL, 2017).

Já o campo “Corpo, gestos e movimentos”, trabalha com a temática voltada para o corpo como ferramenta exploratória no qual a criança se relaciona com mundo ao seu redor e, desse modo, explora culturas e os diferentes campos artísticos (BRASIL, 2017).

Denominado “Traços, sons, cores e formas”, esse campo trata de questões relacionadas com o amplo modo de exploração por intermédio da arte e seus diferentes componentes, como a dança, música, teatro e o desenho, envolvendo, nesse processo, o trabalho coletivo e a expansão da criatividade (BRASIL, 2017).

O campo de aprendizagens “Escuta, fala, pensamento e imaginação” visa explorar as formas de comunicação que a criança utiliza e como esse repertório

pode ser ampliado se, existir em seu ensino, momentos em que o ouvir e o falar da criança sejam significativos (BRASIL, 2017).

Designado como campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, trabalha formas de levar a criança a compreender os espaços e o tempo nos quais vive, aspectos relacionados ao meio ambiente e seus fenômenos e a percepção das diferentes relações que há na sociedade como o trabalho, por exemplo, além de exercitar questões matemáticas (BRASIL, 2017).

Portanto, tomando-se por base aspectos essenciais da presença do movimento na Educação Infantil e Ensino Fundamental veremos a seguir com mais profundidade no tema a relação entre o movimento e a criança da Educação Infantil e suas necessidades em relação ao movimento.

## **2.1 Quem é a criança da Educação Infantil**

A criança da primeira infância possui uma marca em comum que, segundo Freire (1997), é sua característica - a intensidade da atividade motora e da fantasia. Essa característica pode variar em contextos diferentes, por exemplo,

“uma criança que mora em um apartamento tem um maior contato com a tecnologia, então seu movimentar-se está muito ligado a jogos e a televisão, já uma criança da favela trabalha para sobreviver e tenta, nesse contexto, viver sua infância e suas fantasias nos momentos que sobram” (FREIRE, 1997, p. 12).

Segundo Kishimoto (1996), o conceito de jogo é difícil de ser definido, pela diversidade de tipos e porque pode ser entendido de formas diferentes. Corroborando Freire (2017), isso pode ocorrer porque hoje em dia as crianças de certas regiões têm mais acesso a internet, outras ainda brincam com jogos antigos ou, como afirma Kishimoto (1996), que vem de práticas herdadas pela família, por isso a questão do jogo é tão ampla. Sua importância caminha da mesma forma, para alguns o jogo é algo sem importância, considerando que não se possa aprender com ele, já para outros pode ser considerado como uma importante ferramenta no aprendizado, tanto pedagógico quanto no autocuidado, na expansão da criatividade e na organização espacial para a criança (KISHIMOTO, 1996).

Quando entendemos que a escola é o espaço no qual a criança aprende, o jogo ganha caráter metodológico que pode funcionar como auxiliador no processo de aprendizagem da leitura e escrita (BORGES et al., 2013). Mas, muitas vezes, não é utilizado, pois de acordo com o educador francês Gilles Brougère, em entrevista realizada por Casimiro (2006), há esse predomínio do pensamento não sério e desvalorizado em relação ao universo infantil por parte do adulto, porque este não compreende a cultura infantil e, por isso, não a insere no contexto da sala de aula.

Porém Kramer et al. (2011, p. 71) afirma que as crianças são “[...] produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais”. Elas exercem seu direito de brincar e aprender, criam coisas novas com base em seus universos, sentem e crescem, sendo modificadas ao longo do processo histórico e possuem sua própria cultura. Dessa forma:

Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. (KRAMER et al., 2011, p. 71).

Quando dizemos que a criança tem e exerce seu direito de brincar, pensamos esse brincar relacionado com a concepção de jogo que pode estar dotado de concepções advindas de diferentes contextos sociais e com conotações históricas, observado de modo diferente por cada sociedade e com finalidades distintas com o passar do tempo (KISHIMOTO, 1996). Todos esses componentes atribuem a esse brincar valor de instrumento produtor e reproduzidor de cultura, pelo qual a criança constrói ou reproduz marcas, mesclando tanto a realidade que vive tanto com aquilo que já foi vivido. Esse brincar a coloca como participante da história (KISHIMOTO, 1996).

As crianças chegam à escola para serem preparadas, sendo a Educação Infantil a sua primeira experiência e base para a sua jornada educacional. Para Freire (2017), o ingresso na Educação Infantil é um marco que gera uma mudança na vida da criança, pois a escola prioriza a imobilidade e o silêncio, já sua

característica marcante é oposta a isso. No entanto, com a rotina inicia sua adaptação ao que lhe é imposto e começa seu processo de socialização, com seus primeiros contatos com crianças da mesma idade (FREIRE, 1997).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), nessa fase a criança já tem um conhecimento que vem da sua interação com o mundo e com outras pessoas e, mesmo não sendo um conhecimento que possa ser considerado como suficiente, não deve ser descartado, mas sim trabalhado. Outra característica da criança citada por Freire (1997) é a centração em si mesma, característica que precisa ser trabalhada para ir se modificando ao longo de seu desenvolvimento, prova disso é sua relação com o brincar e o brinquedo que, conforme a criança vai se modificando, fica mais aberta às relações em grupo.

Segundo Kishimoto (1996), podemos entender o brincar e a brincadeira com base na inserção da criança num contexto lúdico permeado por regras, as quais estão presentes no jogo. Para a autora, a-brincadeira depende muito da intenção da criança e está relacionada às representações que ela faz. Ao passar por essa experiência, a criança pode ou não sentir prazer e alegria e, quando se satisfaz por intermédio da brincadeira, há contribuição nos aspectos moral, corporal e social (KISHIMOTO, 1996).

O documento intitulado, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI) (BRASIL, 2010), vê a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

O documento ainda defende que a proposta pedagógica das escolas garanta a essa criança variadas formas de aprender e reaprender, o acesso às diferentes linguagens de aprendizado e à garantia de direitos básicos da infância (BRASIL, 2010). Assim, essas ações devem fazer parte do currículo e serem guiadas por dois eixos: a interação e a brincadeira (BRASIL, 2010).

Esses componentes conduzem a criança à ampliação de seus conhecimentos e promovem a maturação sensorial e corporal, que se dá no tempo próprio de cada criança. Nesse processo, a brincadeira pode auxiliar como uma forma de avaliar conhecimentos e perceber se as crianças estão realmente aprendendo (BRASIL, 2010).

O RCN-EI (BRASIL, 1998) elucida a importância do movimento, o qual está presente desde o nascimento da criança e, com ele, ocorrem as primeiras formas de aprendizado, iniciando pela forma como a criança controla seu corpo. Assim, o movimento é visto como uma forma de linguagem utilizada pela criança para se expressar (BRASIL, 1998).

Esse processo concebe a cultura corporal, constituída de diferentes linguagens, “[...] como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade” (BRASIL, 1998, p. 15).

Uma visão equivocada do movimento é que esse pode ser fator de desordem, por isso é comum que a escola o restrinja nas atividades, fazendo com que a criança fique quieta ou faça somente as atividades solicitadas metodicamente (CRAIDY et al., 2012). Segundo o RCN-EI (1998), outro fator que alimenta essa visão é a “[...] ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 17). A luz dessas assertivas faz-se necessário refletir que as ações, primeiro ocorrem na mente para, depois, irem para o plano real, assim, o movimento ajudará a criança a organizar as ações, o que a auxilia na concentração (BORGES et. al., 2013).

Segundo o RCN-EI (1998), exigir que a criança fique sem se movimentar pode levar a agressividade. Corroborando essa ideia, Fortuna (2000) afirma que a ausência de movimento pode levar a criança a expressar temperamentos agressivos, os quais poderiam ser trabalhados por meio da brincadeira, da expressão, e ter menor impacto na relação com as outras crianças, porque mediante o movimento e a brincadeira, aprende-se as regras sociais que regem a sociedade.

Esses recursos didáticos, o movimento e a brincadeira, acabam sendo desprezados, aparecendo esporadicamente, tornando restritas as formas de expressão da criança (BRASIL, 1998). Quando se trata da expressão corporal do ser humano é importante pontuar que isso é algo que acompanha a criança ao longo da vida, de diferentes formas, como expressões faciais, expressão de sentimentos e, para marcar a fala (BRASIL, 1998).

Por isso, nessa fase, é muito importante para a criança a educação psicomotora, pois muitos “[...] problemas de aprendizagem podem estar relacionados com o nível das bases no qual as crianças se encontram” (DE MEUR et al., 1989, p. 8). Se essa educação psicomotora falhar, a criança pode apresentar problemas futuros em habilidades manuais, na grafia e até na leitura (DE MEUR et al., 1989).

Conforme Borges et al. (2013, p. 1), a “[...] Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança”. Isso porque a criança inicia sua aprendizagem do geral ao específico, por isso, muitas vezes, quando apresenta dificuldades na aprendizagem, o fator motor pode ser, em sua maioria, a causa, pois é compreendido como um conhecimento basilar (BORGES et al., 2013).

A motricidade está ligada ao sentido da vida humana que, segundo Borges et al. (2013, p. 3), relaciona-se “[...] com o que somos, acreditamos, pensamos e sentimos”. Por esse ângulo, vemos o corpo como forma de expressão, o que inclui os movimentos, então, a Educação Psicomotora possibilita a criança o conhecimento de si, de seu corpo, para, no foco discutido, conseguir chegar aos movimentos que usa na escrita e leitura.

Segundo Borges et al. (2013, p. 1), “o ato antecipa a palavra”, a fala é a primeira forma pela qual a criança se organiza psicologicamente, quando existem falhas nas habilidades motoras poderá haver falhas na apreensão da linguagem tanto verbal quanto escrita, porque suas habilidades psicomotoras não foram bem constituídas, por isso a criança pode “[...] apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras” e, no caso da matemática, no “[...] pensamento abstrato, na análise gramatical, dentre outras” (BORGES et al., 2013, p. 2).

Outro ponto importante para essa criança da Educação Infantil é o entendimento de que o corpo pode ter vários caminhos passíveis de leitura, com aquilo que tem historicamente, suas relações com sentimentos, limites e cuidados. Para entender seu espaço nos níveis educacionais, é preciso uma reflexão na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental. Porém, este pensamento não deve estar presente só para a área de conhecimento da Educação Física e Arte, mas também em outros lugares que se trabalhe com expressão dos corpos. Há necessidade então, de um olhar interdisciplinar, pois o corpo não é exclusividade de só uma área de conhecimento (VAZ, 2002).

Logo, tomando-se por base as características da criança da Educação Infantil e suas necessidades em relação ao movimento, é preciso refletir sobre o que acontece quando o movimento está presente ou não em sua trajetória no Ensino Fundamental e os possíveis impactos em seu desenvolvimento.

## **2.2 Quem é a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

As crianças da Educação Infantil, quando ingressam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuem um conhecimento sobre si que, segundo os PCN-EF (BRASIL, 1997c) são frutos de vivências e experiências sociais na troca com o meio em que se encontram inseridas e com certas habilidades, as quais resultam de experiências corporais que tiveram.

Segundo Freire (1997), essa interação da criança com seu meio é muito importante para que a mesma se mova em direção ao desenvolvimento cognitivo e social. Para o autor, a escola, nesse primeiro momento, deve trabalhar para lapidar conceitos e noções como, por exemplo, de seriação e classificação, promovendo conhecimento por meio das interações.

Porém, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), nessa fase há um foco maior nas disciplinas voltadas a alfabetização e ao letramento, com exceções nas disciplinas de Arte e de Educação Física, mas mesmo nessas disciplinas existe uma orientação para que estas trabalhem seus conteúdos de forma a ter foco na alfabetização e no letramento. Ainda nesse período, a presença do movimento é importante para que a criança consiga se concentrar por mais tempo nas atividades,

mas não está relacionado à disciplinarização e sim a um auxílio (BRASIL, 1997). Entretanto,

[...] fora o horário de intervalo, a aula de Educação Física é, muitas vezes, a única situação em que têm essa oportunidade. Tal peculiaridade frequentemente gera uma situação ambivalente: por um lado, os alunos apreciam e anseiam por esse horário; por outro, ficam em um nível de excitação tão alto que torna difícil o andamento da aula. (BRASIL, 1997, p. 45).

Analisando o documento intitulado Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c), pode-se concluir que o movimento deve estar presente na vida escolar da criança do Ensino Fundamental, pois “[...] A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança” (BRASIL, 1997c, p. 47).

Quando observamos os PCN de Língua Portuguesa, PCN-LP (BRASIL, 1997h), entendemos que o corpo é trabalhado na perspectiva de comunicação, então pode-se concluir que o aluno que conhece seu corpo e suas possibilidades consegue se comunicar melhor. O mesmo acontece com os jogos, voltados para a apreensão de conhecimentos relacionados à linguagem, às normas, aos gêneros discursivos, à língua oral e escrita, à produção de texto e análise e reflexão com relação a língua, também na superação de dificuldades de aprendizagem, como as cruzadinhas, trava-línguas, palavras cruzadas, dentre outros recursos (BRASIL, 1997h).

Por sua vez, nos PCN de Matemática, PCNM (BRASIL, 1997i), o movimento aparece no conhecimento de Espaço e Forma, demonstrando que a criança aprende com base em seu próprio corpo, por isso é muito importante conhecê-lo, pois isso a orientará em seu deslocamento e em questões relacionadas a coordenadas. A criança toma consciência do espaço por meio, primeiramente, dos sentidos e movimentos e, é com base nas vivências corporais que possui, que poderá chegar às representações simbólicas (BRASIL, 1997i). Após esse processo de tomada de consciência por meio do corpo, ela poderá, futuramente, perceber espaços e se deslocar utilizando a mente somente e não mais o corpo, mas é

necessário que o conhecimento básico acerca das potencialidades do seu corpo esteja bem estruturado (BRASIL, 1997i).

Na questão dos jogos, os PCNM (BRASIL, 1997i) os vê como recurso, pois acredita que “[...] o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos supõe um ‘fazer sem obrigação externa e imposta’, embora demande exigências, normas e controle” (BRASIL, 1997i, p. 35, grifo do autor). Como já pontuado por Kishimoto (1998), os jogos têm essa capacidade de relacionar realidade e fantasia, muitas vezes por aquilo que a criança vive, sendo ferramenta para o autoconhecimento da criança e por conter caráter social. No caso dos PCNM, é uma forma de saber até onde o aluno pode chegar, ou seja, uma forma de avaliar.

Os PCN, de Ciências Naturais (BRASIL, 1997b) cita o movimento como algo interno ao ser, pois pontua que o corpo é “[...] como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo” (BRASIL, 1997b, p. 22), não fazendo uso só dos sentidos, mas também da forma ritmada no funcionamento interno. O documento defende que a criança deve conhecer seu corpo e sua dinâmica, tanto interna quanto externa, ensinando-a a valorizar seu corpo e suas particularidades e entender que seu corpo é único. Além disso, pontua que o corpo apresenta aspectos importantes sobre a história de si mesmo (BRASIL, 1997b).

Os PCN, de História (BRASIL, 1997f) apresenta a brincadeira, a música, a dança e os jogos como forma de conhecer a história, tanto do local onde se vive, como de culturas diferentes como, por exemplo, a comunidade indígena ou africana que são as bases do nosso país que, segundo a Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” deve estar incluído nos conteúdos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já os PNC de Geografia (BRASIL, 1997e) não apresentam muitas informações a respeito do movimento como um aliado do ensino, atendo-se mais ao seu conteúdo.

Os PCN, que são chamados de temas transversais - aqueles que apresentam questões sociais importantes para o aluno refletir sobre sua realidade - devem estar presentes no currículo escolar. São eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Os PCN de Ética (BRASIL, 1997d)

se fundamentam em questões relacionadas ao convívio, respeito, bem como refletem sobre os jogos como situações de aprendizado do respeito, entendimento de regras e o trabalho em grupo (BRASIL, 1997d).

Os PCN, de Saúde contêm reflexões relativas ao funcionamento do corpo, aos cuidados, às possibilidades e aos limites do corpo, suas transformações, as necessidades corporais, respeito pelo próprio corpo e do corpo do outro (BRASIL, 1997j). Os demais documentos não trabalham o movimento em seus conteúdos, ou jogos e brincadeiras no ensino. Enfim, não apresentam a temática corpo, movimento, jogos ou brincadeiras em seus conteúdos.

Observamos diferenças entre os PCN (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997f, 1997g, 1997h, 1997i, 1997j) e a BNCC (BRASIL, 2017) quanto ao trabalho com o movimento em suas propostas. Ao compararmos, notamos que os PCN contemplam temas em boa parte das disciplinas, por mais que predominantemente apareçam nos documentos de Arte e Educação Física, os quais serão aprofundados mais a frente.

Uma possibilidade que não deve ser descartada é o aprendizado com base em Arte, pois mediante essa disciplina a criança tem a possibilidade de interagir com sua realidade. A música, o teatro, a dança e outras atividades artísticas são formas para a criança aprender por meio do corpo e por meio dos jogos e as brincadeiras elas aprendem a se expressar (BRASIL, 1997a).

O corpo é visto pelos PCN de Arte como forma “subjéctiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral)” (BRASIL, 1997a, p. 28).

Nos PCN analisados (Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Saúde, Ética, Educação Física e Arte) há um item comum a todos, denominado “Objetivos gerais do Ensino Fundamental”, que defende que a criança deve “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (BRASIL, 1997, p. 69g). Assim, podemos concluir que o movimento é parte importante da vida

humana para se obter o conhecimento e deve ser contemplado em todas as disciplinas.

Conforme aponta Freire (1997, p. 81) “[...] estamos tratando de um universo em que os atos motores são indispensáveis, não só na relação com o mundo [...] mas também na compreensão dessas relações”. Um erro da escola seria olhar para essa criança dos anos iniciais, como um ser que agora precisa deixar a parte lúdica e do brincar e focar apenas no aspecto intelectual (FREIRE, 1997). Porém, o que realmente acontece nessa fase e precisa ser bem trabalhado é que o jeito que a criança brinca e lida com o jogo muda em relação à sociabilidade, existindo uma ampliação dos jogos simbólicos - em que os interesses do seu eu prevalecem - para jogos em que existem regras que não dizem respeito só a si, mas a um grupo (BRASIL, 1997i).

Em estudo realizado por Cezário (2008), com crianças de uma escola de Ensino Fundamental, comprovaram-se mediante teste de praxia global que se refere a “[...] coordenação óculo- manual, óculo pedal, a dismetria<sup>2</sup> e a dissociação e à Praxia Fina: coordenação dinâmica manual, tamborilar e velocidade-precisão” (RODRIGUES et al., 2008, p. 154), que as crianças com maior dificuldade de aprendizagem obtiveram pouco desempenho nas avaliações motoras e, crianças que não apresentaram muita dificuldade ou nenhuma nos testes, praticavam esportes dentro e fora da escola e não apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Diante dos dados, pode-se afirmar que a existência, na criança, de capacidades motoras bem constituídas auxilia muito na incorporação dos componentes educativos, “não sendo apenas uma melhora da inteligência em si, mas uma melhora nas possibilidades, devido a um conhecimento melhor e um controle maior de si mesmo” (CEZÁRIO, 2008, p. 22). Portanto, o incentivo às práticas corporais na escola é componente auxiliador nos estudos.

Um recurso didático que pode ajudar a incentivar a psicomotricidade e as práticas corporais são os jogos, pois “[...] O jogo é uma criação humana, tanto quanto a linguagem e a escrita. O homem joga para encontrar respostas às dúvidas, para se divertir, se interagir com seus semelhantes” (MIRANDA, 2002, p. 25). O jogo

---

<sup>2</sup> São “erros na métrica do movimento” (CARVALHO et. al, 2005, p. 199).

carrega elementos importantes para a formação da individualidade de cada ser, conforme tópico anterior, fundamentado em Kishimoto (1996) que pontua essa produção cultural, moral, social e cognitiva na brincadeira por meio do jogo.

Os PNC de Matemática (BRASIL, 1997i) vê o jogo como forma de absorver o conhecimento efetivamente, são atos sistematizados na escola, mas que ganham uma função, como os jogos de exercício, que “são fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema” (BRASIL, 1997i, p. 35). Segundo a repetição de funções proporcionadas pelo jogo, ele se torna um auxiliador na percepção das crianças.

Essas vivências se tornam bases que ampara a criança em sua relação com os símbolos, chegando então aos jogos simbólicos, assim

[...] os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. (BRASIL, 1997i, p.35).

Após essas aprendizagens incorporadas pelas crianças, elas começam a entender e empregar seus procedimentos em suas formas de aprender, começam a interagir melhor com o mundo que as cercam e com futuras aprendizagens, caminhando para aprender a tratar elementos complexos, os chamados jogos com regras. Logo,

[...] passam a compreender que as regras podem ser combinações arbitrárias que os jogadores definem; percebem também que só podem jogar em função da jogada do outro (ou da jogada anterior, se o jogo for solitário). (BRASIL, 1997i, p. 36).

Para os PCN de Matemática (BRASIL, 1997i), esse tipo de jogo é importante, pois faz a mescla entre o realizar e o entender, que agem juntos no mesmo processo. Os jogos são um auxílio importante no raciocínio lógico da criança, pois apresentam situações de confrontos, como um desafio que desperta seu interesse e prazer (BRASIL, 1997i). Por este motivo, “[...] é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a

potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver” (BRASIL, 1997i, p. 36).

Podemos observar, nos últimos anos, que a infância tem se tornado cada vez mais curta, a criança tem sido cobrada, dependendo de seu *status*<sup>3</sup> social que demonstre resultados, aprofundando-se na lógica social capitalista (CRAIDY et al., 2012). Tais consequências resultam das “[...] decisões políticas e as tendências culturais que apontam para que crianças tornem-se adolescentes mais cedo” (CRAIDY et al., 2012, p. 33).

Um fator que demonstra como a criança se encontra na sociedade hoje é a mudança do que se entende por lúdico. Segundo Marcassa (2008), o lúdico, nos últimos tempos, tem adquirido uma visão mercadológica, incentivando o consumismo pelos meios de comunicação e tecnologias, na medida em que a criança perde seu papel de protagonista na brincadeira e passa a ser um mero objeto.

De acordo com Craidy et al. (2012, p. 33), muitas vezes a escola, principalmente a dos anos iniciais, tem se esquecido de alguns fatores que contribuem “[...] Para uma criança, tornar-se humana”. Como o fato de que isso acontece de forma gradativa, por meio da interação, não se dando de um dia para o outro, uma vez que é um processo que leva tempo e, nesse processo, a criança necessita que a guie, pois precisa brincar para explorar e conhecer muitos elementos que, às vezes, a escola nega, em virtude de focar somente nos conteúdos.

Essa visão faz com que se trabalhe com alunos e não com crianças e

[...] Assim, as crianças ao chegarem às escolas são vistas e pensadas como alunos, pessoas que precisam adquirir conhecimentos escolares, e não crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico, estabelecer relações entre suas experiências e os conhecimentos elaborados ao longo da história, aprender a conviver, a dar sentido ao mundo, ter curiosidade com relação ao conhecimento. (CRAIDY et al., 2012, p. 33).

---

<sup>3</sup> Condição

É possível que essa discrepância ocorra porque a Educação Infantil pensa na educação da criança com uma visão ampliada, de forma interdisciplinar. Tal forma de olhar pode não estar chegando aos anos iniciais, pois o foco maior é a alfabetização, concentrando os esforços no êxito da prática e na concentração.

Para Craidy et al. (2012), prova disso é que o consumo de medicamentos antidepressivos e calmantes tem aumentado na faixa etária infantil, haja vista que estudos realizados em Taubaté por Curatolo et al. (2005) demonstram maior incidência de depressão de 7 a 14 anos. Isso reforça a ideia de que a escola não entende e não tem estrutura para receber a criança do século XXI.

Para entender a criança do século XXI, é preciso colocar em discussão a questão da infância e como essa acaba sendo produto de tempos e culturas, ganhando diferentes significados e jeitos de ser criança (MOMO et al., 2010). Segundo Momo et al., (2010), a pós-modernidade relaciona a infância permeada por elementos midiáticos e de consumo, alterando a maneira das crianças viverem e suas relações com o mundo. De acordo com as autoras, as crianças são influenciadas e conduzidas pelo que produz os conjuntos de meios de comunicação, incidindo diretamente de modo vivenciar a infância.

Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem parte das vidas das crianças de hoje. São crianças que procuram de modo incansável se inscrever na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento; que produzem seu corpo de forma a harmonizá-lo com o mundo das imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer e, nessa busca, borram fronteiras de classe, gênero e geração. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna. (MOMO et al., 2010, p. 969).

Definir essa criança não é tarefa fácil, pois este conceito se modifica e está em constante transformação (MOMO, et al., 2010). Isso ocorre, pois estão sempre em contato com símbolos que possuem características temporárias, momentâneas e transitórias que acabam refletindo sobre o modo de ver e se relacionar com o mundo (MOMO, et al., 2010).

Essa condição traz para a vida da criança constantes transformações, levando essa a uma posição que não comporta a quietude e a inércia, posição que está estritamente relacionada com os meios de difusão de informação, como a televisão, celular, internet e tantos outros que progressivamente contém movimento constante e ritmado marcado por imagens e grande presença de sons (MOMO, et al., 2010).

As autoras pontuam que, em razão dessas condições, a criança é influenciada a fazer várias coisas, suas características envolvem a fala e movimentos constantes e a busca incessante pelos últimos lançamentos que, em curto tempo, acabam se tornando ultrapassados, levando a criança a estado de ansiedade, porque sempre há uma coisa nova para se conhecer.

Outro ponto a ser discutido é que a escola, muitas vezes, não vê na Arte e na Educação Física, grandes possibilidades de aprender, mediante sons, sensações e movimentos, porque pela visão de disciplinas dicotomizadas, em que cada uma deve trabalhar especificamente com seu objeto de estudo, de forma centralizada, essas disciplinas se distanciam daquelas consideradas voltadas ao intelecto, por ter como objeto de estudo o corpo. (BRASIL, 1997a).

Quando refletimos a respeito da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não podemos nos esquecer de um acontecimento muito importante, a regulamentação do acesso, à criança de seis (06) anos, ao Ensino Fundamental, assunto que discutiremos, também, com maior profundidade no próximo tópico.

### **2.3 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Uma etapa importante da Educação Básica é a transição entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental, pois se configura em uma mudança que, como foi discutido, por mais que ambos os níveis de ensino façam parte da Educação Básica, distanciam-se em alguns momentos e, até mesmo, mudam seu foco em relação à criança (KRAMER et al., 2011).

Discutir a mudança do Ensino Fundamental de nove (09) anos é um complexo de várias vertentes, por envolver algo tão delicado que pode atingir várias

facetar do âmbito educacional, assim, é importante ser considerada tanto no viés político quanto pedagógico e administrativo (BRASIL, 2007).

Numa decisão tão importante e impactante para a educação, quem mais sente é a criança, pois nessa transição leva consigo aquilo que obteve na Educação Infantil que, segundo Kramer et al., (2011), mais que aquilo que se aprendeu, a criança leva consigo seus aspectos socioeconômicos e afetivos, os quais ainda estão construindo sua identidade e, nesse momento, deve haver destaque para a sensibilidade do professor em atrelar laços, fugir das normas e padrões e garantir o direito da criança de se desenvolver por meio de práticas que a instigue e a auxilie em seu desenvolvimento de forma integral.

Essa transição gera muitos questionamentos, pois enquanto a BNCC (BRASIL, 2017) afirma que a Educação Infantil é algo preparatório para as outras etapas e, portanto deve haver a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007, p. 8), que serve para orientar essa transição e garantir que a criança de seis (06) anos de idade seja incluída da melhor forma no Ensino Fundamental, difere dessa afirmação alegando que “[...] a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios [...]”.

Por desenvolvimento integral podemos compreender como aquele que

[...] se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Neste mundo real a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas. (GUARÁ, 2009, p. 78).

É válido afirmar que as reflexões a respeito do processo de transição apresentam-se como uma tarefa delicada, podendo gerar confusão, inclusive em documentos oficiais e, por essa razão, tais reflexões necessitam de maior aprofundamento e esclarecimento, sobretudo para aqueles que são diretamente atingidos, como escolas e profissionais da educação.

Um ponto fundamental discutido também no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007), é que é preciso que os sistemas escolares projetem currículos que visem à continuidade da Educação Infantil, no que se refere às aprendizagens. Parece, ainda, ter foco na alfabetização e no letramento, mas reitera que todas as áreas do conhecimento devem ser exploradas, afirmando que

[...] a escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. Portanto, é necessário rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo. (BRASIL, 2007, p. 10).

Segundo o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004), é importante a escola procurar entender, nesse processo, quem é a criança de seis (06) anos de idade e quais são suas características e necessidades. Assim, tais crianças se “[...] distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2004, p. 19).

Logo, para receber esse público, a mudança deve acontecer em todos os âmbitos escolares como, por exemplo,

[...] a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. (BRASIL, 2004, p. 22).

O documento citado pontua que esse processo demanda uma responsabilidade por parte dos envolvidos, como os sistemas de ensino, as escolas e os professores, pois envolve uma renovação do projeto político pedagógico a fim de sanar cortes e interrupções de aprendizagem e acomodação. Outro fator

importante a ser destacado é o trabalho em equipe, o qual deve atender as especificidades da escola e o perfil dos alunos que recebem (BRASIL, 2004).

Outra questão importante de ser observada é a formação do professor que receberá a criança de seis (06) anos, representativa do novo público dos anos iniciais (BRASIL, 2004). Logo, um fator essencial nessa fase, seria a formação continuada, pois diz respeito a todos os aspectos que guiam a prática pedagógica para atender este público (BRASIL, 2004). Não que o fazer pedagógico do professor se dê por métodos somente, mas porque é no dia a dia profissional que ele adapta melhor sua prática (BRASIL, 2004). Como teremos um novo grupo de crianças, todo conhecimento é primordial para garantir uma educação de qualidade para esse grupo (BRASIL, 2004).

O Ensino Fundamental de nove (09) anos é uma mudança que foi decidida sem a presença de seus maiores envolvidos, como pais, mães, professores e gestores (CRAIDY et al., 2012). Com certeza uma mudança como essa exige estudos e debates e deve ser aplicada de forma meticulosa, necessitando de uma formação e preparação (CRAIDY et al., 2012). Como afirma os autores, há muito o que se pensar e analisar nessas mudanças, pois envolve a formação de cidadãos e atingem diretamente a vida deles, suas trajetórias e modos de trabalho.

Existem, em nosso sistema educacional, formas de avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que funciona como um registro dos índices da qualidade de aprendizado nacional (BRASIL, 2015) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que funciona como uma forma de investigação da situação da educação básica paulista (BRASIL, 2016), entre outros, que nos alertam a respeito de uma necessária renovação da educação brasileira, pois são muitos os problemas a serem sanados como, por exemplo, repetência, defasagem, evasão e analfabetismo.

Porém, observando vários fatores, como o social segundo Craidy et al. (2012), é preciso analisar que muitas crianças de famílias mais pobres, tem pouco acesso à educação, sendo a principal defasagem na educação infantil. Já as classes mais ricas, tem esse período mais longo, pois não enfrentam as mesmas dificuldades das mais pobres, assim o sistema de nove (09) anos corresponderia como uma solução (CRAIDY et al., 2012).

No entanto, obrigar todas as crianças a entrarem mais cedo no ensino para excluir diferenças, excluirá as singularidades de cada classe e suas necessidades, pois “democratizam-se oportunidades tratando os desiguais como iguais” (CRAIDY et al., 2012, p. 24).

Tal situação é elucidada no documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais”, (BRASIL, 2004). O documento demonstra dados de que as crianças de seis (06) anos já estão na Educação Infantil e nos anos iniciais, mas não pensa na especificidade dos grupos como, por exemplo, classe social ou condições de vida. Ainda afirma que, por existir crianças de seis (06) anos presentes nas escolas, “[...] reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional” (BRASIL, 2004, p. 17).

O processo precisava ser bem estudado pelo simples fato de que, como vimos no tópico anterior, “Quem é a criança da Educação Infantil”, a entrada na escola é algo de grande impacto na vida de uma criança e essa transição também causa estranheza, pois a criança não está habituada com a cultura letrada. Segundo Craidy et al. (2012), um dos pontos-chave que pode levar ao aumento de problemas é a precariedade no ensino e a falta de adequação no sistema educacional para receber essas crianças.

Os autores afirmam que existe, nessa transição, certa fragilidade, já que cada sistema ficou responsável por decidir o que se desenvolveria com essa criança de seis (06) anos como, por exemplo, se a ela seria exigido ser já alfabetizada ou não, evidenciando uma falta de proposta pedagógica e de uma proposta legislativa que respalde os sistemas nesse caso.

Um ponto-chave que precisa ser analisado nessa transição é o que a escola entende por infância, ou melhor, se o que se entende vem ao encontro das características e necessidades da criança do século XXI, aquela que vive em constante mudança a procura do novo, imersa no mundo da tecnologia e suas possibilidades (MOMO, et al., 2010) e, talvez, o momento de prestar atenção naquilo que a criança pode expressar ser infância, pois dessa forma se respeitaria a singularidade da criança defendida pela BNCC, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (CRAIDY et al., 2012).

Nesta transição é preciso levar em consideração o lugar do corpo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ter também em mente que ele não é um instrumento das práticas educativas e sim que pelo corpo as produções humanas são possíveis. Atividades como “Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 610). A dificuldade está em compreender que o corpo não é objeto passível de estudo somente para as áreas de Arte e Educação Física. Por mais que essas aulas o tenham como tema como uma linguagem, mas se especificam mais no corpo relacionado à dança e o esporte.

Muitas abordagens entendem o corpo com esse aspecto instrumental, nos recordando de aspectos elencados pela Escola Nova, relacionados à ginástica e forte presença de práticas esportivas nos processos educativos. Essas experiências nos trazem sim contribuições, mas existem coisas a serem superadas, na questão do corpo como instrumento e no entendimento de corporeidade (NÓBREGA, 2005).

O corpo contém marcas históricas e sociais, provenientes de questões sociais e de gênero. É preciso trabalhar essas questões para além da disciplinarização do corpo e trabalhar aspectos relacionados aos sentimentos, que são questões que modificam e afetam o nosso corpo. É preciso entender que o corpo já é algo que faz parte da Educação, então “Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais” (NÓBREGA, 2005, p. 610).

No capítulo seguinte, amparadas pelo objetivo deste TCC, apresentamos nossa opção pela pesquisa qualitativa, os instrumentos que utilizamos para coletar os dados e apresentaremos as duas escolas.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa busca compreender não os resultados, mas como os sujeitos que fazem parte do processo constroem suas percepções e as transmitem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa se inicia por uma problemática que surge e para melhor compreendê-la é preciso se aproximar do ambiente a ser estudado, com um criterioso olhar do investigador guiados por questões centrais ligadas a problemática, que coloca em pauta o objetivo central da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN 1994).

[...]um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11)

As pesquisas qualitativas podem ser realizadas por “transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (BOGDAN ; BIKLEN 1994, p. 233). O ponto-chave desse tipo de pesquisa é definir quais pessoas serão alvo das investigações, pois esse fator auxilia no alcance real de uma visão ampla sobre o objeto discutido (DUARTE, 2002). Quem opta por esse tipo de abordagem não se preocupa só com seu desfecho, mas sim com seu desenvolvimento, essa forma de investigar entende a importância de compreender o ambiente fazendo parte dele, se aproximando do objeto a ser estudado (GODOY, 1995).

Para os instrumentos de coleta de dados, tomamos por base o objetivo da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e do último ano da Educação Infantil, por meio de gravações de áudio. A caracterização das crianças participantes e as escolas nas quais a pesquisa foi realizada constituem os tópicos a seguir.

#### 3.1 A entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados

A opção por utilizar as entrevistas semiestruturadas como forma de coleta de dados se baseou na ideia de que é uma forma de se aproximar do ambiente escolar

e obter o máximo de informações sobre a realidade da escola e das crianças entrevistadas. Assim foi possível perceber as situações vivenciadas pelos entrevistados e os diferentes métodos de ensino. Com base, então nas ideias de Bogdan e Biklen (1994), organizamos as informações e os dados coletados, buscando confirmar os conceitos que fundamentaram a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso. Acreditando-se que

o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. (GODOY, 1995, p.62-63).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas quando usadas em uma investigação qualitativas podem ser tomadas de duas formas como “estratégia dominante para escolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (BOGDAN ; BIKLEN, 1994, p. 134).

As entrevistas são formas práticas de se obter dos indivíduos suas perspectivas de forma como entendem que devem ser transmitidas, dando ao pesquisador ferramentas importantes para compreender como os indivíduos interpretam a realidade que estão inseridos ( BOGDAN ; BIKLEN, 1994).

Os autores afirmam que apesar de soar como um conceito familiar à entrevista quando atrelada a investigação qualitativa possui características próprias, como por exemplo, para início do trabalho é preciso desenvolver uma relação com o sujeito participante do estudo. Este trabalho se inicia por uma conversa inicial, mas antes de tudo é preciso que o pesquisador tente conhecer o perfil do sujeito a ser entrevistado (BOGDAN; BIKLEN 1994).

No que tange à estruturação dessas entrevistas, podem ocorrer alterações, pois é indicado que o pesquisador de liberdade ao sujeito para se expressar, pois assim o sujeito conseguirá comunicar aspectos relacionados ao seu ponto de vista e seu surgimento de forma pessoal (BOGDAN; BIBKLEN 1994).

As entrevistas semiestruturadas são uma fonte de se conseguir dados que podem ser comparados. Por mais diferentes que sejam os sujeitos, alguns

podem até apresentar dificuldades para se expressar, o pesquisador não pode deixar que este fator lhe atrapalhe, pois o trabalhar com a entrevista qualitativa é um processo de acumulação de dados que se ligam entre si, compondo um todo que ao final será analisado de forma geral (BOGDAN; BIBKLEN 1994).

Segundo Duarte (2004), as entrevistas semiestruturadas são capazes de revelar opiniões e levar o pesquisador a se aprofundar por meio das informações dos indivíduos baseadas na sua relação com o ambiente. Para sua realização efetiva há a exigência de alguns fatores como

[...] a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados - não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo - egos focais/informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p. 216).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a transcrição de entrevistas é uma forma de organizar e fazer as reflexões dos dados coletados, para melhor visualização e compreensão das informações encontradas. Para análise dos dados é necessário o

[...] trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205).

Em resumo, a análise dos dados deve estar respaldada pela fundamentação teórica que conduz o pesquisador ao produto final (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Existem cinco (05) passos que podem auxiliar nesta análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 207-211), primeiramente “Obrigue-se a tomar decisões que estreitam o âmbito do estudo” (fazer escolhas quanto ao assunto tratado, pode ser iniciado de forma ampla, mas é preciso ir ao ponto central de interesse do estudo);

depois “Obrigue-se a tomar decisões relativas ao tipo de estudo que quer realizar” (como existem vários tipos de pesquisas qualitativas, é preciso escolher o tipo que mais contribuirá com o estudo); “Desenvolva questões analíticas” (a definição das questões a serem feitas, é preciso verificar a relevância delas para a melhor fruição do trabalho); “Planifique as sessões de dados à luz daquilo que detectou em observações prévias” (é preciso organizar os dados para poder prosseguir com os estudos e analisar o que ainda falta); “Escreva uma grande quantidade de “comentários do observador” acerca das ideias que lhe vão surgindo” (é preciso registrar todas as ideias que vem a mente do pesquisador relacionado a pontos-chave localizados nas informações obtidas).

Para a análise dos dados, optamos por organizar as informações coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as quais passam pela transição entre esses níveis de ensino e sua relação o movimento.

Segundo Ribeiro (2007, p. 77), “Abrir a escuta para os relatos das crianças é como montar um quebra-cabeça” e, realmente foi assim, uma vez que as crianças da Educação Infantil foram as que menos falaram ou fugiram do assunto, o que dificultou a coleta de informações no início da pesquisa. Essa dificuldade também ocorreu com as crianças do 1º. ano. Ao que parece, elas não estão acostumadas a serem realmente ouvidas e/ou expressarem seus pontos de vista.

No contexto da Educação Infantil, Creche Escola Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Irmã Consolata”, as entrevistas foram realizadas durante a aula. Para sua realização, retiramos uma criança por vez da sala de aula e as encaminhamos para a sala de brinquedos, espaço no qual as crianças assistem filmes, tem acesso a brinquedos, alguns jogos e livros. Solicitamos, então, que se sentassem nos bancos para uma conversa inicial cuja finalidade consistiu em promover um ambiente descontraído quanto às perguntas. Ademais, a diretora assistiu, a pedido, a primeira entrevista.

No contexto do Ensino Fundamental, Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “João Solimeo”, as entrevistas também foram realizadas em horário de aulas, retirando-se uma criança por vez da sala e as encaminhando, pela solicitação da diretora, ao pátio. Nesse espaço, as crianças comem e brincam.

Solicitamos, então, que se sentassem nos bancos para a realização de uma conversa inicial com o intuito de descontração.

Para o desenvolvimento das entrevistas, foi entregue, ao secretário de educação do município e aos diretores da CEMEI e da EMEF, TCLE diferentes, em virtude da solicitação da Diretoria de Educação, Esporte e Cultura para realização da pesquisa. Assim, termos diferentes foram entregues para os pais e/ou responsáveis e para os diretores e secretário de educação.

O modelo que consta no Apêndice A foi entregue aos diretores e ao secretário de educação e, o modelo do Apêndice B, aos pais e/ou responsáveis das crianças para deixar bem claro os objetivos do estudo, o total sigilo das informações e solicitar a participação e publicação dos dados.

Foram entregues, para os pais e/ou responsáveis pelas crianças, trinta (30) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quinze (15) para o 1º ano e quinze (15) para o Pré II. No dia da entrega na CEMEI três (03) crianças não estavam presentes.

Todas as crianças, ao todo doze (12) que devolveram o TCLE e aceitaram participar desta pesquisa foram entrevistadas. O Quadro 1, a seguir, registra as questões feitas às crianças na entrevista.

**Quadro 1:** Questões da entrevista.

	<b>Questões</b>
1	Você gosta de se movimentar?
2	Você se movimenta nessa escola?
3	Quando e onde você se movimenta nessa escola?
4	Como você se movimenta mais?

**Fonte:** Acervo da Pesquisadora.

Após a apresentação da entrevista estruturada como instrumento de coleta e a forma de acesso à escola, será trabalhado no próximo tópico a respeito das características das duas escolas participantes da pesquisa.

### **3.2 As instituições participantes da pesquisa**

A primeira instituição escolhida foi a CEMEI “Irmã Consolata”, por meio do Pré II, que possui dezoito (18) crianças. Essa escolha se deve ao fato de que foi nessa instituição que ocorreram os primeiros contatos com o que motivou o tema deste estudo.

Após o término do estágio na Educação Infantil, com o início do estágio no Ensino Fundamental na EMEF “João Solimeo”, a sala escolhida para participar foi o 1º ano, com quinze (15) crianças, uma vez que percebemos a necessidade de abranger o foco dos estudos aos anos iniciais.

As escolas estão inseridas no mesmo bairro, localizadas próximo ao ponto turístico da cidade e às áreas de lazer da comunidade. O bairro é pequeno e a clientela da escola provém dessa comunidade, que possui situação econômica pouco favorecida e de perfil cultural diversificado.

### 3.3 As crianças participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram seis (06) crianças de uma CEMEI e, também, seis (06) crianças de uma EMEF, ambas situadas em Duartina, SP, conforme o Quadro 2 e o Quadro 3, a seguir.

**Quadro 2:** Crianças Participantes da Pesquisa (Educação Infantil).

Participante	Gênero	Idade	Sigla	Data da Entrevista
Criança 1	Menino	5	CEI-1	08/06/2018
Criança 2	Menino	5	CEI-2	08/06/2018
Criança 3	Menino	4	CEI-3	08/06/2018
Criança 4	Menina	5	CEI-4	08/06/2018
Criança 5	Menina	4	CEI-5	08/06/2018
Criança 6	Menina	5	CEI-6	08/06/2018

**Fonte:** Acervo da Pesquisadora.

**Quadro 3:** Crianças Participantes da Pesquisa (Ensino Fundamental).

Participante	Gênero	Idade	Sigla	Data da Entrevista
Criança 1	Menina	6	CEF-1	08/06/2018
Criança 2	Menino	6	CEF-2	08/06/2018
Criança 3	Menina	6	CEF-3	08/06/2018
Criança 4	Menina	6	CEF-4	08/06/2018
Criança 5	Menina	6	CEF-5	08/06/2018

Criança 6	Menina	6	CEF-6	08/06/2018
-----------	--------	---	-------	------------

**Fonte:** Acervo da Pesquisadora.

De acordo com os quadros, as crianças da creche foram identificadas pela sigla CEI (Criança da Educação Infantil) e, as crianças da escola, pela sigla CEF (Criança do Ensino Fundamental). Na CEMEI, entrevistamos três (03) meninas e três (03) meninos. Já na escola, entrevistamos um (01) menino e cinco (05) meninas. A idade das crianças, pertencentes ao Pré II e ao 1º. ano, variaram entre quatro (04) e seis (06) anos, respectivamente.

A quantidade de crianças participantes da pesquisa foi pequena em relação ao número de crianças convidadas que, no total, contabilizaram trinta (30) porque, segundo as professoras, houve resistência dos pais quanto à participação por não se mostraram muito abertos a esse tipo de trabalho.

No capítulo seguinte, fundamentadas no objetivo deste TCC, na revisão de literatura e nas entrevistas, apresentamos e analisamos nossos dados. As reflexões e eixos temáticos também fazem parte deste capítulo.

## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Organizamos os seguintes eixos temáticos, fundamentados nos próprios dados obtidos: “As crianças da Educação Infantil e suas relações com o movimento”; “As crianças do Ensino Fundamental e suas relações com o movimento” e “As crianças e suas relações com o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”.

Inicialmente, apresentamos e analisamos os dados referentes às crianças da Educação Infantil e, em seguida, apresentamos e analisamos os dados referentes às crianças do Ensino Fundamental e, também, dados referentes ao movimento relacionado ao processo de transição com base nos eixos temáticos supracitados.

### **4.1 As crianças da Educação Infantil e suas relações com o movimento**

Neste eixo, identificamos quais movimentos as crianças realizavam na escola e onde e quando se movimentavam com mais frequência e discutiremos com base na revisão de literatura que compõe este estudo.

Com base nas falas das crianças da Educação Infantil, ficou claro que elas gostam de se movimentar, porém o movimento está pouco ou inexistente na sala de aula, ficando mais relacionado ao brincar que, segundo o documento intitulado “Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012, p. 11), a brincadeira “é a atividade principal da criança”. Foram citadas brincadeiras como o “escorregar”, “Quando escorrego no parquinho e quando eu danço” (CEI-6); e “De pegar a amiguinha” (CEI-4), também reafirmando a característica mencionada por Freire (1997), da intensa atividade motora e fantasia.

Outro fator muito interessante apontando por essas crianças é que o “pega-pega” é um tipo de jogo antigo, então como afirma Kishimoto (1996), pode se confirmar como uma prática que provém do ambiente familiar, uma brincadeira que poderia ter sido apresentada pelos pais, irmãos ou parentes mais velhos.

É importante também observar que o fato dessas crianças morarem em uma cidade do interior do Estado de São Paulo pode interferir na forma e no entendimento com os jogos ou brincadeiras, pois mencionam brincadeiras antigas e

não fazem ligação com o uso intenso da tecnologia. Reafirmando o que menciona Freire (1997), que a forma de se movimentar da criança depende de seu contexto, crianças que moram em metrópole, por exemplo, tem mais contato com a tecnologia porque pela restrição de estar em contato com outras crianças e o perigo de brincar na rua por causa de sequestros e a violência modifica seu contato com os jogos que são substituídos pela tecnologia, mas isso não significa que as crianças da pesquisa não tem contato com a tecnologia e sim que dão prioridade em seu entender por jogos e brincadeiras as formas mais antigas.

Apesar de pouca presença do brincar na sala de aula como já foi observado, a BNCC (BRASIL, 2017) defende que a brincadeira seja uma forma da criança aprender explorando o mundo. A baixa presença desse movimento nas atividades em sala revela certa rejeição à característica da criança da Educação Infantil, que é marcada pela presença constante do movimento (FREIRE, 1997) e reafirmando a ideia do educador Gilles Brougère em entrevista realizada por Casimiro (2006), que o adulto e o contexto escolar desvaloriza o universo infantil por não compreendê-lo.

O mais interessante é que as crianças não relacionaram o movimento às disciplinas específicas, como a aula de movimento e a aula de música, muito pelo contrário, o relacionaram mais ao momento de liberdade no qual estão no parquinho, correndo, interagindo com os colegas e inventando brincadeiras, conforme disseram “Mexendo, brincando no parquinho” (CEI-1); “No parquinho porque cansa” (CEI-2); e “Brincando no parque” (CEI-4). O que reforça a visão de Kishimoto (1996) e Kramer (2011), que ao interagir com os colegas e inventar brincadeiras elas colocam suas perspectivas e significações sobre o mundo que as cercam por meio das interações, esse processo reafirma seu papel de produtoras de cultura.

Isso corrobora a visão de que as crianças relacionam o movimento à brincadeira, momento em que lhe é permitido “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive” (BRASIL, 2012, p.11).

Assim, ocorre predomínio da liberdade, sem interferências no modo de brincar, nem duração da brincadeira ou presença de regras rígidas, pois as crianças estão soltas brincando no parquinho, momento no qual não se predomina a

característica da escola de primazia da imobilidade e silêncio (FREIRE, 1997). Essa visão foi unânime entre as crianças entrevistadas.

Observando com atenção revelam-se impressões das crianças sobre a sala de aula e o modo como se dá a relação nesse espaço, por mais que as crianças não fossem questionadas acerca da sala, revelaram poucas informações como, por exemplo, “Assim (mexendo as pernas e mãos), aqui na sala e no parquinho” (CEI-3); “Na cadeira” (CEI-5), relacionando o movimento restrito a mexer os pés, sentadas na cadeira ou ao andarem na sala de aula, muito pouco associado ao movimento como forma de aprendizagem ou expressão.

As crianças, CEI-2 “Eu não... No parquinho? Lá a gente fica correndo e brincando” e CEI-4 “De pegar a amiguinha”, revelaram a importância da interação nessa fase, o que é de extrema relevância, pois “as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas” (KISHIMOTO, 1994, p. 115). Revelando, mais uma vez, que a brincadeira pode ser uma forma de se socializar, trocar conhecimento e ainda aprender com o outro. Como já apontado por Freire (1997), são os primeiros contatos dela com colegas e, essa interação é importante, tanto para aprender como para se adaptar a escola.

Ao falar: “Quando escorrego no parquinho e quando eu danço” (CEI-6), a criança cita a dança como forma de movimento, como uma possibilidade de ser uma ótima ferramenta no ensino, pois como defende as DCN-EI (BRASIL, 2010), a criança precisa ter contato com diferentes formas de aprendizado, com as diferentes linguagens, inclusive a artística. A dança pode, então, ser instrumento para a criança se conhecer, conhecer suas possibilidades e limites e, também, fazer com que seu potencial criativo se expanda, usando a imaginação e também expandir sua cultura corporal pela dança, jogos, brincadeiras e práticas esportivas (BRASIL, 1998).

Podemos constatar que a criança entende o movimento como parte da brincadeira, de um momento livre, pouco relacionado com as aulas, com o ambiente da sala de aula, apesar de reconhecê-lo como algo presente na escola. Elas ainda fazem uso do movimento para interagir e fazer trocas que parecem impossíveis de acontecer na sala de aula.

Compreender essas relações na Educação Infantil é importante, pois o uso do movimento pode ou não ser modificado ou ampliado no Ensino Fundamental, conforme conteúdo do próximo tópico, no qual apresentamos e analisamos as respostas das crianças do Ensino Fundamental.

#### **4.2 As crianças do Ensino Fundamental e suas relações com o movimento**

Neste eixo analisamos como as crianças percebem e lidam com o movimento no Ensino Fundamental, os espaços nos quais ocorrem e como ocorrem baseados na revisão bibliográfica que compõe este trabalho.

Quando questionadas se gostam de se movimentar, cinco (05) crianças afirmaram que sim e uma (01) afirmou que não, porém todas reconheceram a presença do movimento na escola. A criança CEF-1 disse que “não gosta de movimentar”, apesar de que, quando questionada acerca do movimento relacionado à escola, afirma que se movimenta bastante. Em relação a esse item, uma das crianças, CEF-6, quando questionada se se movimentava na escola respondeu “Eu não sei”, afirmando não ver relações entre a escola e o movimento, como se não reconhecesse ligações entre ambos.

Quando questionadas se elas se movimentam nessa escola, todas responderam que sim, as crianças CEF-6 e CEF-2 relacionaram o movimento à brincadeira, correndo, brincando de “esconde-esconde” ou “pega-pega”. Isso evidencia que “para a criança, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras têm finalidade de vivência lúdica” (COSTA, 2015, p. 43). Tais práticas ainda devem estar presentes nessa fase da vida da criança, pois são formas de explorarem o mundo e de se expressarem.

A criança CEF-1 relacionou o movimento à sala de aula, no que se refere às disciplinas, como cita “Escrevendo matemática, eu escrevo atividades, eu escrevo dias, eu me movimento assim”. Lembrando-nos o que aponta Nóbrega (2005) quando afirma que escrever e ler também faz parte das produções do ser que é corpo. Mas não relacionou o movimento às aulas de Educação Física ou brincadeiras. Já a criança CEF-5 mencionou que se movimenta: “Dentro da sala de aula, eu fico andando na sala e aqui fora eu corro”. Diferente das crianças da

Educação Infantil que não mencionaram com tanta frequência o correr, andar e comer como forma de se movimentar, as crianças do Ensino Fundamental afirmam que se movimentam pelo correr, andar e comer, que são atividades que exigem um conhecimento de si, do corpo e suas possibilidades, característica mencionada pelos PCN- EF ( BRASIL, 1997c) das crianças que ingressam nos anos iniciais.

Segundo Fortuna (2000), os professores não reconhecem a importância do brincar na aprendizagem, muito pelo contrário, na visão deles, o brincar se opõe ao processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, na tentativa de não fazer essa divisão, acabam descaracterizando o jogo. O que demonstra uma certa inexistência de momentos de brincar nas salas, como observado nos relatos das crianças que, quando questionadas acerca de como se movimentavam na escola, responderam: “Na minha sala, quando eu escrevo” (CEF-1); “No corredor da escola, no pátio quando eu ando” (CEF-3); “No pátio” (CEF-4); e “Dentro da sala de aula, eu fico andando na sala e aqui fora eu corro” (CEF-5). A fala da criança CEF-1, afirma a análise realizada na BNCC (BRASIL, 2017), de que seu foco é maior nas disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, mas o movimento está presente de outras formas como observado por meio dos relatos.

Diante desses dados, notamos que as crianças ainda têm necessidade de se movimentar, apesar de não citarem a brincadeira, as crianças CEF-1, CEF-3 e CEF-4 mencionaram o escrever, o correr e o andar como partes dos movimentos presentes na escola.

O pátio e como menciona os PCN-EF (BRASIL, 1997c) o horário de intervalo se tornam os espaços para se movimentarem na escola, mas não há brinquedos, nem algo que as estimule a se movimentar. Há, também, a ausência de estímulo na sala de aula, onde afirmam que essas crianças, agora alunos “estão ali para ‘aprender, não para brincar” (FORTUNA, 2000, p. 3, grifo da autora). A sala se encontra como um lugar distante para a brincadeira como ferramenta de aprendizagem ou para o movimento como forma lúdica de aprendizado.

Essa situação pode reforçar a visão de que as crianças, nessa transição, deixam de serem crianças e se tornam alunas, para agora se concentrarem nas disciplinas (CRAIDY et al., 2012). Há, ainda, a presença do receio da palavra correr, preferindo usar o andar como forma de demonstrar que se é

comportado, conforme menciona a criança CEF-3, a qual sempre pontua que “No corredor da escola, no pátio quando eu ando”. Já a criança CEF-4, estava um pouco receosa em relação ao assunto movimento, foi sucinta nas respostas e não deu muitos detalhes.

A necessidade de brincar, muito presente na criança, acaba sufocada e excluída, totalmente controlada, sendo apenas passatempo para preencher o tempo que sobra para o término do período de aula e, no intervalo, com a chance de as crianças levarem alguma bronca, serem excluídas desses momentos ou porque não sobrou tempo (FORTUNA, 2000).

As crianças do Ensino Fundamental ainda têm a necessidade de movimentar-se, pois por meio do lúdico que trazem consigo, em seus movimentos e criações, ampliam os conhecimentos mediante suas descobertas, marcadas pela criatividade e espontaneidade (FORTUNA, 2000). Diferente das crianças da Educação Infantil, as do Ensino Fundamental não mencionaram nenhuma linguagem artística como forma de se movimentarem na escola, apesar de serem mencionadas pelo PCN de Arte (BRASIL, 1997a), na defesa da presença das linguagens artísticas como o dança, música e teatro e também os jogos e brincadeiras como formas de aprendizado e conhecimento do corpo.

Analisar as opiniões das crianças do Ensino Fundamental revela várias facetas dessa modalidade de ensino referentes ao movimento, o que justifica a importância das reflexões a respeito das relações entre o Ensino Fundamental, a Educação Infantil e o movimento no processo de transição entre esses níveis, conforme tópico seguinte.

#### **4.3. As crianças e suas relações com o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**

Neste eixo, analisamos como as crianças percebem e lidam com o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Um primeiro tema de análise conforme observado nas falas das crianças tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, é a relação

delas com o brincar. Podemos analisar que, de seis (06) crianças entrevistadas na CEMEI, três (03), mencionam o brincar como parte do movimento na escola, a saber: “Mexendo, brincando no parquinho” (CEI-1); “Eu não... No parquinho? Lá a gente fica correndo e brincando” (CEI-2); e “Brincando no parque” (CEI-4). Ao analisar as falas de seis (06) crianças da EMEF, duas (02), fazem essa relação: “Lá na sala, quando eu como e no recreio eu brinco” (CEF-2); “Na sala eu não me movimento não, mas aqui fora (no pátio) eu brinco” (CEF-6).

Fica claro que, mesmo com a transição, a criança carrega consigo essa marca do brincar, mesmo com uma diferença muito pequena entre as respostas das crianças da CEMEI e da EMEF, podemos observar o contrário no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para criança de seis anos de idade” (2007), que menciona que há diferenças entre os níveis de ensino. As falas das crianças sugerem uma continuidade, como afirma a BNCC (BRASIL, 2017) quando menciona que a Educação Infantil é uma experiência que prepara a criança para as outras etapas do ensino.

Outro tópico que chama bastante atenção é a questão de como é vista a coletividade relacionada ao movimento nas etapas de ensino. No caso da CEMEI, duas (02) crianças mencionam a interação e a brincadeira em grupo: “Eu não... No parquinho? Lá a gente fica correndo e brincando” (CEI-2); “De pegar a amiguinha” (CEI-4). Já na EMEF, só uma (01) criança menciona atividades em grupo: “Quando eu brinco de esconde-esconde e pega-pega” (CEF-6).

A característica de egocentrismo, presente na vida da criança, deveria estar mais presente no contexto da Educação Infantil porque, como declara Freire (1997), essa é uma característica própria de crianças mais novas e que vai se modificando como demonstra os PCNM (BRASIL, 1997i), quando relaciona os tipos de jogos e suas ampliações, conforme a criança cresce ela relaciona de forma diferente os jogos e suas ampliações relacionados aos jogos coletivos.

Essa questão nos leva a refletir acerca da criança que a escola espera principalmente a dos anos iniciais. Diante das análises realizadas até o presente momento, levantou-se a questão trazida por Freire (1997) sobre a criança e que a escola tem a característica do silêncio e das regras, enquanto as crianças tem a característica do movimentar-se constantemente.

Ao que parece isso tem maior impacto na criança do Ensino Fundamental, pois como pouco mencionado nas falas das crianças desse nível de ensino, a interação entre as crianças parece também ser atingida pela questão das normas e regras tomadas pelas escolas como matrizes para que a criança aprenda.

O silêncio é um pedido muito comum nas salas e, a interação com as crianças enfileiradas, é quase que proibida, pois entende-se que pode atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem (CRAIDY et al., 2012). Como podemos observar isso se reflete nas respostas de todas as crianças do Ensino Fundamental, parecendo existir uma dificuldade e receio na expressão e comunicação com o outro. Já na Educação Infantil, as crianças demonstram os movimentos que fazem: “Assim (mexendo as pernas e mãos), aqui na sala e no parquinho” (CEI-3), e Assim, aos poucos, vão perdendo a vergonha inicial, apesar de fugirem do assunto com mais frequência.

Vale ressaltar que, como pontuado por Momo et al. (2010), a criança do século XXI que chega ao Ensino Fundamental tem a necessidade do movimento e do se comunicar, se isso lhe é cerceado, ela pode demonstrar traços de ansiedade e, posteriormente, outros problemas na adolescência.

As crianças da CEMEI e da EMEF não mencionam as disciplinas voltadas ao movimento evidenciando, talvez, uma falta de significação dessas disciplinas para elas. No caso das crianças do Ensino Fundamental, uma (01) delas menciona o movimento: “Escrevendo matemática, eu escrevo atividades, eu escrevo dias, eu me movimento assim” (CEF-1). A fala dessa criança evidencia como o fato percebido em análise da BNCC (BRASIL, 2017), no qual a Matemática e o Português possuem uma carga horária maior e pouco se nota a presença do movimento ou de algo relacionado, mas são disciplinas que dependem das bases psicomotoras bem constituídas da coordenação motora fina trabalhada na Educação Infantil.

No caso das disciplinas voltadas ao movimento, como a Educação Física, é preciso

Uma Educação Física que proponha vivências corporais e reais, que considere a relação do movimento da criança com o mundo como uma harmonia indispensável para um desenvolvimento adequado, que promova reflexões sobre as ações corporais realizadas. (FREIRE apud COSTA, 2014, p. 21).

Como podemos perceber, a transição, como já mencionado, é um processo delicado que merece ser cuidadosamente estudado, pois a escola precisa ter condições para expandir os conhecimentos e garantir o desenvolvimento integral da criança como declara Guará (2009), um conhecimento que a prepare para a vida, com elementos que vão além da escola, mas que demonstram o caráter social dessa instituição. Esse tema pode levar a conclusões sobre novos caminhos conforme o nosso último capítulo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com base na perspectiva de crianças de ambos os níveis.

Para isso, as crianças foram protagonistas deste estudo e, por meio das entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender suas impressões fundamentadas em suas vivências, uma vez que “[...] Para se assumir verdadeiramente a cidadania da criança é importante ouvir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia” (SARMENTO et al., 2011, p. 39).

Analisando os dados, constata-se que, na perspectiva das crianças, o movimento está pouco presente de forma a contribuir no processo de ensino e aprendizagem como ferramenta de ensino, afirmativa que ocorreu tanto nos relatos das crianças da Educação Infantil quanto nos relatos das crianças do Ensino Fundamental.

O que chama bastante atenção é que as crianças da Educação Infantil relacionam o movimento à brincadeira, espaços não formais, fora da sala de aula, momentos marcados pela interação com os colegas. De seis (06) crianças entrevistadas, cinco (05) relacionaram o movimento como momento de brincadeira.

Por sua vez as crianças do Ensino Fundamental relacionam o movimento com a brincadeira, mas muito pouco. De seis (06) crianças entrevistadas, duas (02) citaram o movimento como brincadeira. Para as outras quatro (04), o movimento aparece na correria do recreio, ao andar na sala de aula e ao escrever.

Outro tema a ser destacado é a questão da coletividade: duas crianças da Educação Infantil pontuaram sobre este fator, já no Ensino Fundamental essa relação apareceu somente uma vez, fator preocupante pois se a escola quer formar um cidadão crítico como com a individualidade este individuo se preocupará com problemas sociais.

Um tema muito relevante é que tanto as crianças da Educação Infantil quanto as crianças do Ensino Fundamental, não relacionaram o movimento as disciplinas como Arte e Educação Física, ou no caso da Educação Infantil, a aula de

movimento e a aula de música, mas ao momento de liberdade no parquinho, quando interagem com os colegas.

Em face dos dados, também foi possível perceber uma sutil diferença entre as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pelo fato de que a relação com o movimento e a brincadeira se torna distante no Ensino Fundamental. A criança agora é cobrada em prestar mais atenção às matérias, o que a afasta de sua infância e corrobora “o desaparecimento da infância” (BRASIL, 2007, p.15).

As relações defendidas pelos PCNM (BRASIL, 1997i) se perdem nessa transição, pois a característica da criança do Ensino Fundamental é de deixar as relações egocêntricas e caminhar em direção a coletividade em razão de apresentar essa necessidade de conversar e conviver, pelo mundo que acerca, da novidade e do novo. Nesse processo, notamos como a transição e a concepção de criança e infância no Ensino Fundamental faz toda a diferença no que tange ao tipo de ensino destinado às crianças de seis (06) anos que estão inseridas nesse contexto.

Ainda são poucos os dados que tratam acerca dessa transição da criança para o Ensino Fundamental com seis (06) anos de idade, deixando em aberto várias questões quanto a efetividade da educação voltada às crianças, bem como se todas as suas potencialidades estão sendo supridas no processo de ensino e aprendizagem.

Para elucidar melhor a respeito desses estudos, Nogueira (2011) apresenta um panorama dos estudos realizados desde que se instituiu o Ensino Fundamental com as crianças de seis (06) anos de idade e seus resultados apontam que esta transição pode não ter contribuído de forma significativa no que se refere à articulação entre os níveis da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A autora afirma que seus estudos apontaram certa ruptura e no primeiro ano observou-se foco na “alfabetização mecânica” (NOGUEIRA, 2011, p. 272).

O instrumento escolhido, as entrevistas semiestruturadas, podem não ter conseguido suprir todos os aspectos que se pretendia analisar, pois o tema movimento em alguns momentos parece ter sido complexo para as crianças. Para entender o tema com maior profundidade seria preciso um trabalho de pesquisa de campo, no qual o pesquisador realmente poderia perceber as relações com o meio estudado de forma mais profunda.

É inquestionável que existe a necessidade de se pesquisar e refletir em relação ao tema, afinal isso significa valorizar nossas crianças, a educação e o futuro, haja vista que “[...] Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Como defendido pela BNCC (BRASIL, 2017), pelo RCN-EI (BRASIL, 1998), pelas DCN-EI (BRASIL, 1997), pelos PCN (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1997f, 1997g, 1997h, 1997i, 1997j) e por Freire (1997), a escola transforma a vida da criança e sua relação com o mundo desde os primeiros contatos, modificando, ressignificando e ampliando as capacidades de relação e reflexão sobre o mundo. Como vimos em Kramer et al. (2011) e Craidy et al. (2012), a opção pela transição da criança de seis (06) anos para o Ensino Fundamental não pode excluir os direitos de uma educação de qualidade que contemple todas as necessidades desse grupo.

Diante dessas questões, espera-se que a discussão contribua para esclarecer as relações e suas influências no contexto da escola em relação ao movimento e ao seu impacto no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais. Espera-se, também, contribuir para o desenvolvimento e a reflexão para além do foco no letramento ou no alfabetizar no Ensino Fundamental, mas compreender o ser criança e as novas demandas e necessidades que podem ser discutidas e repensadas para uma educação que não se preocupe só com o aspecto intelectual, mas com todas as possibilidades de levar a criança a se desenvolver.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Fernanda; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Educação Psicomotora como instrumento no Processo de Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 1- 12, Maio/2013. Disponível em: <[http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/M\\_Fernanda.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/M_Fernanda.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: 6 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: 10 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Ide – Apresentação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (ensino de 1ª. a 4ª. séries)**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. DF: BSB, v. 7, 1997e.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997f.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997g.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997h.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997i.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde**. Brasília, DF: BSB, v. 7, 1997j.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, CONSED, abr. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf)>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: ME, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. **Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado**. Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC, SEF, v. 3, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. [ tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista]. Porto Editora, 1994.

CASIMIRO, Vitor. O interesse de estudar os Pokémons é para demonstrar que, às vezes, as crianças têm competências extraordinárias para aprender. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 1-7, dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1909/1667>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CARVALHO, Érika Junqueira de; COSTA, Viridiana Bassalo Bullamah; OLIVEIRA, Ana Paula Rocha de. Classificação das ataxias cerebelares hereditárias e suas repercussões no controle motor. **Investigação - Revista Científica da Universidade de Franca**, Franca, SP, v. 5, p. 195-200 jan. 2003 / dez. 2005. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/investigacao/article/view/213/167>> . Acesso em: 15 out. 2018.

CEZÁRIO, Amândia Elizabeth da Silva. **Influência da atividade física no desenvolvimento motor e rendimento escolar em crianças do Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Caucaia, CE: Universidade Estadual do Vale do Acaraú, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/monografia/Influencia-da-atividade-fisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/Influencia-da-atividade-fisica.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2018.

CRAIDY, Maria Carmem; BARBOSA, Maria Carmen Silveira . Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In. BARBOSA, Maria Carmem Silveira... [et al]. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Ana Christina Brandão. **Estátua! Se mexer não vale! O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil**. Dissertação Pós-graduação. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2007.. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3189>> . Acesso em: 25 nov. 2018

COSTA, Catia. Silvana. **Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física “de início de carreira”**: um estudo de caso. 2013. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos, SP: UFSCar, PPGE, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2693?show=full>> . Acesso em: 19 out. 2018.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Docência para a Educação Básica). Bauru, SP: Unesp, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa\\_fasc\\_me\\_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa_fasc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CURATOLO, Eliana; BRASIL, Heloísa. **Depressão na infância: peculiaridades no diagnóstico e tratamento farmacológico**. Conferência clínica, 170-176, Rio de Janeiro, RJ, 2005. Disponível em: <[https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/publique/bipolar\\_heloisa\\_brasil.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/publique/bipolar_heloisa_brasil.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf/>. Acesso em: 20 set. 2018.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? A importância do lúdico no planejamento. In: DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luiza. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre, RS: Mediação, p. 147-164. 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6)

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física** São Paulo, SP: Editora Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2221/2188>>. Acesso em: 19 out. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MARCASSA, Luciana. **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª. ed. rev. Ijuí, RS: Editora Unijuí, p. 71-74, 2008.

MEUR, Auguste; STAES, Lucie. **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. Tradutoras Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo, SP: Editora Manole, 1989.

MIRANDA, Adriana Aguiar. **A psicomotricidade na aprendizagem escolar**. Trabalho de Conclusão de Pós-Graduação. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Cândido Mendes, 2002. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ADRIANA%20AGUIAR%20MIRANDA.pdf>>. Acesso em: 8 agos. 2018.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.965-991, Caxambu, MG, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a15>>. Acesso em: 14 out. 2018.

Nóbrega, Terezinha Petrucia da . Qual o lugar do corpo na Educação ? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, vol. 26, núm. 91 Campinas, SP, Brasil, maio-agosto, 2005.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º. Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica**. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1614>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro recente**. Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade, Lisboa, Portugal, Julho de 2009. Disponível em: <<http://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

RIBEIRO, Sibebe Aparecida. **O brincar como experiência: um estudo com crianças de primeira série de uma escola pública rural**. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado). Rio Claro, SP: Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90144/ribeiro\\_sa\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90144/ribeiro_sa_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 set. 2018.

RODRIGUES, Juliana; GIGLIOTTI, Mariana; PEREIRA, Karina. Perfil psicomotor na Praxia Global e Fina de crianças de três a cinco anos pertencentes à escola privada

e pública. **ConScientiae Saúde**, Universidade Nove de Julho São Paulo, SP, vol. 7, n. 2, 2008. Disponível em : <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92970203>>. Acesso em: 27 set. 2018.

SANTOS, João Vitor. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In. RIBEIRO, Renato Janine ... [et al]. **Base Nacional Comum Curricular: o futuro da educação brasileira**. Revista Online do Instituto Humanitas Unisinos. Nº 51, ano XVII, 2017. Disponível em : <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>> . Acesso em: 25 nov 2018.

SARMENTO, Teresa; RIBEIRO, Ilda Freire. Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. **Revista ELO**, p. 37-49, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7340/3/ELO%2018.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018

VAZ, Alexandre Fernandez. **Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância**. Motrivivência. Florianópolis: v.13, n.19, 2002. p. 7-11.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1979.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, Ltda., 1975.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(DIRETORES E SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Os (as) alunos (as) das instituições CEMEI Irmã Consolata e EMEF João Solimeo estão sendo convidados a participar do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado, provisoriamente, “A perspectiva de crianças sobre o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, de autoria de Laís Amanda Caldeira da Silva Felix, aluna regular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP, Bauru, SP, e orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Catia Silvana da Costa.

O objetivo deste estudo é analisar e identificar a perspectiva das crianças sobre o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os resultados desta pesquisa podem nos levar a conhecer e refletir sobre como a criança vê o brincar e o movimento em sua trajetória escolar e como a escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, trata o movimento.

Esses(as) alunos(as) foram selecionados(as) porque atendem aos seguintes critérios: 1) Estão regularmente matriculados(as) e frequentando o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental; 2) Foram autorizados (as) pelos pais e/ou responsáveis a participar da pesquisa.

A participação deles (as) consistirá em participar de entrevistas. Os dados coletados nessas entrevistas serão gravados e utilizados apenas para fins acadêmicos e/ou científicos. Igualmente, seus nomes serão mantidos em sigilo. A participação dessas crianças não é obrigatória e, a qualquer momento, os pais e/ou responsáveis, a direção e/ou secretaria de educação poderão desistir de participar e retirar seus consentimentos. A recusa na participação não trará nenhum prejuízo na relação entre os pais e/ou responsáveis, a direção e/ou secretaria de educação e as pesquisadoras e/ou com as instituições escolares nas quais essas crianças estudam.

Você receberá uma cópia deste termo com os dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento para retirar suas dúvidas sobre a pesquisa e a participação das crianças.

---

Assinatura da Pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que entendi os objetivos e benefícios da pesquisa e autorizo a participação.

Duartina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura

**Laís Amanda Caldeira da Silva Félix**

Orientanda  
Rua Torataro Tanaka, nº. 84, Duartina,  
SP  
(14) 9 97843328  
[lays.aamanda@hotmail.com](mailto:lays.aamanda@hotmail.com)

**Profª.Drª. Catia Silvana da Costa**

Orientadora  
Departamento de Educação  
Física/FC  
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo  
Coube, 14-0, Bairro Vargem Limpa  
CEP 17033-360, Bauru, SP  
[catiacosta.ef@gmail.com](mailto:catiacosta.ef@gmail.com)

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E RESPONSÁVEIS)**

Duartina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Prezado(a)Sr(a)\_\_\_\_\_

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com alunos(as) da rede municipal de Duartina, SP, cujo título (provisório) é “A perspectiva de crianças sobre o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”. O objetivo do estudo é analisar e identificar a perspectiva das crianças sobre o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para tanto, necessitamos de sua colaboração, autorizando o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, a participar da entrevista.

Lembramos que a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento livre e esclarecido e o(a) aluno(a) deixar de participar da pesquisa.

O nome do(a) aluno(a) será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número. Entretanto, precisamos do seu consentimento para que possamos, posteriormente, publicar os dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que segue abaixo.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição.

Atenciosamente,

**Láis Amanda Caldeira da Silva Félix**

Orientanda  
Rua Torataro Tanaka, nº. 84, Duartina,  
SP  
(14) 9 97843328  
[lays.aamanda@hotmail.com](mailto:lays.aamanda@hotmail.com)

**Profª.Drª. Catia Silvana da Costa**

Orientadora  
Departamento de Educação  
Física/FC  
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo  
Coube, 14-0, Bairro Vargem Limpa  
CEP 17033-360, Bauru, SP  
[catiacosta.ef@gmail.com](mailto:catiacosta.ef@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG: \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) na  
Av./Rua \_\_\_\_\_,  
Bairro \_\_\_\_\_,  
na cidade de \_\_\_\_\_, UF \_\_\_\_\_,  
CEP \_\_\_\_\_, e-  
mail \_\_\_\_\_,

declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa "**A perspectiva de crianças sobre o movimento no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**", de Laís Amanda Caldeira da Silva Felix, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Catia Silvana da Costa, manifestando o meu consentimento com a publicação das respostas, sejam elas favoráveis ou não, na forma de artigos e/ou em reuniões científicas.

Duartina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**CEI-1**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEI-1:** Não... de se mexer? Gosto sim.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEI-1:** Sim...

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEI-1:** Mexendo, brincando no parquinho.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEI-1:** No parquinho.

**CEI- 2**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEI-2:** Sim.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEI-2:** Sim.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEI-2:** Eu não... No parquinho? Lá a gente fica correndo e brincando.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEI-2:** No parquinho porque cansa.

**CEI-3**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEI- 3:** Sim, bastante.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEI- 3:** Muito.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEI-3:** Assim (mexendo as pernas e mãos), aqui na sala e no parquinho.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEI- 3:** Com as pernas.

**CEI-4**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEI-4:** Sim, gosto.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEI-4:** Bastante.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEI-4:** Brincando no parque.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEI-4:** De pegar a amiguinha.

**CEI-5**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEI-5:** Sim.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEI-5:** Sim.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEI-5:** Na cadeira, eu gosto de mexer.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEI-5:** Na cadeira e no parquinho e eu não canso.

**CEI-6**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEI-6:** Sim.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEI-6:** Sim.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEI-6:** Dançando no recreio e no parquinho.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEI-6:** Quando escorrego no parquinho e quando eu danço.

## **APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL**

### **CEF-1**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEF-1:** Não

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEF-1:** Sim, bastante.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEF-1:** Na minha sala, quando eu escrevo.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEF-1:** Escrevendo matemática, eu escrevo atividades, eu escrevo dias, eu me movimento assim.

### **CEF-2**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEF-2:** Sim.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEF-2:** Sim.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEF-2:** Lá na sala, quando eu como e no recreio eu brinco.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEF-2:** Na sala e quando eu como.

### **CEF-3**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEF-3:** Gosto sim.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEF-3:** Sim.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEF-3:** No corredor da escola, no pátio quando eu ando.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEF-3:** Mais quando eu ando.

### **CEF-4**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEF-4:** Gosto.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEF-4:** Gosto, sim.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEF-4:** No pátio.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEF-4:** Correndo.

### **CEF-5**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEF-5:** Sim.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEF-5:** Sim.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEF-5:** Dentro da sala de aula, eu fico andando na sala e aqui fora eu corro.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEF-5:** Mais na sala quando eu ando.

**CEF-6**

**Pesquisadora:** Você gosta de se movimentar?

**CEF-6:** Sim.

**Pesquisadora:** Você se movimenta nessa escola?

**CEF-6:** Eu não sei.

**Pesquisadora:** Quando e onde você se movimenta nessa escola?

**CEF-6:** Na sala eu não me movimento não, mas aqui fora (no pátio) eu brinco.

**Pesquisadora:** Como você se movimenta mais?

**CEF-6:** Quando eu brinco de esconde-esconde e pega-pega.