

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA SALETE PEREIRA SANTOS

A ATIVIDADE LÚDICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS  
INGRESSANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES DAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CAMPINAS

2013

MARIA SALETE PEREIRA SANTOS

A ATIVIDADE LÚDICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS  
INGRESSANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES DAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

CAMPINAS

2013

**Autor: SANTOS, MARIA SALETE PEREIRA.**

**Título: "A ATIVIDADE LÚDICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS INGRESSANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES DAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA".**

**Orientador: Profa. Dra. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA**

**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 11/06/2013

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. MARIA SILVIA PINTO M. L. DA ROCHA**



---

**Profa. Dra. VERA LÚCIA TREVISAN DE SOUZA**



---

**Profa. Dra. MARIA NAZARÉ DA CRUZ**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

**t372 Santos, Maria Salete Pereira.**

**S237a A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no**

**ensino fundamental: análises das aulas de educação física / Maria**

**Salette Pereira Santos. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.**

98p.

Orientadora: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Ensino fundamental. 2. Educação física - Estudo e ensino. 3.

Dedico este trabalho a Deus, por estar comigo em mais essa jornada, ao meu marido Rodrigo e aos meus filhos Maria Beatriz e Otto. Amo vocês demais.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar o sonho da pós-graduação.

A você Rodrigo, pelo amor, cumplicidade e paciência.

Aos meus filhos Mabê e Otto, pelo amor incondicional e por serem a alegria da minha vida.

À Professora Maria Silvia, orientadora cuidadosa e brilhante, com quem aprendo cada detalhe sempre.

Às professoras Nazaré Cruz, Vera Trevizan, pelas valiosas contribuições na qualificação e por aceitarem contribuir com a minha dissertação.

Às professoras Heloisa Azevedo e Maria Aparecida Mello, pelo carinho.

A todos os professores do PPGE da PUC-Campinas, pela construção de conhecimento que me proporcionaram.

À amiga Beatriz Cerejo, sempre presente me apoiando, ajudando-me a não desistir; amo ter você em minha vida participando de cada parte, obrigada.

Às queridas Adriana Martinati e Juliana Gomes, que foram muito importantes ao longo do curso, obrigada pelos cafés, sucos, conversas e, principalmente, pelas contribuições no decorrer da construção desta pesquisa.

A todos os colegas do curso pelas trocas.

Aos funcionários da PUC-Campinas por toda ajuda.

Aos meus pais, que me ensinaram muito, e aos meus irmãos, pelo carinho.

À minha cunhada Elaine Santos, pelo exemplo de persistência, e à minha sogra e ao meu sogro, pela ajuda e pelo cuidado dispensado ora com as crianças, ora com o Rodrigo, muito obrigado.

A todos que, de alguma forma, participaram desse trabalho bem de pertinho ou de longe.

A CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

E especialmente às crianças, pelo que me ensinaram nos momentos em que brincavam.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor pra formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

Com esta pesquisa buscou-se conhecer experiências de brincadeiras no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Campinas-SP. A partir de análises sobre a promulgação da lei 11.274/06, que determina a obrigatoriedade de matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, e das diretrizes oficiais publicadas pelo Ministério da Educação que indicam a importância e urgência de se construir um novo currículo para os primeiros anos do novo ensino fundamental (do qual as brincadeiras devem fazer parte), trabalhos investigativos têm evidenciado mínima presença da atividade lúdica no cotidiano das crianças ingressantes. Entretanto, as pesquisas realizadas têm focalizado, prioritariamente, as salas de aula e deixado a descoberto outros espaços e tempos que também compõem a rotina escolar. Com a presente pesquisa pretendeu-se contribuir para preencher esta lacuna; para isso, investigou-se a ocorrência de experiências de atividades lúdicas com ingressantes do primeiro ano do novo Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, buscando atingir os seguintes objetivos: (i) identificar se e como ocorrem episódios de atividade lúdica; (ii) em caso positivo de ocorrência, identificar, dentre as diferentes modalidades de brincadeiras, se as práticas pedagógicas privilegiam alguma(s) dela(s). A fundamentação teórica de nosso estudo encontra-se na abordagem Histórico-cultural, especificamente a partir dos trabalhos de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, com especial interesse nas proposições desses autores sobre a brincadeira e a mediação pedagógica. A pesquisa tem caráter qualitativo e foi desenvolvida por meio de observação participante em aulas da disciplina focalizada, ao longo do segundo semestre de 2011, e de entrevista semi-estruturada realizada com a professora. Além disso, foram feitas pesquisas de revisão bibliográfica buscando localizar dissertações e teses que tenham investigado o novo Ensino Fundamental e pesquisa documental nos documentos oficiais do Ministério da Educação que se referiam a questões da ampliação do ensino. Na análise dos registros da observação, identificou-se a ocorrência de várias brincadeiras, porém desenvolvidas por iniciativa das crianças e não autorizadas pela professora, representando um contraponto à prevalência de testes de habilidades motoras nas práticas pedagógicas. Em termos de modalidades de brincadeiras, registraram-se mais frequentemente jogos de regras e de exercícios, sendo raras as brincadeiras de faz-de-conta. Propõe-se, face aos resultados encontrados, uma discussão acerca do papel da formação do professor para incorporação ou não de práticas pedagógicas que contemplem uma diversidade de atividades visando ao desenvolvimento psicológico das crianças em múltiplos aspectos.

**Palavras-chave:** brincadeira; ensino fundamental de nove anos; educação física.



## **ABSTRACT**

This research aimed to investigate the experiences of play in the 1<sup>st</sup> year of elementary school in a school in Campinas-SP. From analysis of the enactment of the law 11.274/06, determining the mandatory enrollment of children of six years in elementary school and official guidelines published by the Ministry of Education that indicate the importance and urgency of building a new curriculum for the first years of the new elementary school (which the play should be part), investigative works have shown minimal presence of playful activities in children freshmen daily. However, the studies conducted have focused, primarily, classrooms and left uncovered other spaces and times which also make up the school routine. With this research was intended to help fill this gap, and for that, we investigated the occurrence of experiences of playful activities with freshmen of the first year of the new elementary school in physical education classes, seeking to achieve the following objectives: (i) whether and how there are episodes of playful activity, (ii) if positive occurrence, identify among the different modes of play, if any teaching practices emphasize some of it. The theoretical basis of our study lies in the Historical-cultural approach, specifically from the works of L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev and D. B. Elkonin, with special interest in the proposals of these authors on the play and pedagogical mediation. The research is qualitative and was developed through participant observation in lessons of focused discipline, during the second half of 2011 and a semi-structured interview with the teacher. In addition, was conducted a research of literature review seeking to locate dissertations and theses that have investigated the new elementary school and documentary research in the official documents of the Ministry of Education that related to issues of expansion of education. In the analysis of the observation records identified the occurrence of several games going on, but developed through the initiative of children and unauthorized by the teacher, representing a counterpoint to prevalence of tests of motor skills in the teaching practices. In terms of modes of play, were recorded more often, games of rules and of exercises, with rare make-believe games. It is proposed that, given the results, a discussion about the role of teacher to incorporate or not the pedagogical practices that include a variety of activities aimed at the psychological development of children in many aspects.

Keywords: play; school for nine years, physical education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Teste de Velocidade	54
Figura 2 – A brincadeira de Joquempô	56
Figura 3 – Teste de Arremesso	58
Figura 4 – Aguardando no Teste de Corrida	65
Figura 5 – Crianças Brincando enquanto aguardam no teste de corrida	69
Figura 6 – Teste de Equilíbrio Dinâmico	75
Figura 7 – Esquema da Queimada	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obrigatoriedade do Ensino	16
Quadro 2 – Publicações do Ministério da educação sobre a ampliação do ensino Fundamental	21
Quadro 3 – Brincadeiras que as crianças gostariam de realizar	46
Quadro 4 – Brinquedos que as crianças gostariam de construir	46
Quadro 5 – Resultado das observações	52
Quadro 6 – Resultado dos testes	71
Quadro 7 – Pesquisas da revisão bibliográfica	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento em Nível Superior
CEFORTEPE	Centro de Formação Tecnologia e Pesquisa Educacional
CF	Constituição Federal
COEF	Coordenação-Geral de Ensino Fundamental
DC	Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
DEPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FDC	Faz de conta
IC	Iniciação Científica
IMC	Índice de Massa Corporal
JEM	Jogos Escolares Municipais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal da Educação
ZDP	Zonas de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DA PRESCRIÇÃO À CONCRETIZAÇÃO .....	20
1.1 O Novo Ensino Fundamental nas prescrições do Ministério da Educação .....	20
1.2 As Brincadeiras em Foco nos Documentos .....	25
1.3 A concretização do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas .....	29
2 A BRINCADEIRA COMO CERNE DO DESENVOLVIMENTO .....	34
2.1 Modalidades de Atividade Lúdica: origem e desenvolvimento .....	34
2.2 As brincadeiras e a mediação pedagógica .....	39
2.3 Ressalvas à Abordagem da Atividade Lúdica nos Documentos .....	41
3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DO PERCURSO DA PESQUISA À ANÁLISE DE DADOS .....	44
3.1 As aulas de Educação Física como locus da pesquisa .....	45
3.2 A entrada no campo .....	47
3.3 Análises .....	50
3.3.1 No centro do trabalho pedagógico .....	52
3.3.2 Nas “margens” do trabalho pedagógico .....	61
3.3.3 Quando o “pouco” pode ser interpretado como “muito” .....	66
3.3.4 Quando o “pouco” pode ser interpretado como “de fato pouco” .....	70
CONSIDERAÇÕES .....	80
REFERÊNCIAS .....	85
APÊNDICES .....	91
Apêndice 1- Quadro com as pesquisas da revisão bibliográfica .....	91
Apêndice 2 - Roteiro de observação participante .....	94
Apêndice 3 - Roteiro de entrevistas semi-estruturadas com a professora .....	95
Apêndice 4 – Descrição das demais atividades desenvolvidas pela professora .....	96
ANEXOS .....	98
Anexo 1- Texto resultado da formação continuada .....	98

## INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas sempre fizeram parte de minha<sup>1</sup> vida; posso dizer que nasci em uma escola: sou filha de professores e, desde o ventre materno, já frequentava as muitas escolas em que os meus pais trabalhavam.

Quando ingressei no Ensino Fundamental (EF), adorava aquela escola grande que se tornou minha segunda casa, pois minha mãe ingressou nessa mesma escola três anos depois de mim, em um cargo de gestão, como vice-diretora; desse modo, frequentava aquele ambiente durante horas, tanto como aluna quanto como filha da gestora. Fui matriculada no magistério pela mãe professora e tornei-me uma, a partir daí.

Com a determinação legal que indicava a necessidade de formação, preferencialmente em nível superior, para o trabalho docente nas séries iniciais, ingressei no curso de Pedagogia. No decorrer da graduação, algumas experiências levaram-me a pesquisar sobre a ampliação do EF.

A primeira experiência acadêmica com pesquisa ocorreu pela participação como ouvinte em um Grupo de Pesquisa<sup>2</sup> vinculado a um projeto de Iniciação Científica da instituição; a segunda experiência aconteceu em razão de minha participação em uma pesquisa de Extensão Comunitária<sup>3</sup>; entretanto, foram as observações dos estágios obrigatórios que me levaram a um primeiro contato com as crianças de seis anos na escola.

Com a promulgação da lei 11.274/06 e com a obrigatoriedade dos estágios, tive contato com a implantação dessa política nas escolas municipais da cidade de Campinas. Como o município ampliou a matrícula das crianças no ano de 2006, exatamente no mesmo ano do meu ingresso na graduação, muitas inquietações e questionamentos se iniciaram.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a 1ª pessoa do singular, ao nos referirmos a experiências específicas da autora como: informações de cunho pessoal; experiências profissionais; registro das observações de campo; quando nos referirmos à construção do trabalho, utilizaremos a 1ª pessoa do plural.

<sup>2</sup> O impacto do Neoliberalismo no movimento docente paulista é o nome do projeto idealizado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Vieira Trópia [...] com o objetivo geral de estudar o impacto do neoliberalismo no movimento docente da educação Básica e do ensino superior paulista [...] e de compreender de que forma as políticas implementadas na década de 1990, em particular as políticas educacionais, afetaram, por um lado, as formas de organização e lutas dos docentes e, por outro, as condições de trabalho (TRÓPIA, 2006).

<sup>3</sup> Fiz parte do projeto de extensão coordenado pela Professora Doutora Jeanete Liasch Martins de Sá, projeto docente intitulado “Construção e Gestão do Programa de Atenção ao Idoso” e plano de trabalho discente de título “A Construção do referencial para as ações e serviços de extensão universitária com o segmento idoso, com ênfase na produção teórica nas áreas de Ciências da Vida, Ciências da Linguagem e Comunicação, Ciências Econômicas e Administrativas, Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas”.

Nas observações da escola, ver as perninhas de crianças de seis anos balançando, por estarem sentadas nas mesmas carteiras que são utilizadas por adolescentes de catorze anos, foi a primeira situação que me angustiou; passei a questionar o quanto a ampliação do ensino poderia ser uma vantagem para as crianças, para as famílias e, até mesmo, o quanto poderia ser uma boa oportunidade para as crianças terem acesso à escolarização antecipadamente - como mencionam os documentos - ou apenas seria uma política que serviria para o processo de desenvolvimento nacional.

Com as inquietações dos estágios supervisionados da graduação e a vivência com as crianças do primeiro ano do novo EF por meio de um estágio extra-curricular<sup>4</sup>, fui levada a estudar tais práticas pedagógicas no meu trabalho de conclusão de curso<sup>5</sup>.

O objetivo da monografia era a compreensão da ampliação do ensino fundamental, determinado pela lei 11.274/06, e as práticas docentes subsequentes à sua promulgação, e foi possível refletir acerca da seguinte questão:

[...] a pesquisa nos possibilitou perceber duas situações muito importantes. Uma diz respeito ao que a escola pode fazer da criança, enquadrá-la. E outra o que as crianças podem fazer na escola. É preciso refletir o que estamos fazendo, enquadrando as crianças ou permitindo repensar a escola para a criança. (SANTOS, 2009, p.73)

Diante desse quadro apresentado e com o desejo de atuar na formação de professores, ingressei no curso de pós-graduação em educação, prosseguindo os estudos sobre a temática da ampliação do ensino.

Portanto, nesta dissertação, trataremos da ampliação da duração do EF para nove anos, determinada pela promulgação da Lei nº 11.274/06, que instituiu a obrigatoriedade de ingresso das crianças de seis anos de idade nas escolas.

Quando se pensa sobre o direito/obrigatoriedade da educação, faz-se necessário traçar o percurso histórico que levou à sua efetivação. Segundo Cury (2008), a obrigatoriedade de ensino no Brasil teve início com a instrução das primeiras letras no Império, seguindo para o ensino primário na Velha República, e depois para o ensino obrigatório na Constituição Federal (CF) em 1934. Na Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>4</sup> Participei de um processo seletivo para estagiário da Rede Municipal de ensino em um projeto que contratava alunos de pedagogia para auxiliar no 1º ano do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Monografia disponível na biblioteca da PUC-Campinas sob o título “A ampliação do ensino fundamental e a prática pedagógica: o olhar do trabalho com crianças de seis anos em uma escola municipal.”

Educação (LDB) 4024/61, a obrigatoriedade do ensino passou a ser de 4 anos de duração; houve a ampliação para 8 anos com a CF de 1967, permanecendo essa diretriz com a lei 5692/71, ao direito subjetivo que temos hoje com a CF de 1988, a LDB 9394/96 e a lei 11.274/06.

O quadro abaixo sintetiza a obrigatoriedade do ensino.

**Quadro1: Obrigatoriedade do Ensino**

Legislação	Tempo de escolaridade
CF 1934	Obrigatoriedade do ensino
Lei 4.024/61	4 anos obrigatórios
CF 1967	8 anos obrigatórios
Lei 5.692/71	8 anos obrigatórios
CF 1988	8 anos obrigatórios
Lei 9.394/96	Prevê 9 anos
Lei 11.274/06	9 anos obrigatórios

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Nas afirmações apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC), o EF ampliado concretiza-se para ampliar o tempo das crianças na escola bem como suas oportunidades de aprendizagem. Assim explicita o excerto abaixo:

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2007, p.8)

Ampliar o tempo na escola e as oportunidades de aprendizagem possibilita pensar em muitas mudanças, tanto administrativas como, principalmente, as que se referem à inclusão de novas formas de trabalho pedagógico que deem conta de abarcar o objetivo pretendido pelos documentos e, também, práticas pedagógicas que permitam aprendizagens significativas às crianças, de forma a reduzir as mazelas da educação brasileira.

Nas diretrizes para ampliação do ensino, vemos uma indicação clara do papel que a brincadeira pode assumir dentro dessa nova política:



[...] o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (Brasil, 2007, p. 10).

Nosso interesse com esta pesquisa é olhar para as práticas pedagógicas no primeiro ano do EF ampliado, buscando estudar como está acontecendo o desenvolvimento de tais práticas no cotidiano das crianças de seis anos no 1º ano e, mais especificamente, a existência de brincadeiras no primeiro ano do EF em espaços peri-sala de aula. Desenvolvemos nossa pesquisa, portanto, com o objetivo de investigar a ocorrência de experiências de brincadeiras com crianças ingressantes no primeiro ano do novo Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física e buscamos identificar:

- (i) se e como ocorrem episódios de atividade lúdica;
- (ii) em caso positivo de ocorrência, identificar, dentre as diferentes modalidades de brincadeiras, se as práticas pedagógicas privilegiam alguma(s) dela(s).

Nossa opção teórica considera a brincadeira do ponto de vista da psicologia Histórico-cultural, sobretudo a partir dos trabalhos de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, uma vez que, para esses pesquisadores, a brincadeira não é natural da criança, mas, sim, instrumento e resultado de socialização e humanização, atividade principal para o desenvolvimento psicológico das crianças.

O excerto abaixo ajuda-nos a compreender o que significa tomar a brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento da criança:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2010, p. 122)

Podemos afirmar que trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos) têm focalizado suas discussões e reflexões no EF de nove anos na sala de aula e deixado a descoberto os outros espaços e tempos que fazem parte desse cotidiano. Nesta perspectiva, buscamos complementá-los indo a espaços e tempos ainda não perscrutados. Ao longo do trabalho, buscamos realizar discussões sobre as brincadeiras e produzir reflexões que possam vir a contribuir – ainda que modestamente – para compreender o processo de implantação/implementação do novo EF.

Para tanto, no Capítulo I trataremos de analisar as diretrizes do MEC sobre o EF ampliado no que se refere à inclusão das brincadeiras e discussão sobre a sua relevância no desenvolvimento das crianças; além disso, serão apresentadas informações advindas de teses, dissertações e artigos sobre como têm se configurado as práticas pedagógicas e as brincadeiras no cotidiano das crianças de seis anos.

No Capítulo II, apresentaremos o entendimento sobre a brincadeira na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e sua relevância no desenvolvimento psicológico das crianças, assim como a importância da mediação pedagógica para sua constituição e desenvolvimento, segundo essa abordagem teórica. Nesse segundo capítulo veremos que “[...] a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.” (VYGOTSKY, 2008, p.24). É sobre isso que discorreremos e também apresentaremos a relevância da intencionalidade da intervenção dos professores que, na função de mediar a aprendizagem, têm o papel de promover materiais, situações e principalmente “[...] propor situações nas quais estejam latentes as relações das pessoas em si.” (NASCIMENTO, 2009, p.301)

No Capítulo III, apresentaremos o percurso metodológico assumido, o método e os procedimentos utilizados, bem como os argumentos que levaram à escolha que fizemos quanto ao espaço específico para realização da pesquisa; faremos, também, a apresentação da escola, dos atores e análises das práticas pedagógicas observadas. Nessas análises, buscamos perceber quais as atividades mais relevantes nas práticas pedagógicas das aulas de Educação Física, como a brincadeira aparece nesse contexto, sua importância e como olhar para as atividades das aulas de Educação Física sob a lente da base teórica adotada neste trabalho.

Finalizamos esta dissertação apresentando nossas considerações finais e inquietações ao olharmos para as práticas pedagógicas de Educação Física, o que a realidade nos diz sobre as possibilidades de brincadeiras como parte do cotidiano e do

currículo dos ingressantes e algumas problematizações sobre a complexidade da formação de professores.

## **1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DA PRESCRIÇÃO À CONCRETIZAÇÃO**

Neste capítulo, trataremos de analisar as diretrizes do MEC sobre o EF ampliado no que se refere à inclusão das brincadeiras e, em especial, à relevância da atividade lúdica no desenvolvimento das crianças apresentada em tais diretrizes. E também buscaremos informações de teses, dissertações e artigos sobre como têm se configurado as práticas pedagógicas e as brincadeiras no cotidiano das crianças de seis anos. Como base teórica, utilizaremos a psicologia Histórico-cultural, especialmente as contribuições de L. S. Vigostski, A. R. Leontiev e D. B. Elkonin.

O MEC, em seus documentos oficiais, indica que o novo EF deve reorganizar seu currículo tendo em vista que, na escola, passa a haver dois elementos essenciais: (i) a entrada da criança de seis anos, o que requer novas maneiras de lidar com o processo ensino-aprendizagem; (ii) o ensejo de que a ampliação da escolaridade obrigatória culmine no enriquecimento das oportunidades de aprendizagem e de vivências por parte de todas as crianças, decorrentes das novas formas de organizar o tempo, o espaço e as atividades escolares (BRASIL, 2004a, 2007, 2009c).

### **1.1 O Novo Ensino Fundamental nas prescrições do Ministério da Educação**

Com relação às determinações do MEC, iniciaremos apresentando um panorama geral de suas publicações relativas ao EF de nove anos, a fim de aprofundar nossa compreensão sobre a ampliação do ensino.

Segue abaixo o quadro 2, em que estão apresentadas as publicações analisadas.

**Quadro 2 : Publicações do MEC sobre ampliação do EF**

DOCUMENTOS	PUBLICAÇÃO
Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais	2004 a
Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa	2004 b
Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º relatório do programa	2005
Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa	2006
Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade	2007
Indagações sobre o Currículo	2008
Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental	2009 a
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade	2009 b
Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação	2009 c

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora

Em 2004, o Ministério da Educação reuniu Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, equipes técnicas de Secretarias de Educação, diretores de escola, professores da Educação Infantil (EI) e do EF, supervisores, inspetores de ensino, orientadores pedagógicos e outros profissionais da educação (totalizando 630 participantes de 247 secretarias de educação), com a intenção de dar voz aos partícipes da educação brasileira no processo de ampliação do ensino, num esforço para demonstrar horizontalidade na implantação dessa política. Como resultado destes encontros, temos a 1ª publicação “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais”.

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004a) apresenta os resultados dos encontros regionais que, segundo o texto, são a base a partir da qual se estrutura o que se pretende atingir com o novo EF. Este documento é construído a partir de dois eixos principais de argumentação. São eles: (i) Educação com qualidade social: visa a pensar na democratização do ensino proporcionada pela ampliação, reestruturação dos tempos e espaços escolares, a escola como espaço de cultura e a reafirmação da importância de que a escola seja inclusiva; (ii) Diretrizes pedagógicas: as afirmações desse aspecto buscam deixar claro que as mudanças na forma de trabalho com as crianças precisam ocorrer partindo da construção de um novo currículo que inclua novas formas de trabalho na sala de aula.

Conforme o documento acima mencionado,

[...] MEC/SEB/DPE/COEF pretende, com estas orientações, construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado. (BRASIL, 2004a, p.11)

Nesse documento, já se apresenta a brincadeira como importante forma de aprender e como atividade primordial ao desenvolvimento das crianças de 6 anos. Após a sua publicação, o MEC disponibilizou, no seu site ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), três relatórios, produzidos em anos sequenciais (2004b, 2005 e 2006), intitulados “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”. Esses relatórios, via de regra, apresentam a fundamentação legal (leis e pareceres) das decisões tomadas e orientações pedagógicas; assim, encontramos indicações sobre a necessidade de construção de um novo currículo, esclarecimentos sobre a data de corte de idade para o ingresso das crianças nas escolas, a nova nomenclatura do EF, implicações administrativas e o quadro da situação da ampliação em âmbito nacional. A maior parte desses tópicos está apresentada na forma de “Respostas a Perguntas Frequentes”.

Em 2006, após a publicação do 3º. Relatório, foi publicado o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”. Esse documento apresenta duas edições: uma de 2006 e outra de 2007<sup>6</sup>. É composto por nove textos, a maior parte deles de autores bastante conhecidos por suas publicações na área da educação brasileira: Sônia Kramer, Anelise Monteiro do Nascimento, Ângela Meyer Borba, Cecília Goulart, Patrícia Corsino, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Alfredina Nery. Na apresentação desse documento, informa-se que o seu objetivo é fortalecer o debate sobre a infância na educação básica para, conseqüentemente, fortalecer a fundamentação teórica necessária na ampliação do EF. A leitura integral dos capítulos mostra-nos que, nessa publicação, reafirmam-se as vantagens do novo sistema de ensino, desde que sejam observados os cuidados necessários para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como se pode ilustrar com o trecho abaixo:

[...] elaboramos este documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, uma vez que a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que

---

<sup>6</sup>Utilizamos a 2ª edição dessa publicação como referência.

respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem. (BRASIL, 2007, p.7)

Nos nove textos acima referidos, encontramos afirmações sobre a importância de se olhar para criança de seis anos como sujeito singular, dotado de características específicas da idade. Diante disso, argumenta-se sobre a necessidade de se definir novos espaços e tempos pedagógicos. Em todos os textos, ainda que com diferentes graus de ênfase, há um destaque para a contribuição da brincadeira como instrumento para as aprendizagens que se quer garantir no desenvolvimento infantil.

O que se destaca na coletânea de textos são prescrições para o trabalho com a criança de seis anos. Podemos dizer que os cinco primeiros textos são mais tipicamente teóricos e neles o brincar é bastante mencionado, discutido e apresentado como parte necessária do currículo e integrante do desenvolvimento infantil. A psicologia Histórico-cultural aparece como embasamento teórico ao lado de outros modelos (porém menos enfatizados), usados como apoio para a explicação sobre a importância do brincar para criança. Nos quatro textos finais, as argumentações teóricas são substituídas por maior destaque para estratégias pedagógicas concretas, com sugestões de práticas na sala de aula, apontando-se o que fazer e mudar para ampliação do EF. Curiosamente, este documento foi suprimido do site do MEC<sup>7</sup>.

Em 2007, publica-se o documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, reeditado em 2009<sup>8</sup>. Esse documento abarca as normatizações da ampliação do EF, com transcrições parciais de pareceres e constantes referências à lei federal 11.274. No texto, sugere-se que questões relativas à organização pedagógica podem ser sanadas em duas outras publicações: “Ensino Fundamental de nove

---

<sup>7</sup> É importante informar que, acessando o site do Ministério da Educação, no item publicações “Ensino Fundamental ou Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos”, encontramos o documento citado, mas, quando clicamos sobre o link, o documento apresentado é o “Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação”; informação verificada em 11 de março de 2013. O desaparecimento da publicação em que o brincar no novo EF é mais longamente abordado é uma incógnita. Por que não se tem mais acesso a esses textos no site do MEC? Que importância a coletânea de textos, suas prescrições e as discussões nela apresentadas têm para o EF de nove anos<sup>7</sup>? Entramos em contato com o MEC, por mensagem eletrônica, buscando resposta para a primeira pergunta referida acima e foi-nos indicado um *link* para acesso ao texto; entretanto, ao acessar o *link* indicado, só é possível encontrar outra publicação “Ensino Fundamental de Nove anos: passo a passo do processo de implementação”. Novamente entramos em contato para informar que o link permite acesso a outro texto e, em resposta, recebemos uma mensagem com informações do EF ampliado nas quais consta a Resolução nº 1 de 14 de janeiro de 2010 que define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Dado esse fato, a incógnita permanece.

<sup>8</sup> Utilizamos a 2ª edição dessa publicação como referência.

anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (documento que já apresentamos e que não se encontra mais disponível para consulta) e “Indagações sobre o currículo”, publicado em 2008. Novamente, são ressaltadas prescrições a respeito da necessidade de reformulação do projeto pedagógico escolar; alerta-se para que as formas de avaliação sejam contínuas e considerem as crianças em sua totalidade; além disso, reforça-se a importância de aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Além dos relatórios do programa, encontra-se um último item com quarenta e uma “Respostas a Perguntas Frequentes” sobre a ampliação do ensino.

O documento “Indagações Sobre o Currículo” teve como objetivos:

[...] deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração [e] promover [...], por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos (BRASIL, 2008 p.5).

Para isso, o MEC publicou cinco cadernos com os seguintes eixos de discussão: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Realizou a distribuição desses materiais nas escolas e coube a cada unidade desenvolver discussões sobre esses eixos temáticos.

Temos ainda os “Acervos Complementares às áreas de conhecimento dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental”. Essa publicação é oferecida às escolas em conjunto com um acervo de livros e tem por objetivo sugerir livros paradidáticos como complementos aos livros didáticos recebidos pelas escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A publicação do MEC sobre a temática em estudo foi “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com linguagem escrita com crianças de seis anos de idades”. Publicado em 2009, o documento afirma, em sua apresentação, que se pretende, com ele, garantir o direito à educação, por se dedicar a discutir o desenvolvimento da língua escrita; a exemplo do que ocorre em outros documentos, utiliza-se a psicologia Histórico-cultural como base teórica, enfatizando suas contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.



## 1.2 As Brincadeiras em Foco nos Documentos

Focalizaremos, a partir daqui, as proposições sobre a atividade lúdica encontradas nos documentos. Nos excertos a seguir, percebemos a alta importância dada a esta atividade, que deve compor, juntamente com outras práticas, o trabalho pedagógico nos anos iniciais do EF:

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo* (BRASIL, 2007, p. 10-11).

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as 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, 2004a, p.19).

Com relação à singularidade da criança, é importante notar que esse tópico aparece de forma recorrente nos documentos, embora com algumas diferenciações no modo de enunciá-lo: a importância de “respeitar a singularidade do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2007, p.5); “nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo” (id., p. 34); para que a construção de conhecimento ocorra deve-se evitar, ao máximo, qualquer forma de padronização, respeitando-se “comportamentos e ações de cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural.” (id., p.57).

[...] Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. (BRASIL, 2007, p.30)

O texto acima referido apresenta as brincadeiras como forma própria das crianças se relacionarem com o mundo e afirma que “o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura” (BRASIL, 2007, p.44).

Ângela Borba no texto “O brincar como forma de estar no mundo” (BRASIL, 2007) apresenta uma crítica à “banalização” da brincadeira como instrumento pedagógico, afirmando que, na história da educação brasileira, a brincadeira sempre teve um caráter marginal nas práticas pedagógicas, sendo considerada uma atividade para passar tempo ou menos importante, não apenas por parte da escola como também por parte das famílias das crianças que a frequentam.

Para Borba,

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas (id., p. 34)

A autora privilegia, na apresentação das brincadeiras como fundamento do processo de desenvolvimento infantil, conceitos de Vigotski. De acordo com ela,

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se, por um lado, a criança, de fato, reproduz e representa o mundo por meio das situações

criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado, tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. (BRASIL, 2007, p.35)

Interessa-nos destacar, no texto de Borba, as afirmações sobre a antiga – e não superada - posição marginalizada da brincadeira nos contextos escolares. Esses esforços, publicados em um documento oficial, certamente são relevantes. Além disso, o fato de essas reflexões serem feitas a partir da teoria Histórico-Cultural marca uma tendência geral de adoção de seus aportes na área educacional.

Nas publicações do MEC que orientam o trabalho sobre linguagem e escrita, um dos destaques para a atividade lúdica está posto nas seguintes afirmações de Mônica Baptista e Sara Monteiro no texto “Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos”:

[...] ao discutirmos a importância da atividade lúdica, a brincadeira ou o jogo de faz de conta, pela reversão do significado dos objetos (uma caixa de papelão pode representar um carro ou um avião), é considerada por Vygotsky um simbolismo de segunda ordem. No jogo do faz de conta, a criança destaca o objeto de seu significado e da sua função, atuando com ele no plano imaginário como se fosse outro. Dessa forma, a criança liberta-se do plano imediato de sua percepção, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação. Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato. Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica (BRASIL, 2009b, p.65).

Em outro excerto do mesmo documento, Mônica Baptista, ao discorrer sobre o desenvolvimento infantil, também se apoia nos escritos de Vigotski e toma-os como o cerne do pensamento sobre o desenvolvimento da criança, pontuando a importância da atividade lúdica para o ensino e aprendizagem da escrita e leitura com as crianças no início do EF.

Segundo a autora,

As contribuições de Vygotsky (2000) reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para este autor, essa atividade não é importante por ser uma atividade prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação. Além dessas necessidades fundamentais, interessa-nos destacar que, segundo Vygotsky (2000), o jogo cria o que ele denomina de “zona de desenvolvimento próximo”. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, experimenta um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas capacidades imediatas (BRASIL, 2009b, p. 22)

A ênfase na importância da atividade lúdica é acompanhada por argumentos e proposições para que o currículo seja composto, também, por outras atividades. É importante destacar que um dos objetivos da ampliação do EF para nove anos foi o de, concomitantemente, ampliar as experiências e aprendizagens de alfabetização e letramento. Sem dúvida, esses objetivos são importantíssimos; porém, mesmo tendo isso em foco, propõe-se que não se perca de vista que:

Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (BRASIL, 2006a, p.9).

A alfabetização e o letramento devem ser desenvolvidos em função das especificidades de cada turma, para que as crianças possam se beneficiar da aquisição desses conhecimentos e utilizá-los como instrumentos culturais que permitam a expressão de suas idéias, a comunicação com o meio social em que vivem. De acordo com Baptista, “[...] as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e os símbolos construídos socialmente, e de atribuir distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação” (BRASIL, 2009b, p. 21).

Encontramos, portanto, nos documentos, alertas de que o simples acesso da criança à escolarização não assegura a qualidade do ensino, assim como a obrigatoriedade do novo EF não legitima as mudanças necessárias. Isso pode ser especialmente difícil quando se observa que as orientações sobre o novo EF consideram a totalidade deste

segmento e não focalizam apenas o 1º ano de escolaridade, pois, da perspectiva de seus idealizadores, “implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto.” (BRASIL, 2004a, p.18). Argumenta-se que a ampliação do ensino obrigatório é uma excelente oportunidade para realizar uma revolução, tanto na estrutura como na cultura escolar.

Diante do quadro apresentado pelas publicações, podemos afirmar que, dentre as mudanças pretendidas, a inserção de brincadeiras no cotidiano educacional é uma das principais. Quanto às formas pelas quais essa atividade é abordada nos documentos, porém, temos algumas ressalvas a fazer. Elas serão apresentadas no próximo capítulo.

Por ora, é importante ressaltar que sabemos que, em todo processo de mudança, muitos são os fatores que corroboram para efetivação ou não do que se preconiza nas diretrizes oficiais. A discussão que traremos a seguir deriva de análises que realizamos em teses, dissertações e artigos, por meio de revisão bibliográfica<sup>9</sup>, que trataram de apresentar como se tem configurado a implantação do EF de nove anos, na concretude das redes, escolas e salas de aula.

### **1.3 A concretização do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas**

Apresentaremos as informações sobre o novo Ensino Fundamental - que obtivemos por meio da leitura de teses, dissertações e artigos da revisão bibliográfica - em dois tópicos inter-relacionados: as práticas pedagógicas trabalhadas no 1º ano do novo EF e como a atividade lúdica aparece no contexto da ampliação do EF.

Com relação às práticas pedagógicas, o desconhecimento dos profissionais das escolas sobre **o que, como e por que** trabalhar com as crianças do 1º ano do novo EF parece ter sido recorrente no processo de implantação do novo sistema:

---

<sup>9</sup> Os dados utilizados são da pesquisa de Iniciação Científica (IC) desenvolvida pela graduanda Sara Janaína Alves Batista, sob orientação da Profª. Drª. Maria Sílvia P. M. L. da Rocha, no grupo de Formação do Educador e Práticas Pedagógicas, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), através dos descritores “ensino fundamental de 9 anos” e “escola de 9 anos” com o recorte temporal de 2006 a 2010, buscando localizar dissertações e teses que tenham investigado o novo EF. Foram encontrados 30 trabalhos (27 com o descritor ensino fundamental de nove anos e 3 com o descritor escola de nove anos). Em seguida, realizamos o complemento da pesquisa de IC abrangendo o ano de 2011 e foram encontrados mais 8 novos trabalhos. Foi realizada também busca em dois novos bancos de dados, o Scielo e o Banco de Teses e dissertações da CAPES, com novos descritores: atividade lúdica e teoria Histórico-cultural, e foram encontrados 3 trabalhos (entre eles 2 artigos) que remetiam ao EF de nove anos, porém com recorte temporal de 2006 a 2011.

[...] é latente a falta de planejamento pedagógico por parte da instituição uma vez que não são desenvolvidas estratégias e nem definidas políticas de uso desses espaços por alunos e professores. [...] não percebemos nessa escola uma rotina semanal que previsse na agenda das crianças visitas ao parquinho, atividades no pátio da escola ou mesmo em sala de aula que propiciassem o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, intelectuais e emocionais. (DANTAS, 2009, p.92)

O excerto acima testemunha que as práticas pedagógicas foram minimamente alteradas a partir da ampliação do ensino, e a autora completa afirmando a necessidade de:

[...] intensa reafirmação de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões do desenvolvimento humano e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do Ensino Fundamental. Para favorecer a aprendizagem de crianças e adolescentes, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões, garantindo-lhes tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. (id., p.93)

Desse modo, com a autora, afirmamos que as discussões sobre as práticas educativas com as crianças de seis anos precisam estar pautadas na ideia de que, no processo de ensino-aprendizagem, há necessidade de considerar todas as dimensões do humano.

Encontramos várias indicações de que as ínfimas mudanças decorrentes da implantação do novo EF pelas escolas estiveram condicionadas à sua não mobilização na redefinição do trabalho pedagógico, prevalecendo, corriqueiramente, as concepções de que, no processo de implantação do EF de nove anos, haveria apenas a antecipação da alfabetização. Assim, observa-se que existe a priorização das atividades mais tipicamente escolares (relacionadas a conteúdos de alfabetização e matemática) e secundarização das atividades lúdicas.

Dos 20 trabalhos pesquisados, em 13 deles os autores foram unânimes em identificar que, no trabalho pedagógico dos anos iniciais do EF, não há espaço para brincar, e o tempo é preenchido, quase exclusivamente, com atividades de alfabetização e letramento (estas últimas menos frequentes que as primeiras) (ALBRECHT, 2009; BARBOSA, 2009; BONAMIGO, 2010; CONSTANTINO, 2011; DANTAS, 2009; DECICO, 2006; NEVES, 2010; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; SINHORI, 2011; TENREIRO, 2011; ZINGARELLI, 2009). Em Dantas (2009), a

preocupação excessiva com a leitura e escrita se expressa na obrigatoriedade de alfabetizar as crianças aos seis anos de idade.

Na pesquisa de Gorni (2007):

[...] o conjunto das avaliações obtidas junto às diversas SMEs e escolas municipais revela, além das diferentes opiniões que perpassam o contexto escolar, o desconhecimento e as dúvidas que pairam sobre o processo. Esse fato permite-nos questionar se não seria precoce tal implantação antes que todas as questões possam ser colocadas (p. 75).

A autora evidencia que a ampliação do EF precisaria de maior tempo e melhor estrutura para sua implantação/implementação, descrevendo o despreparo das escolas para fazê-lo no momento em que a reforma lhes foi imposta, o que parece ser aplicável à maior parte dos sistemas de ensino brasileiros.

Dicotomias podem ser apontadas com relação à prática e à posição dos docentes, pois eles reconhecem a importância da inserção das atividades lúdicas, mas atribuem as razões para não conseguirem fazer isso a questões como: falta de tempo, falta de recursos e pressões da própria escola e/ou sistema de ensino em relação às atividades de alfabetização, como perceptível no relato de Tenreiro (2011, p.155-156):

[...] de fato, os professores estão inseguros em relação ao trabalho a ser desenvolvido no interior das classes do 1º ano. Alguns evidenciam a questão da alfabetização como exigência da Secretaria de Educação e apontam que a “Provinha Brasil” e as avaliações externas realizadas pelo Município acabam funcionando como um currículo a ser trabalhado com as crianças. Muitas das professoras, por quererem demonstrar uma performance mais reconhecida, ou seja, melhores resultados dos alunos, das professoras e da escola, acabam deixando de lado um trabalho mais voltado para as questões lúdicas, que envolvam o interesse das crianças, para focar em atividades rígidas, de fixação, que garantam bons resultados nas avaliações externas.

Sem dúvida, é necessário que a alfabetização e o letramento façam parte das práticas educativas no EF, mas parece-nos positivamente instigante a proposição de que não se deve trabalhar da mesma forma como se fazia na antiga 1ª série do EF de 8 anos, conforme encontramos nos documentos do MEC; entretanto, contraditoriamente ao que se propõe nos materiais oficiais, a grande maioria dos trabalhos pesquisados indicou ter encontrado, nos *loci* de investigação, preocupação exacerbada com a alfabetização dos alunos, mantendo intactos os conteúdos e procedimentos da 1ª série do EF de 8 anos. Se

partirmos do princípio de que a prática necessita estar cercada de sentidos, promovendo a construção de conhecimento por múltiplas formas e inserindo as brincadeiras como parte do currículo, é contraditório verificar práticas em que se trabalham, prioritariamente, treinos motores, em função de intensa preocupação com resultados das avaliações nacionais. Tais afirmações permitem-nos perceber a relevância de prosseguirmos discutindo as práticas pedagógicas realizadas com as crianças de 6 anos no 1º ano do EF e não nos cansarmos de procurar refletir quais os motivos levam a que a atividade lúdica, embora considerada como propulsora do desenvolvimento infantil, seja posta no cotidiano escolar como algo secundário.

Albrecht (2009) e Barbosa (2009) pontuam que os professores reconhecem o valor das brincadeiras para a aprendizagem, mas, apesar disso, elas estiveram pouco presentes no cotidiano do EF, com forte tendência de serem tratadas apenas como uma atividade de “passar o tempo” (ZINGARELLI, 2009) ou como recurso pedagógico, ou seja, como um: “[...] instrumento de trabalho destinado a desenvolver capacidades específicas e atingir objetivos estabelecidos *a priori*, ignorando sua dimensão como fenômeno da cultura.” (CONSTANTINO, 2011, p.97). Além disso, tradicionalmente, pais e professores continuam vendo o brincar como uma mera atividade de passar o tempo, de certo modo inútil para o que consideram, verdadeiramente, aprendizagens relevantes, como encontrado nas pesquisas de Rocha (2010) e Gibiem (2011). Costa (2009) afirma que o espaço para brincar é ocupado para alfabetizar e, para Sinhori (2011, p.60), o que ocorre é o “detrimento do lúdico” em razão de uma abordagem que não reconhece a criança em suas especificidades.

Em outras palavras, a utilização de atividades lúdicas apenas como suporte para a aquisição de outros conteúdos – perdendo, portanto, sua essência - ainda não foi superada, pois, dentre as pesquisas lidas e analisadas para esta dissertação, vemos, na grande maioria, um discurso positivo com relação à importância do “lúdico” e do brincar para as crianças, porém são bem tímidas as discussões que elevam a atividade lúdica ao *status* de rico cenário para o desenvolvimento psicológico das crianças.

Desse modo, os processos de implantação/implementação não sinalizaram impactos significativos sobre o cotidiano escolar, embora se tratasse de uma nova realidade, o que, em princípio, poderia favorecer a materialização de inovações nas escolas e nas práticas pedagógicas.



É necessário destacar que esse fato não decorre meramente de tomadas de decisão e empenho dos professores. Como pudemos explicitar anteriormente, às escolas e aos docentes são impostas políticas muitas vezes antagônicas, tais como a orientação para o novo EF e seu currículo renovado *versus* as sequenciais avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Campinas<sup>10</sup>, SAEB, entre outros) em que essa renovação não é valorizada, sendo meramente cotejados índices de desempenho em áreas específicas do conhecimento como a alfabetização, o letramento e a matemática.

---

<sup>10</sup> Prova Campinas, idealizada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas e grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Campinas - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), integra atividades organizadas por grupo de professores das escolas municipais e pesquisadores do grupo de pesquisa para realização da avaliação. Está sendo realizada bienalmente desde 2009, “A Prova Campinas, diferente das outras avaliações que aplicamos e que avaliam as competências e habilidades individuais dos alunos, pode oferecer o diagnóstico das práticas escolares desenvolvidas nas unidades e verificar como os alunos respondem a desafios que não são propostos comumente nas salas de aula” Eliana Souza. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=4365>

## **2 A BRINCADEIRA COMO CERNE DO DESENVOLVIMENTO**

Apresentaremos, neste capítulo, os aspectos da concepção da atividade lúdica na teoria Histórico-cultural que consideramos mais importantes para nossos propósitos. Conforme já indicamos no capítulo anterior, buscaremos também pôr em relevo o que nos parece ser importantes diferenças entre essa concepção e o modo pelo qual ela é abordada nos documentos do MEC.

Na Psicologia Histórico-Cultural, destaca-se a brincadeira como atividade especialmente promissora para o desenvolvimento psicológico das crianças. Tomamos como referência os estudos de L. S. Vygotsky, A. R. Leontiev e D. B. Elkonin. Porém, é necessário ressaltar que, para esses autores, as brincadeiras de faz de conta (FDC) é que são definidas como atividades fundamentais para criação de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1998) e como atividade principal da infância (LEONTIEV, 1978, 2010). Isso significa que é importante superar uma abordagem genérica “do brincar” e diferenciar, sob o termo, diferentes modalidades de atividade lúdica. Nesta direção, entendemos ser necessário indicarmos que as brincadeiras podem ser classificadas de vários modos e que, em função do nosso campo de estudo, será importante termos em mente três tipos de jogos: os de exercício, os de FDC e os jogos de regras.

### **2.1 Modalidades de Atividade Lúdica: origem e desenvolvimento**

Os jogos de exercício aparecem logo nos primeiros meses de vida; neles, as crianças repetem vários tipos de movimentos e gestos, obtendo prazer com essa repetição, com o resultado imediato dos efeitos produzidos. Esses jogos aparecem com os primeiros exercícios sensório-motores simples ou combinações de ação com ou sem finalidade aparente, como chacoalhar um objeto sonoro, golpear um objeto, e, mais à frente do desenvolvimento, rodar um pião, escorregar, balançar, girar no gira-gira etc.

Já nos jogos de FDC (também nomeados como jogos simbólicos, jogos dramáticos, jogos de papéis), as crianças representam, desempenham uma ação simbólica, utilizam um objeto como se fosse outro, fazem de conta que são algo que, na verdade, não são (uma pessoa, um animal, por exemplo). Esse tipo de jogo tem origem na capacidade de imitação, que começa a aparecer no final do segundo ano de vida e é considerada a mais importante atividade para o desenvolvimento infantil.

Por fim, os jogos de regras são brincadeiras regulamentadas por um código. As regras que compõem o código são regularidades impostas e combinadas entre os jogadores; violá-las representa uma falta que deve ser punida. As regras podem ser transmitidas de uma geração a outra, podem vir organizadas arbitrariamente nos jogos industrializados, ou podem ser um contrato momentâneo entre os jogadores. Esses jogos iniciam-se, geralmente, entre 4 e 5 anos de idade e se desenvolvem mais aos 7 e 8 anos. As crianças menores, em geral, preferem jogos de regras que incluam ações e muitos movimentos e, gradualmente, envolvem-se em jogos que se baseiam mais em raciocínio e combinações lógicas, hipóteses, estratégias e deduções.

É nesse panorama geral que convém destacar o valor dado às brincadeiras no interior da teoria Histórico-cultural e contextualizar as seguintes palavras de Vygotsky, entendendo que ele se refere, especificamente, ao FDC:

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. (2008, p.35)

Há três aspectos sobre a origem e o desenvolvimento da capacidade de brincar na teoria Histórico-cultural que são essenciais no presente trabalho: a não naturalidade da capacidade de brincar, as inter-relações entre as modalidades do FDC e dos jogos de regras e a importância da mediação nesses processos.

Quanto à não naturalidade, argumenta-se, principalmente no trabalho de Elkonin, que, na perspectiva filogenética, as brincadeiras e a própria infância iniciam-se a partir da complexificação do trabalho adulto, não sendo sempre presentes na vida dos sujeitos pequenos. Nascimento (2009) sintetiza como esse processo toma forma:

[...] o jogo de papéis nem sempre foi uma realidade e um elemento fundamental para as crianças de outras épocas da história; pelo contrário, ele surgiu em momentos posteriores do processo de filogênese do homem. Elkonin (1998) faz uma interessante análise do processo de

surgimento do jogo na humanidade. Nas sociedades pautadas num “regime de comunismo primitivo”, o acesso ao mundo adulto, mundo cujas relações de trabalho eram ainda pouco desenvolvidas, dava-se de maneira direta para todos os membros da comunidade. Tão logo lhes era permitido, corporalmente, participar das atividades dos adultos, as crianças tomavam parte dessas atividades. Assim, o mundo adulto (a atividade do adulto, atividade essa de trabalho) era, desde cedo, acessível à criança, de modo que o jogo, como forma peculiar de a criança reconstituir esse mundo e dele se apropriar, era desnecessário. Deste modo, em um determinado momento da humanidade, com a complexificação das atividades de trabalho (tanto no que diz respeito às relações de produção quanto aos próprios instrumentos), o mundo adulto, sob muitos aspectos, não mais estava diretamente acessível à criança; ela não podia participar direta e efetivamente de muitas atividades compartilhadas pelos adultos. Entretanto, a apropriação de tal mundo (mundo humano) é uma necessidade para a criança, posto que ela faz parte dele e precisa, cada vez mais e melhor, situar-se nesse mundo. (NASCIMENTO, 2009, p. 296)

Assim, podemos entender que a brincadeira não é natural nem onipresente na história da humanidade e nos diferentes grupos culturais. Do ponto de vista da ontogênese, essa não naturalidade implica a necessidade de que se ensinem as crianças a brincarem, sem o que elas não o farão. Para Elkonin, a “impressão de espontaneidade no desenvolvimento do jogo de papéis nas crianças surge como consequência de que os adultos não se dão conta da direção que eles, de uma forma natural, realizam” (ELKONIN, 2009, p. 178). Ou seja, “[...] a brincadeira na criança não é instintiva, mas precisamente humana”. (LEONTIEV, 2010, p.120).

Outro aspecto bastante original na maneira como se entende a atividade lúdica na perspectiva teórica que focalizamos diz respeito à argumentação sobre a existência de relações genéticas entre o FDC e os jogos de regras. Este argumento, originalmente apresentado por Vygotsky, é assumido também por Leontiev e Elkonin<sup>11</sup>:

[...] a chamada brincadeira pura com regras (do escolar e do pré-escolar até o fim dessa idade) consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária. O

---

<sup>11</sup> É certo que Rocha (2005), discorrendo acerca das considerações de Vygotsky, Leontiev e Elkonin com relação à sucessão das brincadeiras de faz de conta pelo jogo de regras, problematiza-as, apontando o que considera certa naturalização do processo de deslocamento progressivo do faz de conta pelos jogos de regras, em termos de importância para o desenvolvimento; a autora aponta para a importância de, nesse movimento, também serem consideradas as condições concretas em que ocorre; entretanto, esse debate ultrapassa as questões que nos propomos a discutir nesta dissertação.

que significa, por exemplo, jogar xadrez? Criar uma situação imaginária. Porque ainda que sejam conceitos próprios do xadrez, o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; "comer", perder peças etc., mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida. Pensem na mais simples brincadeira de crianças com regras. No mesmo instante em que a brincadeira começa a ser regulada por algumas regras, ela se transforma numa situação imaginária, pois uma série de ações reais revela-se impossível nessa situação (VIGOTSKY, 2008, p.28).

O desenvolvimento destes jogos que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento a certas regras conhecidas de ação, é uma importante pré-condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo; é sobre esta base que surgem também os jogos de regras. (LEONTIEV, 2010, p. 138)

[...] a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos de regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos de forma latente. (id, p.132)

Se nos jogos de argumento com distribuição de papéis há sempre alguma regra, ainda que latente, nos jogos com regras existe sempre certo argumento consistente no quadro geral exterior do jogo e das ações. O desenvolvimento do jogo vai desde a familiarização com o quadro exterior das ações sem regras até o jogo centrado nas regras. (ELKONIN, 2009, p.385-386).

Os dados que obtivemos permitem-nos afirmar que, apesar da diferença exterior existente entre os jogos com personagens e os jogos de regras [...], ambos conservam uma unidade interna tão grande que é possível falar-se de uma única trajetória evolutiva do jogo, no qual somente no final da idade pré-escolar, se destacam regras convencionais totalmente desligadas do argumento. (id., 2009, p. 396)

Assim, dentre as fases do processo evolutivo do desenvolvimento do jogo temos:

Na primeira (de 3 a 5anos), o conteúdo fundamental do jogo são ações objetivas, de orientação social correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações sociais existentes entre as pessoas. (id., p.301)

Dos três autores acima destacados, Elkonin é quem se dedica minuciosamente a pesquisar as alterações que vão ocorrendo no processo de desenvolvimento da capacidade das crianças de se envolverem em jogos de FDC e as relações destes com os jogos de regras, até chegarem ao ponto de brincarem com “estabilidade no acatamento das regras” (2009, p.319); ou seja, o acatamento das regras não é uma aprendizagem linear no desenvolvimento do jogo (p.320).

Elkonin demonstra, por meio da organização de várias situações experimentais em escolas de Educação Infantil, que quanto mais nova a criança, mais ela precisa de acessórios externos simbólicos para reconhecimento de sua função no jogo e para ser capaz de regular seu comportamento segundo as regras que o regulamentam. Por exemplo, de acordo com resultados de seus experimentos, as brincadeiras de pega-pega são mais bem realizadas se organizadas na versão de Lobo e Lebre, em que a distribuição dos papéis ajuda as crianças a saberem se devem correr para pegar seus companheiros ou fugir e evitarem ser pegos. O autor demonstra, ainda, que as crianças pequenas precisam de máscaras que as identifiquem ora como lobo, ora como lebre, mesmo conhecendo as regras da brincadeira, para executá-la com maior eficiência; já as crianças mais velhas realizam o jogo sem a necessidade das máscaras e brincam de modo mais eficiente e estável.

As formas de abordar as brincadeiras na teoria Histórico-cultural, portanto, regularmente valorizam o lugar ocupado pela dimensão simbólica e pela imaginação. Nosso interesse não é fazer nenhuma alusão grandiosa ou romântica à imaginação, ignorando outros processos psicológicos, mas partilhar da ideia de que:

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual -, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo. (VYGOTSKY, 2009, p. 59)

Sem dúvida, o texto acima contempla a importância da imaginação no desenvolvimento humano e, além disso, Vygotsky pontua que a brincadeira tem o seu cerne no processo criativo: “O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação” (2009, p.101); não é o conteúdo ou resultado da criação que está em jogo, mas a ação de criar.

Desse modo, não se trata de afirmar que a brincadeira é importante, mas de refletir sobre que qualidades de desenvolvimento estão sendo proporcionadas às nossas crianças e, especialmente, pensar que, com o advento do EF ampliado, temos uma boa oportunidade de promover mudanças no âmbito educacional, mas é preciso tornar mais específicos os argumentos sobre a importância das diferentes modalidades de brincadeiras,

de modo que seja ultrapassada sua relevância apenas como promotora de descanso ou de prazer.

Nesse quadro, o papel da escola é extremamente importante, uma vez entendida como instituição que pode/deve ser o espaço de inúmeras experiências e possibilidades de criação, por ter no bojo de sua função “o incansável trabalho de inventar, planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural”. (SMOLKA, 2009 in VYGOTSKY, 2009, p.23).

Nas condições contemporâneas, as crianças têm sido cada vez mais cedo inseridas nas instituições educacionais (vide a recente ampliação da obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17 anos) e vivido menos tempo nos espaços extra-escolares; sendo assim, apesar dos debates sobre o excesso de atribuição de responsabilidades aos professores, parece-nos inegável que, também, quanto ao desenvolvimento da atividade lúdica, suas mediações podem ser imprescindíveis para o desenvolvimento infantil.

## **2.2 As brincadeiras e a mediação pedagógica**

De nossa perspectiva, as três modalidades de brincadeiras que definimos no início do capítulo produzem importantes e peculiares possibilidades de desenvolvimento nas crianças e devem ser incorporadas nas práticas pedagógicas, mas não de qualquer forma; trataremos, a seguir, da mediação nos aportes Histórico-Cultural e sua especificidade quando se trata da atividade lúdica.

O termo “mediação” tem sido largamente incorporado nos trabalhos acadêmicos e científicos da área da Educação. Entretanto, muitas vezes, assim como ocorre com o termo “brincadeiras”, apresentado no início, mediar tem sido usado de maneira bastante genérica para se referir às ações dos professores. Para entendermos o papel do professor como mediador, é necessário refletir sobre o fato de que ser mediador implica mais que uma ajuda mecânica, como Nascimento (2009) nos alerta neste excerto:

A ajuda mecânica, específica ou pontual de uma tarefa que a criança desempenha, ou seja, a ajuda que se dirige à formação de hábitos ou técnicas, não se enquadra necessariamente no conceito de colaboração e, portanto, não se aplica à zona de desenvolvimento próximo. Queremos dizer com isso que esse tipo de auxílio não está direcionado a organizar e

criar as condições para o processo de desenvolvimento da criança, ou seja, à formação de novas funções ou novas formas de condutas. (p.299)

É necessário, então, que as práticas pedagógicas estejam permeadas de um esforço no sentido de uma ação intencional, que tenha como proposição nuclear provocar mudanças nos modos de agir das crianças. Embora o trecho abaixo refira-se especificamente a propostas de mediações pedagógicas junto ao FDC, entendemos que é interessante para a nossa discussão:

Trata-se de dispor materiais que enriqueçam e direcionem a compreensão dos papéis a serem representados, ou seja, que enriqueçam e direcionem o tipo de apropriação dos elementos da vida ao redor das crianças, das relações interpessoais em determinada atividade do mundo adulto e suas ações. Assim, a intervenção do adulto no jogo da criança não só é possível como, também, desejável dentro do trabalho pedagógico. [...] não se trata de propor situações lúdicas nas quais as crianças interajam apenas com objetos, ou então, que reproduzam a relação que os adultos têm com esse objeto, mas, sobretudo, de propor situações nas quais estejam latentes as relações das pessoas entre si. (NASCIMENTO, 2009, p. 300-301).

A autora acima citada faz esforços para mostrar que não é qualquer intervenção que pode/deve ser nomeada de mediação, no sentido vygotskiano do conceito. Se essa afirmação é procedente para não se perder de vista o papel constitutivo dos mais importantes processos psicológicos humanos, quando se trata da mediação do professor, as questões têm que ser vistas ainda com maior cuidado. Sintetizando algumas das proposições de Vygotsky neste campo, Rocha (2005) afirma que:

O conceito de mediação pedagógica surge como contraponto ao que se chama de mediações cotidianas e diferencia-se destas, basicamente, por duas características específicas: a sistematicidade e a intencionalidade. [...] as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações em seus processos psicológicos. [...] A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente consciente, deliberada. (p.42).

Não temos dúvida de que não é simples aplicar essas orientações quando se trata das brincadeiras, principalmente no caso do FDC. E podemos trabalhar com a hipótese de que boa parte das dificuldades de mediar brincadeiras e/ou das razões do tradicional afastamento das professoras quando as crianças estão brincando decorre da



naturalização da capacidade de brincar. Além disso, convém sempre lembrar com Góes (2000b) que:

[...] de um lado, precisa ser reiterada a necessidade de melhor qualificação dos educadores também em relação ao brincar, de outro, não há suficiente clareza sobre a polêmica questão do grau em que se deveria ou poderia intervir nessa esfera. Sem dúvida, têm fundamento as críticas a propostas que “pedagogizam” o brincar, ou instrumentalizam o lúdico inteiramente para fins instrucionais determinados (sobretudo na atuação junto a crianças de 5 a 6 anos). Cabe reconhecer que não é fácil abordar esse problema sem ambiguidade, porque há uma genuína preocupação em afirmar algo sobre o modo pelo qual o brincar deva compor um programa educativo de maior qualidade. (p. 128)

O que nos parece estar no cerne dessas palavras diz respeito à importância de que os educadores tenham oportunidades de aprofundar e adensar seus conhecimentos sobre a brincadeira, superando a constante generalização dos termos “brincar” e “mediar”, para que possamos construir novos conhecimentos sobre as relações entre ambos os termos e compreender suas possíveis contribuições.

### **2.3 Ressalvas à Abordagem da Atividade Lúdica nos Documentos**

Nos documentos do MEC publicados para subsidiar a implantação do novo EF, o termo “mediar” é utilizado poucas vezes. Apesar disso, a recorrência de menções à atividade lúdica em praticamente todos eles explicita que, do ponto de vista dos autores, estejam eles claramente identificados, estejam ocultos pela atribuição de autoria ao próprio Ministério, cabe ao professor desempenhar um papel em relação às brincadeiras. Em alguns trechos mais pontuais nos quais se indica o que o professor pode/deve fazer neste âmbito, encontramos a ideia de que cabe ao professor a disponibilização de recursos materiais, o agendamento de tempos e espaços e a observação das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. Embora em alguns pontos bastante discretos esteja indicada a importância de brincar com as crianças, a observação é a estratégia mais enfatizada nos documentos oficiais. Sendo assim, cabe ao professor mais propriamente “ato[s] de facilitação do processo do que de intervenção deliberada no movimento cognitivo-afetivo realizado pela criança no ato da brincadeira”. (ALVES, 2010, p.36).

É bem possível que essa forma de abordar o papel do professor quanto às brincadeiras seja resultante da naturalização da infância, das crianças e de suas ações nesta

esfera de atividade humana. Apenas para relembrar, no material analisado, encontramos as expressões “*o brincar é da natureza de ser criança*”, “*o brincar como um modo de ser e estar no mundo*”, “*o brincar como uma expressão legítima e única da infância, das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias*”, entre outras de significados muito semelhantes. Essas afirmações são, certamente, contraditórias, quando consideramos que é a teoria Histórico-cultural o modelo mais mencionado nos textos. Para superar essa contradição, seria necessário reformular, por exemplo, a frase “*a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos* (BRASIL, 2007, p. 10-11)”, transformando-a em “conhecer os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos para sabermos quais são as possibilidades que oferecemos para a constituição das crianças e das infâncias”.

O uso do termo “brincadeiras”, de forma genérica, é uma constante nos textos em foco; pode referir-se a qualquer modalidade de jogos e também a atividades infantis diversas, sem atribuir o devido destaque à importância especial das brincadeiras de faz de conta. Como sabemos, se há nas escolas relutâncias quanto a incorporar essas práticas no seu dia a dia, em relação às brincadeiras desse tipo, o distanciamento dos professores é ainda maior, mesmo na Educação Infantil. Sendo assim, o uso da palavra “brincadeira”, dessa maneira, pode redundar em lacunas e/ou inconsistências quanto à base teórica indicada e ter efeitos de manutenção do faz de conta como atividade secundarizada.

Assim, em que pese identificarmos que há, de fato, pontos de aderência à teoria e aos principais aportes de Vygotsky, Leontiev e Elkonin sobre o tema das brincadeiras, que buscamos explicitar por meio das citações que fomos apresentando, há ambiguidades que não se devem minimizar. As ressalvas propostas não têm nenhuma pretensão de apresentar um projeto pronto e acabado sobre o trabalho pedagógico, e sim ampliar as discussões sobre as possibilidades de pensar o desenvolvimento das crianças de forma qualitativa, no que se refere à incorporação de um currículo escolar que contemple as brincadeiras. Sabendo que tal possibilidade não é desenvolvida de imediato, levando em conta a construção histórica de nossa educação, é preciso investimentos na fundamentação teórica e em recursos materiais (GÓES, 2000a; ROCHA, 2011). Sabemos que qualquer mudança demanda tempo e recursos apropriados em todos os âmbitos envolvidos e requer reflexões sobre as brincadeiras e sobre a possibilidade de atividades múltiplas que não privilegiem um único modo de agir e de fazer. Esperamos que as reflexões aqui

apresentadas possam se constituir como mais um esforço nesse sentido, alinhado aos outros trabalhos que têm se debruçado sobre essas questões.

O que nos propusemos a estudar, mais especificamente, foi a existência de atividade lúdica no 1º ano do ensino fundamental em espaços e tempos peri-sala de aula: a Educação Física. Fomos a campo com o interesse de verificar se brincadeiras acontecem nesse espaço e tempo com crianças ingressantes num primeiro ano do novo Ensino Fundamental e quais são elas.

Mostramos, no capítulo anterior, que existem fortes dicotomias entre o discurso e a prática, pois, embora seja unânime a valorização das brincadeiras entre os profissionais da educação, no contexto no EF de 9 anos, ela é sensivelmente reduzida e desvalorizada.

[...] há poucos investimentos em relação ao brincar propriamente dito e fortes tendências de antagonismos entre a valorização do brincar no nível do discurso e os modos como esta atividade é tratada, nas práticas cotidianas. (ROCHA, 2007, p.273).

Entretanto, informações dadas pelos pais, professoras e crianças mostram que as brincadeiras têm sido incluídas no cotidiano escolar, sobretudo ao se mencionar as aulas de Educação Física (ROCHA, 2009). Nossos contatos com escolas e as pesquisas acima apresentadas permitem-nos, porém, problematizar se e de que forma essas atividades estão, de fato, sendo contempladas neste contexto, e como a escassez de atividades lúdicas estaria sendo, ao menos relativamente, superada. É isso que faremos no próximo capítulo.

### **3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DO PERCURSO DA PESQUISA À ANÁLISE DE DADOS**

A ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo nacional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social. (PINTO, 1979, p.5).

Iniciamos o capítulo metodológico afirmando que a construção de conhecimento em ciências humanas está ligada à realidade natural e social que se traduz no ambiente físico natural em que as práticas educativas estão ocorrendo e, juntamente com a atividade pensante do homem pesquisador, a ciência se faz como construção/reflexão sobre a realidade.

A construção/reflexão que desejamos para esta pesquisa parte de revisão bibliográfica, por meio da qual encontramos trabalhos que apresentam as práticas pedagógicas do EF ampliado no que diz respeito à sala de aula e deixam a descoberto outros espaços e tempos das crianças; por exemplo, as aulas de Educação Física. Outro elemento que também direcionou nossa escolha diz respeito aos resultados dos estudos de Rocha (2009), afirmando existir, tanto entre as famílias quanto entre professores e gestores, a tendência de se entender que as aulas de Educação Física garantiriam a inclusão de brincadeiras no contexto escolar, assumindo um papel importante neste novo momento da escolarização obrigatória brasileira.

Diante disso, olharemos as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física no 1º ano do EF ampliado buscando verificar se o brincar tem perpassado esse espaço e quais brincadeiras estão contempladas neste cotidiano, considerando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na reflexão sobre o brincar e a função potencializadora dessa atividade no desenvolvimento da criança.

Utilizamos a abordagem qualitativa de investigação na pesquisa conforme Chizzotti (2006) a define:

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair do convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (2006, p. 28).

Esse excerto revela o papel fundamental do pesquisador e aponta que sua incursão na realidade social deve ser atenta para perceber a totalidade da realidade estudada, olhando o visível e enxergando nas entrelinhas; é nesta perspectiva que construímos esta dissertação.

### **3.1 As aulas de Educação Física como lócus da pesquisa**

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimento, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1º grau, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta (FREIRE, 1997, p.13)

Iniciamos com esse excerto que nos permite refletir sobre a disciplina de Educação Física como espaço em que as brincadeiras podem ser priorizadas.

A escolha da escola específica que elegemos como campo de pesquisa não ocorreu de forma aleatória, pois partiu da minha experiência como estagiária da unidade escolar. O estágio aconteceu nos anos de 2008 e 2009, mas o que levamos em conta para a escolha se deu no ano de 2009, quando foi possível acompanhar uma forma muito particular de organização das aulas de Educação Física com os ingressantes do EF. Naquele ano, a professora (a mesma que participa da presente pesquisa) iniciou um curso de formação continuada no Centro de Formação e Tecnologia e Pesquisa Educacional “Professor Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE), e sua prática pedagógica foi modificada pela participação em um projeto que trazia como tema “Brinquedos e Brincadeiras”; participei dessa experiência, auxiliando a professora no registro das atividades desenvolvidas, ao longo de todo processo de estágio que ocorreu durante o segundo semestre de 2009.

Os objetivos do trabalho que a professora Sônia desenvolveu, transcritos abaixo, constam no relatório que apresentou no CEFORTEPE como resultado da formação continuada (o texto completo consta no ANEXO 1):

Definição das expectativas de aprendizagem: melhorar e ampliar o repertório motor (aspecto físico); ampliar e melhorar a atenção, concentração e raciocínio (aspecto cognitivo); melhorar a sua

participação e colaboração (aspecto social). (Documento Cefortepe, 2009)

O Projeto iniciou-se com a professora, primeiramente, fazendo uma enquete com as crianças para levantar quais brincadeiras elas gostariam de realizar e quais brinquedos gostariam de construir na escola. Essa enquete resultou nos quadros abaixo:

### Quadro 3: Brincadeiras que as crianças gostariam de realizar

Corrida de saco	Chute a gol	Cabo de guerra	Dominó	Mamãe da rua	Esconde-esconde*	Bambolê
Dama	Pega-Pega	Pega-alto	Pega-gelo	Pega-fruta	Alerta	Pesca*
Betes*	Fantasminha	Dança da cadeira	Arremesso	Olhos	Cobra cega	Amarelinha
Fantoche*	Queimada	Vôlei	Mini futebol	Polícia e ladrão	Ciranda	Elefante colorido
Pega-corrente	Carrinho	Corda	Ovo choco	Estátua	Boliche	Pega super homem
Passa anel	Rio vermelho	Joquempô	Mamãe polenta	Mês	Batata Quente	Elástico
Banana	Roda de fogo	Casinha				

Fonte: Quadro cedido pela professora Sônia

\*Brincadeiras que não foram contempladas<sup>12</sup>.

### Quadro 4: Brinquedos que as crianças gostariam de construir

Carrinho	Casinha	Avião	Barquinho*	Foguete	Dado*	Bola*
Boneca	Trenzinho	Dominó	Peteca*	Perna de *pau	Cavalo de* pau	Bilboquê
Vai e vem*	Encasacar bolinha	Castelo	Jogo da velha	Pião*	Espada	Dama

Fonte: Quadro cedido pela professora Sônia

\*brinquedos que não foram construídos.

A partir do levantamento realizado, a cada aula, diversas brincadeiras aconteciam, seguindo um roteiro regular: em primeiro lugar, a explicação das brincadeiras era dada aos alunos e, em seguida, eles brincavam. Essas atividades foram filmadas em vídeo pela professora. Com relação à construção de brinquedos, a professora solicitou que as crianças trouxessem materiais reciclados (caixas de papel, garrafas plásticas, latas de alumínio etc.), separou o restante do material (cola, barbante, régua, lápis, tintas, tesoura) e, em grupos de 4 a 5 crianças, os brinquedos foram

<sup>12</sup> Durante o desenvolvimento do projeto, a professora realizou todas essas brincadeiras com as crianças, com exceção das que estão marcadas com \*.

construídos. Durante a oficina de construção, os alunos do 5º ano auxiliaram nas atividades como monitores, suprimindo as necessidades das crianças de 1º ano no uso dos materiais. Nessa atividade, muitos brinquedos foram construídos.

Para a culminância do projeto, a professora organizou um evento ao qual deu o nome de “Agita”. Nesse dia, Sônia montou um circuito com várias brincadeiras simultâneas e cada turma do Ciclo I escolhia uma delas para participar durante 15 minutos; depois desse intervalo de tempo, trocavam de grupo, até que as turmas passassem por todas as brincadeiras do circuito.

Consideramos, então, que estávamos diante de uma experiência promissora, que garantia a inclusão de um conjunto de brincadeiras bastante diversificado, o que contrastava com os resultados de todas as pesquisas feitas sobre o novo EF, que indicavam, consistentemente, a quase ausência desse tipo de atividade no cotidiano das escolas brasileiras. Para nós, esse projeto significava uma experiência atípica nas escolas e representava a possibilidade de construção de práticas pedagógicas interessantes que pudessem trazer contribuições de múltiplas formas para o desenvolvimento psicológico. A possibilidade de evidenciar que a Educação Física – uma disciplina historicamente secundária e de menor prestígio no currículo – estaria assumindo um importante papel na composição do currículo do novo EF fortaleceu nosso interesse em olhar para esse espaço.

### **3.2 A entrada no campo**

Para início do trabalho de pesquisa, foi solicitada autorização junto ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED)<sup>13</sup> e, em seguida, junto à direção da escola; após o aceite, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade e o parecer favorável ocorreu no final de agosto/2011, quando iniciamos o trabalho de campo.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas e tem como sujeitos uma turma do 1º ano matutino (composta por 29 alunos, dos quais 11 meninas e 18 meninos) e a professora de Educação Física. A seguir, apresentaremos as principais características do campo.

---

<sup>13</sup> O NAED representa uma instância que legisla sobre as escolas do município, dando conta das demandas da Secretaria da Educação (SME) em um espaço físico próximo às unidades escolares; no nosso caso, trata-se da região Sudoeste da cidade de Campinas-SP.

A escola tem 28 anos de existência e, no período da pesquisa, funcionava com dois turnos (matutino - das 07h00min às 12h05min - e vespertino – das 13h00min às 17h30min) atendendo, aproximadamente, a 554 alunos do 1º ao 9º ano do EF.

No seu quadro de funcionários, há dois gestores (diretora e vice-diretora), uma orientadora pedagógica, uma auxiliar administrativo, uma inspetora de alunos, três cozinheiras, quatro funcionárias responsáveis pela limpeza, dois guardas e, aproximadamente, quarenta docentes, que lecionam do 1º ao 9º ano.

A entrada no campo foi bem tranquila, pois a pesquisadora já conhecia o local, a professora, a equipe gestora e os funcionários. Foi apresentada às crianças pela professora da turma e, naquele momento, contou para todos as questões principais de sua pesquisa.

Com relação ao espaço físico e material destinado às aulas de Educação Física, a escola possui duas quadras (uma coberta e uma descoberta) e mantém uma grande quantidade de materiais para as atividades: bolas de futebol, vôlei, basquete, bolas de borracha, bola suíça, arcos e vários jogos de tabuleiro como dama, ludo, xadrez e outros.

O trabalho de campo envolveu os seguintes procedimentos: observação das aulas de Educação Física, entrevista com a professora Sônia e análise documental. Descreveremos, a seguir, cada um desses procedimentos de maneira mais detalhada.

No que diz respeito à observação, realizei a descrição minuciosa das atividades, a descrição do espaço físico e dos eventos das práticas docentes e seus objetivos, no intuito de construir um retrato da realidade.

Minha participação foi ativa no ambiente pesquisado, observando as crianças e a professora em seu processo interativo, questionando alguns eventos (no sentido de pedir esclarecimentos) e conversando com as crianças e com a professora. As informações eram registradas em um diário de campo e por meio de videofilmagens, a fim de termos a possibilidade de rever o ocorrido, ver o que não havia sido percebido em primeira instância, refletir sobre o trabalho pedagógico e sobre as ações e interações entre a professora e as crianças e delas entre si. Consideramos que as videofilmagens foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que ampliaram nossa possibilidade de observação e de análise do material empírico.

André e Ludke (1986) explicam que a observação deve conter uma parte descritiva – composta por material produzido no ambiente pesquisado - e uma parte



reflexiva, que depende, em geral, exclusivamente, da análise do pesquisador. Para nortear os registros de pesquisa, um roteiro de observação participante (APÊNDICE 2) foi construído e foi utilizado como um guia para o acompanhamento do cotidiano escolar.

No início do trabalho de campo, foi agendado um encontro com a professora titular da turma para apresentação da pesquisa; depois dessa conversa com a professora, foi agendado um encontro com pais e responsáveis para a apresentação do plano de trabalho da pesquisa, e foi solicitado a eles que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As observações ocorreram três vezes por semana, acompanhando todas as aulas (cada uma delas com 1 hora de duração) da turma, no período de setembro a dezembro do ano de 2011. A entrada em campo aconteceu no dia 15 de agosto; as observações das aulas iniciaram-se em 19 de setembro, e o seu término ocorreu no dia 07 de dezembro de 2011.

No uso das videofilmações, procuramos registrar apenas os episódios de interesse para nossos objetivos. Mesmo com a utilização desse recurso, utilizamos o diário de campo para complementar as informações que nos pareceram relevantes e que poderiam não aparecer nos registros em vídeo.

Na íntegra, realizamos 29 horas-aula de observação, e as videofilmações compuseram um total de 5 horas e meia. Transcrevemos os episódios considerados mais relevantes para os objetivos da pesquisa; nem todas as aulas foram filmadas, pois tivemos alguns problemas com o uso da filmadora<sup>14</sup>; porém, todas as idas a campo foram registradas no diário.

Com relação à entrevista feita com a professora, baseamos-nos na seguinte definição de entrevista semi-estruturada:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativa, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

---

<sup>14</sup> Com relação às filmagens, cabe informar que a filmadora utilizada era a da escola e, por isso, ocorreram algumas situações em que o equipamento estava sendo utilizado por outros professores ou estava com a bateria descarregada; por essa razão, o total de observações não corresponde exatamente ao número horas de filmagens arquivadas.

A entrevista semi-estruturada apresenta a vantagem de permitir que sejam feitos novos questionamentos frente às respostas, no sentido de tornar o encontro mais esclarecedor e possibilitar compreender melhor o fenômeno pesquisado. Buscamos conduzir a entrevista de modo a focalizar o “fenômeno social que interessa” à nossa investigação e discutimos itens do Plano de Ensino para compreensão da prática pedagógica da professora (roteiro da entrevista APÊNDICE 3). Assumimos, portanto, uma perspectiva sociocultural, na qual esse procedimento não se resume a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é definido como uma dimensão da linguagem e, portanto, dialógica (Freitas, 2002). A entrevista aconteceu em novembro, na casa da professora, a pedido dela; foi audiogravada e durou, aproximadamente, 1 hora; o material produzido foi transcrito na íntegra.

Realizamos a leitura e análise dos seguintes documentos da escola: Projeto Político Pedagógico (PPP); Planejamento do Ciclo; Plano de Ensino de Educação Física; além disso, consideramos importante analisar o documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo de reflexão e ação (DC)”, e um estudo da documentação da Secretaria Municipal de Educação que orienta a inclusão das crianças de seis anos.

Quando cheguei à escola, muitos docentes demonstraram-se alegres e um dos professores mencionou a necessidade de se repensar a prática pedagógica, dizendo: - *“É preciso repensar a escola e este modelo de aula que está dado aos alunos e mesmo nós não aguentamos mais esse processo. É preciso repensar a Escola”*. E foi com esse ânimo de repensar a escola que participei das aulas de Educação Física no tecer desta pesquisa.

### 3.3 Análises

A análise dos registros da pesquisa é uma etapa trabalhosa e minuciosa para todo pesquisador, já que:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.45).

No caminho de organização e busca de tendências válidas para responder às perguntas relativas à ocorrência de experiências de brincadeiras com crianças ingressantes em um primeiro ano do novo EF, se e como ocorrem episódios de atividade lúdica e, em caso positivo de ocorrência, identificar, dentre as diferentes modalidades de brincadeiras, se as práticas pedagógicas privilegiam alguma(s) dela(s), dois aspectos se apresentam inicialmente: o primeiro aspecto refere-se às práticas pedagógicas desenvolvidas e organizadas pela professora e o segundo aspecto diz respeito às atividades organizadas pelas crianças.

As análises a partir dos dois primeiros aspectos construídos levaram-nos a afirmar que brincadeiras acontecem no cotidiano das crianças e com maior intensidade nas atividades organizadas e desenvolvidas pelas crianças. Com essa afirmação, novas inferências permearam a discussão e foram organizadas em quatro modalidades: (i) o centro do trabalho pedagógico; (ii) as “margens” do trabalho pedagógico; (iii) quando o “pouco” pode ser interpretado como “muito”; e (iv) quando o “pouco” pode ser interpretado como “de fato pouco”.

O centro do trabalho pedagógico diz respeito às práticas organizadas pela professora; elas têm como espaço físico o centro da quadra e as atividades que têm a maior proporção de tempo e a maior importância na prática. Para esse tópico de análise, fizemos a descrição na íntegra de um dos episódios da observação e a apresentação de todas as atividades desenvolvidas e organizadas pela professora.

O tópico “As margens do trabalho pedagógico” apresenta as atividades desenvolvidas e organizadas pelas crianças; elas acontecem às margens do trabalho da professora, em sobras de espaço de outras atividades e com tempo bem reduzido, sempre na espera de outra atividade mais importante. Essas atividades não fazem parte da programação pedagógica da professora e, assim, tornam-se marginais à atividade principal da aula. Nesse tópico, apresentamos todas as atividades desenvolvidas pelas crianças e descrevemos, na íntegra, uma das aulas com o foco na organização das crianças no tempo e espaço da aula.

Partindo do centro e da margem do que as práticas pedagógicas apresentaram-nos, organizamos o material com o objetivo de verificar o que de rico e importante essa prática nos traz e o que ela não permite em termos de desenvolvimento das crianças. Para isso, temos os tópicos seguintes: quando o “pouco” pode ser interpretado como “muito” e quando o “pouco” pode ser interpretado como “de fato pouco”.

No “pouco” podendo ser interpretado como “muito”, temos o objetivo de apresentar as possibilidades que as brincadeiras das crianças trazem para a vivência delas e o que a prática pedagógica possibilita no desenvolvimento infantil.

Quando o “pouco” pode ser interpretado como “de fato pouco” apresenta as análises das práticas pedagógicas e como elas acabam por não favorecer o desenvolvimento infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural e nas experiências de formação continuada da professora Sônia.

### 3.3.1 No centro do trabalho pedagógico

Traremos de apresentar a transcrição, na íntegra, de uma de nossas videofilmagens e a descrição de todas as atividades observadas; construímos também um quadro, apresentado a seguir, que permitirá ter uma visão panorâmica das atividades que ocorreram nas aulas de Educação Física, durante o tempo do trabalho de campo.

**Quadro 5: Resultados da observação participante**

DATA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
13-09	Joquempô - professora substituta
14-09	Joquempô - professora substituta
19-09	Reunião de pais
20-09	Joquempô
21-09	Joquempô e braço de ferro - professora substituta
26-09	Queimada
27-09	Teste salto
28-09	Teste de corrida
03-10	Queimada coletiva <sup>15</sup> , pular corda, braço de ferro e dama <sup>16</sup>
04-10	Queimada coletiva, pular corda, braço de ferro e dama
05-10	Queimada coletiva, pular corda, braço de ferro e dama
10-10	Queimada coletiva, pular corda, braço de ferro e dama
11-10	Entrega das medalhas de participação e lanche coletivo
17-10	Queimada - professora substituta

<sup>15</sup> Denominamos essa queimada de coletiva para diferenciar a brincadeira realizada com crianças de várias turmas das queimadas em que só o grupo do 1º ano A participa.

<sup>16</sup> Nos dias 03-10-11 até 10-10-11, foram realizadas atividades coletivas com as turmas do 1º ciclo em comemoração ao dia das crianças.

18-10	Vôlei - professora substituta
19-10	Medidas Corporais
31-10	Teste Yô-Yô (resistência física)
01-11	Teste Yô-Yô (resistência física)
16-11	Medidas de peso/altura/tronco, Fantasminha
21-11	Teste equilíbrio, Joquempô
22-11	Teste arremesso, Joquempô
23-11	Joquempô
28-11	Registro e entrega dos resultados dos testes
29-11	Futebol de caranguejo
30-11	Queimada sem cemitério
05-12	Amigo secreto na sala para festa de encerramento
06-12	Reunião de pais

Fonte: Quadro desenvolvido pela pesquisadora

Desse modo, temos condições de perceber a organização do cotidiano escolar quanto às atividades oferecidas às crianças (a descrição de outras atividades desenvolvidas pela professora estão presentes no APÊNDICE 4).

Numa manhã ensolarada de uma segunda-feira do mês de novembro, as crianças do 1º ano vão para a Educação Física, sua última aula do dia. A professora chega à sala para buscar as crianças para a Educação Física e relembra aos alunos a necessidade de deixarem o material organizado, já que, por ser a Educação Física a última aula do dia, após este período irão embora:

**Professora:** *Todos os materiais estão guardados? Então vamos.*

As crianças, alvoroçadas e com expressão de felicidade, já estão com o material guardado; certa sensação de liberdade paira no ar; percebo neles um misto de alegria e euforia. A professora pede silêncio e, em seguida, orienta-os a se organizarem em filas para irem à quadra.

**Professora:** *Meninos de um lado e as meninas de outro* [indicando com a mão o lugar da fila de cada grupo].

A sala de aula fica a poucos metros da quadra (aproximadamente 4 metros); sendo assim, as crianças levam mais tempo para organizarem a fila do que para sair da sala e chegar à quadra. Durante o percurso, ouvem a apresentação da atividade que irão realizar.

### Teste de Velocidade

**Professora:** *Hoje faremos o teste de velocidade.*

A professora orienta as crianças a sentarem-se uma ao lado da outra numa linha que existe no centro da quadra; nesse momento, não exige a divisão entre meninas e meninos. Após estarem todas sentadas, Sônia chama a primeira dupla de crianças, escolhidas por ordem alfabética; orienta as crianças dessa dupla a se posicionarem em um pequeno espaço da quadra, marcado por dois cones que indicam o início do percurso; foram também colocados outros dois cones, indicando o ponto de chegada. A professora instrui as crianças que devem correr do ponto inicial até o ponto final, uma de cada vez. Dá o sinal da largada e cronometra o tempo, registrando o desempenho de cada um. Apesar de serem chamados em duplas, os alunos executam a atividade individualmente; assim que terminam o percurso, cada aluno volta a sentar na linha, com os outros colegas. O tempo gasto por cada criança na corrida foi, em média, de cinco segundos.

**Figura 1 – Teste de velocidade**



Fonte: registro realizado pela pesquisadora

Enquanto isso, como nos mostra a figura acima, sentados em fila no centro da quadra está o grupo de crianças que esperam a sua vez para correr. Assim que todos

terminam o teste de velocidade, a professora chama a atenção de quem está se movimentando na quadra, embora estejam bem próximos da linha, e pede silêncio:

**Professora:** *Silêncio! Quem não obedecer não vai brincar de joquempô no final.*

As crianças obedecem e a professora apresenta o resultado da corrida revelando o nome e o tempo dos três primeiros colocados, sugerindo e incentivando as crianças a baterem palmas para os colegas que tiveram o menor tempo.

Ao final do reconhecimento dos melhores no teste, as crianças foram instruídas a brincar de Joquempô. A professora separou-os em dois grupos, novamente um de meninas e outro de meninos, não sem algum trabalho: algumas crianças correm para todos os lados, algumas gritam – parecendo entusiasmadas com o próximo jogo. Alguns meninos vão para o lado das meninas e vice-versa; a professora chama a atenção dos que estavam na fila errada; enfim, as filas se formam, nas extremidades opostas da quadra. A atividade se inicia da seguinte forma: a um sinal da professora, as primeiras crianças de cada grupo saem cada uma de sua extremidade e correm nas linhas da quadra, fazendo seu contorno até se encontrarem; quando se encontram, perguntam uma para outra - pedra, papel ou tesoura? - e indicam com a mão o objeto escolhido; como cada objeto tem a função de anular o outro (a pedra quebra a tesoura, o papel enrola a pedra, a tesoura corta o papel), decorrente das escolhas, uma das crianças sai perdendo e volta para o fim da fila enquanto a outra permanece no jogo; caso tenha sido uma menina que tenha perdido, a próxima criança da fila das meninas sai correndo e vai ao encontro do vencedor do time oposto, sempre percorrendo as linhas da quadra e prosseguindo o jogo.

**Figura 2 – A brincadeira de Joquempô**



Fonte: registro realizado pela pesquisadora

Quando faltam aproximadamente quinze minutos para terminar, a professora encerra a brincadeira, chama as crianças para formarem novamente filas de meninos e meninas, mas dessa vez indica que as filas deverão ser organizadas de modo decrescente, considerando-se a altura de cada criança.

**Professora:** *Prestem atenção: para beber água hoje vocês farão uma fila na forma decrescente. Como é decrescente? Vocês têm dez segundos para se organizarem e quem não estiver no lugar correto fica sem beber água!*

As crianças correm e tentam realizar o solicitado; a professora termina de contar o tempo, percorre a fila das meninas, verifica quem está no lugar correto e diz:

**Professora:** *Quem está no lugar correto fica na fila; quem eu chamar, faz outra fila ao lado.*

A professora pergunta a cada aluna:

**Professora:** *Você está no lugar certo?*

A cada resposta, ela posiciona a criança na fila referente a quem acertou a organização decrescente ou naquela em que estão os que não cumpriram a regra; as que obedeceram (três meninas) foram beber água e as outras ficaram na fila ao lado e não beberam água. O mesmo procedimento ocorreu na fila dos meninos, mas o número de meninos que se posicionaram corretamente foi maior (seis meninos). A professora pede,



novamente, que as crianças formem filas – de meninos e de meninas. Em seguida, todas as crianças voltam para sala para pegar o material e seguir para o portão de saída.

**Teste de arremesso:** As crianças ficam a uma distância de aproximadamente um metro do estagiário<sup>17</sup> que tem um arco em cada mão, posicionado a um metro de altura do chão; cada criança, por sua vez, segura uma bola de tênis que deve arremessar, ao comando da professora, buscando fazer com que essa bola passe dentro dos arcos; é solicitado que se jogue uma bola de cada vez.

No teste do arremesso, assim como mencionado acima na transcrição do teste de velocidade, a professora vai até a sala de aula buscar as crianças e leva-as para a quadra. Na quadra, eles se sentam em um degrau alto e aguardam a organização da professora para o teste. Durante esse período de preparação, que dura uns dez minutos, um dos meninos pergunta-me:

**Piter:** *Saete você tem filho?*

Respondo que tenho uma filha, e as crianças continuam a conversa contando-me que um colega não está na aula porque foi fazer uma cirurgia; sou chamada por uma dupla que me pede para filmar a brincadeira de Adoletá. No grupo que está sentado, algumas crianças batem palmas, brincam de correr e se empurram; mantêm-se relativamente alinhadas, conforme a professora ordena, mas seus corpos realizam constantes movimentos e elas se sentam como têm vontade, pegam no colega e abraçam-se. Quando o estagiário de Educação Física pega os arcos para ficar na posição do início do teste, as crianças começam a gritar “roda, roda, roda!”. A professora pede para prestarem atenção e inicia a explicação da atividade; as crianças se voltam para a professora, ouvem-na e ela começa a chamá-los por ordem alfabética para realizar o teste.

**Professora:** *Patrícia e Paula, na risca. Atenção e já!*

---

<sup>17</sup> Em alguns dias, um estudante de Educação Física acompanhava as aulas, fazendo estágio obrigatório de seu curso de licenciatura; nesses dias, atuava como auxiliar da professora nos testes de habilidades motoras.

**Figura 3 – Teste de arremesso**



Fonte: registro realizado pela pesquisadora

Nesse momento, elas arremessam a bola para acertar o centro do bambolê, mudam de distância e fazem novamente o arremesso. Os que esperam a sua vez continuam brincando, conversando e se mexendo, embora sem sair do local indicado pela professora.

A professora pergunta quem pode ajudar a pegar a bola depois do arremesso; todos se levantam e gritam “eu vou!”. A professora pede para que todos se sentem e combina que ela irá chamar os que irão pegar a bola e chama os que serão os próximos a arremessar; as crianças se aquietam novamente e permanecem brincando, mexendo-se e conversando.

O teste de arremesso dura, aproximadamente, doze minutos no total. A professora registra o teste com uma câmera fotográfica para poder verificar se o movimento de cada criança está correto. Terminado o teste, a professora pergunta quem havia faltado no dia anterior e realiza o teste de equilíbrio dinâmico e estático com as crianças que haviam faltado; os outros aguardam. Nos 20 minutos restantes da aula, passam a jogar joquepô. Sempre é seguida a mesma regra: aproximadamente dez minutos antes do final da aula, eles param as atividades e formam fila para beber água; esse também é um momento de muitas brincadeiras por iniciativa das crianças.

**Futebol de caranguejo:** as crianças ficam em posição supina, ou seja, com a face para cima e as nádegas elevadas, apoiando-se pelos pés e mãos; nesse jogo, o objetivo

é que cada equipe faça gols (conforme futebol tradicional) no campo do adversário, mas todos os jogadores têm que estar na posição de caranguejo para jogar; a bola utilizada é a suíça.

As crianças chegam à quadra em fila e, a pedido da professora, sentam-se no degrau que a circunda; a professora anuncia a atividade.

**Professora:** *Vamos jogar futebol de Caranguejo, lembram?*

As crianças respondem de maneira afirmativa. Sônia chama três alunos para escolherem os componentes das equipes. São formados três times e, em seguida, eles tiram “dois ou um” para saber quais serão os primeiros times que vão jogar; o terceiro aguarda (durante 10 minutos ou quando for feito o primeiro gol).

Quando o jogo inicia, a professora chama o aluno Piter para ser o árbitro (ele estava com um ponto cirúrgico e não poderia correr); ele irá repor a bola em campo e apitar as faltas. Durante o primeiro jogo, muitas crianças se levantaram ou sentaram, saindo da posição supina; a professora advertiu-os, dizendo:

**Professora:** *Tira o bumbum do chão! Eu vou contar até cinco. Quem estiver em pé vai correr um minuto ao lado da quadra.*

O jogo continua. Sônia observa e adverte várias crianças, pede para Maycon correr fora da quadra, pois ele levantou várias vezes. As crianças, no jogo, andam como caranguejos atrás da bola na tentativa de fazer o gol; divertem-se e se cansam. Novamente a professora adverte:

**Professora:** *Tira o bumbum do chão. Estamos trabalhando força de braço.*

Os que esperam para entrar no jogo brincam e conversam na beira da quadra. O primeiro jogo termina e se inicia o segundo; as mesmas situações se repetem: duas meninas são chamadas para correr fora do jogo por se levantarem durante a partida. O tempo do jogo se encerra, as crianças formam a fila para beber água e continuam a brincar e conversar.

Durante as observações realizadas, com exceção dos jogos de queimada e do futebol de caranguejo, todas as atividades seguiram praticamente a mesma estrutura: a atividade principal da aula, determinada pela professora, era realizada individualmente por cada criança ou, excepcionalmente, por duplas, enquanto as outras crianças deveriam esperar sentadas lado a lado, como ocorreu nas atividades acima relatadas. Por essa razão,

entendemos que a transcrição do teste de velocidade e do teste de arremesso são suficientes para entendermos o modo como transcorreram as aulas. Porém, consideramos importante descrevermos em linhas gerais as outras atividades, o que faremos a seguir.

**Teste de salto:** para esse teste, a professora colocou, no chão da quadra, uma régua e solicitava que cada criança desse um salto o mais longe possível, marcando a distância saltada por cada um.

**Teste Yô-Yô:** as crianças formam uma fila, sentadas de frente para professora, que mostra o percurso que deverão executar e diz que precisa de silêncio para que os colegas não errem ou se distraiam; a seguir, a professora coloca uma música instrumental que começa com um apito, indicando o início do percurso em ritmo mais leve. Quando se ouvem dois apitos, isso significa que o ritmo da música vai aumentar. O intervalo entre os apitos que controlam o percurso diminui, progressivamente, o que significa que as crianças devem aumentar o ritmo cada vez mais. A professora chama duplas de crianças, mas o percurso é feito por cada uma a sua vez. Sônia observa o quanto a criança consegue manter o ritmo determinado pela música. Quando a criança começa a apresentar-se fora do ritmo, a professora pede que ande por um tempo para que o corpo volte a se acalmar e orienta a criança a se sentar novamente.

**Teste de equilíbrio estático:** nesse teste, a criança dobra uma das pernas para traz e tenta se equilibrar durante o maior tempo possível.

**Teste de equilíbrio dinâmico:** uma prancha de madeira com mais ou menos dois metros e meio de comprimento é colocada no chão, e as crianças precisam andar sobre ela sem cair.

**Medidas de massa corporal:** nas medidas de massa corporal, a professora, utilizando medidor de índice de massa corporal, mediu a massa corporal do peitoral, axilar, bíceps, tríceps, abdômen, supra ilíaca (dobra acima da cintura), músculo subescapular, coxa, braço, quadril e cintura.

A apresentação das atividades possibilita a compreensão da rotina das aulas de educação física e possibilita entender, também, o que permeia tais práticas.

### 3.3.2 Nas “margens” do trabalho pedagógico

Focalizaremos, neste tópico, as brincadeiras nas quais as crianças se envolveram no período em que não estavam efetivamente realizando as atividades organizadas pela professora, no tempo de espera.

O Teste de Salto a distância (descrito acima) é o palco que escolhemos para um olhar mais detalhado sobre o que as crianças fazem durante a aula, enquanto aguardam sua vez de fazer o que a professora propõe.

Conforme o que ocorre rotineiramente para a aula de Educação Física, a professora vai até a sala e, em fila, leva as crianças para a quadra. Na quadra, as crianças devem se sentar ora no degrau que a margeia, ora no centro da quadra em uma das riscas de marcação (local sempre determinado pela professora). Sônia, então, comunica que farão o Teste de Salto a distância, e as crianças aguardam as instruções. A professora chama dois alunos e demonstra como tudo deve acontecer:

**Professora:** *Olhem aqui para saberem como fazer depois. Com os pés unidos, a partir desta risca, você vai saltar o mais longe que conseguir* [diz para a aluna que está saltando como exemplo para a turma].

O restante da turma aguarda sua vez. Na espera, sentados, os corpos não param; atentos aos saltos dos colegas, uma dupla de meninos conversa e, com tom de admiração, falam sobre o salto que está acontecendo:

**Marcos:** *Se eu fosse o homem aranha!!* [ergue um dos braços com a intenção de demonstrar o tamanho do salto que daria].

**Matheus:** *Eita!! Salto bom!* [refere-se à criança que acaba de saltar]. *Olha! Você viu?* [batem palmas para o colega].

A espera continua. Os dois meninos mexem um no cabelo do outro, viram o corpo, se espreguiçam; juntam-se a outras crianças, formam um quarteto em roda e brincam de Adoletá. A brincadeira é vetada pela professora, que os repreende por estarem saindo da ordenação em fila. Em vez de uma roda, as crianças voltam a formar uma fila para a brincadeira, alinhados lado a lado. Tentam continuar a brincar, porém um dos quatro diz:

**Alexssandra:** *Assim não dá certo. Vamos fazer a roda.*

Mudam novamente a posição e formam a roda, mas cantam mais baixo e mudam de lugar, afastando-se um pouco de onde está a professora, no intuito de não serem novamente advertidos, pois, na posição que agora estão, a roda não fica tão evidente para a professora.

Outras crianças brincam de “Com quem Será?”: em duplas; dois meninos deitam-se no chão, elogiam o salto dos colegas, torcem e batem palmas. Um dos meninos, parecendo meio entediado fala:

**Antônio:** *Nós só vamos fazer isso professora? Nossa...*

Sem resposta, fica aguardando.

Com toda essa espera, alguns mais inquietos passam a não se comportar conforme a professora havia determinado: saem mais do alinhamento, pedem para beber água, pedem para ir ao banheiro... A professora alerta-os:

**Professora:** *Quem não se comportar não vai brincar de joquempô no final.*

As crianças se aquietam um pouco. Logo em seguida, voltam a brincar. Uma dupla brinca de “O Caminhão de laranja” desde o início da aula; param quando são convocados pela professora para o teste e retomam a brincadeira assim que voltam para a linha.

Para testar todas as crianças, ocupam-se dezesseis minutos, aproximadamente; em seguida, Sônia inicia o joquempô: meninos e meninas em fila, conforme já descrevemos anteriormente. Durante a brincadeira, as filas continuam formadas, porém menos ordenadas. Esse tempo também não é perdido: as rodas de brincadeiras são muitas, quase todos estão agrupados e brincando enquanto são chamados pela professora em duplas para beber água; a aula termina.

Nesse tempo de espera das crianças, muitas brincadeiras e atividades ocorrem. Abaixo, segue a descrição dessas brincadeiras.

**Com quem será?:** em duplas, com as mãos sobrepostas, as crianças cantam a música “Com quem? Com quem será? que a (falamos o nome de alguém que está na roda) Vai se casar? Loiro, moreno, careca, cabeludo. Rei, capitão, soldado, ladrão. Mocinho bonito do meu coração. Um, dois, três”. Ao dizerem três, mostram números nos dedos - como no par ou ímpar -, contam e atribuem, a cada dedo contado, um dos seguintes

adjetivos: “loiro, moreno, careca..”; o último adjetivo indicado será o tipo de marido da pessoa escolhida no início da música.

**Popeye:** brincadeira em que as crianças batem as mãos alternadamente; brincam em duplas ou em grupos maiores e cantam: “Popeye, Popeye. Popeye foi à feira e não sabia o que comprar, comprou uma cadeira para Olívia se sentar. Olívia se sentou, a cadeira se esborrachou. Coitada da Olívia, foi parar no corredor. Corredor estava sujo, sujo de poeira, coitada da Olívia foi parar na geladeira. Geladeira estava suja, suja de mingau, coitada da Olívia foi parar no hospital. Hospital estava sujo, sujo de remédio, coitada da Olívia foi parar no cemitério. Era meia-noite, noite, noite, noite. Tinha uma caveira, veira, veira, veira. Era vagabunda, bunda, bunda, bunda. Olha o respeito, peito, peito, peito. Quem mexer primeiro vai virar um esqueleto” e aguardam para ver quem se mexe primeiro.

**Batom:** em duplas ou pequenos grupos, as crianças batem as mãos alternando posição vertical e horizontal e cantam “ Batom, batom, tira o BA, fica o tom. Um dia destes, eu conheci uma velha, que se chamava Léa. A velha caiu, o velho viu a calcinha dela, verde e amarela, cor do Brasil. Quem bater palma, imita a velha”. Ao final da música, todos os participantes precisam estar atentos para não baterem palmas e não terem que imitar a velha.

**Picolé:** nessa brincadeira, as crianças formam uma roda e, com as mãos sobrepostas, cantam a seguinte música, batendo na mão do colega em cada sílaba das palavras: “Picolé. Que sabor você mais quer”. A criança da roda em que parar a palavra tem que escolher um sabor, por exemplo, chocolate. A brincadeira prossegue com as sílabas do sabor escolhido. Se a criança que estiver na última sílaba da palavra conseguir bater e acertar a mão do colega permanece no jogo, mas, se errar, sai do jogo e a brincadeira prossegue sem ela.

**Siri Cascudo:** Brincadeira desenvolvida por uma criança, Bryan, que monta um brinquedo com sementes do chão. Durante o descanso de sua equipe no torneio de queimada entre as turmas do 1º ciclo, Bryan, com uma semente, alguns pedaços de galhos e uma pedra, monta um bicho e começa a brincar com ele. Quando questionado por mim sobre o que está fazendo, segue-se o seguinte diálogo:

***Pesquisadora:*** *Do que você está brincando, Bryan?*

***Bryan:*** *Brincando com um negócio.*

**Pesquisadora:** *Ele não tem nome?*

**Bryan:** *Sim, o siri Cascudo.*

Percebo que, durante todo o período em que a equipe dele estava brincando de “Picolé”, ele brinca com seu Siri cascudo até terminar o período do jogo.

**Comida:** Durante o descanso do torneio de queimada entre as turmas do 1º ciclo, Alexssandra e Alessandro estão brincando com sementes, esfregando-as no chão; questiono:

**Pesquisadora:** *O que estão fazendo?*

**Alexssandra e Alessandro:** *Comida, arroz, feijão e salada.*

**Pesquisadora:** *Cadê a panela?*

Alexssandra pega o boné do amigo e indica que o boné é a panela.

**Alessandro:** *Estou fazendo linguíça.*

Permanecem brincando até o final do torneio de queimada.

**Continha:** Quatro crianças brincam de formular contas e perguntar aos outros colegas se sabiam a resposta; por exemplo, duas meninas perguntam quanto é 1+1 e dois meninos respondem 2; continuam perguntando, sucessivamente: 2+2; 3+3; 4+4 até que eles não saibam responder ou errem a resposta.

**Adoletá:** Em dupla, com as mãos sobrepostas, as crianças cantam “Adoletá, le peti peti polá, le café com chocolá. Adoletá. Puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu” e, em cada sílaba, uma bate na mão da outra. A finalidade da brincadeira é não deixar que batam na sua mão na última sílaba da música.

**Desenhando na areia:** No local em que as crianças estavam assistindo às partidas de queimada coletiva, sentadas no canteiro de algumas das árvores da escola, observei a Maíra desenhando na areia. Perguntei o que fazia. Envergonhada, ela não respondeu e parou de brincar com a areia.

**O caminhão de laranja:** em duplas ou em trios, as crianças faziam roda, sobrepunham as mãos e cantavam, batendo na mão do colega em cada sílaba das palavras: “O caminhão de laranja passou? Passou. Quantas laranjas você comprou? - nesse momento, a criança em cuja mão havia parado a última sílaba dizia um número, por exemplo, 5. Elas continuam a bater as mãos umas nas outras até terminar a contagem;



quando o número para em uma das mãos, a mão fica atrás do corpo [saindo da brincadeira]; a criança que permanecer até o final ganha.

**Ai!**: Formam uma roda e, com as mãos sobrepostas, batem com toda força na mão do outro. É proibido falar Ai!. Quem fala, sai da brincadeira.

**Babalu**: as crianças batem as mãos alternadamente: primeiro, na vertical e, depois, na horizontal; elas alternam as batidas na horizontal cantando: “Babalu. Babalu é Califórnia, Califórnia é babalu. É Y, é babalu” e iniciam novamente a música.

**Boneca**: aluna faz um bebezinho com a blusa, durante teste de resistência física “Yô-Yô”. Aguardando a sua vez para o teste, enrolou sua blusa de frio como se fosse uma boneca e começou a ninar; acalentava e fala baixinho com a boneca, como sendo sua mãe.

**Figura 4- Crianças brincando enquanto aguardam o teste de corrida**



Fonte: registro realizado pela pesquisadora

Como vemos, as crianças aproveitam todo o tempo para brincar, criando por si e entre si mesmas condições para aprenderem, desenvolverem-se e se divertirem. Essas brincadeiras são quase invisíveis para quem passa e olha a disposição das crianças como a apresentada na foto acima.

Só nos foi possível explicitar as contradições entre o que está no centro da prática pedagógica e o que ocorre em suas margens, entre o que se vê as crianças fazerem e o que, de fato, estão fazendo, por meio das análises mais detalhadas sobre o material

empírico. Ou seja, as interpretações sobre essas aulas de Educação Física dependem do ponto de vista e dos instrumentos com os quais podemos olhar o que aconteceu. Da mesma forma contraditória, podemos qualificar essas situações, ao mesmo tempo, como muito ricas – por exemplo, se “ampliamos nossa lente” e tomamos como pontos comparativos o que tem acontecido nas salas de aula – e bastante pobres – se “fechamos a lente” no que foi concretizado nas mediações pedagógicas nessas aulas, especificamente. E é esta avaliação contraditória que discutiremos a seguir.

### **3.3.3 Quando o “pouco” pode ser interpretado como “muito”**

O objetivo desse tópico é pensar as possibilidades que a prática pedagógica estudada traz para a vivência das crianças. Temos a intenção de pensar o que os jogos e as brincadeiras que as crianças fazem nas aulas de Educação Física representam, comparativamente às vivências que têm na sala de aula.

A revisão bibliográfica realizada sobre o novo EF informa-nos que a organização dos primeiros anos mantém um modelo bastante regular. As crianças estão quase o tempo todo sentadas uma atrás da outra, realizando as tarefas solicitadas e, como mencionamos acima, quase todos os seus movimentos são tolhidos.

No excerto abaixo podemos verificar como está acontecendo essa organização:

[...] destaco alguns aspectos característicos da forma de organização da turma do ensino fundamental que foram iniciados no primeiro dia de aula e que se mantiveram ao longo do período observado: (i) as filas aconteceram em todos os momentos em que as crianças se deslocaram pela escola, sugerindo que nesse espaço as crianças teriam menor autonomia para decidir como e quando circular entre esses espaços, e que, portanto, a professora exerceria um controle maior sobre os alunos nesses momentos; (ii) as carteiras eram individuais, em filas, voltadas para a professora e o quadro negro, não favorecendo, portanto, o contato entre os alunos, já que esses deveriam concentrar-se nas atividades realizadas individualmente, de acordo com o ritmo proposto pelas professoras (em alguns momentos as professoras organizaram pequenos grupos ou formaram filas com carteiras duplas [...]); (iii) as brincadeiras entre as crianças foram permitidas apenas no momento do recreio, o que trouxe uma das atividades mais valorizadas na educação infantil para uma situação de “clandestinidade” ou “proibição” no contexto dessa sala de aula; (iv) o espaço em que as crianças ficaram mais tempo foi a sala de aula (42% do tempo total no primeiro dia; essa porcentagem aumentou ao longo dos dias observados, chegando a 88% do tempo total em vários dias; ou seja, as crianças saíram da sala apenas no momento de merenda e recreio); (v) à medida que acabam a merenda, as crianças poderiam ir

para o pátio, o que significou que algumas crianças não merendaram todos os dias, uma vez que estavam ansiosas por brincar; (vi) algumas crianças traziam um lanche individual. Tais aspectos, considerados em conjunto, representam uma descontinuidade em relação às práticas escolares vivenciadas pelas crianças na educação infantil. (NEVES, 2010, p. 194-195)

As aulas de Educação Física, portanto, representam um dos poucos períodos de tempo que as crianças têm para brincarem, pois o recreio é de dez minutos, além dos quinze minutos para comer o lanche. O que se vê na sala de aula não é tempo para conversar ou brincar; todo o tempo é destinado às tarefas que acontecem quase exclusivamente na forma de registros nos livros e cadernos dos alunos. O excerto abaixo apresenta a rotina de uma turma de primeiro ano da mesma escola em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Em geral, as aulas da professora Márcia são marcadas pela seguinte sequência: (i) oração e música; (ii) chamada/contagem dos alunos presentes e ausentes e comparação de qual categoria há mais, meninos ou meninas; (iii) calendário, primeiramente oral, identificando o dia, dia da semana e o tempo, em seguida, o registro no caderno; (iv) 15 a 20 minutos de merenda; (v) início da atividade do dia; (vi) 10 minutos de recreio e intervalo das professoras; (vii) término da atividade do dia e registro no caderno da rotina (cabeçalho, 1- chamada, 2- calendário...); (viii) registro da lição de casa (quando há); (ix) Educação Física e, às vezes, a professora Márcia leva [a turma] na quadra nos 20 minutos finais da aula para brincar de algo; (x) encerramento da aula. (MARTINATTI, 2012, p.134)

Em nossa ida a campo, também pudemos verificar que, na sala de aula, não pode acontecer nem mesmo ações lúdicas discretas como a transformação do lápis em avião e da borracha em carrinho, como nos confirma os excertos abaixo extraídos de pesquisa realizada com a professora da mesma escola (MARTINATI, 2012).

**Professora Márcia:** *Ana, vamos deixar essa brincadeira para a hora do recreio? Vamos? Vamos conversar comigo?*

**Professora Márcia:** *Vamos parar de brincar Rodrigo, com o lápis e a cola? Cola é brinquedo?*

**Professora Márcia:** *Essa cola, esse tubo aí é o quê? É celular por acaso? Não! Vamos prestar atenção os dois? Vamos?*

**13/03/12 - Durante as atividades**

**Professora Márcia:** *Eu não estou brincando com o crachá! Não é hora de brincar.*(p.147-148)

Desse modo, vemos a busca incessante das crianças pela possibilidade de outras atividades, jogos e brincadeiras na sala de aula e essas atividades serem barradas pela professora.

Em contrapartida, a observação das aulas de Educação Física permite-nos afirmar que, a cada encontro e a cada atividade, as crianças produzem novos modos de atuar dentro dessa prática, esquivando-se de fazer apenas o prescrito e ocupando o tempo com muitas atividades, frequentemente mais ricas e diversificadas em relação àquelas sob o controle da professora.

No cotidiano da sala de aula, encontramos determinações que geram desconforto nas crianças. Podemos dizer que a ordem a que elas estão submetidas, em nome da disciplina e das normas, que as força a permanecerem sentadas por cinco horas quase ininterruptas, é excessiva para as capacidades que apresentam. Então, não é difícil entender que a postura das crianças nas aulas de Educação Física seja de quem usufrui uma das raras oportunidades de se divertirem, com menos amarras.

No contexto das aulas que acompanhamos, é fácil perceber a vivência dos jogos por toda parte: alguns mexem o corpo, espreguiçando-se, abraçam-se, balançam as pernas, fazem movimentos de ginástica olímpica etc. Outros comentam a atividade proposta pela professora; as meninas e meninos trocam palmas no frequente Adoletá; brincam em roda de “O caminhão de laranja” e “Com quem será?”. Outros ainda conversam, riem, discutem, entendem-se e desentendem-se.

Durante todo o tempo de observação, são notáveis as possibilidades de múltiplos arranjos em grupos.

**Figura 5- Enquanto esperam a vez de participar do Teste de salto**



Fonte: registro realizado pela pesquisadora

Sempre que podem, as crianças organizam-se em duplas, trios ou grupos maiores e brincam, mesmo quando a professora diz que precisa de silêncio. Para as crianças, parece que todas as possibilidades de movimento são válidas. Na ausência de recursos materiais, os corpos tornam-se brinquedos: as crianças correm, escorregam na quadra, abrem espacato e fazem paradas de mão; mexem as pernas e se espreguiçam, na espera pela sua vez de participar da atividade da professora.

As crianças criam brincadeiras e modos de se divertirem utilizando o corpo e objetos do próprio ambiente, como nos episódios do Siri Cascudo (usando sementes), do Desenhando na areia (usando gravetos) e no Fazendo comida (em que sementes e boné se transformam em comida e panela). A brincadeira do Ai!, seguramente, não foi ensinada, nem autorizada ou legitimada pela escola, e quando a professora a percebe, diz:

**Professora:** *Brincadeira de Ai! eu não gosto, brincadeira de Ai! não!*

Entretanto, apesar dessas advertências, essa brincadeira circula entre todos, meninos e meninas.

Diante do exposto acima, pudemos verificar que a atuação dessas crianças passa a ser muito mais do que parece: elas vão dando novos sentidos às brincadeiras que fazem e às vivências da tão esperada aula de Educação Física, buscando e alcançando, nas brechas, outras possibilidades de aprendizagem.

### 3.3.4 Quando o “pouco” pode ser interpretado como “de fato pouco”

Freire (1997), conforme já apontado no início deste capítulo, sugere que, no currículo de Educação Física, haja espaço para brincar. Rocha (2006) informa-nos que, segundo pais e professores, as aulas dessa disciplina estão sendo dedicadas às brincadeiras, mas não foi bem isso que encontramos em nosso campo de pesquisa.

Nas práticas pedagógicas da escola estudada, na maior parte do tempo de aula, as atividades que mais acontecem estão ligadas aos testes de habilidades físicas. Na maioria das aulas, que duram cinquenta minutos, em média dez a quinze minutos são necessários para as crianças formarem as filas, irem da sala até a quadra e iniciarem a aula. Além disso, quinze minutos são necessários, no final, para formar novas filas para beber água e voltar para sala. Dentro dessa dinâmica e do cardápio (quadro 5) oferecido pela professora, podemos afirmar que temos muito pouco.

O acompanhamento do trabalho de Sônia permitiu-nos identificar que a competitividade é bastante estimulada por ela, propondo situações que enaltecem a individualidade em oposição à cooperação, a competitividade em detrimento de comportamentos no sentido do trabalho coletivo. Esse traço na prática da professora é percebido, por exemplo, na sua forma de conduzir as atividades, mas se explicita melhor quando focalizamos a finalização do trabalho do ano letivo.

Em um dos últimos dias de aula, Sônia realiza a entrega dos resultados dos testes. A professora explica que nesse dia não iriam para a quadra, dizendo:

**Professora:** *Olhem, neste papel que estou entregando tem o resultado dos testes para levar para os pais. Colem no caderno de recados.*

A professora entregou a cada aluno uma tarja de papel (conforme quadro abaixo) com o nome da criança e o nome de cada um dos testes de habilidades; solicitou que cada criança anotasse embaixo da tarja no caderno o nome do teste em que obteve o melhor resultado e também que circulasse o valor desse resultado. Em seguida, passou a explicar verbalmente quando um resultado era bom ou não, comparando-o com uma tabela de habilidades motoras de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) e com as análises que ela realizou. Pediu que a turma acompanhasse com ela a leitura dos resultados e foi mencionando, teste por teste, se o aproveitamento das crianças tinha sido bom ou não.

**Professora:** *Qual foi seu melhor resultado? Olhem primeiro para a corrida.*

**Professora:** *Quem ficou com valor abaixo de X precisa melhorar; quem ficou acima desse X está bom, mas sempre pode melhorar. Agora faça um círculo no valor menor, para os pais saberem que esse foi o melhor resultado e, quando chegar em casa, mostre para eles e expliquem que o que está circulado é o que você foi melhor naquele teste.*

E assim procedeu perguntando para todas as crianças os melhores resultados de cada uma das modalidades. As crianças se confundiam com os nomes dos testes e com os resultados (a tarjeta tinha uma escrita de imprensa, com letras caixa alta e baixa). As crianças que tinham dificuldade de leitura (ou ainda não conseguiam ler) não conseguiam acompanhar a fala da professora que, prioritariamente, atuava apenas na oralidade. Como a tabela continha os resultados do início do ano e do final, esses poderiam ser comparados. Durante essa aula, a professora conversa com a turma dizendo quem são as crianças que avançaram no desenvolvimento físico e quais não avançaram.

Esse episódio também se apresenta como um dos momentos de bastante angústia para mim, pois, conforme a professora diz, o resultado satisfatório ou mínimo para uma determinada habilidade reforça, em sua fala, que os que estão fora daquele padrão precisam melhorar. O procedimento durou a aula toda, e muitas crianças precisaram de ajuda para encontrar o seu melhor resultado. Para uma melhor compreensão do procedimento realizado nessa aula e visualização do que foi recebido pelas crianças, segue abaixo o modelo do quadro dos testes.

**Quadro 6 : Resultado dos testes**

Peso (kg)	Altura (cm)	ATE (cm)	Corrida 20 m (seg)	Corrida 20 m (seg)	Arremesso Peso - 2Kg (cm)	Arremesso Peso - 2Kg (cm)	Arremesso Peso - 2Kg (cm)	Salto Horizontal (cm)	Salto Horizontal (cm)	Salto Horizontal (cm)	Yo-Yo
38,3	124	69	6,55	6,02	109	110	114	45,5	45	35	200

Fonte: quadro cedido pela professora Sônia

Na medida em que o trabalho de campo ia sendo feito, não foram poucas as vezes em que nos perguntamos o que teria acontecido para que houvesse tanta discrepância entre o que registramos em 2009, a respeito do trabalho da professora Sônia, e o que encontrávamos agora, no ano de 2011.

Apenas para lembrar, em 2009, os alunos da professora tiveram múltiplas oportunidades para brincar. Havia uma alternância entre a valorização da voz da professora e a da voz dos alunos, pois eles ativamente eram convidados a explicarem as regras das brincadeiras que conheciam e os modos de fazerem brinquedos. A professora participava dessas atividades organizando o rol de jogos, trazendo materiais, ensinando às crianças novas formas de brincarem, estimulando-os a trabalharem em grupo e a cooperarem uns com os outros. Em 2011, além dos aspectos já apontados quanto a características da mediação desenvolvida – trabalho altamente individualizado, estímulo à competição, baixíssima incidência de intervenções mais precisas para que o desempenho das crianças melhorasse – um dos traços mais marcantes da Educação Física foi o que poderíamos chamar de “Pedagogia da Espera”. Em todas as atividades, as crianças esperam: esperam até que as filas estejam corretamente formadas, esperam para fazer os testes, esperam para jogar, esperam para brincar, esperam para beber água.

No teste de velocidade, por exemplo, cada criança levou 4 segundos, em média, para realizar a prova; enquanto isso, todos esperavam; em alguns momentos, foram instruídos a ficar em silêncio para que a professora pudesse registrar corretamente o tempo de prova de cada um. No teste de Yô-Yô, a espera é elevadíssima: como nesse teste um aparelho de som é utilizado para controlar o ritmo dos passos, as crianças não podem conversar, brincar, ou fazer qualquer outra coisa para não atrapalhar. Devem, então, ficar paradas na quadra, olhando o teste do colega e, quando chega a sua vez, participam do teste durante 3 minutos, no máximo. Uma conta simples mostra que as crianças foram advertidas para ficarem paradas e em silêncio durante 47 minutos.

Além de saber esperar, encontramos, na prática pedagógica da professora, a Pedagogia mais medidora do que mediadora. O que pretendemos demonstrar é que ela organiza mediações ritualizadas e individualistas e, de acordo com a psicologia Histórico-cultural, a mediação deveria servir para aprimorar o desenvolvimento, segundo afirma Rocha (2005):



O espaço escolar deve ser organizado para tornar possíveis mediações qualitativamente diferentes, através de um discurso próprio (diferenciado em sua estrutura, conteúdo e objetivo) e de organização das relações sociais peculiar, que favoreçam os objetivos. O professor, dentro da escola assim concebida, pode ser um sujeito especialmente capacitado para possibilitar aos indivíduos caminharem além dos níveis de desenvolvimento já garantidos na esfera de suas competências individuais, e criar zonas de desenvolvimento proximais, através e dentro do contexto pedagógico. A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; transformaria, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade, através da oportunização para operar com o real de acordo com mediações simbólicas, utilizando apoios simbólicos. (ROCHA, 2005 p. 43-44)

Assim, os esforços do professor precisam ser os de disponibilizar materiais e planejar ambientes que permitam às crianças avançar em seu desenvolvimento, organizando-se para promover para as crianças experiências que as façam ir de um nível de desenvolvimento para um outro mais avançado.

O olhar da professora é focado nas tabelas da OMS e não no que as crianças já sabem e que seria o ponto de partida para avançarem. Atualmente tem-se discutido e afirmado a necessidade e importância de se considerar o que as crianças trazem de experiência, devendo o ensino partir do que já é conhecido e sabido por elas; mas o que temos são experiências que promovem a repetição de uma ação determinada para medir e observar se o padrão de desenvolvimento foi atingido como tabelado pela OMS, e a professora toma esse recurso para respaldar sua prática. Desse modo, são ignoradas questões relativas aos contextos de desenvolvimento das crianças; mais importante do que isso, a professora apenas mede, mas não realiza atividades em que essas capacidades pudessem ser desenvolvidas. O fato de encaminhar os resultados dos testes para os pais parece-nos sinalizar que os “déficits” que entende encontrar nas crianças têm origem no espaço doméstico ou na forma de educação familiar. Porém, se pensarmos o quanto as crianças foram obrigadas a ficar paradas durante as aulas de Educação Física, ao invés de aumentarem sua velocidade brincando de correr, melhorarem seus ritmos através de alguma atividade intencionalmente proposta para isso (como parece ocorrer apenas no futebol de caranguejo), não podemos deixar de nos surpreender.

Um fato é certo: a experiência com o Projeto Brinquedos e Brincadeiras deixou marcas na professora que ainda lhe permitem pensar em modos de propor exercícios físicos de maneiras criativas e enriquecidas pelo valor da imaginação:

**Professora:** [Aprendi no curso do CEFORTEPE a importância] *Do simbólico. Por exemplo: eu quero que eles tenham o equilíbrio dinâmico, então [têm que] andar na linha... Se eu mandar andar na linha é muito chato. Aí a gente faz o simbolismo de que é um rio e eles estão numa ponte muito estreita, cheio de jacaré [em volta], se cair para fora o jacaré vai pegar os pés deles, vai comer os pés deles. Ou que eles estão numa ponta e quando chegarem na outra ponta tem um tesouro; então que eles vão chegar no tesouro. Aí essa é a brincadeira simbólica.*

Entretanto, essas marcas parecem funcionar apenas no nível do discurso. Na prática, em 2011, as crianças tinham que andar sobre uma tábua sem nenhum incentivo lúdico por parte da professora. Sônia explicava como ia ser o teste de equilíbrio dinâmico e pedia para andarem sobre as tábuas na quadra, controlando quando o teste deveria começar.

**Professora:** *Estefânia, já.*

**Figura 6- Teste de equilíbrio dinâmico**



Fonte: registro realizado pela pesquisadora

Durante a entrevista, quando mencionamos a experiência de 2009 e questionamos a possibilidade de realizar os testes de aferimento do desenvolvimento e habilidades físicas por meio do projeto “Brinquedos e Brincadeiras”, a professora afirmou que seria possível; mas, ao mesmo tempo, fez uma ressalva dizendo que só conseguiria fazê-lo se tivesse um professor auxiliar.

Os embates de uma prática que alie novas e prazerosas vivências para as crianças emperram em questões de recursos e, nesse caso, é a falta de mais um profissional para auxiliar no andamento da atividade; entretanto, a professora Sônia teve um estagiário, auxiliando-na na realização de alguns dos testes, que poderia ter alterado a forma do trabalho pedagógico, tornando-se a ajuda necessária para uma prática diferenciada.

No teste de salto, também fica clara a postura da professora com relação à medi(a)ção: ela passa uma instrução técnica para o movimento que irá auxiliar melhor as crianças a executar a tarefa, dizendo:

**Professora:** *Junte os pés e pule o mais longe que puder.*

**Professora:** *Capricha, você pode ir mais longe, pode fazer melhor.*

Quando buscamos entender o uso dos testes no cotidiano das aulas, informações dadas na entrevista esclarecem alguns aspectos. Sônia relata que esses testes fazem parte de um projeto com o objetivo de verificar se há crianças com problemas de

obesidade e desnutrição e que, para responder ao programa, essas atividades precisariam ser realizadas.

**Professora:** *O programa quem fez foi a Secretaria de Saúde. Ele é intersetorial com a Secretaria de Saúde, Nutrição, Educação, Assistência Social e Comunicação. Ele foi feito porque aumentaram muito os problemas cardíacos das crianças, principalmente devido à obesidade. Aí, cada setor tem a sua função. O que cabe para nós da educação é pesar e medir as crianças, lançar os dados no Integre<sup>18</sup>, que é o sistema. Estes dados geram um relatório com o IMC da criança. A gente utilizou os padrões da Organização Mundial de Saúde de 2007, para saber se a criança é obesa, subnutrida, sobrepeso ou normal.*

O Programa de Saúde objetiva:

1. Reversão e mudanças positivas nas tendências de morbi-mortalidade por doenças cardiovasculares na população de Campinas, através de ações educativas e intervenções primárias e secundárias nos alunos das escolas municipais, consideradas as de Educação Infantil, de Ensino Fundamental Regular e de Educação de Jovens e Adultos.
2. Ações educativas para a população sobre o tema Vida Saudável através de ações multidisciplinares realizadas pelas diversas Secretarias Municipais.
3. Diagnóstico e tratamento das crianças e adolescentes acometidos com afecções não transmissíveis visando à diminuição da morbi-mortalidade causada por tais patologias. (Texto de referência sobre programa de saúde<sup>19</sup>).

O trabalho com os testes previsto pelo Programa restringia-se às medidas de peso, altura e IMC. Porém, ao longo do ano, essas atividades passam a ter tanto valor nas práticas da professora que ela incorpora novas modalidades de testes ao seu plano de aula:

**Professora:** *Além disso, acrescentei, neste ano, também testes motores só para o primeiro ano, para dar um embasamento científico de que eles estão realmente no inicial [do desenvolvimento motor, considerando as tabelas da OMS]. Os testes foram: correr, saltar, arremessar, equilíbrio estático, dinâmico, corrida de 20 metros velocidade, arremesso de bola com 2 quilos, força de membros superior, salto horizontal, força de membro inferior, e o Yô-Yô, teste de resistência aeróbica.*

**Pesquisadora:** *Todas essas atividades estão implicadas no relatório do Programa de*

---

<sup>18</sup> O Integre (Sistema de Gestão Integrada da Rede de Ensino) foi desenvolvido para automatizar, através da Internet, a gestão das redes educacionais do Município de Campinas. Disponível em <http://www.ima.sp.gov.br/solucoes/gestao-da-educacao/integre>

<sup>19</sup> Texto da Secretaria Municipal de Saúde em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Secretaria da Educação do Município de Campinas-SP.

*Saúde ou...*

**Professora:** *Fazem parte dos meus objetivos e do meu planejamento também, porque eu não posso dissociar uma coisa da outra.*

**Pesquisadora:** *Mas o programa promoveu interferências no seu planejamento, na maneira como você é...*

**Professora:** *Interferência não, pois eu já fazia muitas coisas, eu só não sistematizava. E acrescentou. Por exemplo, os testes motores eu não fazia. Só sabia pela observação o que era. Aí a gente usou o instrumento científico, embasado, para mostrar onde cada um está. Então, só acrescentou. Os testes motores eu não fazia todos, agora faço...*

Podemos sintetizar a percepção da professora quanto ao trabalho desenvolvido como de “dever cumprido”, de ter podido proporcionar às crianças, desde o primeiro ano, um desenvolvimento com foco na saúde, por meio do “Programa para uma vida saudável” e do bom aproveitamento da escola no que diz respeito à participação em jogos e competições. Essa percepção pode ser entendida quando consideramos a história de formação de Sônia e elementos que compõem sua concepção sobre as crianças de primeiro ano.

Considerando que a prática de qualquer professor é permeada de sua história, é importante dizer que Sônia já trabalhou como treinadora de times de vôlei e que foi bem sucedida em algumas competições. Mesmo na escola em que nossa pesquisa se desenvolveu, tem trabalhado para que equipes de alunos alcancem melhores resultados nos Jogos Escolares Municipais (JEM). A graduação de Sônia ocorreu nos anos 90, período fortemente influenciado pelas competições esportivas nas escolas; na época, era função da Educação Física escolar treinar e obter bons resultados nos jogos regionais dos grandes estados brasileiros, porque os bons atletas saíam desses contextos.

Como exemplo desse traço na constituição e formação das práticas docentes de Sônia, encontramos as seguintes falas:

**Professora:** *Fui técnica de vôlei da Medicina da Unicamp por dois ou três anos e fui técnica de vôlei do Astro<sup>20</sup>. Saí do Astro, e eles entraram num campeonato, era um ex-aluno meu que liderava a equipe, aí eles estavam perdendo e me chamaram para ajudar. Aí eu fui lá salvar o time. Nós pegamos segundo lugar.*

---

<sup>20</sup> Nome fictício da escola privada em que a professora atuou anteriormente.

**Professora:** *Por exemplo, no JEM, que são os jogos escolares municipais, os alunos que passaram por mim... A gente começa perceber que eles estão indo melhor, que a gente consegue trazer medalhas do JEM agora, porque eles têm base. Tendo base, eles vão desenvolver o resto rapidinho. E antes não tinham base...*

Fica clara uma formação na qual se predomina a valorização de habilidades físicas e desenvolvimento esportivo característico da história da educação física dos anos 80 que, segundo Oliveira (1994), buscava promover os esportes de alto rendimento. Esses traços da formação e o compromisso de Sônia de realizar um bom trabalho vão aparecer desde o momento em que começa sua história na escola em que a encontramos.

**Professora:** *Porque a história da Padre Menezes que me contam é que a Educação Física antes era o que eu chamo de aula livre: cada um faz o que quer, [os alunos] me relatam que os meninos jogavam futebol e as meninas colocavam aquelas músicas, que na época era da garrafa. E elas dançavam o que queriam, na hora que queriam e os meninos jogavam futebol. Isso na Educação Física! [...] deu o maior trabalho, porque eu queria chegar com aula e não podia dar aula, porque aí eu tinha embate com eles.*

É por esse prisma que a professora avalia seus alunos. Duas afirmações da professora sobre seus alunos foram recorrentes: eram defasados e tinham dificuldade para se conterem, para prestarem atenção e ficarem parados. Essas concepções aparecem nos trechos abaixo.

**Professora:** *[...] trouxe o que era do meu pré para o primeiro ano daqui, só que voltando um pouco mais ainda, porque eles estão mais defasados motoramente.*

**Professora:** *[...] eles têm atitudes de que eles não sabem normatizar, centralizar as coisas, não sabem ficar parados e te escutar.*

**Professora:** *O que eu mais gosto de trabalhar não dá porque eles estão defasados [...] o que a gente mais trabalha é o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, exercícios com brincadeiras... Por exemplo, não deu tempo de fazer ainda, tirar deles as brincadeiras, porque com as brincadeiras deles eu não consigo ver o desenvolvimento motor que está atrasado.*

É difícil concordar com as afirmações da professora depois de ver a capacidade de esperar que as crianças demonstraram ter e a forma como atendem e participam das atividades propostas. Eles passam a aula se revezando no aguardo de instruções, da sua vez de realizar a atividade. Se não ficam parados (e, de fato, não ficam), o fato é que, durante

todas as observações, os alinhamentos exigidos pela professora praticamente não se desfizeram. As crianças tinham uma quadra toda livre para se dispersarem, mas permaneceram quase o tempo todo próximas do limite da linha.

Parece-nos plausível pensar que a dissonância entre o que vemos das crianças e o que a professora vê tem como pivô os critérios da OMS que Sônia passa a adotar como referência para avaliar as crianças e aos quais atribui cientificidade.

A professora tem como meta trabalhar atividades com as crianças com o objetivo de que elas alcancem um bom desenvolvimento físico, que tenham uma boa saúde. Ela tem a preocupação de fazer bem o seu trabalho como profissional do corpo, e parece-nos que ninguém pode censurá-la por isso; quer e esforça-se muito para desenvolver um trabalho sério e competente. Nesses esforços, vão sendo criados antagonismos: a prática que realizou em 2009 teve como repertório múltiplas atividades e muitas brincadeiras que colocavam as crianças e a professora como protagonistas; atualmente, a prática desloca-se para rituais e repetição de movimentos simples.

Em síntese, buscando encontrar práticas pedagógicas que privilegiassem espaços de brincadeira para as crianças de seis anos, encontramos as brincadeiras, embora não diretamente assumidas na prática pedagógica. Mas elas estão lá: as crianças brincam. Essa constatação permite-nos compreender por que, tão frequentemente, pais, crianças e professoras afirmam que, apesar das restrições impostas às crianças de seis anos no novo EF, que ficam, na maior parte do tempo, sentadas em carteiras inadequadas para seus corpos, há um “oásis” e as brincadeiras terminam sendo contempladas nas aulas de Educação Física.

Porém, a liberdade que se tem fora da sala de aula, que produz alegria e euforia para ir à aula Educação Física, transforma-se, novamente, em forte investimento em contenção do corpo e do movimento. O que se encontra aqui também produz desenvolvimento nas crianças, mas que desenvolvimento?

## CONSIDERAÇÕES

A implementação de uma nova política, sem dúvida, apresenta o desafio de repensarmos a educação brasileira. O Ensino Fundamental de nove anos, em si, já indica a necessidade e importância de pesquisas que estudem esse tema.

Esta dissertação teve como objetivo investigar as ocorrências de brincadeiras no cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, em busca de identificar se e como atividades ocorriam e, em caso positivo, quais brincadeiras eram mais privilegiadas. O fato de a professora que participou da pesquisa ter desenvolvido, anteriormente, rico projeto de Brinquedos e Brincadeiras foi determinante para escolha do campo, porque entendíamos que representaria um contraexemplo para os inúmeros registros de outros trabalhos investigativos que mostram que a escola não é lugar onde se brinca. Conforme o trabalho foi sendo desenvolvido, surpreendemo-nos com uma mudança radical na proposta pedagógica da professora, na qual, em síntese, as brincadeiras foram substituídas por testes de desenvolvimento físico-motor, complementadas por três jogos de regras: joquempô, queimada e futebol de caranguejo. As brincadeiras não desapareceram do período das aulas de Educação Física, porém eram realizadas pelas crianças (tanto simbólicas quanto de regras) às margens das atividades propostas pela professora.

Porém, é necessário enfatizar que as brincadeiras registradas não são equivalentes às possibilidades de desenvolvimento que podemos encontrar caso elas sejam mediadas, no sentido vigotskiano do termo. Referimo-nos tanto aos jogos de faz de conta quanto aos jogos de regras; no primeiro caso, no decorrer de nossas observações, as crianças desenvolveram ações simbólicas apenas uma vez e bem simples (“fazer comidinha”), o que está bastante aquém do que costumam mostrar em jogos de desenvolvimento de temáticas<sup>21</sup>; no caso dos jogos de regras, estes tinham estrutura bastante similar entre si, pois eram trovinhas cantadas marcando as sílabas na oralidade e nos movimentos das mãos. Sendo assim, considerando a imensa quantidade de jogos

---

<sup>21</sup> Referimo-nos aqui a brincadeiras típicas de crianças de 5, 6 anos em que elas se organizam para brincar desenvolvendo uma temática (tais como de casinha, supermercado, escolinha etc.). Nessas brincadeiras, encontramos muitos elementos além do desempenho de ações discretas como “fazer comidinha”: as crianças assumem papéis, estes se relacionam entre si, os enunciados de cada papel tornam-se presentes, as ações reguladas pelos papéis se diversificam e se articulam etc. Há, na literatura, diversos exemplos de desenvolvimento de brincadeiras de faz de conta bastante complexas; nesse aspecto, sugerimos a leitura do livro *Psicologia do Jogo* de Daniel Elkonin e dos artigos “O Jogo Imaginário na Infância: Linguagem e a Criação de Personagens” de Cecília Góes; “Deficiência Mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar” de Gláucia Pinto e Cecília Góes.



disponíveis na nossa cultura e a ilimitada possibilidade de inventar novos, entendemos que as ações das crianças não suprem a escassez de brincadeiras, nem tornam dispensáveis as mediações pedagógicas neste campo.

Temos, então, bons motivos para questionar as práticas pedagógicas encontradas, assim como fazem outros trabalhos sobre o novo EF. A partir disso, o caminho mais “natural” tem sido apontar falhas na formação dos professores para o trabalho pedagógico.

Entre outras discussões a respeito da formação, Gatti (2008) atribui a ruptura (o fato de a formação inicial ser frágil e a formação continuada não se concretizar em melhoria da aprendizagem) como resposta para a ineficiência das políticas de formação de professores e diz:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais. (GATTI, 2008, p. 58)

Nossa reflexão se coloca balizada nesses termos por concordarmos que existe realmente uma ruptura no que diz respeito à formação de professores, e que essa formação deve ser pensada com base no aprimoramento, buscando a valorização do professor e trazendo avanços no conhecimento. A formação sendo entendida, portanto, como:

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre esta ação, assim como novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Esse processo deve ser de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional no qual, a formação básica, as condições de trabalho e a formação continuada atuam juntas. (TASCA, 2010 p.44)

Na pesquisa de revisão bibliográfica<sup>22</sup>, foram unânimes as falas dos autores de teses e dissertações sobre a importância de investimentos na formação de professores que lhes permitissem planejar modificações nas práticas pedagógicas com os ingressantes no primeiro ano (cf. ARAUJO, 2008; ANTUNES, 2010; COSTA, 2009; DANTAS, 2009; SINHORI, 2011; TASCA, 2011; TENREIRO, 2010; ZINGARELLI, 2009). A questão do despreparo do professor para o trabalho com as crianças de seis anos foi considerado um entrave para a efetivação da ampliação do EF. O seguinte excerto é apenas um exemplo:

[...] em virtude do despreparo de alguns professores e da falta de infraestrutura adequada para as crianças de seis anos de idade, desencadeou-se um processo de resistência em alguns professores por desconhecerem as questões que envolviam o Ensino Fundamental de nove anos.

[...] é necessário que [a formação dos professores] seja considerada como oportunidade de aperfeiçoamento da prática educativa e crescimento profissional da equipe. Entende-se que, sem essas prerrogativas, a implementação de uma política pública dificilmente será efetivada na prática. (TENREIRO, 2010, p.47-48)

Nosso objetivo, ao mencionar a formação do professor, não é o de culpabilizá-los, apontando que a formação inicial é insuficiente e que a formação continuada seria a salvação para os problemas educacionais nacionais e, neste caso, mais especificamente, para os advindos dessa nova política. Embora não se possa desconsiderar a necessidade desses investimentos, não se pode também julgar que todos os problemas do sistema educacional advêm da formação dos professores, considerada, assim, em princípio, como de má qualidade ou sempre devedora de algo. Fazer isso significa tirar de foco múltiplos outros aspectos que precisam ser considerados: por exemplo, as condições de trabalho, a desvalorização profissional, a própria maneira pela qual as inovações são implantadas.

O caso por nós estudado destaca outro aspecto a ser discutido: não poderíamos dizer com segurança que, para superar os problemas existentes, de nosso ponto de vista, no trabalho que acompanhamos em 2011, novas experiências em cursos de formação continuada seriam o mais desejável. A professora teve experiência com Educação Infantil (o que é considerado um bom suporte para o trabalho com crianças de seis anos), desenvolveu um projeto<sup>23</sup> fundamentado e de acordo com as prescrições dos documentos

---

<sup>22</sup> Pesquisa de revisão bibliográfica apresentada no Capítulo I.

<sup>23</sup> Projeto mencionado no Capítulo III.

oficiais (repertoriar jogos e brincadeiras, construir brinquedos, criar tempos e espaços para brincar etc.), tem boas idéias quanto a inserir o simbólico para que as brincadeiras que visem ao aprimoramento do corpo fiquem mais interessantes e auxiliem as crianças a seguir as regras. Seria um novo curso de formação o que garantiria a continuidade das práticas de 2009?

É verdade que encontramos inconsistências ou fragilidades na fundamentação teórica do Plano de Ensino de Educação Física da Escola, de cuja formulação Sônia participou: o plano é estruturado em núcleos de desenvolvimento, seguidos de aspectos a serem trabalhados em cada um deles e de nomes de autores da Psicologia que os fundamenta. Assim, no Núcleo de Cultura Corporal, registra-se “Jogos de faz de conta ou jogo de ficção” e Wallon é o autor destacado; no mesmo núcleo, aparece o tópico “Iniciação aos Jogos de Regras” e Piaget é o autor destacado. Ao lado dessas indicações, aparecem “Iniciação aos Jogos Intelectuais ou Jogos Tabuleiros” como uma categoria diferente de Jogos de Regras e, nesse caso, nenhum autor é mencionado. Na entrevista, questionamos a professora a respeito desses elementos do plano. Sônia disse-nos que a exigência de organização dos núcleos foi feita pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do documento de Diretrizes Curriculares para Educação Física, que realmente postulam os núcleos, mas não determinam autores associados a eles. E a professora complementa que não se recorda e desconhece o motivo da incorporação dos autores para cada um dos núcleos e atividades propostas no plano. Então, não se pode negar a importância da continuidade dos estudos e de que a formação continuada poderia ser uma relevante porta para o aprimoramento dos conhecimentos teóricos do pensamento educacional. Mas, de nosso ponto de vista, muito mais provavelmente, o ponto de inflexão na forma de trabalho da professora não foi a falta de embasamento, e sim a confluência de uma nova formação, a referente ao Programa para uma Vida Saudável. Essas duas influências sobre o trabalho docente apoiam-se em paradigmas diferentes e induzem o trabalho por caminhos diversos; ambos também não dialogam facilmente com o Plano de Ensino de Educação Física, adotado pela rede. Desse modo, a professora vê-se submetida a situações díspares sem que haja uma linha de continuidade para seu trabalho.

Pensamos que essa heterogeneidade precisa ser estudada com mais cuidado e esperamos que o desenvolvimento desta pesquisa possa abrir espaços para reflexões sobre os questionamentos apontados e levantamento de outras questões a respeito da garantia de um currículo composto por múltiplas atividades, de modo a proporcionar o

desenvolvimento psicológico, em suas diversas esferas - nosso tema específico - ; mas também, além disso, possa servir como contribuição para discussões sobre a insuficiência de incrementos apenas no nível quantitativo de cursos de formação continuada para professores. Finalizamos, por esta razão, com uma última citação que nos parece em sintonia com o que procuramos argumentar:

Pensar a formação de professores apenas de forma que atenda às demandas imediatas da prática não contribui para o desenvolvimento da educação. O papel da sólida formação teórica no processo formativo reside no seu potencial de construir novos referenciais que conduzem à transformação da realidade educacional. (Masson, 2009 p. 196)

## REFERÊNCIAS

- ALBRECHT. *Atividades lúdicas no ensino fundamental: uma intervenção pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Campo Grande, MS: Católica Dom Bosco, 2009.
- ALVES, S.M. et al. Vamos Brincar de quê? Reflexões sobre a brincadeira de papéis sociais como conteúdo da mediação pedagógica com a infância. *Revista Contraponto*. Vol. 10, n. 1 p. 29-40, jan - abr, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. LUDKE, M.; *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, J. *Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legislação no cotidiano escolar*. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- ARAÚJO, R. C. B. F. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: um diálogo com os professores*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Orgs.). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: MEC/UFMG/FaE/CEALE, 2009b.
- BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S.M. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Orgs.). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: MEC/UFMG/FaE/CEALE, 2009b.
- BARBOSA, M. S. P. *A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- BONAMIGO, C. C. *A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 33-45

BRASIL, Presidência da Republica. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm) acesso em de maio de 2012.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. *Lei nº. 4.024*, de 20 de dezembro 1961, disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm), acesso em 28 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_, Presidência da Republica. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de janeiro de 1967, disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm#art189](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm#art189) acesso em de maio de 2012.

\_\_\_\_\_, Presidência da Republica. *Lei nº. 5.692*, de 11 de agosto de 1971, disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm), acesso em abril de 2012

\_\_\_\_\_, Presidência da Republica. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 05 de outubro de 1988, disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). acesso em de maio de 2012

\_\_\_\_\_, Presidência da República. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>, acesso em abril de 2012.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa*. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º relatório do programa*. Brasília: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de fevereiro de 2006b.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. *Indagações Sobre o Currículo: currículo e desenvolvimento humano*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs).Brasília: 56 p. MEC/SEB, 2008

\_\_\_\_\_. *Indagações Sobre o Currículo: currículo e avaliação*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). Brasília: 44 p. MEC/SEB, 2008

\_\_\_\_\_. *Indagações Sobre o Currículo: diversidade e o currículo*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). Brasília: 48 p. MEC/SEB, 2008

\_\_\_\_\_. *Indagações Sobre o Currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). Brasília: 52 p. MEC/SEB, 2008

\_\_\_\_\_. *Indagações Sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). Brasília: 48 p. MEC/SEB, 2008

\_\_\_\_\_. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB 2009a.

\_\_\_\_\_. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSTANTINO, M. S. S. *A Educação Física no contexto da nova estrutura do Ensino Fundamental: uma proposta para o 1º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CORSINO, A. *As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento*. In: Brasil. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

COSTA, S. S. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, suas concepções e os fundamentos sobre sua educação*. Tese de Doutorado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009

CURY, C. R. J. *A educação básica como direito*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 134, ago. 2008.

DANTAS, A. G. *Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental público e a atuação Docente*. Dissertação: (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

DECICO, C. *O encanto do encontro: o jogo de faz de conta nas relações de ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. Martins Fontes: 2ª ed: São Paulo, 2009.

FITTIPALDI, B. C. *Jogar para ensinar, jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no Ensino Fundamental I*. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, M. T. de A. *A Abordagem Sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/2002

FURTADO, M. T. C. *A infância no processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo de caso*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan.-abr./2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GEBIEN, J. *Tempos e espaços de brincar no Ensino Fundamental*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

GÓES, M. C. R. *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000a.

GÓES, M. C. R. *A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 abr. 2011.

GORNI, D. A. P. *Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?* *Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. v.15, n.54, p.67-80, jan./mar., 2007.

KRAMER, S. *A infância e sua singularidade*. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, p.119-142, 2010.



LOPEZ, D. M. *O que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio?: em busca de práticas alternativas na escola contemporânea*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MARTINATTI, A. Z. *Faz de Conta que eu Cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental*. 2012, 231p. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas-SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

MASSON, Gisele. *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009

NASCIMENTO, C.P. et al. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*.v.13, n.2, p. 293-302, 2009.

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

OLIVEIRA, V. M. *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

PINTO, A. V. *Ciência e Existência – Problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROCHA, M. S. P. M. L. *A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental*. *Revista Semestral da associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*.v.13, n.2, p. 203- 212, 2009.

\_\_\_\_\_. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar na educação infantil*. Ijuí: Unijuí. 2005.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Psicologia e a Educação Infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n.2, p.266-277, jun., 2007.

RODRIGUES, F. L. *O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização: um estudo voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental*. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, L. D. N. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria*. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, M. S. P. *A Ampliação do Ensino fundamental e a Prática Pedagógica: o olhar do trabalho com crianças de seis anos em uma escola municipal*. 2009. 86f. Monografia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, D. D. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de conhecimentos sobre a língua materna de professores em exercício e de propostas governamentais*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SINHORI, E. F. I. *A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental e nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú*. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

SMOLKA, A. L. *Imaginação e Realidade*. In *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo, 2009.

TASCA, D. S. O. *Alfabetizar, letrar: práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TENREIRO, M. O. V. *Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola*. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_, A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual Gestão e Iniciativas sociais, Rio de Janeiro. n. 11, p. 23-36 jun. 2008 disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores.htm>.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentário Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

ZINGARELLI, J. E. B. *A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

## APÊNDICES

### Apêndice 1- Quadro com as pesquisas da revisão bibliográfica

**Quadro 7 – Pesquisas de revisão bibliográfica**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Banco de dados Publicação</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Método</b>
ALBRECHT, T. D.	Atividades Lúdicas no EF: uma intervenção pedagógica.	BDTD 2009	Investigar possibilidades da realização de atividades lúdicas como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem no 1º ano do novo EF.	Pesquisa de intervenção com observação da sala de aula e entrevista com a professora.
ARAÚJO, R.C.B.F.	Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores.	BDTD 2008	Compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do Ensino Fundamental estão construindo para a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse segmento de ensino.	Pesquisa de abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural.
ANTUNES, J.	Ensino fundamental de 9 anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar.	BDTD 2010	Identificar as possíveis mudanças impulsionadas no cotidiano escolar vividas pelos professores em exercício da docência e nos demais sujeitos no exercício da gestão considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental.	Pesquisa de abordagem qualitativa, estudo de caso.
BARBOSA, M. S. P.	A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência.	BDTD 2009	Analisar o processo de implementação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos em uma escola da rede municipal de ensino num município do interior do Estado do Mato Grosso do Sul.	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.
BONAMIGO, C. C.	A inclusão da crianças de seis anos no ensino fundamental – narrativas de práticas curriculares não instituídas.	BDTD 2010	Analisar qual é o currículo que vem sendo produzido por meio das diferentes narrativas de políticas, de professores e a minha própria como coordenadora do grupo de professoras, para as crianças de seis anos que frequentam o Ensino Fundamental.	Pesquisa qualitativa com princípio metodológico da narrativa benjaminiana.
COSTA, S. S.	EF de 9 anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.	BDTD 2009	Investigar o lugar da criança de seis anos no EF de nove anos em Goiânia. Refere-se ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais, notadamente no contexto escolar do EF, no período inicial de escolarização.	Pesquisa de cunho etnográfico, baseada no método materialista histórico-dialético e com a abordagem sócio-histórica.

DANTAS, A. G.	EF de 9 anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no EF público e a atuação docente	BDTD 2009	Contribuir para a compreensão do processo de ampliação do EF no Distrito Federal e a inserção das crianças de seis anos nesse nível de ensino.	Pesquisa microetnográfica das salas de aula, a imersão no cotidiano escolar das classes participantes e entrevistas com as professoras.
DECICO, C.	O encanto do encontro: o jogo de faz de conta nas relações de ensino.	BDTD 2006	Análise e reflexão acerca da importância do jogo de faz de conta nas séries iniciais do EF.	Pesquisa de campo com experiências vividas em sala de aula, como professora- personagem.
FITTIPALDI, B. C.	Jogar para ensinar, jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas no EF I.	BDTD 2007	Investiga se o jogo pode constituir-se recurso pedagógico capaz de promover a construção de conceitos escolares e o desenvolvimento de habilidades cognitivas em crianças do EF I.	Pesquisa de campo com observação dos episódios de brincadeiras propostos pela pesquisadora.
FURTADO,	A infância no processo de reorganização curricular do Ensino fundamental de nove anos na escola: um estudo de caso.	BDTD 2009	Caracterizar a inserção da infância no currículo de uma escola de Ensino fundamental de nove anos vinculada à Gerência de Educação de Itajaí/SC.	Pesquisa de abordagem qualitativa com base no estudo de caso.
GEBIEN, J.	Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental: o que dizem as crianças de 1º e 2º ano.	BDTD 2011	Ouvir o que as crianças de 1º e 2º ano dizem sobre tempos e espaços de brincar na escola.	Pesquisa qualitativa com entrevista semi estruturada e observação.
GORNI, D. A. P.	EF de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?	SCIELO 2007	Investigar como o novo EF chegou às escolas, bem como de que forma as escolas se prepararão para este processo, nas escolas de Londrina, PR.	Pesquisa de Campo: entrevistas junto a representantes dos núcleos e secretarias diretores e professores das escolas.
LOPEZ, D. M.	O que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio?: em busca de práticas alternativas na escola contemporânea.	CAPES 2010	Descrever e analisar atividades do projeto de extensão “Repensando o UNIALFAS: propostas alternativas para séries iniciais – o que pode ser mais interessante na escola que a hora do recreio?”	Pesquisa de campo de inspiração etnográfica, utilizando observações nas oficinas do projeto e depoimento dos professores e alunos.
NEVES	Tensões contemporâneas no processo de passagem da	BDTD 2010	Investigar como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de educação infantil para uma de	Abordagem da sociologia da infância e da etnografia interacional.

	Educação Infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.		ensino fundamental em Belo Horizonte.	
ROCHA, M. S. P. M. L.	A atividade lúdica, a criança de seis anos e o ensino fundamental.	SCIELO 2009	Compreender os impactos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos em oito turmas de primeiro ano de escolas da rede municipal de uma cidade no interior de São Paulo.	Pesquisa de campo com os instrumentos de coleta de dados: entrevistas, questionário e observação participante.
RODRIGUES, F. L.	O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização: um estudo voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.	BDTD 2008	Compreender a organização do currículo voltado para o ensino da língua escrita no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização.	Pesquisa de abordagem qualitativa, mais especificamente estudo de casos múltiplos.
SANTOS, L. D. V.	A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria	BDTD 2008	Conhecer as ideias de professoras sobre o ingresso da criança, aos seis anos de idade, na escolaridade obrigatória e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais.	Estudo qualitativo narrativo, tendo por foco as falas/vozes/narrativas das professoras.
SINHORI,	A construção do currículo do 1º ano do Ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú.	BDTD 2011	Conhecer o processo local da configuração dessa política, no que tange às regulamentações e orientações municipais, estaduais e nacionais, enfatizando à construção do currículo do 1º ano.	Abordagem qualitativa, análise de conteúdo de fontes bibliográficas.
TENREIRO	Ensino Fundamental de nove anos: impacto da política na escola.	BDTD 2011	Desvelar os impactos pedagógicos da política de ampliação do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa.	Abordagem qualitativa e, para a organização dos dados, inspiramo-nos no procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo.
ZINGARELLI	A ampliação do ensino fundamental de nove anos na Escola Pública e na escola Privada: a experiência de Araraquara.	BDTD 2009	Investigar a diferença entre o processo de ensino aprendizagem das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental de nove anos de duração nas instituições públicas e instituições privadas.	Pesquisa qualitativa.

## **Apêndice 2 - Roteiro de observação participante**

1. Descrição dos sujeitos;
2. Reconstrução das interlocuções entre os informantes e pesquisadora;
3. Descrição do ambiente das aulas de Educação Física;
4. Descrição de eventos especiais;
5. Descrição das atividades;
6. Descrição do comportamento da pesquisadora.

**Apêndice 3 - Roteiro de entrevistas semi-estruturadas com a professora**

1. Como descreve os jogos e brincadeiras em sua prática, e quais são eles?
2. Conte o que você compreende por jogos de faz de conta.
3. Como os jogos compreendidos como atividade lúdica e/ou jogos de faz de conta são contemplados em sua prática?
4. Você percebe a necessidade de alterações no currículo do novo EF para contemplar as atividades lúdicas?
5. Quais desafios estão postos em sua prática para que se contemplem as brincadeiras no cotidiano dos ingressantes do novo EF?

#### Apêndice 4 – Descrição das demais atividades desenvolvidas pela professora

**Braço de ferro:** é um jogo em que duas crianças, com o cotovelo apoiado sobre superfície horizontal, cruzam as mãos e tentam encostar o braço do outro no chão.

A atividade de braço de ferro fazia parte de um conjunto de jogos e brincadeiras referentes a uma gincana desenvolvida pela professora de Educação Física, com o apoio das professoras das turmas do Ciclo I e Ciclo II em comemoração a semana do dia das crianças. Para o desenvolvimento do braço de ferro, a professora contou com o auxílio de alunos monitores do Ciclo III e Ciclo IV.

Durante esse esporte, as crianças que escolheram essa modalidade foram chamadas a participar, e o restante do grupo ficou como plateia na torcida e observando. Como já mencionamos, sempre que há espera, há também corpos incontinentes que se mexem, se abraçam, conversam. Um traço que destaco nesse episódio é o reconhecimento dos ganhadores no final por parte da professora.

**Queimada:** o grupo, dividido em duas turmas, posiciona-se na quadra, conforme figura abaixo, e um aluno é escolhido pelo time para ficar no cemitério.

**Figura 7 – Esquema da Queimada**



Fonte: portaldoprofessor.mec.gov.br

A partida do jogo é iniciada assim que um jogador do time (que ganhou a disputa do par ou ímpar) arremessa a bola ao campo adversário com o objetivo de atingir, “queimar”, algum jogador do outro time. O intuito é queimar o maior número de jogadores do time adversário.

**Pula corda:** enquanto duas pessoas batem a corda, um terceiro pula toda vez que ela encosta no chão, com objetivo de pular o maior número de vezes.

**Dama:** jogo de tabuleiro entre dois jogadores em um tabuleiro quadrado, de 64 casas alternadamente claras e escuras, dispondo de 12 pedras claras e 12 pedras pretas. O



objetivo é capturar ou imobilizar as peças do adversário; o jogador que imobilizar todas ou o maior número de peças ganha a partida.

**Vôlei:** jogo praticado em quadra dividida em duas partes por uma rede e com duas equipes; o objetivo é fazer a bola passar para o outro lado da rede e tocar o chão do campo adversário, evitando que o mesmo aconteça com a sua equipe.

**Fantasminha:** A professora escolhe quatro alunos que serão os fantasminhas. Eles se levantam e têm a função de escolher um colega para vir à frente; a escolha é feita sem que os alunos saibam quem os escolheu. Para isso, ficam de cabeça baixa na carteira e com o polegar para cima. O escolhido tem o polegar abaixado pelos colegas. Assim que todos escolhem, batem palmas e as crianças erguem a cabeça. Os que estão com o polegar abaixados ficam em pé e tentam adivinhar quem os escolheu; se acertarem, vão para a frente e tornam-se fantasminhas; se errarem, o colega continua na posição de fantasma.

## ANEXOS

### Anexo 1- Texto resultado da formação continuada

“Introdução: A inserção da Cultura Corporal de Movimento é uma área de conhecimento e estudo da Educação Física Escolar (EFE), em que a compreensão e a produção beneficiam as abordagens do currículo. A sistematização do trabalho por projetos tem por finalidade tornar a prática pedagógica aberta e crítica. Envolve alunos e professores na construção e no processo. Compreende a realidade reflexivamente, valoriza a construção da identidade histórica e cidadã, geradora de cultura. Objetivo: Aplicar a metodologia de projetos. Favorecer a autonomia e construção do conhecimento do aluno, valorizando a cooperação, tomada de decisão e auto-avaliação, partindo da sua análise cultural. Principais Atividades: Escolha do grupo para o projeto: alunos participativos que necessitam de estímulos e vivências motoras extras e responsabilidade. Planejamento e desenvolvimento da atividade desafiadora. Tema: Brincadeiras e Brinquedos, discutido com o grupo. Levantamento do conhecimento prévio: 42 brincadeiras e 21 brinquedos. Na ação compartilhada, a professora planejou e organizou as atividades aplicadas no dia, o material necessário e os questionamentos para fruição adequada do projeto. Nas brincadeiras, os alunos explicaram as atividades dinâmicas, a interatividade, a solução contextual de problemas, a prática e a reflexão, todas filmadas e fotografadas pela professora. Para a construção dos brinquedos, os alunos trouxeram material reciclado e o quinto ano organizou e monitorou essa construção. Definição do produto final: Evento Agita, um circuito de brincadeiras com quatro horas de duração e nove grupos participando. Definição das expectativas de aprendizagem: melhorar e ampliar o repertório motor (aspecto físico); ampliar e melhorar a atenção, concentração e raciocínio (aspecto cognitivo); melhorar a sua participação e colaboração (aspecto social).

Resultados: Os alunos apresentaram: no Aspecto Físico - o estágio elementar na execução das habilidades motoras fundamentais; no Aspecto Cognitivo - melhorou o raciocínio e adquiriu uma postura crítica diante dos acontecimentos e conteúdos adquiridos; no Aspecto Social – participação de todos, respeitando e valorizando as individualidades com responsabilidade; e uma prazerosa aprendizagem significativa. Escola e professora aprenderam uma metodologia efetiva e adequada para o grupo em questão.”