

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

CHILDREN'S PERSPECTIVES ABOUT THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL: OUTLOOKS ABOUT PHYSICAL EDUCATION

PERSPECTIVAS DE LOS NIÑOS ACERCA DE LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA: MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA

**Giovana Rastelli**

giorastelli@hotmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

**Fanny Cacilie Gauna de Siqueira**

fcacilie@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

**Jaison José Bassani**

jaisonbassani@uol.com.br

Universidade Federal de Santa Catarina

### RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir do olhar das crianças em relação às aulas de Educação Física. Participaram da pesquisa seis crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis (SC), quatro meninas e dois meninos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e como instrumento de coleta, utilizou-se um roteiro semiestruturado de entrevista coletiva. A especificidade das etapas da educação básica tornou-se ainda mais evidente com os discursos das crianças.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Ensino Fundamental. Educação Física.

### ABSTRACT

This study aimed to analyze the transition between early childhood education and elementary school through the children perceptions about physical education classes. Six children from the first year of elementary school of a public school in Florianópolis (SC) participated of the study, four girls and two boys. It's a qualitative research and a collective interview semistructured script was used as an instrument of data collection. The specificity of the two stages of basic education in question becomes even more evident according to the speeches of the children.

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

### RESUMEN

Este estudio ha tenido como objetivo analizar la transición entre la educación infantil y enseñanza fundamental a partir de la mirada de los niños. Participaron de la pesquisa seis niños del primero año de la educación primaria de una escuela pública de Florianópolis (SC), cuatro chicas y dos chicos. Trata de una pesquisa cualitativa y como instrumento de recolección fue utilizado un guión de entrevista semiestruturado aplicado colectivamente. La especificidad de las etapas de la enseñanza de educación básica se hace aún más evidente de acuerdo con los niños.

**Palabras Clave:** Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Física.

## Introdução

As primeiras tentativas de organização de creches no Brasil surgiram com caráter assistencialista, cujo principal objetivo era de auxiliar as viúvas e mulheres que trabalhavam fora de suas casas (PASCHOAL; MACHADO, 2009). A ideia era criar solução para os “problemas dos homens”, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade.

O pesquisador brasileiro Moysés Kuhlmann Júnior relatou que a primeira creche do país surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro. Considerando que, nessa época, não se tinha uma compreensão científica profunda acerca dos aspectos biológicos, culturais, físicos, políticos da criança, a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37), portanto os espaços das creches não tinham cunho educacional.

Através de muita luta, a partir da Constituição de 1988, pela primeira vez na história do Brasil, a criança pequena passou a possuir o direito à creche e à pré-escola. A partir disso, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais meramente assistencialista. Esta perspectiva pedagógica entende a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural (KUHLMANN, 1999).

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

No que diz respeito ao ensino fundamental no Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade desta etapa com duração de quatro anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 ampliou para oito anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modificou a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio no chamado “1º grau”. Entre as mudanças recentes mais significativas, a atenção especial passou a ser dada à ampliação para os nove anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2013, p.103)

Assim sendo, a centralidade dada a questão da articulação educação infantil e ensino fundamental nesta pesquisa emergiu da presença do tema nas políticas educacionais contemporâneas das últimas

décadas, assim como nas novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” responsável por orientar as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, na busca por assegurar o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade social.

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

Há de se prever que a transição pode se dar, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (BRASIL, 2015, p.20).

A questão da integração entre educação infantil e ensino fundamental ganha destaque nas pesquisas da área da educação. No âmbito da educação física, até o momento não foram encontrados trabalhos que tratam da transição escolar. A educação física é conteúdo obrigatório para todos os alunos do ensino fundamental no Brasil, assim como é obrigatória para as crianças da educação infantil na cidade de Florianópolis (SC). Entender as práticas corporais, brincadeiras, contextos, espaços e materiais a partir das crianças que passam pela transição escolar se torna, então, uma responsabilidade da educação física.

Considerando a necessidade de observar as condições objetivas e subjetivas desta temática, foram levantadas as questões especialmente em relação a transição da educação infantil para o ensino fundamental: Como se desenvolvem os tempos e os espaços na creche e na escola? Em que se aproximam? Em que aspectos se diferenciam? Como as crianças percebem as aulas de Educação Física? E os conteúdos desenvolvidos? E a relação com os professores? O que tratam os documentos legais em relação ao tema?

Dessa maneira, esta pesquisa teve como principal objetivo analisar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir do olhar das crianças em relação às aulas de Educação Física. Especificamente, pretende compreender os significados e entendimentos que as crianças possuem sobre as aulas de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; verificar quais os espaços e os materiais utilizados na rotina escolar e nas aulas de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e identificar como as crianças percebem a organização dos tempos na Educação Infantil e

no Ensino Fundamental.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e no que se refere aos objetivos, é uma pesquisa descritiva, em que serão respondidas indagações de fatos objetivos e diretos sem alterá-los (ANDRADE, 2002; FLICK, 2004; GIL, 2010). Seis crianças participaram do estudo, quatro meninas e dois meninos, todos pertencentes ao primeiro ano vespertino do Ensino Fundamental de uma escola básica municipal da cidade de Florianópolis (SC) e que frequentaram a mesma creche durante a Educação Infantil. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e exemplificado às crianças de acordo com seu nível de compreensão, e o mesmo foi dirigido aos responsáveis que o assinaram, garantindo a participação das crianças na pesquisa.

A escola é localizada em um bairro próximo à Universidade Federal de Santa Catarina e foi escolhida como campo desta investigação devido a participação de uma das pesquisadoras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que integra a instituição.

Para a coleta das informações, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado elaborado propriamente para esta pesquisa. A entrevista com crianças é uma técnica ainda relativamente pouco explorada na literatura, inclusive porque, usualmente, pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações (CARVALHO et al., 2004). Entretanto, compreende-se neste estudo que a criança se manifesta, critica, produz e se expressa, desta forma foi desenvolvida uma entrevista em grupo, com todos participantes dialogando com a pesquisadora.

O roteiro de perguntas e as dimensões da análise foram divididos em três eixos principais: 1) espaço; 2) tempo; 3) conteúdo: educação física. Estes estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e possuem papel importante na efetivação dos objetivos quanto à proposta pedagógica das instituições. Todo o processo foi gravado com o auxílio de um gravador de áudio e de uma câmera filmadora.

## ESPAÇO

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

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

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

Inicialmente, quando questionadas sobre a existência de diferenças nos espaços da creche e da escola, três crianças responderam que “é muito diferente!”. Uma criança pediu a vez para falar:

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

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

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

**CRIANÇA 2:** “Era dentro da sala!”

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

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

A partir da convivência com as crianças do primeiro ano e após suas falas, é evidente que a questão

do “pedir para ir ao banheiro” ainda os deixa, de certa forma, confusos. É possível perceber que muitas vezes o pedido, seja para ir ao banheiro ou tomar água, é acompanhado de uma vontade intrínseca de ir passear pela escola, de encontrar os amigos ou simplesmente para se distrair. Quando faziam parte da educação infantil, a rotina era mais flexível permitindo que houvesse maior liberdade em transitar pelos diferentes espaços, muitas vezes sem o acompanhamento ou permissão de algum professor.

Outro ponto que diverge, segundo as crianças, é a sala. No ensino fundamental, os alunos ficam dispostos em fileiras e colunas, cada um com a sua carteira, esse tipo de organização não favorece o diálogo entre as crianças e a relação com o professor é obtida de maneira vertical, em que ele é o centro e as atenções devem ser dirigidas a sua autoridade (BEZERRA, 2014).

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

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

**CRIANÇA 1:** “Na creche tinha uma rampinha que a gente sempre brincava quando tinha a educação física outra, e a gente brincava daquele negócio de lata. Tinha balanço e tinha casinha, tinha pé de amora.”

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

**TODAS AS CRIANÇAS:** “Não!!!!!!”

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

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

**PESQUISADORA:** “Na creche tinha quadra?”

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

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

**CRIANÇA 5:** “Mais ou menos...”

**CRIANÇA 4:** “A gente gosta!”

No trecho acima, é possível visualizar um diálogo em que as crianças possuem opiniões diferentes quanto ao apreço pela quadra poliesportiva da escola. A escola em questão, desde o início do ano, passa por reformas em toda a sua estrutura, com exceção da quadra, a qual está sendo utilizada como sala de

aula dos anos finais do ensino fundamental. Por esse motivo, o espaço está extremamente reduzido, então não há parquinho, pátio coberto e descoberto, ou locais que propiciem a interação entre os alunos e que permitam o brincar fora da sala de aula.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2009, p. 4). O pátio e o parquinho são os locais onde esses dois tópicos são encontrados na creche. O parquinho é concebido como um lugar de interação, de negociações com o outro e também de disputas. O espaço e seus componentes como brinquedos e areia, são (re) significados e reinventados pelas crianças de acordo com os seus interesses (SOARES, 2012). Diante do exposto, é de grande importância que este ambiente também esteja presente nas escolas, assim como demais espaços que propiciem a sociabilização, o aprendizado e o lazer.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil indicam que “o espaço físico para a criança deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis” (BRASIL, 2008). O ambiente deve ser organizado de modo que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2008). Em contrapartida, quando tratamos da realidade do ensino fundamental, observamos um ambiente engessado em que as crianças são comumente impedidas de agirem livremente em função da rotina escolar.

## **TEMPO**

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

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

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil esclarece que:

A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, com atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho (BRASIL, 1998, p. 73).

A partir das respostas sobre o espaço, as crianças mencionaram que “lá na sala a gente não estudava, a gente só fazia uma roda e quando acabava a roda, a gente ia lá pro parquinho, depois a gente voltava e a tarde a gente brincava pra caramba. De manhã e à tarde a gente ia pro parquinho” e que “a (nome da professora) deixava a gente brincar, porque a gente não estudava muito, a gente só fazia roda pra falar e pra contar história. A gente podia sair na hora que a gente conseguia”, a criança completou a frase dizendo “na escola não podia, podia só quando bater o sinal.”

A observação feita pela criança exemplifica a flexibilização da educação infantil em relação ao ensino fundamental. Na escola os momentos são divididos a partir da carga horária diária, quatro horas, entre as disciplinas obrigatórias e esse tempo é marcado pelo toque do sinal que caracteriza o início e final da aula, troca dos professores, recreio e outros, porém, assim como demonstrou a fala da menina, o tempo da escola é diferente do tempo das crianças (SAMPAIO, 2002). Para dar sequência ao assunto, as crianças foram questionadas quanto ao tempo relacionado à carga horária:

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

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

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

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

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

sinalizando “sim”, também estavam matriculadas em período integral.

No ensino fundamental da escola básica em questão, as crianças que estudam no período matutino permanecem das 7h55min às 11h55min e no período vespertino das 13h às 17h, totalizando 4h diárias. Os alunos só permanecem na escola durante o contraturno se houver atividades extras como reforço escolar, gincana ou somente para utilizar o espaço da mesma para a realização de trabalhos. Faz parte do papel da escola a oferta de condições materiais e de espaço nesse período aos seus alunos (KROLOW; CASTELEINS, 2009).

Em relação à organização do tempo das instituições:

**PESQUISADORA:** “Na creche tinha recreio?”

**CRIANÇA 2:** “Tinha!”

**CRIANÇA 1, 4 e 5:** “Não!!!”

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

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

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

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

**TODAS AS CRIANÇAS:** “Não!!!”

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

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

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

crianças se movimentem com certa liberdade e escolham quais atividades querem realizar como lazer (CAVALLARI; ZACARIAS, 1994).

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

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

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

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

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

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

E sobre a escola, quanto ao que mais gostam, relataram que “eu gosto de estudar, escrever e também ler.”. O processo de alfabetização é iniciado antes da entrada das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, que é onde são vivenciados os mecanismos formais para a aprendizagem. A inserção no ensino fundamental é marcada pela expectativa e necessidade de inserção no mundo letrado (STEMMER, 2006; DIAS; CAMPOS, 2015).

No que diz respeito ao que menos gostam: “o que é chato na escola é quando a prof nos xinga, é quando a prof de artes deixou a gente dez minutos de castigo, isso que é chato. Eu não gosto de coisa chata.”. É possível notar no cotidiano escolar que ao ingressarem no ensino fundamental, as crianças relatam limitações dos espaços e tempos para brincar, assim como mencionam as imposições de regras para a realização de tais atividades (MOTTA, 2011).

## Conteúdo: Educação Física

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil não faz nenhuma menção específica à educação física, mas faz referência ao “corpo” e ao “movimento” (CAVALARO; MULLER, 2009). Descobrir e conhecer seu próprio corpo, suas potencialidades e limites; brincar expressando emoções, desejos e necessidades; utilizar diferentes linguagens, como a corporal e a musical, são dimensões que possuem extrema relação com a educação física (BRASIL, 1998).

A educação física nesta etapa da educação básica pode se configurar como momento que possibilita que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem (AYOUB, 2001). Neste sentido, o diálogo com as crianças prossegue para tratar da educação física:

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

**CRIANÇA 6:** “Tinha!”

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

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

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

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

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

**CRIANÇA 1:** “No parquinho!”

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

O trecho contém novamente o espaço do parquinho como o local de referência quando relacionado às brincadeiras. Os materiais são recursos que demonstram a especificidade da educação física como componente curricular. A corda e a bola são exemplos de instrumentos que desempenham diversas funções, viabilizam adaptações e criações por meio do uso da imaginação, além de materiais reciclados, como copo e garrafas descartáveis, que são indispensáveis para proporcionar ao aluno a troca com o meio e atribuição de novos significados ao brincar (FREIRE, 1997).

Quanto à escola, o papel da educação física nesse nível de ensino possui grande relevância, pois possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades corporais – motoras, cognitivas, afetivas - e a participação em atividades que envolvem jogos, esportes, lutas, ginástica e dança proporcionando, sobretudo, lazer e expressão de sentimentos (BRASIL, 2013).

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

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

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

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

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

\*Silêncio\*

**PESQUISADORA:** “Eu queria saber qual a diferença da educação física da creche e daqui da escola”

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

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

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

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

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

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

Na educação infantil, em sua maioria, a educação física é feita no decorrer de um período e o professor responsável permanece em todas as partes da rotina das crianças, além de realizar as atividades, há a participação em momentos de grande importância, os quais fazem parte da singularidade dessa etapa de ensino, como a alimentação, higiene e o sono (RASTELLI; FLORES, 2015). No ensino fundamental, as

aulas costumam durar de 40 a 50 minutos, e o tempo precisa ser dividido entre realizar a chamada, ida e volta da quadra ou pátio, além de outros aspectos, que podem influenciar na percepção das crianças quanto à duração das aulas.

Espaço, tempo e conteúdo, apesar de terem sido divididos e discutidos separadamente, são especificações que na rotina escolar estão fortemente interligados. Desde o planejamento e organização, até a execução e reorganização, os três eixos devem ser abordados de maneira a permitir e facilitar a interação escola – professor – aluno.

## Considerações Finais

Existem diferenças evidentes entre a educação infantil e o ensino fundamental nos diversos aspectos que os compõe. Conseguimos observar através das falas das crianças que tais diferenças são nítidas para as mesmas, além de já serem conhecidas pelas pessoas que fazem parte do universo escolar, sejam os docentes e corpo administrativo das instituições, ou os pais e familiares das crianças. No entanto, ao tratar da transição entre as duas etapas de ensino, ainda existe escassez de produções científicas e discussões dentro do espaço escolar.

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

É válido atentar para as limitações da pesquisa. O tempo foi um fator que restringiu a participação de um número maior de crianças, não havendo a possibilidade de serem criados mais grupos para a entrevista, além disso, o momento da coleta teve uma duração maior do que o esperado, causando grande cansaço nas crianças e possivelmente refletindo em suas respostas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa vir a colaborar na fomentação de novos estudos sobre a temática, no repensar crítico das políticas educacionais no que diz respeito à transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, para que possa subsidiar novas discussões e reflexões entre professores da escola, docentes atuantes na formação inicial e as próprias crianças, protagonistas destas etapas de

ensino.

## Referências

- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.
- BEZERRA, A. C. **A Importância da Organização do Espaço Escolar em Sala de Aula**. 2014. Disponível em: < <http://www.aldacavalcante.com/2014/02/a-importancia-da-organizacao-do-espaco.html>>. Acesso: novembro de 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, 2013.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Subsídio para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.
- CARVALHO, A. M. A.; BERVALDO, K. E. A.; PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T. **O uso de entrevistas em estudos com crianças**. Maringá, 2004.
- CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: Uma realidade almejada. In. **Educar**, Curitiba Editora UFPR, n. 34, p. 241–250, 2009.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Rev. Educ Soc.** v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- CAVALLARI, R. C.; ZACARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 2. Ed. São Paulo: Ícone. 1994.
- CHULEK, V. A. **Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes das crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR**. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, 2002.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

KROLOW, A. C. M.; CASTELEINS, V. L. Contraturno: um espaço de desafio para a educação do futuro. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Curitiba. 2009, p. 3857 – 3871.

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

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

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

RASTELLI, G.; FLORES, M. V. O atletismo nas aulas de educação física infantil: relato de experiência no estágio supervisionado I. *Cadernos de Formação RBCE*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 69-76, 2015.

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

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

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

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

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