

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

---

---

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: DA ESTRUTURAÇÃO À  
IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

---

---

TESE DE DOUTORADO

**JULIANA DIAS BOARETTO**

Maringá - Paraná  
2019

**JULIANA DIAS BOARETTO**

---

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: DA ESTRUTURAÇÃO À  
IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

---

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

**Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**

Maringá - Paraná  
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B662e

Boaretto, Juliana Dias

Educação Física na Educação Infantil: da estruturação à implementação pedagógica /  
Juliana Dias Boaretto. -- Maringá, PR, 2019.  
223 f.color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde,  
Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação  
Física - UEM/UEL, 2019.

1. Planejamento. 2. Sistematização. 3. Pesquisa-ação. 4. Educação Física. 5.  
Educação infantil. I. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de, orient. II. Universidade Estadual  
de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa  
de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. III. Título.

CDD 23.ed. 796.077

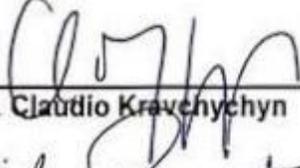
JULIANA DIAS BOARETTO

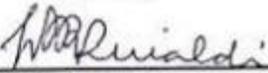
**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: DA ESTRUTURAÇÃO À  
IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

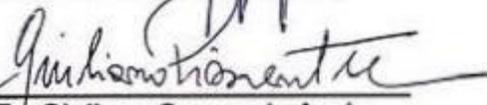
Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutor(a).

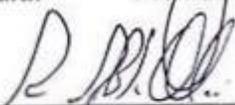
APROVADA em 12 de dezembro de 2019.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Claudio Kravchychyn

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira  
(Orientador)

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Paulo Freire).

# **Dedicatória**

---

---

*Dedico este trabalho ao meu esposo e filhos que sempre estiveram ao meu lado.  
A minha mãe (em memória), ao meu pai e meus irmãos.*

# Agradecimentos

**Gratidão** é o ato de reconhecimento, de amor, de amizade e de fidelidade, ou seja, é **agradecer** por algo e demonstrar consideração por pessoas que tenham feito um bem ou um favor. **Gratidão!** É com esta palavra que direciono meus agradecimentos...

**Gratidão** a Deus pelo cuidado e amor! Por estar sempre comigo me iluminando nos momentos de alegrias e fortalecendo-me nas horas difíceis, pois, independentemente da situação, seja sorrindo, seja chorando, “tudo posso Naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

**Gratidão** à Família! Pelo amor incondicional, pela paciência, por entender minhas ausências. Obrigada por caminharem comigo em todos os momentos. Vocês são presentes de Deus em minha vida.

**Gratidão** ao querido orientador, professor Amauri. Que honra poder caminhar contigo durante estes anos (Calma! Sei que não encerramos por aqui, hihihi). Obrigada pelas orientações, com certeza foram momentos de muita aprendizagem, que me fizeram crescer durante todo o processo. Obrigada por acreditar na nossa Educação Física Escolar e ensinar-me a amá-la ainda mais. Aproveito a oportunidade para agradecer pela confiança, porque você acreditou em mim e estará sempre em meu coração!

**Gratidão** a querida professora Vânia, um anjo que caiu do céu em minha vida, uma pessoa fantástica, com um coração que não cabe no peito. Como sempre lhe digo, você é benção em minha vida. Agradeço a Deus por ter colocado você em meu caminho. És mais que uma professora, és uma amiga. Obrigada por tudo!

**Gratidão** aos professores que, carinhosamente, aceitaram fazer parte das bancas (qualificação e defesa) e contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado: Vânia, Ieda, Giuliano e Cláudio. Obrigada por dividirem comigo este momento tão importante e esperado. **Gratidão** aos professores Luciane e Evando (suplentes).

**Gratidão** à Universidade Estadual de Maringá, ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Agradeço aos docentes e demais funcionários. Universidade pela qual guardo um imenso carinho pelos momentos vividos.

**Gratidão** aos meus amigos do doutorado, Héres, Ana, Patric, Arestides, Camila, Deiva, Douglas, Franklin (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Educação Física e Esporte - GEPPEFE) e, atualmente, ao GEEFE, em especial às professoras Vânia, Luciane, Bruna e Yedda. Com vocês o trajeto ficou mais divertido, pois, mesmo nos momentos de angústias estávamos um do lado do outro, o que fez valer a pena toda a caminhada.

**Gratidão** à Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí- SEDUC. Em especial à secretária: Adélia Paixão, a supervisora pedagógica da Educação Física: Zuleide Dezanet e a Coordenadora pedagógica do CMEI: Bruna Kathiusca Santana. Sem palavras para expressar todo carinho e receptividade com a pesquisa. Obrigada por acreditarem em uma Educação Física Escolar de qualidade.

**Gratidão** aos CMEIs: Isbela de Souza Ribeiro Felipe e o CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza. Em especial às diretoras: Andréa Vendramin Mortari e Rosalina Veríssimo da Silva, à professora regente Márcia, toda equipe pedagógica dos CMEIs, aos pais/responsáveis que acreditaram na pesquisa. Vocês foram essenciais.

**Gratidão** às crianças participantes da pesquisa. Vocês fazem parte da minha vida. Momentos inesquecíveis que passei ao lado de cada um de vocês. Minha eterna gratidão.

**Gratidão** à professora Luciana, pelos ensinamentos com o teste Bot-2 e aos acadêmicos que me ajudaram a aplicar o teste com muito amor e carinho: Murilo, Bianca, Eloíse, Mariana, Heloisa, Amanda, Tony. Vocês são especiais para mim.

**Gratidão** à Universidade Estadual do Paraná- Campus de Paranavaí, ao colegiado de Educação Física e a todos os funcionários. Minha universidade querida, quantas histórias de amor tenho para contar desse espaço que faz parte da minha vida.

**Gratidão** aos amigos que Deus me deu de presente. Amigas do grupo Joinville, minhas filhas espirituais, amigos da universidade, amigos da igreja, enfim, todos que sempre estiveram do meu lado. Com vocês meus dias são diferentes. Obrigada por tudo.

**Gratidão** a todos que de uma forma direta ou indireta fizeram parte desta parte da minha história, chamada felicidade.

Ter todos vocês em minha vida é acreditar que sou a pessoa mais abençoada deste mundo. Amo vocês! Minha eterna **Gratidão!**

BOARETTO, Juliana Dias. **Educação Física na Educação Infantil: da estruturação à implementação pedagógica**. 2019. 223f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

## RESUMO

---

---

A Educação Física Escolar tem se configurado como um espaço legítimo de intervenção e atuação pedagógica, cujos conhecimentos da área se constituem em constructos relevantes para o desenvolvimento e a formação da criança. Entendendo que a formação humana se dá pelo conjunto de desenvolvimento do sujeito nas suas dimensões motoras, cognitivas e socioafetivas, faz-se necessário compreender que a criança, como um ser em formação, tenha no ambiente escolar o suporte para a estimulação das suas potencialidades. A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece três níveis de ensino na Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na busca de conhecer estudos acerca da Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) e, conseqüentemente, a relevância da área para este nível de ensino, observou-se que poucos trabalhos foram realizados com caráter interventivo. Os trabalhos encontrados elucidam a importância da EF na EI, mas raros são os que intervêm no campo. Desse modo, a presente tese teve como objetivo analisar a influência de um programa de intervenção sistematizado para a EF na EI no processo formativo escolar de criança de 5/6 anos. Para responder ao objetivo da tese buscou-se dentro do campo metodológico a pesquisa-ação. A pesquisa, envolveu crianças do Infantil 5, em dois CMEIs da cidade de Paranavaí-PR. Para a composição da amostra foram formados três grupos: Grupo 1 (Grupo Controle, com aulas de EF uma vez por semana, ministradas por um especialista); Grupo 2 (Grupo Experimental, com aulas diárias de EF, ministradas pela pesquisadora – especialista da área); Grupo 3 (Grupo Controle, sem aulas de EF). A pesquisa contou com dados qualitativos: observação; diário de campo; entrevista; e com os dados quantitativos: questionários (ABEP e DCDQ); teste motor BOT-2. Os dados coletados no pré-teste subsidiaram a estruturação do planejamento para o Grupo 2. Os referenciais utilizados para o desenvolvimento do planejamento basearam-se nos Campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular e nos Núcleos de concentração para a EI. Para a estruturação da proposta de intervenção foram desenvolvidas nove etapas, de acordo com as fases da pesquisa-ação. A intervenção ocorreu no período de três meses, totalizando 57 encontros. A análise dos dados fundamentou-se na Técnica de Análise do Conteúdo Temático para os dados qualitativos e, para os quantitativos, as análises foram processadas e realizadas por meio do *software Statistical Package for a Social Science (SPSS) 20.0* e *Statistica, 10.0*. Em relação às aulas diárias de EF, foi verificado o efeito positivo no Grupo 2, quando comparados aos Grupos Controles 1 e 3, não apresentando mudanças positivas durante a intervenção para nenhuma variável. Ressalta-se ainda que, para Força/Agilidade, ambos os grupos tiveram as médias pioradas de modo significativo e, de modo isoladas, o Grupo 1 piorou na variável Corrida/Velocidade e o Grupo 3 na Força. Em relação à Composição Motora Total, o tamanho do Efeito do Grupo 2 foi muito forte em relação aos dois Grupos sem a intervenção. Os resultados indicam que as experiências adquiridas durante a pesquisa levaram a caminhos que confirmaram que as

aulas de EF desenvolvidas diariamente por um especialista, sistematizadas e estruturadas, por meio de um planejamento, baseado em uma diagnose adequada, influenciam na formação integral de crianças de 5/6 anos, preparando-as de maneira mais consistente para futuras ações escolares em relação às crianças que não receberam a intervenção diária. Desse modo, conclui-se que o grupo que vivenciou aulas diárias de EF melhorou não somente no aspecto motor, mas, também, houve influência positiva nas dimensões cognitivas e socioafetivas.

**Palavras-chave:** Planejamento. Sistematização. Pesquisa-ação. Educação Física. Educação Infantil.

BOARETTO, Juliana Dias **Physical Education in Early Childhood Education: from structuring to pedagogical implementation.** 2019. 223f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

## ABSTRACT

---

---

School Physical Education has been configured as a legitimate space for intervention and pedagogical performance, whose knowledge of the area constitute relevant constructs for the development and formation of children. Understanding that human formation is based on the development of the subject in its motor, cognitive and socio-affective dimensions, it is necessary to understand that the child, as an individual in formation, has the support in the school environment to stimulate its potentialities. Law No. 9,394/96 (BRASIL, 1996) establishes three levels of education in Basic Education: Early Childhood Education, Elementary School and High School. In order to learn about Physical Education (PE) in Early Childhood Education (CE) and, consequently, the relevance of the area for this level of education, it was observed that few works were performed with an intervening character. The studies found elucidate the importance of PE in CE, but rare are those that intervened in the field. Thus, the present thesis aimed to analyze the influence of a systematized intervention program for PE in CE on the educational process of a 5 to 6 year old child. To respond to the objective of the thesis, action research was sought within the methodological field. The research involved children from kindergarten 5, in two Municipal Daycare (CMEI) in the city of Paranavaí-PR. For the composition of the sample three groups were formed: Group 1 (Control Group, with PE classes once a week, taught by a specialist); Group 2 (Experimental Group, with daily PE classes, given by the researcher - specialist in the field); Group 3 (Control Group, without PE classes). The research had qualitative data: observation; field journal; interview; and with the quantitative data: questionnaires (ABEP and DCDQ); BOT-2 motor test. The data collected in the pretest subsidized the planning structure for Group 2. The frameworks used for the development of planning were based on the fields of experience and learning and development objectives of the Common National Curriculum Base and the Concentration Centers for CE. For the structuring of the intervention proposal, nine steps were developed, according to the action research phases. The intervention took place over a period of three months, totaling 57 meetings. Data analysis was based on the Thematic Content Analysis Technique for qualitative data and, for quantitative data, the analyzes were processed and performed using the *Statistical Package for a Social Science (SPSS) 20.0 software* and *Statistica, 10.0*. Regarding the daily PE classes, the positive effect was verified in Group 2, when compared to Control Groups 1 and 3, showing no positive changes during the intervention for any variable. It is also noteworthy that, for Strength/Agility, both groups had significantly worse averages and, in isolation, Group 1 worsened in the Running/Speed variable and Group 3 in Strength. Regarding Total Motor Composition, the size of the Group 2 Effect was very strong compared to the two Groups without intervention. The results indicate that the experiences acquired during the research led to ways that confirmed that the PE classes developed daily by a specialist, systematized and structured, through a planning, based on an adequate

diagnosis, influence the integral formation of children of 5 years to 6 years, preparing them more consistently for future school actions in relation to children who did not receive the daily intervention. Thus, it is concluded that the group that experienced daily PE classes improved not only in the motor aspect, but also had a positive influence on the cognitive and socio-affective dimensions.

**Keywords:** Planning. Systematization. Action research. Physical education. Early Childhood Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Etapas do planejamento .....	60
<b>Figura 2</b> - Composição da amostra por CMEIs .....	78
<b>Figura 3</b> - Estruturação para a condução da pesquisa-ação.....	80
<b>Figura 4</b> - Detalhamento das etapas e atividades da estrutura, proposta para a pesquisa/pesquisa-ação .....	81
<b>Figura 5</b> - Instrumentos aplicados no pré e pós-teste com os três grupos participantes .....	96
<b>Figura 6</b> - Composição e estrutura das subescalas do BOT-2 .....	98
<b>Figura 7</b> - Planejamento na Educação Infantil: aulas diárias de Educação Física .....	105
<b>Figura 8</b> - ABEP: Nível Socioeconômico dos Grupos 1, 2 e 3 .....	109
<b>Figura 9</b> - Desenvolvimento da experiência: da ação aos resultados .....	120
<b>Figura 10</b> - Sistematização do conteúdo pelo núcleo: O movimento e a Corporeidade e a BNCC .....	122
<b>Figura 11</b> - Sistematização do conteúdo com o núcleo: O movimento e os Jogos e a BNCC .....	125
<b>Figura 12</b> - Sistematização do conteúdo com o núcleo: O movimento em Expressão e Ritmo e a BNCC .....	127
<b>Figura 13</b> - DCDQ- Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, dos Grupos: 1, 2 e 3 (pré e pós) .....	144
<b>Figura 14</b> - Percepção da professora regente e a influência em sala de aula, após dois meses de intervenção diária .....	166
<b>Figura 15</b> Tarefas Motoras .....	172
<b>Figura 16</b> Tempo de aula na Educação Infantil entre o Real e o Ideal .....	182

# LISTA DE FOTOS

---

---

<b>Foto 1 -</b>	Centro Municipal de Educação Infantil Isbela de Souza Ribeiro Felipe .....	84
<b>Foto 2 -</b>	Centro Municipal de Educação Infantil Maria Madalena Fernandes de Souza .....	85

# LISTA DE QUADROS

---

---

<b>Quadro 1-</b>	Domínios do Comportamento Humano .....	30
<b>Quadro 2-</b>	Sequência emergente de capacidades locomotoras, manipulativas e de equilíbrio selecionadas .....	35
<b>Quadro 3-</b>	Características da criança da Educação Infantil .....	44
<b>Quadro 4-</b>	Eixos estruturantes, Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os Campos de experiências .....	51
<b>Quadro 5-</b>	Objetivos norteadores para a realização do planejamento de aulas diárias de Educação Física para uma turma de Infantil 5 em um período de três meses .....	62
<b>Quadro 6-</b>	Núcleos e Objetivos da Educação Infantil .....	64
<b>Quadro 7-</b>	Organização dos núcleos com tema e subtema para a Educação Infantil (5 anos) .....	65
<b>Quadro 8-</b>	Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para Crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses) .....	67
<b>Quadro 9-</b>	Análise diagnóstica do teste BOT-2: a descrição do CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza .....	87
<b>Quadro 10-</b>	Análise diagnóstica do teste BOT-2: a descrição do CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe .....	88
<b>Quadro 11-</b>	Distribuição do tempo para a intervenção .....	91
<b>Quadro 12-</b>	Horários de aula para a intervenção .....	91
<b>Quadro 13-</b>	Análise diagnóstica do teste BOT-2: a descrição do CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza .....	92
<b>Quadro 14-</b>	Análise diagnóstica do teste BOT-2: a descrição do CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe .....	93
<b>Quadro 15-</b>	Diário de campo: observações com as crianças do Grupo 2 .....	111
<b>Quadro 16-</b>	Planejamento: distribuição das aulas durante o período de intervenção .....	118
<b>Quadro 17-</b>	Classificação do teste BOT-2 .....	130
<b>Quadro 18-</b>	Observação/Diário de campo e Entrevista com a professora regente- Dimensão Cognitiva .....	156
<b>Quadro 19-</b>	Observação/Diário de campo e Entrevista com a professora regente- Dimensão Socioafetiva.....	159
<b>Quadro 20-</b>	Cronograma: Tarefas Motoras .....	168
<b>Quadro 21-</b>	Tarefa Motora: Caminhada .....	173
<b>Quadro 22-</b>	Tarefa Motora: Arco .....	174
<b>Quadro 23-</b>	Tarefa Motora: Parque/Praça .....	175
<b>Quadro 24-</b>	Tarefa Motora: Bola .....	176
<b>Quadro 25-</b>	Tarefa Motora: Corda .....	177

## LISTA DE TABELAS

---

---

<b>Tabela 1-</b>	Frequência e porcentagem das classificações da competência motora do Grupo 2 (grupo experimental) no pré-teste .....	116
<b>Tabela 2-</b>	Teste BOT-2 com os Grupos: Grupo 1; Grupo 2; Grupo 3 (pré e pós) .....	132
<b>Tabela 3-</b>	Categoria Descritiva da Composição Motora das crianças dos Grupos 1, 2 e 3 (pré e pós-teste) .....	135
<b>Tabela 4-</b>	Composição Motora Total dos Grupos: Grupo 1; Grupo 2; Grupo 3 (pré e pós) .....	141
<b>Tabela 5-</b>	DCDQ- Desordem do Desenvolvimento Motor dos Grupos: Grupo 1; Grupo 2; Grupo 3 (pré e pós) .....	145

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ABEP</b>	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
<b>APA</b>	<i>American Psychiatric Association</i>
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BOT-2</b>	Teste de Proficiência Motora de Bruininks-Oseretsky-Segunda Edição
<b>CCEB</b>	Critério de Classificação Econômica do Brasil
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>DCD</b>	<i>Developmental Coordination Disorder</i>
<b>DCDQ</b>	<i>Developmental Coordination Disorder Questionnaire</i>
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EFE</b>	Educação Física Escolar
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EFI</b>	Educação Física Infantil
<b>ES</b>	Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SPSS</b>	Statistical Package for the Social Sciences
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDC</b>	Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá

# SUMÁRIO

---

---

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>27</b>
2.1 <b>Objetivo Geral .....</b>	27
2.2 <b>Objetivos Específicos .....</b>	27
<b>3 REVISÃO TEÓRICA .....</b>	<b>28</b>
3.1 <b>Conhecendo a criança da Educação Infantil: um olhar para a criança de 5/6 anos .....</b>	29
3.2 <b>Proposta de Sistematização e Implementação do planejamento da Educação Física na Educação Infantil.....</b>	47
3.2.1 <b>Planejar a ação: os passos para o planejamento da Educação Infantil</b>	59
<b>4 MÉTODOS .....</b>	<b>75</b>
4.1 <b>Tipo de pesquisa e Métodos utilizados .....</b>	75
4.2 <b>População e amostra .....</b>	77
4.3 <b>Coleta e Tratamento dos dados.....</b>	80
4.3.1 <b>As etapas da pesquisa-ação .....</b>	82
4.3.2 <b>Coleta e tratamento dos dados qualitativos .....</b>	94
4.3.3 <b>Coleta e tratamento dos dados quantitativos .....</b>	96
4.3.4 <b>BOT-2 .....</b>	97
4.3.5 <b>DCDQ .....</b>	99
4.3.6 <b>ABEP .....</b>	101
4.4 <b>Limitação da pesquisa .....</b>	102
4.5 <b>Aspectos Éticos da Pesquisa .....</b>	102
<b>5 PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO: DA AÇÃO COTIDIANA AOS RESULTADOS ENCONTRADOS.....</b>	<b>103</b>
5.1 <b>Planejamento na Educação Infantil: aulas diárias de Educação Física .....</b>	105
5.1.1 <b>Visitando e vivenciando a escola .....</b>	107
5.1.2 <b>Mapeando as realidades do Grupo 2 e seus contornos .....</b>	110
5.1.3 <b>Idealizando uma organização prévia para o desenvolvimento da experiência .....</b>	114
5.2 <b>Desenvolvimento da experiência: da ação aos resultados .....</b>	120
5.2.1 <b>Colocando a mão na massa .....</b>	121
5.2.2 <b>Avaliando os resultados .....</b>	129
5.2.2.1 <b>Dimensão Motora: competência motora e a relação com as crianças na Educação Infantil .....</b>	130
5.2.2.2 <b>Dimensão Cognitiva: o reflexo das aulas de Educação Física na sala de aula .....</b>	148
5.2.2.3 <b>Dimensão Socioafetiva: comportamento social e afetivo das crianças</b>	158
5.2.2.4 <b>Tarefa Motora: o envolvimento da família .....</b>	167

5.2.3 Indicativos ao futuro .....	181
<b>6 ENCERRANDO UM CICLO: ASPECTOS CONCLUSIVOS DA</b>	
<b>EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>216</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino”.*

(Paulo Freire)

Iniciar uma pesquisa é, antes de tudo, um momento de trazer à cena olhares e pensamentos que dialogam com a trajetória do campo, mas essencialmente da relação do pesquisador para com esse campo. As inquietações advindas das experiências docentes no Ensino Superior demonstraram a necessidade de estudos na Educação Física Escolar (EFE), especificamente na Educação Infantil (EI).

Com base nisso, vale ressaltar que o campo da EFE tem se configurado nas últimas décadas por um espaço legítimo de intervenção e atuação pedagógica com foco nas transformações e possibilidades de conhecimentos da área, como constructos relevantes para o desenvolvimento e a formação da criança. Entendendo que o desenvolvimento humano se dá pelo conjunto de desenvolvimento do sujeito nas suas dimensões motoras, cognitivas e socioafetivas, faz-se necessário compreender que a criança como um ser em formação tem no ambiente escolar o suporte para a efetivação das suas potencialidades.

Coadunando com a ideia de que temos no movimento a sua relevância para o pleno desenvolvimento da criança, uma vez que é por meio do corpo e do movimento que a criança realiza as suas primeiras interações com as pessoas e os ambientes, gradativamente, vai aperfeiçoando os movimentos para entender o mundo ao seu redor. Assim, nessa interação tanto pessoal como de diálogo com o mundo, por meio do movimento, a criança deve ser compreendida como um sujeito livre e autônomo, em sua totalidade, ou seja, com experiências determinadas de forma específica e biográfica, que está sempre ligada a um contexto sociocultural existente (BAECKER, 2001). Para tanto, encontramos na escola um ambiente que pode propor oportunidades de movimento, no qual a criança ao ser estimulada desenvolva sua amplitude, perpassando dimensões motoras, cognitivas e socioafetivas.

Dessa forma, a partir da estimulação e das motivações para explorar o corpo e seus movimentos no ambiente escolar, a criança tem a oportunidade de desenvolver

suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas e de relacionamento social, bem como o contato com outras crianças e com o mundo adulto, transformando essas relações em momentos de aprendizado, que poderão ser refletidos no desenvolvimento futuro dessa criança. Nesse sentido, em se tratando de movimento, a Educação Física (EF) coloca-se como uma disciplina com importância para a EI, a qual disponibiliza atividades pelo movimento, que podem contribuir com o desenvolvimento integral da criança.

De tal maneira, o refletir acerca dos benefícios que a EF de forma sistematizada pode proporcionar para a criança nesse espaço é o que nos impulsiona a escrever e viver de forma empírica o presente trabalho. Em meio às produções científicas, temos observado que a EF, gradativamente, vem se consolidando e ganhando espaço na Educação Básica (EB), conseqüentemente, na EI, no entanto, ainda com lacunas, sobretudo no campo dos estudos que apresentam propostas de intervenções consistentes e de sistematização pedagógica.

Convém enfatizar que, a EFE, como disciplina pedagógica e componente curricular, possui um compromisso com a educação e a formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola (SILVA; KRUG, 2008). Para os autores, a EF na escola tem como objetivo contribuir para a vivência da cultura do movimento humano e suas diferentes formas de se movimentar, atendendo às necessidades, possibilidades e interesses, pois o ambiente escolar como instituição autônoma definirá os objetivos a serem alcançados e, dessa maneira, a EF faz parte desse cenário.

A EF, portanto, tem um papel fundamental na EI, “pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências por meio de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações” (BASEI, 2008, p.1). A autora enfatiza que, além disso, a EI é um espaço que proporciona situações de experiências com o corpo, com materiais e com interação social, em que a criança descobre seus limites, adquire conhecimento de corpo, enfrenta desafios, convive e se relaciona com outras pessoas, entre outras ações que contemplem também o desenvolvimento das capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica.

Observa-se que a EF apresenta um importante papel para o desenvolvimento da criança, afinal, a EI sustenta sua ação dialógica dos processos de aprendizagem, por meio das experimentações e vivências corporais, muitas vezes, expressas pelo

movimento. Kunz (2001) destaca que a importância de se desenvolver pelo movimento está na objetivação de oferecer à criança, um conhecimento além de si mesmo e do mundo que a rodeia. Como enfatiza Magalhães et al. (2007), na aula de EF a criança pode aprender, a partir das brincadeiras e das vivências, adquirindo o desenvolvimento de diferentes aspectos, como físico, cognitivo e social/afetivo que necessitam ser valorizados e efetivados com eficiência, desde o primeiro nível de ensino.

Diante desse cenário, ficamos inquietos pela busca do nível da EI, afinal, este é o primeiro nível da EB, início que se constitui como um espaço privilegiado, no qual a criança, por meio de uma ação lúdica, própria da infância, poderá desenvolver suas ações de forma sistematizada, planejada e organizada com oportunidades de “se movimentar” e de se relacionar em novos ambientes para a construção do conhecimento, haja vista que a EI é o espaço no qual o movimento é o cerne das ações para o desenvolvimento da criança.

Sabendo que uma pesquisa é, antes de tudo, um momento de trazer as inquietudes e os anseios para o plano real, no qual os pensamentos se materializam e se concretizam como ação, na busca de um novo conhecimento, passamos a enveredar no campo da ação investigativa da EF. Como descreve Demo (2000), a pesquisa nada mais é do que a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento e, conseqüentemente, esta ação nos leva a “um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento” (LUNA, 2000, p. 15).

E, para iniciar a pesquisa, nada mais significativo do que entender, em termos legais, como a EI está inserida na EB, de acordo com a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual estabelece três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A EI refere-se às instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade e são conhecidas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, como creches (até três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos). Neste mesmo documento, temos, no art. 29, a finalidade da EI, como a primeira etapa dos níveis de escolarização da EB, o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). O alcance da EI na EB “significa participar da política nacional de

educação, com metas a serem alcançadas nos termos do Plano Nacional de Educação/PNE (lei nº 10.172 de 2001)”, (BRASIL, 2009, p.4).

Reiteramos que essa prerrogativa se dá pela Constituição Brasileira de 1988, a qual assegura em seus artigos referentes à educação, a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 5/6 (cinco/seis) anos, como direito de todos e dever do Estado e da família, seguindo do ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que, em seu artigo 53, reforça esses direitos e, na sequência, como já referido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96). Assim, ao atender o que preconiza a Lei, as instituições de EI inseridas ao Sistema Municipal de Educação deixam de ter o caráter “assistencialista”, o qual, historicamente, tinha como meta cuidar das crianças para que a família apresentasse condições de suprir as demandas e necessidades do mercado.

Buscando esse desenho da situação da EI no contexto legal, observa-se que os documentos oficiais passaram a destacar a EI nos aspectos legais, em especial ao ser sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024<sup>1</sup> – o segundo PNE aprovado por lei. Neste texto, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos.

Dentre as 20 Metas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE), a EI é a primeira apresentada e tem como Tema<sup>2</sup>: universalizar<sup>3</sup>, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014). Das orientações e metas descritas no PNE observa-se que o maior destaque se dá pela reorganização do atendimento nos espaços educativos, de acordo com as faixas etárias, sendo indicada a ampliação de

---

<sup>1</sup> Na redação dada pelo constituinte, o art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação. Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal (no texto anterior, o plano era plurianual) e aperfeiçoar diferentes objetivos citados no documento (BRASIL, 2014).

<sup>2</sup> Para este tema, o documento apresenta 17 estratégias para serem contempladas ao tema proposto.

<sup>3</sup> Com 90,5% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola até 2016 não parece distante para o País. Mas é preciso ressaltar que os 9,5% restantes significam cerca de 500 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem um olhar especial para a qualidade do ensino. Já na etapa de 0 a 3 anos, o País patina de forma recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,4 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento (BRASIL, 2014).

abertura de vagas e atendimento às crianças até 2024, inseridas no contexto da escola.

Esta meta está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a EI (1998), o qual estabelece que a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura e em um determinado momento histórico.

Mesmo sendo legalmente inserida na EB, um estudo realizado por Gytoku (2007), ainda menciona a fragilidade desse nível de ensino, não contemplando o trabalho efetivo com as crianças na busca da sua formação integral com o seu devido reconhecimento. Nesse sentido, reconhecer as crianças como atores sociais implica em considerar a capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas (SARMENTO; PINTO, 1997).

Assim, a escola de EI avança da característica de ser meramente “cuidadora”, caminhando para o campo educacional integrando as funções de educar e cuidar. Miguel (2005) cita que esse entendimento coloca a EI comprometida com toda formação da criança nos aspectos intelectual, físico, social e afetivo, abarcando a criança como um ser total, completo, que aprende a ser e a conviver consigo mesmo e com o seu próximo, com o espaço que o rodeia de maneira articulada e gradual.

Desse modo, a estruturação e a sistematização de uma ação didático-pedagógica direcionadas ao campo de intervenção da EFI possibilitam que haja a valorização, por meio do estabelecimento da configuração da identidade da área nesse campo de atuação, que em termos legais<sup>4</sup> ainda apresenta fragilidades no que se refere à obrigatoriedade da disciplina e do profissional especializado atuando nesses espaços de intervenção escolar.

O processo formativo se configura neste cenário, em que o desenvolvimento humano e a ação motora buscam, no processo interventivo, contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento das capacidades motoras, intelectivas e socioafetivas da criança, como uma ação que se concretiza efetivamente, a partir das vivências e experimentações, tendo o corpo e o movimento como objetos centrais do ensino da EI. Para que isso realmente aconteça, portanto, as instituições de EI

---

<sup>4</sup> A LDBEN não determina que seja com professor especialista, ou seja, trata de uma prerrogativa legal a ser determinada por Lei Municipal.

necessitam de recursos materiais e humanos para que o cuidar e o educar se efetivem.

Para Sousa e Vago (1997), a inserção curricular na esfera da EI significa um avanço para o ensino da EF. Logo, a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a EF seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e, fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização (AYOUB, 2001). O repensar da EF na EI, inicialmente, consolida-se por meio de uma proposta de conteúdo, de saberes e de conhecimentos planejados, adequados aos interesses, expectativas e necessidades da criança e da própria escola. É pertinente destacar que, nesse campo de intervenção, o movimento pode possibilitar ações que oportunizem à criança despertar de forma autônoma e criativa, transferindo seus conhecimentos para os demais campos de sua aprendizagem.

Afinal, a EF tendo como objeto de estudo o movimento humano (PALMA, OLIVEIRA; PALMA, 2010), constitui-se como área de conhecimento que busca o “movimentar-se” por um conjunto de práticas, como os jogos e brincadeiras, as ginásticas, as danças, as lutas e os esportes. Esses conjuntos de práticas, conhecidas como cultura corporal de movimento, fazem parte da EF e sua atuação na escola precisa ser sistematizada ao longo de toda a escolarização, bem como acontece com outros componentes curriculares.

Dessa maneira, para que os conteúdos possam ser desenvolvidos progressivamente em suas diferentes possibilidades de conhecimentos relacionados ao movimento humano, torna-se relevante que o professor<sup>5</sup> de EF adote em sua atuação pedagógica o planejamento. E, para subsidiar a ação do professor na escola e na busca do desenvolvimento integral da criança, no que diz respeito aos seus aspectos físicos, intelectual, afetivo e social, em 1998, o Ministério da Educação - MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>6</sup> (RCNEI), com o objetivo de servir como um guia de reflexão aos profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

---

<sup>5</sup> Embora temos professor e professora atuantes na Educação Infantil, a tese utiliza “professor” no masculino por questão de padronização.

<sup>6</sup> O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, no qual foram desenvolvidos três volumes, em que o volume I refere-se à Introdução; o volume II a respeito da Formação pessoal e social e o volume III ao Conhecimento de mundo.

Em dezembro de 2017, foi consolidado um novo referencial para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual trata de um documento de caráter normativo. A partir disso, busca-se definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE (BRASIL, 2017).

Desse modo, a BNCC (BRASIL, 2017) expressa os direitos de aprendizagem em dez competências gerais, que norteiam o desenvolvimento escolar dos estudantes em todas as fases da EB, destacando os aspectos cognitivos e os aspectos socioafetivos, com vistas à formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (PARANÁ, 2018).

Com base nesses documentos, o professor, ao organizar as suas aulas, refletirá e colocará em seu planejamento ações educativas que tenham como foco as próprias crianças e as especificidades que abrangem processos de constituição do ser humano. Dessa maneira, entende-se que o planejamento não é somente um ato burocrático, mas ferramenta didático-pedagógica que auxilia a ação do professor no espaço escolar, na busca de um trabalho mais significativo.

No planejamento, o professor, a partir das suas reflexões e observações, organizará os conteúdos, de acordo com a realidade de cada turma, delineando a trajetória das atividades que serão desenvolvidas em suas aulas, dos objetivos à avaliação, sendo este um movimento contínuo e constante. Afinal, o planejamento é elemento pedagógico do professor, cuja característica central é sua flexibilização e adaptação constantes.

O objetivo principal do planejamento, portanto, é proporcionar um trabalho mais significativo e transformador na sala de aula, na escola e na sociedade. O plano escrito é o produto desses processos de reflexão e decisão, então, não deve ser feito por uma exigência burocrática, mas, ao contrário, deve corresponder a um projeto de compromisso do professor, tendo, pois, suas marcas (SCHIMTT, 2006).

Em uma pesquisa realizada por Silveira e Bom (2017), que trata do planejamento nas aulas de EF na EI, em escolas da rede pública e privada, após as análises, chegaram em suas considerações evidenciando que o planejamento ainda apresenta seu foco na EF para o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras. E, com base nisso, enfatizam que ainda há a ausência da compreensão

pelos professores do que é uma proposta pedagógica, prejudicando o planejamento, ou seja, os profissionais não têm definido o que pretendem com a educação e que tipo de sociedade e homem almejam formar.

As autoras também elucidam que a EF ainda merece maior atenção por parte desses professores, pois a falta de conhecimento em relação às necessidades da infância, com a falta de compreensão do real papel da EF na EI, resultam numa práxis de pouco teor no trato da apropriação do conhecimento. Assim, pelo pouco envolvimento efetivo com o conteúdo, não levam o educando a pensar sobre suas ações e ampliar seu repertório da cultura corporal (SILVEIRA; BOM, 2017).

Como observado nesse estudo, a EF na EI ainda necessita ser (re)pensada na busca por uma sistematização que consista em uma aprendizagem que contemple as necessidades das crianças e respeitem o seu desenvolvimento, de acordo com a sua idade, pois a relação, a seleção e a organização dos conteúdos, de acordo com Vieira (2007), precisam estar coerentes com o objetivo. Dessa forma, é possível proporcionar a leitura da realidade, compreendendo a diversidade proposta pela cultura corporal, apreendendo a expressão corporal como linguagem, bem como abranger a relevância dos conteúdos que a EF pode proporcionar à EI e a todos os níveis da EB.

Esse cenário aponta para a significativa relevância da área da EF para a EI, que cuida da forma como a criança se apresenta e se relaciona com o mundo, por meio do movimento. Logo, não pode ser apenas um apêndice, ou seja, a EF precisa estar integrada e fortemente estruturada para se justificar e contribuir efetivamente com esse processo.

Por uma justificativa educacional, a pesquisa buscou demonstrar a importância da EF para a EI, para o desenvolvimento da criança, na sua autonomia, bem como nas dimensões cognitiva, motora e socioafetiva, consolidando a ação do professor de EF atuando nesse espaço educativo. Ao tratar da justificativa social, o estudo possibilitou, portanto, o acesso das crianças da EI ao partilharem dos saberes produzidos pelo campo da EF, além de defender a presença do professor de EF nesses espaços educativos como obrigatoriedade.

Nesse sentido, surge uma inquietação que desperta o desenvolvimento da pesquisa e da tese desse trabalho: Será que um programa curricular sistematizado de intervenção e inserção de aulas de EF na EI de forma cotidiana, com ampliação de carga horária semanal, poderia influenciar o processo formativo da criança na EI?

Tendo a problemática apresentada, organizou-se uma proposta de intervenção diferenciada e integrada à formação integral da escola, com aulas diárias, por meio de 57 encontros, com duração de 1 hora cada, distribuídos no período de três meses, conforme calendário acadêmico do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Essa proposta alicerça-se no entendimento de que a EF aplicada na EI apresenta-se como uma possibilidade significativa para influenciar a formação integral da criança, preparando-a de maneira mais efetiva para as etapas escolares posteriores. A partir dessa premissa, a pesquisa consolida-se e constitui-se a partir da seguinte tese: um programa de sistematização curricular de Educação Física aplicado à Educação Infantil influencia, significativamente, a formação humana e a autonomia das crianças de 5/6 anos de idade, preparando-as para as futuras ações escolares.

# **2 OBJETIVOS**

## **2.1 Objetivo Geral**

Analisar a influência de um programa de intervenção sistematizado para a Educação Física na Educação Infantil no processo formativo escolar de criança de 5/6 anos.

## **2.2 Objetivo Específicos**

- Apresentar como o referencial teórico explicita as características das crianças com idade de 5/6 anos e suas aproximações com a Educação Física na Educação Infantil;
- Aplicar um programa sistematizado de Educação Física para a Educação Infantil com frequência diária de encontros;
- Identificar o nível de competência motora de crianças da Educação Infantil anterior e posterior ao período de intervenção pedagógica;
- Comparar o desenvolvimento formativo de grupos de crianças do Infantil 5, submetidas a diferentes formas de intervenção pedagógica no campo do movimento e da Educação Física;
- Levantar junto à professora regente e pais/responsáveis a influência percebida no comportamento das crianças submetidas ao programa sistematizado da Educação Física.

# 3 REVISÃO TEÓRICA

---

---

As análises acerca da sistematização e implementação de um programa curricular para crianças de 5/6 anos se dão a partir de referenciais teóricos que subsidiam as discussões para o campo da EF na EI e, conseqüentemente, a sua influência no processo formativo para a idade em questão.

Para tanto, a revisão teórica desta tese se estrutura em dois momentos, sendo o primeiro capítulo, dedicado à compreensão da criança, intitulado: Conhecendo a criança da Educação Infantil: um olhar para a criança de 5/6 anos; o segundo, a importância do planejamento e estruturação curricular: Planejamento e sistematização da Educação Física na Educação Infantil.

O primeiro capítulo, **Conhecendo a criança da Educação Infantil: um olhar para a criança de 5/6 anos**, tem como objetivo apresentar as características da criança, utilizando referenciais de autores, como: Piaget (1978, 2012), Gallahue, Ozmun e Goodway, (2013), Wallon (1953), entre outros estudiosos relevantes para entendimento e compreensão sobre a temática.

No segundo capítulo, **Proposta de Sistematização e Implementação do planejamento da Educação Física na Educação Infantil**, o enfoque se dá nos temas que tratam acerca da importância do planejar, do planejando para a EI, sobre o movimento na EI e sua importância, bem como a questão da interdisciplinaridade neste campo de atuação. Para subsidiar a proposta do planejamento para a EF na EI, foi utilizado como referencial a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018). Na sequência, adentrando especificamente no planejamento foi escrito o subtópico **Planejar a ação: os passos para o planejamento da Educação Infantil**, trazendo as etapas do planejamento e a sua organização para a realização da intervenção.

### 3.1 Conhecendo a criança da Educação Infantil: um olhar para a criança de 5/6 anos

*“Crianças... são como borboletas dançando ao vento! Algumas voam rápido, outras voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito, porque cada uma é... ESPECIAL” !!!*

(Inês Clímaco)

Ao refletir sobre planejamento e sistematização de aulas de EF para a EI, especificamente tratando das crianças de 5 e 6 anos, torna-se necessário conhecer o desenvolvimento e as características da criança com suas peculiaridades nessa faixa etária e nível de ensino, para, posteriormente, planejar e sistematizar ações que possam colaborar com o ensino e a aprendizagem e que toda essa ação tenha sentido, contribuindo para a construção do ser social da criança. Para tal conhecimento, buscaremos apoio em autores, como: Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), Piaget (1978, 2012), Wallon (1953) e outros autores relevantes para entendimento e compreensão sobre a temática.

Vale ressaltar que, em cada fase do desenvolvimento ocorrem características específicas, ou seja, ao refletir sobre a frase inicial, percebemos que cada criança tem a sua maneira de ser e de se desenvolver, podendo ser diferente, mais cedo ou mais tarde, em comparação com outras crianças de mesma idade cronológica, porém, todas são especiais na sua forma de ser e de agir. Da mesma forma que nesse processo de desenvolvimento, não são somente as estruturas cerebrais que amadurecem, mas, o social e os estímulos que serão proporcionados a essa criança também têm um papel importante na construção de habilidades que auxiliam no seu desenvolvimento.

Logo, o desenvolvimento difere-se de crescimento, pois esse último está relacionado ao tamanho da criança em altura, peso, entre outros. Conseqüentemente, os termos crescimento e desenvolvimento são frequentemente utilizados como sinônimos, mas há uma diferença de ênfase, ou seja, o crescimento físico refere-se ao aumento do tamanho do corpo do indivíduo ou de suas partes durante a maturação, já o desenvolvimento, refere-se a mudanças do indivíduo ao longo do tempo (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Mesmo que de uma forma explicativa fragmentada, segundo os mesmos autores, a maturação e a experiência são dois elementos que, quando entrelaçados, desempenham papéis fundamentais no processo de desenvolvimento. Para os

autores, a maturação refere-se a mudanças qualitativas, que permitem a progressão até níveis mais elevados de funcionamento e a experiência a fatores no ambiente que podem alterar o aparecimento de várias características do desenvolvimento ao longo do processo de aprendizado, o que nos mostra que esses dois elementos estão envolvidos, porém, para eles, determinar a contribuição especificamente de cada um é praticamente impossível.

Em síntese, o desenvolvimento é um processo contínuo, que abrange todas as dimensões inter-relacionadas de nossa existência, e é preciso tomar cuidado para não considerarmos essas dimensões como autônomas ou como limitadas aos anos de crescimento da infância (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Diante disso, conhecer a criança e compreender que nem todas terão o mesmo desenvolvimento é o primeiro passo para a contemplação de um planejamento com qualidade para a criança da EI, e que podemos avançar ainda mais quando levamos em consideração também os domínios presentes no comportamento humano, sendo relevantes no processo de desenvolvimento da criança.

Assim, ao tratarmos do comportamento humano, de acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), este pode ser classificado em três domínios: psicomotor, cognitivo e afetivo, os quais influenciam os processos de desenvolvimento e acabam também sendo influenciados por eles.

Apesar disso, o modo como separaram o comportamento nos domínios psicomotor (comportamento motor), cognitivo (comportamento intelectual) e afetivo (comportamento socioemocional) fez com que muitos tratassem cada domínio como entidades independentes do desenvolvimento humano.

No Quadro 1, didaticamente, apresentaremos os domínios do comportamento humano, cada um em uma coluna, mas como referido pelos autores, é preciso ter em vista a natureza inter-relacionada pelos três domínios do comportamento humano.

**Quadro 1-** Domínios do Comportamento Humano.

<b>Comportamento Humano</b>		
<b>Psicomotor</b>	<b>Cognitivo</b>	<b>Afetivo</b>
O domínio psicomotor inclui os processos de mudança, estabilização e regressão na estrutura física e no funcionamento neuromuscular. No domínio psicomotor, o movimento é resultado de processos mediados cognitivamente	Envolve a relação funcional entre a mente e o corpo. A interação recíproca entre a mente e o corpo tem sido explorada por observadores desde Sócrates e Platão até os teóricos do desenvolvimento do século XX. Jean Piaget, famoso por	Envolve sentimentos e emoções aplicadas ao próprio indivíduo e aos outros, por meio do movimento. A segurança nos movimentos, a competência percebida, o autoconceito e a socialização cultural são áreas de interesse dos

<p>em centros superiores do cérebro (córtex cerebral), de atividades reflexas nos centros inferiores do cérebro ou de respostas automáticas no sistema nervoso central. O domínio psicomotor envolve todas as mudanças físicas e fisiológicas ocorridas ao longo da vida.</p>	<p>sua teoria do desenvolvimento cognitivo, é um exemplo de teórico que reconheceu o importante papel do movimento, em especial durante os primeiros anos de vida. O trabalho de Piaget fez muito para disseminar as noções de que o desenvolvimento perceptivo-motor e a prontidão conceitual acadêmica podem ser incrementados por meio do movimento.</p>	<p>estudantes do desenvolvimento motor. A segurança nos movimentos é a confiança do indivíduo na própria capacidade de satisfazer as demandas de várias tarefas de movimentos. A competência percebida é a percepção do potencial para o sucesso em todas as áreas, incluindo o movimento. O autoconceito é a avaliação que a pessoa faz do seu próprio valor. Ele é influenciado por uma série de fatores, sendo o movimento um deles. A socialização cultural é o nível de interação social evidenciado pelo indivíduo.</p>
---	---	---

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, a partir dos estudos de Gallahue; Ozmun; Goodway (2013).

É oportuno citar que, embora o movimento esteja presente nos domínios do comportamento humano e também no desenvolvimento humano, sempre houve uma desvalorização de sua importância no desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança (COOLS et al., 2008). Para os autores, os especialistas na área, defendem que a experiência é o suporte da aprendizagem e o desenvolvimento dos padrões fundamentais de movimento, bem como compreender que as bases destas competências encontram-se no início da infância e contribuem para um estilo de vida ativo mais tarde.

A aquisição da competência em atividades motoras, portanto, é uma tarefa do desenvolvimento relevante na infância. Assim, o seu desenvolvimento é dependente e influenciado pelo crescimento e maturação das características morfológicas, fisiológicas e neuromusculares da criança, bem como sua interação com o ambiente (MALINA, 2004).

Nesse sentido, para entender o campo **motor**, é preciso subsidiar o campo teórico a partir da compreensão de que o termo motor está atrelado ao movimento e este se refere a mudanças observáveis na posição de qualquer parte do corpo, sendo ato culminante de processos motores. A palavra movimento quase sempre acompanha outras para ampliar ou esclarecer o significado delas, mas, em geral, refere-se ao ato evidente de “movimentar-se”.

No entanto, entendemos que o movimento e o aprendizado caminham juntos, sendo o movimento parte indispensável do aprendizado e do pensamento, assim como parte integrante do processo mental (BLAKEMORE, 2003). Logo, o aprendizado é um fenômeno em que a experiência é pré-requisito, enquanto o desenvolvimento é um processo que pode ocorrer de modo relativamente independente da experiência (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Com a ênfase do movimento no processo de aprendizagem, enfatizamos a criança que, desde seu nascimento, apresenta o movimento como linguagem em que se expressa, com o intuito de apresentar suas necessidades e emoções. E, de acordo com Neto et al. (2004), as experiências motoras da criança estão presentes no seu dia a dia, e representam qualquer atividade corporal, sendo realizada em casa, na escola e/ou outros ambientes, por meio das relações e brincadeiras. Convém destacar que as experiências motoras, antes vivenciadas pelas crianças em suas atividades diárias eram suficientes para que se adquirissem as habilidades motoras e formassem uma base para o aprendizado de habilidade mais complexas (SOUZA; OLIVEIRA, 2018).

Hoje, porém, com a violência instalada na sociedade, o uso de celulares, tablets e a falta de oportunidades de movimento em outros ambientes, as brincadeiras em casa, quando realizadas, já não são suficientes para o desenvolvimento integral da criança, o que torna imprescindível oportunizá-las por meio do lúdico, diferentes ações, desde que essas práticas apresentem intencionalidades pedagógicas que corroborem para a criança na EI. Caminhando nessa perspectiva, na busca de planejar e sistematizar de forma significativa, torna-se necessário realizar atividades que respeitem o desenvolvimento motor da criança, de acordo com sua faixa etária.

Para tal conhecimento, em 1989, Gallahue apresentou um modelo que defendia o desenvolvimento motor de acordo com a interação do indivíduo, o ambiente e a tarefa, então, considerando os domínios cognitivo, afetivo e motor, Gallahue identificou quatro fases. A primeira, corresponde à fase motora reflexiva: 0-1 ano; a segunda, fase motora rudimentar: 1-2 anos; a terceira, fase motora fundamental: 2-7 anos e a quarta, fase motora especializada: a partir dos 7 anos.

Cada fase do processo de desenvolvimento corresponde a uma determinada idade cronológica, com estágios do desenvolvimento motor que foi descrito, por meio do funcionamento de uma ampulheta proposta pelo autor. Este mesmo modelo é

complementado pela existência de um triângulo que traduz a influência da hereditariedade e ambiente sobre as tarefas de desenvolvimento de habilidades motoras (GALLAHUE; OZMUN, 2001).

Percorrendo caminhos que nos levam a conhecer o desenvolvimento motor da criança, dentre as fases supracitadas, debruçamo-nos à fase motora fundamental, fase em que estão inseridas as crianças estudadas na presente pesquisa. Conseqüentemente, o desenvolvimento de padrões, de acordo com os autores supracitados, deve-se à exploração, à experimentação e ao envolvimento em experiências coordenadas, que levam a um melhor conhecimento do corpo e do seu potencial, levando a uma grande variedade de movimentos estabilizadores<sup>7</sup>, locomotores<sup>8</sup> e manipulativos<sup>9</sup>, sendo estes considerados em três categorias de movimento, coordenando-se na execução de habilidades motoras fundamentais.

Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), é nessa fase que se desenvolve e refina uma ampla variedade de movimentos, ou seja, as crianças exploram seu potencial, por meio do movimento do espaço (locomoção), controlam a musculatura em oposição à gravidade (estabilidade) e têm habilidade em contatos controlados e precisos com objetos do seu ambiente (manipulação), (HAYWOOD; GETCHELL, 2010).

Vale ressaltar, pelo que vimos até o momento, que o desenvolvimento dos padrões motores fundamentais da criança, de acordo com estudos de Miller (1968), não depende apenas da maturação, tendo mostrado que programas de treino podem aumentar o seu desenvolvimento, ou seja, as interações com o ambiente e o objetivo da tarefa têm influência sobre a maturidade observada em algumas tarefas motoras fundamentais. Tal citação reforça os benefícios que as aulas sistematizadas e planejadas de EF para a EI, realizadas diariamente, podem ir além da influência motora, contribuindo para a maturação.

Para tanto, ainda na fase motora fundamental, apresentado por Gallahue e Ozmun (2001), durante o desenvolvimento, existem três estágios de desenvolvimentos distintos, sendo eles o estágio inicial, elementar e maduro. De

---

<sup>7</sup> Habilidades estabilizadoras: envolve a disposição de manter o equilíbrio e a relação das crianças com a força da gravidade. Ex.: flexionar o tronco, girar os braços etc.

<sup>8</sup> Habilidades locomotoras: é a projeção do corpo no espaço, alterando a sua localização relativamente a pontos fixos da superfície. Ex.: caminhar, correr, pular, saltar, galopar etc.

<sup>9</sup> Habilidades manipulativas: a manipulação dos objetos permite à criança explorar a relação dos próprios objetos em movimentos no espaço. Ex.: chutar, agarrar (manipulativas grossas), e recortar, dobraduras (manipulativas finas), entre outros.

acordo com os autores, o estágio inicial de uma fase de movimentos fundamentais representa as primeiras tentativas da criança, orientadas para o objetivo de desempenhar uma habilidade fundamental e, seja ela qual for, a criança de dois anos estará no nível inicial. Já o estágio elementar, envolve maior controle e melhor coordenação rítmica, bem como a sincronia dos elementos temporais e espaciais dos movimentos que, embora não sejam refinados, são bem coordenados (crianças de três ou quatro anos podem ser observadas nesse estágio). Por fim, o estágio maduro é caracterizado por desempenhos mecanicamente eficientes, controlados e coordenados e sugere que as crianças de cinco ou seis anos podem e devem atingir o estágio maduro nessa idade.

Para Gallahue e Ozmun (2001), as evoluções dos estágios para a maioria das crianças ocorrem da mesma maneira, mas pode haver diferença de habilidades entre elas, o que depende de fatores ambientais, hereditários e de oportunidades para a realização da prática.

Nesse sentido, podemos citar a escola, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, por conseguinte, a EF na EI apresenta-se como uma relevante área, que pode proporcionar diferentes experiências pelo movimento, encorajando a criança a viver em um ambiente promissor e de aprendizado. Caso contrário, como enfatizam os autores, sem essas oportunidades, torna-se impossível um indivíduo atingir o estágio maduro de certa habilidade nessa fase, o que vai dificultar a aplicação e o desenvolvimento dessa habilidade nos períodos seguintes.

Diante da responsabilidade e da oportunidade que temos enquanto professores, de contribuir com o desenvolvimento da criança no ambiente escolar, sistematizar conteúdos para elas, instiga-nos a conhecer ainda mais seu desenvolvimento, suas necessidades e características, para construir um planejamento consciente, que estará respeitando as fases de seu desenvolvimento. Assim, sob a perspectiva do presente viés, Gallahue e Donnelly (2008) organizaram um quadro que nos auxilia a conhecer um sistema de classificação para as crianças nos três estágios, por meio de um conjunto de vinte e três habilidades motoras fundamentais.

No entanto, não existe necessariamente uma progressão dos três estágios em todos os padrões motores, porque os aspectos desenvolvimentistas de alguns movimentos podem ser descritos em sequências de quatro, cinco ou até oito estágios.

No Quadro 2, a sequência do aparecimento de habilidades fundamentais locomotoras, manipulativas e estabilizadores aparece com a idade aproximada para o início.

**Quadro 2-** Sequência emergente de capacidades locomotoras, manipulativas e de equilíbrio selecionadas.

<b>Sequência emergente de capacidades locomotoras, manipulativas e de equilíbrio selecionadas</b>		
<b>Movimentos Locomotores</b>		
<b>Padrão de Movimento</b>	<b>Habilidades Selecionadas</b>	<b>Idade aproximada de início</b>
<b>Caminhar</b>		
Implica posicionar um pé na frente do outro enquanto se mantém contato com a superfície de apoio.	Ereto rudimentar sem auxílio	13 meses
	Caminha para os lados	16 meses
	Caminha para trás	17 meses
	Sobe escadas com ajuda	20 meses
	Sobe escadas sozinho – segue passos	24 meses
	Desce escadas sozinho – segue passos	25 meses
<b>Correr</b>		
Implica um curto período sem contato com a superfície de apoio.	Caminhada apressada (mantendo o contato)	18 meses
	Primeira corrida verdadeira (fase sem apoio)	2-3 anos
	Corrida eficaz e refinada	4-5 anos
	Aumento de velocidade, corrida madura*	5 anos
<b>Pular</b>		
Ocorre de três formas: 1) Pular em distância 2) Pular em altura 3) Pular de alguma altura. Implica levantar um ou dois pés e colocar os dois pés no chão.	Desce de objetos baixos	18 meses
	Pula de um objeto com um pé	2 anos
	Pula para o chão com os dois pés	4-5 anos
	Pula em distância (cerca de 3 pés – 1 pé equivale a 30,48 cm)	5 anos
<b>Saltar</b>		
Implica levantar um pé e colocar o mesmo pé do chão.	Saltar até 3 vezes com o pé preferido	3 anos
	Salta de 4 a 6 vezes com o mesmo pé	4 anos
	Salta de 8 a 10 vezes com o mesmo pé	5 anos
	Salta uma distância de 50 pés em 11 segundos	5 anos
	Salta habilidosamente com alterações rítmicas, padrão maduro*	6 anos
<b>Galopar</b>		
Combina caminhada e salto com o mesmo pé, direcionando todo o movimento.	Galope básico, mas ineficiente	4 anos
	Galope habilidoso, padrão maduro*	6 anos
<b>Saltitar</b>		
Saltitar combina um passo e um salto em alternância rítmica.	Com um pé	4 anos
	Saltitar com habilidade (para cerca de 20% das crianças)	5 anos
	Saltita com habilidade (para a maioria)	6 anos
<b>Movimentos Manipulativos</b>		
<b>Padrão de Movimento</b>	<b>Habilidades Selecionadas</b>	<b>Idade aproximada de início</b>
<b>Alcançar, agarrar, soltar</b>		
Implica realizar um contato bem-sucedido com um objeto, retendo-o ao	Comportamentos primitivos para agarrar	2-4 meses
	Aproximar objetos	2-4 meses
	Segura com a palma da mão	3-5 meses

agarrá-lo e soltando-o voluntariamente	Segura com a ponta dos dedos Movimento controlado de segurar Movimento controlado de soltar	8-10 meses 12-14 meses 14-18 meses
<b>Arremessar</b>		
Implica transmitir força a um objeto na direção geral intencionada	O corpo volta-se para o alvo, os pés permanecem imóveis, a bola é arremessada somente com a extensão dianteira do braço	2-3 anos
	O mesmo, mas com rotação do corpo	3,5-6 anos
	Dá passos à frente com a perna do mesmo lado do braço que arremessa	4-5 anos
	Meninos exibem um padrão mais maduro que as meninas	5 anos e mais
	Padrão maduro de arremesso*	6 anos
<b>Pegar</b>		
Implica receber a força de um objeto com as mãos, mudando progressivamente de bolas grandes para menores	Busca a bola, não responde à bola aérea	2 anos
	Responde à bola aérea com movimentos demorados do braço	2-3 anos
	Precisa de instruções para posicionar os braços	2-3 anos
	Reação de medo (vira o rosto)	3-4 anos
	Recepciona a bola como cesta, utilizando o corpo	3 anos
	Pega utilizando as mãos somente com bola pequena	5 anos 6 anos
	Padrão maduro para pegar*	
<b>Chutar</b>		
Implica transmitir força a um objeto com o pé	Empurra a bola; não a chuta	18 meses
	Chuta com o membro inferior estendido e pouco movimento do corpo	2-3 anos
	Flexiona a perna suspendendo-a para trás	3-4 anos
	Maior balanço para trás e para a frente, com oposição de braço definida	4-5 anos
	Padrão maduro (chuta a bola)*	5-6 anos
<b>Rebater</b>		
Implica um contato repentino com objeto em padrão superior e lateral ao braço e sob a mão	Encara o objeto e balança o corpo em plano vertical	2-3 anos 4-5 anos
	Balança o corpo em plano horizontal e vai para o lado do objeto	5 anos
	Gira o tronco e quadris e desloca o peso do corpo para a frente	5-7 anos
	Padrão horizontal maduro para bola imóvel	
<b>Movimentos Estabilizadores</b>		
<b>Padrão de Movimento</b>	<b>Habilidades Seleccionadas</b>	<b>Idade aproximada de início</b>
<b>Equilíbrio dinâmico</b>		
Implica manter o equilíbrio como centro de deslocamento da gravidade	Caminha sobre a linha reta de 1 polegada (2,54 cm) de largura	3 anos
	Caminha sobre linha circular de 1 polegada de largura	4 anos
	Fica sobre trave baixa	2 anos
	Caminha sobre trave de 4 polegadas de largura por curta distância	3 anos
	Caminha sobre a mesma trave, alternando pés	3-4 anos
	Caminha numa trave de 2 ou 4 polegadas	4 anos
	Executa rolamento básico para a frente	3-4 anos
	Executa rolamento maduro para a frente	6-7 anos
<b>Equilíbrio estático</b>		
Implica manter o equilíbrio enquanto o centro da	Consegue ficar na posição de pé	10 meses
	Levanta-se sem dar as mãos	11 meses

gravidade permanece imóvel	Levanta-se sozinho Equilibra-se num pé por 3 a 5 segundos Apoia o corpo em posições invertidas básicas de apoio em 3 pontos	12 meses 5 anos 6 anos
<b>Movimentos Axiais</b>		
São posturas estáticas que envolvem inclinar, estender, torcer, girar e semelhantes	Capacidades motoras axiais começam a desenvolver-se no bebê e são progressivamente refinadas até o ponto em que integram os padrões emergentes manipulativos, como arremessar, pegar, chutar, rebater, capturar e outras atividades	2 meses – 6 anos
*A criança tem o potencial desenvolvimentista para estar no estágio maduro. O alcance real depende do meio.		

**Fonte:** Gallahue e Donnelly (2008).

No quadro acima, podemos ver a criança em diferentes idades, contribuindo com elaborações de atividades que contemplem a fase em que a criança se encontra e isso pode ser visto por meio das três habilidades motoras de movimento apresentado em cada uma. Destacam-se, então: o Padrão de movimento, as Habilidades Seleccionadas e a Idade aproximada de início para a realização da tarefa, até chegar ao seu estágio maduro, que para o alcance real, dependerá do meio.

Assim, o que torna relevante a aquisição dessas habilidades na infância, é que a criança possa ter a possibilidade de situações de movimento e não exatamente na intensidade que essa possa acontecer, ou seja, a ênfase, deve ser no desenvolvimento da competência motora básica e de uma mecânica corporal eficiente em uma ampla variedade de habilidades e situações de movimento (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

O desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais é importante para alcançar a proficiência de vários esportes, jogos e danças, com movimentos eficientes e efetivos que oferecem aos indivíduos maneiras de explorar os ambientes e adquirir conhecimentos sobre o mundo ao seu redor (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Diante da presente citação, compreendemos a relevância que tais habilidades podem proporcionar à vida de uma criança, mas, segundo os autores, caso não sejam trabalhadas ficam comprometidas, quando não adquirem a competência motora básica durante os anos iniciais, não conseguindo combinar várias habilidades motoras fundamentais de modo semelhante.

Destarte, a EF na EI apresenta-se como uma importante ferramenta para que tais habilidades possam ser desenvolvidas e que crianças neste nível de ensino possam sair capacitadas para a fase motora especializada (a qual dependerá totalmente dos estímulos e experiências vividas na primeira infância). Assim, para que

todas as fases do desenvolvimento sejam eficientes e o indivíduo tenha um bom desenvolvimento e consiga avançar de uma fase para a outra, é necessário ter uma boa finalização da fase anterior, porém, nem todos os indivíduos atingem a fase do Movimento Específico (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Outro fator a ser considerado no desenvolvimento da criança está relacionado às características **cognitivas** dela. Entre os teóricos e suas valiosas contribuições, utilizaremos os estudos de Jean Piaget, pois a teoria dos marcos desenvolvimentais na concepção desse estudioso (1952, 1954, 1969, 1974) está entre as mais populares postuladas por especialistas no campo do desenvolvimento infantil, por sua clareza, bom entendimento e compreensão do desenvolvimento da cognição (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Destacamos que os estágios propostos por Piaget (1954) remetem a refletirmos sobre qual fase a criança se encontra, respeitando os interesses e aptidões, de acordo com a sua fase, quando iniciamos nosso planejamento. A saber, os estágios do desenvolvimento cognitivo estabelecidos por Jean Piaget ocorrem por meio de quatro estágios, sendo eles: Sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); Pensamento pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); Operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e Operatório Formal (dos 11 anos em diante). Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio do processo de adaptação, a qual exige ajustes nas condições do ambiente e intelectualiza esses ajustes, por meio de processos complementares de assimilação e acomodação.

Assimilação, por sua vez, é o termo usado por Piaget para a interpretação de novas informações com base em interpretações atuais e que envolve levar em conta informações do ambiente e incorporá-las às estruturas cognitivas individuais já existentes. Como exemplo, podemos citar uma criança de seis anos que nunca viu uma boneca na vida, então, quando ela olhar para a boneca pela primeira vez, pode pensar que é uma pessoa, pois a aparência da boneca é muito semelhante à de um ser humano.

Assim, esse processo de reconhecer a boneca como se fosse uma pessoa chama-se assimilação, ou seja, ela compreende algo novo com base no conhecimento que já possui. Uma boneca, no entanto, não é uma pessoa, logo, quando a criança começar a mexer na boneca vai perceber que a textura da perna é diferente, que a boneca não respira, que o cabelo é sintético, que ela não reage ao contato físico e, em pouco tempo, a criança vai perceber que não se trata de uma pessoa, mas de um

objeto que ela desconhecia, então, o processo de assimilação torna-se insuficiente para compreender a boneca e, a seguir, outro processo entrará em ação, a acomodação.

A acomodação, conseqüentemente, é a adaptação que a criança tem de fazer no ambiente, quando novas informações são acrescentadas ao seu repertório de respostas possíveis. Nesse processo, a criança precisará mudar seus conhecimentos prévios para dar conta das novas informações com as quais esbarrará. Como no exemplo citado acima, esse processo se torna fundamental para que a compreensão sobre a boneca seja assimilada pela criança. Logo, assimilação e acomodação são dois processos que permitem conhecer o mundo.

Em síntese, a assimilação permite reconhecer algo que é familiar, já a acomodação permite modificar os conhecimentos prévios para poder assimilar o novo. Dessa forma, a assimilação e a acomodação são dois processos complementares que formam o processo maior chamado adaptação e esse processo ocorre constantemente, reformulando novos conhecimentos sobre o mundo.

Dessa maneira, torna-se relevante observar as numerosas implicações para o movimento ao longo dos estágios do desenvolvimento cognitivo estabelecidos por Piaget. No entanto, dentre os estágios desenvolvidos por Piaget (1954), enfatizaremos o estágio do pensamento pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), por ser este em que se encontram as crianças participantes da pesquisa. Em uma sequência de desenvolvimento, após o estágio Sensório-motor, inicia-se o segundo estágio, e é neste que ocorre o verdadeiro início da cognição. Essa fase é Pré-operatória porque a criança ainda não é capaz de manipular mentalmente objetos e depende da atividade física para fazê-lo e o egocentrismo ainda se faz presente.

Além disso, o estágio do pensamento pré-operatório é um período de transição entre os comportamentos da autossatisfação e da socialização rudimentar em crianças jovens. Para Piaget (1954), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre pela linguagem, a qual começa a substituir a atividade sensório-motora como facilitador primário do aprendizado, com o modo elegido de expressar seus pensamentos.

Como visto, a criança possui várias fases de desenvolvimento até chegar à vida adulta, devendo ser respeitadas por pais, familiares, professores e funcionários da escola em que a criança está estudando (PIAGET, 1978). Dessa forma, em cada momento do desenvolvimento da criança, de acordo com suas características

anatomofuncionais, suas faixas etárias e estímulos ambientais e culturais demonstram ideias e características de pensamento ocorridas em cada período.

Assim, tendo essa compreensão acerca do desenvolvimento integral da criança, autores do campo da neurociência, Cosenza e Guerra (2011), Malloy-Diniz et al. (2010) enfatizam que, quando aliada ao trabalho pedagógico, a neurociência pode contribuir significativamente para o processo ensino/aprendizagem na EI.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), a neurociência é conceituada como uma área que estuda o sistema nervoso central (SNC) e suas ações no corpo humano, apresentando indicativos da relação entre cognição e comportamento e a atividade do SNC em condições normais e patológicas.

A partir dessas compreensões, o professor de EF da EI, precisa entender que a criança está em formação e, portanto, as ações educativas devem respeitar o processo de aprendizagem, entendendo a existência de aproximações e distanciamentos entre os sujeitos, mas, assumindo que, para o aprendizado ocorrer é preciso estímulo para que o conhecimento adquirido se efetive de forma significativa na criança. Afinal, segundo Cosenza e Guerra (2011), os estados mentais são provenientes de padrões de atividade neural, então, a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas dependendo da qualidade da intervenção pedagógica.

Os educadores, ao conhecerem o funcionamento do sistema nervoso, podem intervir de forma mais efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, sabendo que esse conhecimento precisa ser criticamente avaliado antes de ser aplicado de forma eficiente no cotidiano escolar.

Segundo Hardiman e Denckla (2009), o professor, na atualidade, necessita levar em conta o conhecimento gerado por pesquisas das neurociências ao articular, planejar e desenvolver seus projetos de ensino e de aprendizagem, isto porque, quando se trata da aprendizagem, existem alguns princípios e padrões comuns que podem ser adequados para todos, mas existem também situações que são específicas (individuais, resultantes da experiência vivida por cada um) e que, portanto, o educador precisa conhecer para poder relativizar ou tratar de maneira diferenciada.

Diante disso, é fundamental que educadores conheçam as estruturas cerebrais como interfaces da aprendizagem, já que os estudos da biologia cerebral vêm contribuindo para a práxis em sala de aula, para o entendimento das dimensões

cognitivas, motoras, afetivas e sociais, no redimensionamento do educando e suas formas de interferir nos ambientes pelos quais perpassam. O aprendizado é, portanto, um processo complexo e dinâmico, que resulta em modificações estruturais e funcionais do SNC. As alterações ocorrem a partir de um ato motor e perceptivo que, elaborado no córtex cerebral, dá início à cognição e, assim, no processo neuropsicológico do ato de aprender, a atenção, a memória e as funções executivas assumem um papel de fundamental importância.

Segundo Oliveira et al. (2001), o processo de aprendizagem promove a plasticidade no momento em que ocorrem modificações estruturais e funcionais nas células neurais e suas conexões. Tais modificações também aparecem na representação dos mapas corticais (representações cognitivas), que sofrem alterações nesse processo, decorrentes das experiências vivenciadas pelo sujeito.

Segundo De-Nardin e Sordi (2007), faz-se necessário analisar a prática pedagógica, levando a conscientização aos educadores da necessidade de liberar espaço na instituição escolar para vivenciar momentos que proporcionem a problematização e interações com o meio, levantamento de hipóteses, como também experiências práticas, que envolvam situações de elaboração do conhecimento próprio do educando, pois, neste caso, o educador será o mediador e, ao mesmo tempo, o colaborador da produção da consciência e memória, trocando a dispersão pela atenção consciente.

Além disso, conhecer a criança e os processos neurofuncionais nos quais a aprendizagem está alicerçada proporciona ao corpo docente novas estratégias de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, as crianças da EI, ao serem valorizadas e estimuladas “em sala de aula por meio de um método dinâmico e prazeroso, surgem alterações na quantidade e qualidade de conexões sinápticas, resultando em um processo cerebral positivo, que aumenta as suas possibilidades de resultados eficazes” (SOUSA; ALVES, 2017, p. 327).

Cosenza e Guerra (2011) enfatizam que no desenvolvimento de ações dinâmicas relacionadas à aprendizagem, existem diferentes maneiras de implementar inovações de ensino, como o uso de jogos pedagógicos e didáticos, métodos de associação de informações e imagens e atividades envolvendo os cinco sentidos.

Logo, ao buscar conhecimentos da criança, compreendendo que ela está em constante processo de desenvolvimento, observa-se que tratar das possibilidades didático-pedagógicas interventivas no campo da EFI requer trazer à cena

conhecimentos e saberes referentes aos aspectos afetivos e sociais das crianças e como se dá o seu desenvolvimento para que as ações pedagógicas possam ser significativas e os resultados condizentes com as necessidades, tanto individuais quanto coletivas da criança na EI. Nesse sentido, pensando na criança em sua totalidade, além do aspecto motor e cognitivo, avançamos na busca de conhecer a criança também em seu aspecto **afetivo e social**.

De uma forma explicativa, o desenvolvimento afetivo da criança está ligado às emoções, às paixões e aos sentimentos, bem como ao modo como se manifestam. Seu aspecto social refere-se à maneira como se relacionam entre elas e com os adultos, ou seja, são as interações relativas ao comportamento de agir diante de uma pessoa ou de uma determinada situação.

Ao se referir ao desenvolvimento afetivo e social da criança na EI, há que considerar, como enfatizado por Wallon (1953), que essa é uma fase muito relevante para a formação da personalidade da criança. Para o autor, dos 3 aos 6 anos, a criança está inserida no estágio do personalismo, momento da constituição do eu, no qual a criança, em seu confronto com o outro, passa por uma verdadeira crise de personalidade, caracterizada pelas mudanças nas suas relações com o seu entorno e pelo aparecimento de novas aptidões (WALLON, 1953).

De acordo com Wallon (1953), é nesse estágio, na escola, que a criança se diferencia dos outros e descobre sua originalidade e sua autonomia. Segundo o autor, o estágio do personalismo divide-se em três períodos distintos e todos com o objetivo de tornar o eu mais independente e diversificado. Os três períodos distintos são o Período da negação, Idade da graça e o Período da imitação.

No período de negação, a criança tem a necessidade de se autoafirmar, de colocar a sua visão pessoal e luta para que seja estabelecida sua opinião. O segundo período, a Idade da graça, surge por volta dos quatro anos, na qual a criança desenvolve maneiras de ser admirada e chamar atenção para si, por meio da sedução, com uma necessidade de agradar, cuja intenção é ganhar a aprovação dos demais. Nesse sentido, passa a se considerar em função da admiração que acredita poder despertar nas pessoas.

O autor supracitado enfatiza a importância de proporcionar diferentes oportunidades de expressão espontânea da criança, por meio de atividades, como arte, dança, música, entre outros. Já o último período inserido no estágio do Personalismo é o da Imitação, em que a criança está com cinco anos, sendo esta a

idade marcada por uma reaproximação ao outro, manifestada pelo gosto por imitar, que possui um papel essencial na assimilação do mundo exterior (WALLON, 1953).

Diante dos períodos apresentados pelo estágio do Personalismo, a criança, desde o nascimento, necessita ter uma rotina bem planejada, estruturada e organizada para o seu melhor desenvolvimento. Dentre o seu convívio familiar, citamos a escola como um lugar das oportunidades, no qual a criança na EI poderá utilizar do espaço para adquirir conhecimentos e, conseqüentemente, terá a percepção do mundo que a cerca.

É fato que, na escola, a criança terá aproximação com outras crianças e vivenciarão, de forma lúdica, atividades que tenham como objetivo socializar, enfatizando o respeito ao próximo, o conhecimento de si, do outro e do grupo, aprendendo a esperar, quando preciso, para expor seus sentimentos ao se expressarem, entre outros valores, mantendo laços de amizade, minimizando o egocentrismo, ainda bem presente no nível pré-escolar.

Dessa maneira, reforçando a escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos, por meio das interações, Wallon reforça que podem ser estimulados valores saudáveis, sim, tais como a cooperação, a solidariedade, o companheirismo e o coletivismo, ou seja, as atividades em grupo devem alternar-se com atividades individuais, fazendo, assim uso das alternâncias comuns nesse estágio para promover o desenvolvimento de mais recursos de personalidade (WALLON, 1937).

Assim, corroborando com o parágrafo acima, dentro desse processo de escolarização, outros leques de relações sociais se abrirão, pois é um momento de ruptura, na qual uma parcial independência dos pais acontece e é nesse momento que a escola constituirá a experiência central dessa parte da vida e é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1996).

Segundo os autores, torna-se necessário compreender a importância do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, ter clareza de que as crianças na EI não são adultos em miniaturas e que elas possuem características próprias de sua idade, ou seja, existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo que, nas palavras de Piaget, quer dizer que existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1996).

Para complementar o presente assunto, de uma forma sintetizada, Costa (2008) elaborou um quadro com algumas características da criança na EI, que devem ser levadas em consideração no desenvolvimento do planejamento.

**Quadro 3-** Características da criança da Educação Infantil.

<b>Características da criança na Educação Infantil</b>			
<b>Motor</b>	<b>Intelectual</b>	<b>Emocional e social</b>	<b>Brincadeira e estimulação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar</li> <li>- Correr</li> <li>- Saltar</li> <li>- Subir e descer escadas</li> <li>- Pedalar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egocentrismo ainda presente.</li> <li>- Aos poucos passa a considerar o ponto de vista do outro.</li> <li>- Associa ideias a eventos próximos.</li> <li>- Continua pensando uma ideia por vez.</li> <li>- Confunde imaginação com realidade.</li> <li>- Julga as experiências pelos resultados aparentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza habilidades aprendidas para enfrentar novas situações.</li> <li>- Avalia sua atuação como satisfatória, resultando em uma percepção positiva de si (autoestima).</li> <li>- Precisa estar segura do apoio dos pais, ser orientada e aprovada em suas decisões e ações.</li> <li>- O que, quando, como e por que são perguntas constantes.</li> <li>- Fala o tempo todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincadeiras em grupo.</li> <li>- Amigo imaginário.</li> <li>- Faz de conta.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado por Costa (2008).

Assim, o conhecimento da criança em seu desenvolvimento e suas características, conforme contempladas no Quadro 3, tornam-se importantes no momento do planejamento, levando-nos à reflexão do que e como ensinar. É pertinente ressaltar, portanto, como citado no início e apresentado no decorrer do referido capítulo, que não podemos igualar as crianças como se todas elas fossem iguais, ou seja, sempre haverá diferença entre elas na sua forma de agir, sentir, pensar, entre outros, pelo mínimo que seja, pois, cada criança vem de uma realidade diferente.

Outro fator relevante que devemos levar em consideração em nosso planejamento foi descrito por Vygotsky (1996), o qual enfatiza que o desenvolvimento do indivíduo não se faz somente no ambiente escolar, isto é, existe interação de vários fatores, como a hereditariedade, o crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica e o meio social. No entanto, o que levaremos em consideração para as discussões aqui apresentadas serão as semelhanças em suas características.

De tal modo, ao planejar aulas de EF para crianças da EI, contemplando sua totalidade, exige-se que o professor fique atento aos momentos de desenvolvimento (motor, cognitivo e afetivo/social) das crianças, compreendendo-as de forma global,

sendo elas indissociáveis. Dessa forma, em cada momento, o professor poderá possibilitar oportunidades relevantes para promover avanços na formação integral da criança.

De acordo com Surdi, Melo e Kunz (2016), ainda existem fragilidades para com o planejamento escolar, sendo, por vezes, um processo fragmentado e com poucas ou raras ações interdisciplinares, o que resulta em trabalhos específicos em cada uma dessas disciplinas, ou seja, disciplinas que visam somente ao aspecto cognitivo e intelectual, outras ao afetivo/emocional e, ainda, aquelas que estão relacionadas com os aspectos do comportamento motor (SURDI; MELO; KUNZ, 2016).

Mesmo em se tratando da EI, percebe-se desde cedo uma valorização especial em relação ao aspecto cognitivo, havendo o foco na alfabetização, ou seja, o ler e o escrever na busca de atender a atos burocráticos dos quais os professores são cobrados e, assim, como citado por Gonçalves (2001), isso acaba não oportunizando momentos de manifestações emocionais e corporais, tão importantes para as crianças nessa fase.

Nesse sentido, com a falta de oportunidades que levariam a criança a vivenciar o lúdico de forma prazerosa, refletindo no ensino e na aprendizagem, a escola, os professores e todos aqueles envolvidos com a EI precisam ter consciência de que os estímulos promovidos nessa fase terão consequência não só no momento atual do desenvolvimento da criança, como também nos posteriores, que marcarão o desenvolvimento da sua vida. Em contrapartida, precisamos destacar que a EF não deve contemplar somente o aspecto motor, ou seja, somente o movimento pelo movimento, mas que os outros aspectos aqui estudados também sejam incorporados e refletidos no planejamento, por meio do movimento.

Sob tal perspectiva, ao conhecer a criança e ao propor um planejamento sistematizado de aulas de EF para a criança na EI, outro fator relevante envolve o ambiente de aprendizagem, ou seja, as instituições de ensino infantil precisam ser um espaço acolhedor e seguro, proporcionando à criança uma infância mais voltada para o agora e não pensando nela como adultos em miniaturas, bem como estar sensíveis aos desejos, anseios e as necessidades de cada criança.

É fato que a criança precisa ser estimulada em seu desenvolvimento, no sentido da aquisição de habilidades motoras, mentais e sociais básicas (VASCONCELLOS, 2005). Logo, é necessário proporcionar a ela diferentes atividades, dentre as diferentes áreas presentes na EI, que sejam essenciais para o

desenvolvimento e aprendizagens, com o cuidado de conhecer cada criança em sua peculiaridade, não sendo nada estressante e desestimulador, o que realmente tornará relevante para a criança na EI é a qualidade que cada uma viverá, por meio das experiências.

Entendendo, portanto, que a criança tem necessidades, é preciso (re)pensar e estruturar uma ação, a partir de sua realidade, afinal, a criança é afetiva, ou seja, conforme Wallon, ela precisa desenvolver suas emoções, sua afetividade e o movimento é a principal forma de se promover ações com vistas a essa construção, isto porque nas atividades da EF o professor possibilitará atividades que vão ao encontro das demandas atuais e das perspectivas da criança, nas quais o mundo do faz de conta, bem como o sincretismo será estimulado, oportunizando à criança inserir-se e compreender o mundo que a cerca, afinal, esse é um dos objetivos descritos para a ação pedagógica da EF na EI.

Para Vygotsky, é preciso que as atividades ofertadas oportunizem à criança desenvolver suas potencialidades e torná-las em realidade havendo a interação social. A partir das atividades realizadas na EF, por meio do processo de socialização, a criança terá oportunidades de conhecer e relacionar-se com outras crianças, nesse sentido, durante as aulas, o professor poderá intervir, considerando a distância entre o que a criança já domina e o que faz com ajuda.

Na construção do conhecimento, os estágios de desenvolvimento da criança, para Piaget, precisam ser explorados, respeitando o momento da fase em que a criança está inserida, para que durante as aulas de EF o professor proporcione atividades em que os esquemas da criança possam desequilibrar, a partir de seus conhecimentos prévios, ocorrendo a assimilação, a acomodação e, por fim, a adaptação. Enfim, é esperado que, por meio dos estudos desses três autores, a criança, durante o seu desenvolvimento, possa ter um perfil de participante do processo de construção do conhecimento, como co-autor ativo e questionador.

Dessa forma, na busca de proporcionar um ensino com qualidade e que proporcione elementos para o desenvolvimento da criança em todas as áreas, o planejamento apresenta-se como uma importante ferramenta para a organização do professor durante o ano escolar. No entanto, com a possibilidade de ter um professor

de EF (professor especialista<sup>10</sup>) na EI, além do professor polivalente<sup>11</sup>, o planejamento sendo realizado de forma conjunta, poderá proporcionar o enriquecimento das propostas pedagógicas, corroborando com o desenvolvimento integral da criança. Assim, a presença do professor de EF na EI não deve ser percebida como uma segmentação ou fragmentação, mas como uma possibilidade de trabalho integrado entre professor de EF e professor polivalente, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno (QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016).

Tendo como ponto de partida o movimento como ação central das ações da EF, conhecer e trazer à tona as características e necessidades da criança em cada momento, possibilitou o desenvolvimento de um planejamento estruturado adequado ao contexto da criança que se encontra na EI e aqui, especificamente, tratando do Infantil 5.

### **3.2 Proposta de Sistematização e Implementação do planejamento da Educação Física na Educação Infantil**

*“Planejamento é importante, mas é o comprometimento dos executores que torna útil a tarefa de planejar”.*

(Angélica Diamonds)

Apresentamos, nesta seção, os caminhos do planejamento para a intervenção junto à EFI, entendendo sua importância na escola e o comprometimento que deve estar presente na ação diária daquele que um dia decidiu ser professor. Para tal, foram trazidos como temas discussões acerca da importância de se planejar, o planejamento para a EI, o movimento na EI e sua importância, a questão da interdisciplinaridade na EI e, por fim, o processo da sistematização e as propostas realizadas para a intervenção no Infantil 5 com o Grupo 2<sup>12</sup>.

Convém esclarecer que estruturar e planejar aulas para esta área nunca foi uma tarefa simples, além do que, professores de EF de maneira geral, possuem dificuldades em sistematizar os conteúdos nas diferentes etapas de ensino na EB.

---

<sup>10</sup> Quando referido no texto professor especialista, estamos tratando do professor de Educação Física.

<sup>11</sup> O professor polivalente é habilitado para lecionar diferentes áreas de conhecimento do currículo da EB, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na EI ou na Educação de Jovens e Adultos (CRUZ, 2017).

<sup>12</sup> CMEIs participantes: CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe com os Grupos: Grupo 1 (Grupo Controle-com aulas geminadas de EF, uma vez por semana) e Grupo 2 (Grupo Experimental - intervenção) e o CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza: Grupo 3 (Grupo Controle - sem aulas de EF).

Essa sistematização se torna mais complexa quando tratamos da EI, pois se trata de uma etapa que não se organiza em disciplinas, que exige do professor esforços para compreendê-la amplamente, com a intenção de contribuir no processo de ensino-aprendizagem, sem que tal ação seja fragmentada. Conseqüentemente, uma proposta sistematizada para a EI deve considerar todos os elementos que colaboram com as ações desenvolvidas pela criança no período da infância (SOUZA; OLIVEIRA, 2018).

Destarte, o planejamento é uma ação que está presente em muitas situações do cotidiano, e tal ação torna-se uma ferramenta importante para que o objetivo almejado possa ser alcançado durante e após sua execução. Quando não executado, porém, traz conseqüências ruins, pela falta de planejamento, e que se torna mais crítico quando estamos tratando do planejamento em nível educacional. Ayoub (2005) tem reforçado a ideia da sua importância como centro no processo educativo. Para a autora, planejar significa: “fazer, projetar, traçar, elaborar, programar, planificar, construir um plano de ação que oriente o processo educativo” (AYOUB, 2005, p. 46). Complementa Schimtt (2006), o objetivo fundamental do planejamento é permitir um trabalho mais significativo e transformador na escola, na sala de aula e, conseqüentemente, na sociedade.

Planejar não é uma tarefa muito simples, há uma complexidade, mas, quando refletida e concretizada pelo professor, ajuda-o a atingir com eficiência um trabalho mais expressivo com seus alunos. Assim, com a relevância do planejamento e a eficácia para a ação do professor na escola, como nos lembra a autora supracitada, o planejamento não deve ser visto ou executado apenas por uma exigência burocrática, pelo contrário, deve corresponder a uma ação comprometida do professor, tendo, pois, suas marcas no seu dia a dia no ambiente escolar.

No entanto, com a mudança do modo de ver as creches e pré-escolas apenas com o traço assistencialista, o caráter de cunho pedagógico também se faz presente, e com isso houve a necessidade de ter profissionais capacitados para trabalhar nesse nível de ensino que planejassem suas aulas de forma a contribuir com a formação da criança inserida na EI para além do cuidar, mas entendendo que o ato de educar também se fizesse necessário. O planejamento, portanto, também deve estar presente na EI, bem como, para haver um trabalho pedagógico, é necessário que o professor, ao conhecer a criança com a qual trabalhará, realize o planejamento que atenda às suas necessidades, pois,

O planejamento pedagógico na Educação Infantil precisa ser discutido e articulado aos sujeitos que estão inseridos nestes ambientes coletivos de educação, assim é imprescindível trazer para a sala de aula, através dos planejamentos, as manifestações que as crianças expressam no seu dia a dia, a partir de seus balbúrcios, choros, falas, gestos, desejos, hipóteses e conhecimentos prévios, estes são de suma relevância para um trabalho que respeite as culturas infantis (AHMAD, 2011, p. 03).

Como referido pela autora, ao planejar, o professor deverá levar em consideração os sujeitos que estão inseridos na EI, por meio das diferentes manifestações expressadas pelas crianças, pelo conhecimento prévio de cada uma e pelo respeito a possíveis diferenças. Outro fator relevante é que o planejamento deve estar presente em todo momento da ação pedagógica do professor, pois, conforme as necessidades e conhecimentos vivenciados no dia a dia da escola, o professor poderá mudar e (re)adequar as necessidades surgidas, já que isso deve ser entendido como um instrumento flexível e não como algo engessado, sem a possibilidade de mudança. Em síntese, o planejamento pedagógico precisa ser algo vivo e dinâmico, não pode caracterizar-se como mero instrumento burocrático (AYOUB, 2005).

Apesar disso, mesmo compreendendo a importância de se planejar, infelizmente, ainda existem professores que não vivenciam isso na prática do seu dia a dia na escola. Segundo Souza e Oliveira (2018), a falta de planejamento na escola pode ocasionar o desinteresse dos alunos, a desvalorização da área de conhecimento e alguns professores podem achar que tal ação é uma perda de tempo, além de outros problemas que podem comprometer gerações.

Quando, porém, tratamos da área da EF, a situação se agrava, pois, como cita Oliveira (2004), o profissional de EF, em geral, ainda insiste em práticas desprovidas de planejamento, com meras atividades, sem sentido para a vida dos alunos. E, mesmo com a passagem de anos após a citação realizada pelo autor, tal prática continua e, então, surge a seguinte questão: Como efetivar e, na EI podemos dizer, legitimar a área de EF nesse nível de ensino, se nem os professores, em geral, conseguem sistematizar e planejar as aulas apresentando o potencial da área para a EI?

Diante do questionamento, e na busca de respondê-la na presente tese, de forma a enfatizar o valor formativo da EF quando ministrada por um especialista na EI, vale lembrar, como enfatizado por Mello (2007), que ainda são poucos os espaços infantis que possuem a presença do professor de EF, e quando há, eles ainda apresentam fragilidades em sua formação, por não terem vivenciado disciplinas que

ênfatizam a faixa etária de 0 a 6 anos. Como reforça a autora, por isso ainda encontramos, nas escolas desse nível de ensino, duas situações extremas: aulas denominadas de EF que não têm a sistematização necessária e trazem atividades muito parecidas com os esportes; ou brincadeiras na areia e equipamentos do parque, sem nenhuma diretividade em nenhum momento (MELLO, 2007).

Apoiando-nos na primeira situação, defendemos na presente tese a relevância do planejamento para a EI, principalmente desenvolvida pelo professor de EF. Logo, o professor de EF precisa ter claro como estruturará a disciplina com as demais áreas inseridas da EI; como sistematizará e planejará os conteúdos que influenciarão na formação integral da criança na EI para que possam utilizar esses conhecimentos e vivências em suas vidas. Assim, antes de adentrarmos às etapas do planejamento para a EI, deixaremos para o próximo tópico<sup>13</sup> e apresentaremos, na sequência<sup>14</sup>, os documentos norteadores para a EI e outros assuntos pertinentes que se fazem necessários antes da construção do planejamento.

Para corroborar com a ação do professor na escola, foram elaborados documentos que subsidiassem seu planejamento na EI. Na presente pesquisa, apresentaremos como foi estruturado o RCNEI (1998) e, na sequência, com uma apresentação ampla, a BNCC (BRASIL, 2017), por ser este documento utilizado na organização e sistematização das aulas desenvolvidas na intervenção com o Grupo 2 e por ser o documento que todos os espaços de ensino de todo país já estão se organizando para a (re)organização dos seus currículos para a efetivação da BNCC<sup>15</sup>.

Após conhecimento e leitura do Histórico e do Regimento escolar dos dois CMEIs participantes da pesquisa, foi verificado que ambos utilizam o RCNEI. Este referencial é composto por 03 (três) volumes: “Introdução”; “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”. O volume 3 é formado por eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática Direcionada às instituições e aos profissionais de creches e pré-escolas, o Referencial “constitui-se em um conjunto de referências que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e

---

<sup>13</sup> 3.2.1 Planejar a ação: os primeiros passos para o planejamento da EI.

<sup>14</sup> Mesmo com a utilização do presente documento, os CMEIs já estão se organizando para a modificações dos currículos, para que até 2020 o planejamento esteja estruturado, conforme preconiza a BNCC.

<sup>15</sup> De acordo com o Ministério da Educação (MEC), "todas as escolas e redes de ensino deverão adaptar e rever os seus currículos em 2018 para iniciar a implementação da BNCC em 2019 e até 2020".

ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 2002).

O segundo documento, homologado em 2017, trata da BNCC, a qual foi estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a EB e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2017).

A BNCC, para a EI, fundamenta as ações e referencia aprendizagens essenciais (competências, saberes e habilidades) para a etapa, definindo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeira (BRASIL, 2017).

**Quadro 4-** Eixos estruturantes, Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os Campos de experiências.

Eixos estruturantes					
Interações			Brincadeira		
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento					
Conviver	Brincar	Participar	Explorar	Expressar	Conhecer-se
Campos de experiências					
O eu, o outro e o nós					
Corpo, gestos e movimentos					
Traços, sons, cores e formas					
Escuta, fala, pensamento e imaginação					
Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações					

**Fonte:** Elaborado pela autora, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).

A partir dessas considerações, informamos que a organização curricular da EI, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) foi estruturada por dois eixos estruturantes, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os cinco Campos de experiências<sup>16</sup>, como apresentado no quadro acima. Na BNCC (BRASIL, 2017), os campos de experiências são definidos como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, sendo eles: CRECHE-Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e PRÉ-ESCOLA- Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

<sup>16</sup> Os componentes curriculares que fundamentam a EI são divididos por campos de experiência e não por áreas de conhecimento como nas demais etapas da EB, pois as aquisições ocorridas nesse período não são verificadas em termos de domínio de conceito, mas como construção de capacidades, por meio de experiências da criança (BRASIL, 2017).

Assim, na consolidação de um programa curricular para a EI, a BNCC, juntamente com os currículos, tem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da EB, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017). A BNCC torna-se uma referência obrigatória, mas não é o currículo, como deixam claro no documento, ou seja, a BNCC apresenta caminhos pedagógicos para o processo formativo.

Nessa trajetória, na construção de um planejamento estruturado para a EI, como supracitado, o documento também nos lembra que, desde as últimas décadas, busca-se consolidar nesse nível de ensino, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (BRASIL, 2017) e, segundo o documento, as creches e pré-escolas, ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e ao articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, envolvendo aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 34).

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de EI e a família são essenciais (BRASIL, 2017). Conseqüentemente, segundo o documento, a instituição precisa trabalhar e conhecer as culturas plurais, dialogando com a riqueza cultural das famílias e da comunidade local.

E, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da EB são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC, a interação

durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a EF apresenta-se como importante área para a contribuição dos diferentes aspectos apresentados, na qual o movimento presente nas interações e na brincadeira são potenciais fortes para a área.

A partir disso, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostas pela BNCC e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na EI, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, em que possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017). A partir disso, para o planejamento das aulas e para a realização da intervenção, buscou-se a reflexão e a ação dos eixos estruturantes e dos seis direitos de aprendizagem, proporcionando à cada criança, aprendizagens que fossem além do aspecto motor.

Nesse sentido, durante as aulas da intervenção, por meio das interações e brincadeiras, buscou-se o **conviver** entre as crianças, enfatizando o respeito às diferenças de cada uma, proporcionando momentos de socialização e afeto entre elas e os adultos; o **brincar**, presente no movimento, proporcionou às crianças além do aspecto motor, experiências que elencaram outros aspectos, como: valorizar as emoções, a expressividade, a cognição, os sentidos em suas condutas sociais e relacionais, entre outros; o **participar** foi proporcionado a cada criança pelas atividades propostas.

Nesse direito de aprendizagem e de desenvolvimento, as crianças vivenciaram experiências nas quais em alguns momentos tiveram que tomar decisões, com coragem de se posicionarem durante a realização das aulas; o **explorar**, como nos demais direitos, fez-se presente em todos os momentos, por meio das diferentes experiências de movimento com gestos, sons, formas, texturas, palavras, cores, entre outros; o **expressar** foi bastante marcante com a turma, pois a cada aula eles percebiam que o ato de se expressar era muito importante, como questionar, tirar dúvidas, encarar os desafios, as descobertas, os sentimentos e as emoções, que fizeram com que as crianças melhorassem muito dentro e fora da escola; em suma,

todas as ações corroboraram com o **conhecer-se** de cada criança, construindo sua identidade pessoal, social e cultural.

Dando sequência, com a relevância e amplitude de aprendizagem que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento proporcionam a cada criança, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado, por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2017), ou seja, faz-se necessário impor uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na EI, tanto na creche quanto na pré-escola. De acordo com o documento supracitado, a intencionalidade consiste:

[...] na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 37).

Para o documento, ainda, é preciso acompanhar tais práticas como também as aprendizagens das crianças, acompanhando/observando a trajetória de cada criança e do grupo em si, como: avanços, possibilidades de conquistas e aprendizagens. Esses registros podem ser realizados por diferentes meios, tanto pelos professores quanto pelas crianças, a partir de relatórios, desenhos, fotografias, textos, entre outros. Nesse sentido, é possível ver a progressão ocorrida durante o tempo observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em aptas e não aptas, prontas ou não prontas, maduras ou imaturas, trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017).

Logo, na busca de contemplar um currículo eficiente e que atenda às demandas enfatizadas pelo documento, observa-se que a EI não se organiza de forma disciplinar, e que não aparece de forma direta à disciplina de EF e nem nos documentos (RCNEI e DCNEI) que antecederam. No estudo de Mello et al. (2016), os autores enfatizam que tais documentos, ao apresentarem a ênfase do

corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos na EI, a EF, enquanto componente curricular, vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo, por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação (MELLO et al., 2016).

Em continuidade, a partir de alguns estudos, como os de Ayoub (2001), Sayão (2002) e Mello et al. (2016), há a relevância da presença do professor de EF na EI e, mesmo antes da publicação dos documentos para a EI, já sinalizavam para a necessidade dessa inserção ocorrer de maneira articulada com outras áreas do conhecimento e com outros sujeitos escolares, superando, dessa forma, uma abordagem fragmentada e disciplinar (MELLO et al., 2016).

Os autores supracitados indicam que as vivências infantis se materializam, sobretudo, em suas ações corporais e é por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesmas e com o seu meio, constroem conhecimentos, afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura, ou seja, as ações motoras configuram espaço privilegiado da experiência infantil. Por fim, os autores defendem

a tese de que as manifestações da cultura lúdica infantil, expressas por meio dos jogos e das brincadeiras, constituem o eixo pelo qual o trabalho pedagógico na Educação Física deve se articular. Assim sendo, devido à natureza epistemológica do seu objeto de estudo, de suas práticas pedagógicas acumuladas e dos conhecimentos produzidos, a Educação Física é um campo imprescindível para essa primeira etapa da Educação Básica no Brasil (MELLO et al., 2016, p. 138).

Como observado em documentos para a EI, a presença do movimento, dos jogos, das brincadeiras e dos gestos são categorias que se assemelham com os objetos de estudo da área da EF e, segundo Mello et al. (2016), tem corroborado para haver a presença do professor especialista nas instituições com EI<sup>17</sup>. Com isso, a BNCC (BRASIL, 2017) para a EI apresenta cinco campos de experiências, conforme apresentado no quadro 4, porém, sem a intenção de isolar um campo dos demais, o campo “Corpo, gestos e movimentos”, aproxima-se da EF, pois, como enfatizado pelo documento, nesse campo,

---

<sup>17</sup> No artigo de Mello et al. (2016), é apresentado outro fator, como o de: ordem político-administrativa que contribui para a presença do professor de EF na EI. Os autores também citam Martins (2015), que enfatiza a inserção da EF na EI sendo ampliada nas duas últimas décadas no Brasil, por meio da LDB (1996) e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (2008).

o corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência [...]. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2017, p. 23).

O documento, portanto, apresenta a oportunidade entregue à área de EF de reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens, o que de fato torna relevante a presença de um professor de EF no processo de educação de crianças inseridas na EI, com contribuições específicas pertinentes à área com interfaces com outras.

Em contrapartida, conforme enfatizado no estudo de Berwanger (2011), concordamos quando a autora ressalta que o movimento humano não é propriedade da EF, e que nem pode ser concebido nos espaços de EI como conhecimento exclusivo do profissional de EF, pois, em síntese, as crianças utilizam-se dele em todo tempo, mas, conforme conclui, a EF aparece como área que propõe diferentes discussões e reflexões pertinentes acerca das diferentes possibilidades da utilização do corpo em movimento na EI, a qual destacou que não podemos negar a potencialidade da área<sup>18</sup> para o trabalho com o movimento na EI como nas diferentes etapas da EB.

Conseqüentemente, o movimento enquanto objeto da EF apresenta-se de maneira proeminente na infância, enquanto linguagem para o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente para as crianças. Vale ressaltar que, na pequena infância, o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação (GARANHANI, 2005).

Diante da relevância do movimento para o desenvolvimento da criança e da potencialidade da área da EF na EI, a construção do planejamento para a intervenção com o Grupo 2 (grupo experimental), debruçamo-nos a refletir e estruturá-lo com o uso da BNCC pelos componentes inseridos para a EI, e como esta pode ser desenvolvida por um especialista, proporcionando diferentes possibilidades de

---

<sup>18</sup> Temos claro, também, que não somente a presença do profissional de EF garantirá a aprendizagem, mas é preciso que o professor tenha compromisso com o ensino para elaborar e executar um planejamento que atenda e contribua para o desenvolvimento da criança inserida na EI.

movimento com foco no campo de experiência corpo, gestos e movimento e sua interface com os demais campos de experiências, na busca de superar uma abordagem disciplinar e parcializada, contemplando os eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Ao planejar as aulas de EF, portanto, o professor deve proporcionar a compreensão desse “movimentar-se” e, para isso, foram utilizados os núcleos de concentração organizados por Palma; Oliveira e Palma (2010). Os autores desenvolveram cinco núcleos para os três níveis de ensino inseridos na EB, sendo estes: 1) O movimento e a corporeidade: compreendendo o corpo em suas habilidades motoras, levando em consideração características (locomotora, não locomotora e manipulativa), estruturas capacitativas e motoras e percepção corporal (motora e sensorial); 2) O movimento e os jogos: abrange os aspectos socioculturais dos jogos e dos jogos populares; 3) O movimento em expressão e ritmo: que articula a expressão corporal e rítmica, por meio de brincadeiras cantadas, danças e suas diversas manifestações e artes circenses; 4) O movimento e a saúde: contempla conteúdos sobre a aptidão física, exercício físico, qualidade de vida e socorros de urgência, abordando também a anatomia do corpo humano, controle e reeducação alimentar, gasto energético, metabolismo corporal, ginástica e musculação; 5) O movimento e os esportes: envolve aspectos socioculturais e biológicos do esporte e suas diferentes manifestações.

Como já citado, esses núcleos são trabalhados em todos os níveis de ensino, porém, conforme os autores, eles se apresentam com maior ou menor ênfase em determinados anos. Na EI, por exemplo, o trabalho tem sua maior concentração nos núcleos 1 e 3<sup>19</sup> e a distribuição dos conteúdos nos núcleos demonstra a riqueza do componente curricular EF com a possibilidade de diversificação dele ao longo das séries escolares, fomentando o interesse e o ânimo dos alunos e a importância do professor ao se atentar sobre as características sociais e culturais de onde desenvolve o trabalho, uma vez que se fazem necessárias as adaptações desses conteúdos às características regionais, interesses e focos do Projeto Político Pedagógico (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

---

<sup>19</sup> No Fundamental I, a maior concentração está nos núcleos 1, 2 e 3. Para o fundamental II, os núcleos mais trabalhados são 1, 2 e 5. E, no Ensino Médio, são enfatizados os núcleos 1, 4 e 5, conforme Palma; Oliveira e Palma (2010).

Na EI, porém, mesmo com a concentração maior nos núcleos 1 e 3, os autores indicam também a presença dos núcleos 2 e 4, não desenvolvendo apenas o núcleo Movimento e os esportes, assim os núcleos utilizados para a elaboração do planejamento para a intervenção foram os núcleos 1, 2, 3 e 4.

Nessa trajetória, entre as possibilidades de movimentos inseridos na EI, o próprio movimento apresenta-se como ponto estratégico para o ensino e a aprendizagem e é o lúdico a principal metodologia de ensino, na qual a EF pode proporcionar um importante trabalho de formação nesse nível de ensino. Por sua vez, corrobora Ayoub (2001), quando descreve que as aulas de EF na EI podem proporcionar um espaço e que a criança brinca com a linguagem corporal, por meio do corpo e pelo movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Ainda, enfatiza a autora, acerca da dimensão lúdica e do brincar, como segue,

“Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e às brincadeiras, às ginásticas e às danças, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a)” (AYOUB, 2001, p. 3).

Outra ação que foi levada em consideração no planejamento foi o cuidado de não o executar de forma isolada e fragmentada, preconizando, assim, a interdisciplinaridade. Para tal ação, durante a elaboração do planejamento, houve o diálogo com a professora regente em diferentes momentos, no sentido de ampliar as relações, conhecer as crianças e poder contribuir de uma forma mais ampla para o desenvolvimento de cada uma, inserida no Infantil 5 (Grupo 2).

Segundo Vieira (2007), é relevante que se discuta o papel de cada professor, ou seja, o do professor polivalente com o professor especialista em EF, como também é importante saber quais conteúdos e estratégias metodológicas são aplicadas nas aulas de EF na EI. Para o mesmo autor, a escola deve fazer uma relação dos conteúdos da EF para a EI, pois essa seleção e organização de conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade, o conhecimento denominado de cultura corporal visando apreender a expressão corporal como linguagem, assim como compreender a importância e as concepções de ensino de EF nas escolas de EI.

Diante do exposto, a organização e a estruturação do planejamento para a intervenção diária no CMEI, além da BNCC (BRASIL, 2017), contou com o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018)<sup>20</sup>, com o resultado do pré-teste (Teste BOT-2) com o Grupo 2 e com as observações realizadas.

Nesse sentido, para a apresentação da estruturação e a sistematização de um programa de EF para a EI, o desenvolvimento do planejamento ocorreu a partir de cinco etapas, que foram apresentadas detalhadamente no tópico seguinte, conforme Oliveira et al. (2009). Por fim, o currículo estruturado para a EI deve considerar todos os elementos que colaboram com as ações desenvolvidas pela criança no período da infância (OLIVEIRA; SOUZA, 2018), na busca por uma formação que perpassa o aspecto motor. E, a partir dos pressupostos metodológicos e teóricos, pela compreensão dos saberes e dos conteúdos tratados na EI, a pesquisa apresentada conheceu, de forma empírica, as especificidades, as necessidades/fragilidades e as potencialidades da EF inserida na EI com aulas diárias.

### 3.2.1 Planejar a ação: os passos para o planejamento da Educação Infantil

Com o objetivo de analisar a influência de um programa de intervenção sistematizado para a EF na EI no processo formativo escolar de criança de 5/6 anos foi proposto um planejamento com aulas diárias de EF para uma turma do Infantil 5 no período de três meses. De acordo com Souza e Oliveira (2018), para se pensar em um planejamento, é preciso seguir um esquema coerente e coeso para que possamos atingir o sucesso nas aulas.

Nesse sentido, para o desenvolvimento das aulas, a dimensão lúdica também se apresentou como fundamental à ação educativa para as crianças do Infantil 5. Ressaltamos que os conteúdos foram relacionados com questões do corpo e do movimento, proporcionando diferentes vivências, com possibilidades de brincar, criar e recriar, entre outros direitos enfatizados pela BNCC.

É oportuno destacar que, para o planejamento e a sistematização dos conteúdos para a EI, a criança deve ser o centro da ação pedagógica, sendo discutido e articulado com seus interesses. Segundo Ahmad (2011), é possível trazer para as aulas de EF as manifestações expressadas pelas crianças em sua vida diária, bem

---

<sup>20</sup> Documento desenvolvido pelo estado do Paraná para contemplar a BNCC em seus currículos.

como, seus anseios, seus conhecimentos prévios, pois, dessa forma, estaremos respeitando a cultura infantil e, conseqüentemente, contribuindo para a realização de um planejamento em que a criança seja o foco principal.

Dessa forma, para a elaboração de um planejamento, torna-se necessária a execução de algumas etapas que percorrerão caminhos que levarão ao ensino e à aprendizagem. Logo, na construção do planejamento para a intervenção diária com uma turma do Infantil 5, a presente pesquisa seguiu as cinco etapas orientadas por Oliveira et al. (2009). De acordo com os autores, independentemente das diferentes propostas existentes para a realização do planejamento no ambiente escolar, a que foi utilizada para a pesquisa não foge das demais. Assim, como em outras etapas, a intenção é propor um caminho a ser observado e atendido para que haja uma seqüência lógica, a fim de contemplar uma ação consistente e eficaz na disciplina em que se pretende trabalhar.

As cinco etapas que fazem parte do planejamento são: Diagnóstico, Estruturação dos objetivos, Seleção e organização dos conteúdos, Estratégias metodológicas e Processos avaliativos. Entre a etapa de seleção e organização dos conteúdos e estratégias metodológicas estão à seleção de recursos que subsidiará as duas etapas. Os indicativos para o processo de reelaboração do planejamento, portanto, permeiam em todas as etapas do planejamento, a fim de propor um planejamento flexível, ou seja, um instrumento aberto a mudanças, não sendo engessado. As referidas etapas estão apresentadas na Figura 1.

**Figura 1-** Etapas do planejamento.



**Fonte:** Oliveira et al. (2009).

Como descrito nas fases da pesquisa-ação<sup>21</sup> elaborada para a presente pesquisa, para chegar ao planejamento, foi necessário realizar cada uma. Chegando à fase de planejar para a intervenção, seguimos para a primeira etapa do planejamento, o **Diagnóstico**.

O Diagnóstico coloca-se como o ponto de partida, pois saber para quem se planeja é de suma importância para que haja sucesso. Com o propósito de contemplar tal etapa, nas primeiras fases da pesquisa-ação, foram realizadas ações que proporcionaram diferentes informações, tais como: a localidade em que se insere o CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe (CMEI da intervenção), o conhecimento da realidade do CMEI, os participantes da pesquisa, como: o contato com a direção, a equipe pedagógica, os professores, o contato com as crianças, com os pais das crianças, o espaço do CMEI e os recursos disponíveis para o uso nas aulas.

Em relação ao espaço do CMEI para a intervenção, este não é um centro grande, dado que se assemelha aos demais CMEIs da cidade. Dessa maneira, por ser construído em um espaço pequeno, o centro conta com um pátio coberto e alguns espaços nas laterais entre as salas de aulas e o espaço administrativo. O parque localiza-se em um pequeno espaço, dificultando o movimentar da criança. Já em relação aos recursos, o centro possui um acervo com materiais que corroboraram para o enriquecimento do planejamento das aulas.

Com base nessas informações, para a construção do planejamento, seguimos as etapas, mas não um protocolo específico de aulas, ou seja, as aulas foram sendo planejadas e estruturadas de acordo com os dados levantados no diagnóstico, pelas características e especificidade da turma. Outra fonte de informação que corroborou para o conhecimento das crianças além das observações foi a aplicação do teste BOT-2<sup>22</sup> (pré-teste), apresentando resultados da competência motora de cada criança (este resultado será apresentado no último capítulo).

Finalizando a apresentação desta primeira etapa do planejamento, importante para o desenvolvimento da pesquisa-ação e complementação das outras etapas do planejamento, durante o diagnóstico, o acolhimento da secretária de Educação do município, da secretaria, por meio da coordenação pedagógica da EF, da EI, da direção e equipe pedagógica dos CMEIs, a professora regente dos Grupos 1 e 2, fizeram toda diferença para a realização da presente pesquisa. Vale ressaltar que,

---

<sup>21</sup> Ver no capítulo 4 Métodos.

<sup>22</sup> O teste BOT-2 foi detalhado no Capítulo 4.

desde o primeiro contato, no mês de fevereiro de 2018, com ações para a realização da pesquisa-ação, ao frequentar o CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe, enquanto professora/pesquisadora, foi possível sentir o pertencimento ao Centro durante todo o tempo até a finalização da intervenção, no mês de dezembro do referido ano.

Seguindo caminhos do planejamento, após a elaboração do diagnóstico e de sua análise, a segunda etapa trata da **Estruturação dos Objetivos** que, de acordo com Oliveira et al. (2009), tem como finalidade projetar em etapas, por meio de metas que definirão o trabalho que será realizado dentro do planejamento e, conseqüentemente, os objetivos elaborados deverão contemplar as intenções da disciplina para que ocorra o ensino e a aprendizagem.

Dentre os objetivos, é desenvolvido aquele mais amplo, para serem elaborados, na sequência, os objetivos específicos, em parcelas menores, mas que devem responder e beneficiar o objetivo geral. Dessa forma, para a elaboração do planejamento da presente pesquisa, foram elaborados objetivos que nortearam os objetivos do planejamento, os quais foram apresentados no Quadro 5, baseados em alguns cuidados que são necessários para manter a relação entre os objetivos desenvolvidos no planejamento, segundo proposto por Oliveira et al. (2009).

**Quadro 5-** Objetivos norteadores para a realização do planejamento de aulas diárias de Educação Física para uma turma de Infantil 5 em um período de três meses.

<b>Objetivo Geral</b>
Elaborar um planejamento para a intervenção de aulas diárias de Educação Física, proporcionando experiências pelo movimento para uma turma de Infantil 5 com duração de três meses (57 encontros).
<b>Objetivo Específico</b>
Desenvolver um planejamento que tenha como foco a criança do Infantil 5;
Especificar, por meio de diferentes atividades, experiências que resultarão na aplicação na vida cotidiana dos alunos (refletir durante a seleção dos conteúdos o que meu aluno pode levar para a vida);
Garantir a sistematização dos conteúdos para que a criança avance para um estágio posterior, conseguindo a aquisição de informações necessárias para desempenhar tarefas futuras;
Garantir que os objetivos sejam claros, fazendo com que as crianças percebam que são seus, ou seja, que o aluno se perceba como parceiro na concepção e desenvolvimento dos propósitos da EF, bem como saiba aonde se pode chegar com o que está sendo perspectivado;
Oferecer graduação nas experiências, tornando o ensino motivante (que o desafio seja mantido para o grupo de alunos e sirva como fator estimulante à sua superação – transcendência <sup>23</sup> );
Organizar objetivos para verificar resultados que permitam o controle avaliativo (os objetivos devem possibilitar meios de comparação entre início e fim das ações);
Oferecer experiências motoras, para melhorar os resultados dos alunos, por meio das quatro áreas apresentadas no teste BOT-2;

<sup>23</sup> Conforme Sergio (2005).

Estimular, durante as atividades motoras, as dimensões cognitiva e socioafetiva, por meio de diferentes experiências de movimento;
--

Propor Tarefas motoras para serem realizadas com a família.
---

**Fonte:** Objetivos segundo Oliveira et al. (2009), com adaptações realizadas pela autora.

Assim, para a realização desta etapa, os objetivos demonstrados no quadro acima, tiveram a intenção de nortear os objetivos que foram utilizados nos planos de aulas, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento inseridos na BNCC (BRASIL, 2017) e no Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018). Dessa forma, segundo Souza e Oliveira (2018), é de suma importância que os professores tenham conhecimento da realidade da turma de alunos com os quais trabalharão, assim, se o Diagnóstico não for realizado, dificilmente as demais etapas contemplarão um planejamento com o efeito desejado.

Já a terceira etapa trata da **Seleção e Organização dos Conteúdos** e, de acordo com Oliveira et al. (2009), é o momento do professor selecionar e organizar os conteúdos que serão desenvolvidos durante o ano ou durante um determinado período de tempo. Nesse processo, o professor deverá levar em consideração o que foi diagnosticado na primeira etapa, priorizando os dados com a realidade local. Para os autores, devemos levar em consideração dois aspectos, o primeiro: é muito comum trabalhar conteúdos que são de domínio do docente e do grupo e o segundo aspecto: retratam que a vivência de novos conteúdos e conhecimentos exigem estudo, dedicação e conhecimento, o que, por vezes, pode provocar imitações de novas experiências.

Esses dois aspectos, portanto, precisam ser refletidos para que os alunos possam ter a chance de vivenciarem novos conhecimentos pelo movimento em diferentes experiências. Nessa etapa, o professor terá a oportunidade de, ao selecionar e organizar os conteúdos, sistematizá-los, respeitando a faixa etária da turma em que será desenvolvido o planejamento, com o intuito de proporcionar diferentes formas de movimento, evitando as repetições de conteúdos durante todos os níveis de ensino.

Apesar disso, mesmo com a riqueza em seu componente curricular, sistematizar os conteúdos da EF nos diferentes níveis de ensino na EB pelo professor, como já refletido, nunca foi uma tarefa tão simples assim, mas que se torna possível quando o professor assume a responsabilidade de proporcionar conteúdos organizados e sistematizados em seu planejamento, com ações que contribuirão para

a formação integral de seu aluno, respeitando as características da turma, elencando uma sequência pedagógica que abranja os diferentes conteúdos da EF no ambiente escolar.

Vale salientar que a EF, por meio da cultura corporal de movimento, abrange diferentes conteúdos, como os jogos e brincadeiras, os esportes, a ginástica, a dança e as lutas. Tais conteúdos podem ser explorados de diferentes formas e maneiras, para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer conceitos e adquirir novos valores e atitudes que perpassam somente pelo saber fazer. Dessa maneira, o professor deve superar os dois aspectos levantados *a priori* e propor diferentes experiências, mesmo sendo elas positivas ou negativas, mas que, em ambas, possam ser retirados conhecimentos e aprendizagens durante todo o processo de ensino.

Nesse contexto, ao conhecer a criança do Infantil 5 e organizar os objetivos norteadores para o planejamento, bem como a seleção dos conteúdos, baseamo-nos nos núcleos temáticos, segundo Palma; Oliveira e Palma (2010). Para os autores, a proposta apresentada por eles, por meio da organização curricular da EF, deve ser trabalhada ao longo de toda vida escolar, com graus de complexidade para os conhecimentos e vivências para cada ano. Para a presente pesquisa, atemo-nos à organização para a EI, conforme o quadro abaixo, apresentando os núcleos e seus objetivos.

**Quadro 6-** Núcleos e Objetivos da Educação Infantil.

Núcleo	Objetivos da Educação Infantil
O movimento e a corporeidade	Organizar situações de vivências corporais e estudos que possibilitem experiências motoras em constantes interações com objetos e pessoas.
O movimento e os jogos	Possibilitar a vivência de manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo para o processo de construção da motricidade.
O movimento em expressão e ritmo	Promover a experiência do movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.
O movimento e a saúde	Possibilitar situações que promovam a compreensão dos aspectos relacionados à higiene e à saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos e atitudes podem trazer para a melhoria das ações cotidianas e espontâneas.

**Fonte:** Palma; Oliveira; Palma, (2010).

Os objetivos de cada núcleo para a EI, conforme apresentado no Quadro 6, estão organizados e indicados como referência para as ações docentes, constituindo-

se como orientadores das práticas pedagógicas (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010). Como observado no quadro, dentre os quatros núcleos elencados dentro da proposta pelos autores, o núcleo Movimento e os Esportes não constam para a EI. Os núcleos para a EI para a idade de 5 anos, de acordo com Palma; Oliveira e Palma (2010), estão organizados em quadros e para cada núcleo consta tema, subtema, assunto e exemplos. Para conhecimento, na sequência, foi elaborado o Quadro 7, apresentando os núcleos, os temas e subtemas organizados pelos autores para a EI.

**Quadro 7-** Organização dos núcleos com tema e subtema para a Educação Infantil (5 anos).

<b>O MOVIMENTO E A CORPOREIDADE</b>	
<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
O movimento e as habilidades motoras	Habilidade locomotora
	Habilidade não locomotora
Reconhecimento do próprio corpo	Percepção motora e sensorial
<b>O MOVIMENTO E OS JOGOS</b>	
<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
Jogos populares	Jogos de perseguição
<b>O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO</b>	
<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
Expressão corporal e rítmica	Dança
	Imitação
	Mímica
Brincadeiras cantadas	De roda
	Sobre o corpo
	Sobre os animais
Danças	Sobre os lugares
	Dança
	Danças folclóricas da região nordeste
<b>O MOVIMENTO E A SAÚDE</b>	
<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
Aptidão física, saúde e qualidade de vida	Hábitos higiênicos
	Hábitos alimentares
Socorros de urgência	Hemorragia nasal
	Picadas

**Fonte:** Palma; Oliveira; Palma, (2010).

Ao conhecer os núcleos e sua organização curricular para o planejamento, foi necessário verificar como estão organizados os Campos de experiências pelos documentos que também tomamos como base para a elaboração das aulas para a intervenção. Os documentos utilizados foram a BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018)<sup>24</sup>, documento que foi organizado pelo estado do Paraná como orientado pela BNCC.

<sup>24</sup> Depois que a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação e tornou-se obrigatória nos currículos brasileiros, o Paraná iniciou a elaboração da versão preliminar. Esse procedimento seguiu as orientações do Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 15/2017 - CNE/CEB, e as suas

Como apresentado anteriormente, a BNCC, explicaremos a organização do Referencial do Paraná. A proposta de organização curricular do Referencial para a etapa da EI é composta de seis partes correspondentes às idades das crianças (Bebês: 0 a 1 ano e 6 meses, Crianças bem pequenas: 1 ano, Crianças bem pequenas: 2 anos, Crianças bem pequenas: 3 anos, Crianças pequenas: 4 anos, Crianças pequenas: 5 anos), ampliando a divisão apresentada pela BNCC, que foram organizadas em três etapas, Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas). O referencial enfatiza que o detalhamento por idades busca facilitar o planejamento da prática docente, independente da organização de turmas adotada pela rede ou instituição.

No referencial do Paraná (PARANÁ, 2018), como na BNCC (BRASIL, 2017), para cada idade são apresentados os campos de experiências e os objetivos definidos pela BNCC, identificados com o código original e em negrito (alfanumérico<sup>25</sup>). Em seguida, aparecem as complementações sugeridas para o Paraná, por meio de objetivos correlacionados.

Considerando o desdobramento em idades, alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC se repetem<sup>26</sup> no Referencial e os objetivos elaborados buscam trazer uma complexidade gradativa. O referencial, além de inserir em sua organização curricular os objetivos correlacionados de acordo com cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto pela BNCC propõe em sua organização curricular uma coluna em que se identificam os saberes e os conhecimentos trabalhados para atingi-los. Conforme expresso anteriormente, essa

---

determinações constantes da Resolução nº 02/201-CNE/CEB. Este documento foi entregue em 20/09/2018 ao Conselho Estadual de Educação (CEE). O CEE do Paraná aprovou no dia 22/11/2018, a Deliberação nº 03/2018, que trata das normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orienta a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

<sup>25</sup> Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico, letras e números apresentados antes do objetivo. Como exemplo desse código segue o primeiro do Campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, o EI03CG01, as primeiras letras EI significa a etapa da Educação Infantil; o número 03 indica o grupo por faixa etária e, de acordo com a pesquisa, trata de Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses); as letras CG indicam o Campo de experiência Corpo, gestos e movimentos e, por fim, o número 01 refere-se à posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.

<sup>26</sup> A presente pesquisa desenvolveu intervenção com crianças com 5 e 6 anos, e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no referencial do Paraná essa idade se encontra nas crianças pequenas (5 anos). No campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, o referencial repete duas vezes o primeiro e segundo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

opção busca garantir o direito da criança ao conhecimento sistematizado, enfatizando a intencionalidade no planejamento docente (PARANÁ, 2018).

Assim, para cada Campo de experiência proposto para a EI, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), foram inseridos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como, por exemplo, no campo O eu, o outro e o nós (EO), possui 7 objetivos; no campo Corpo, gestos e movimentos (CG), 5 objetivos; no campo Traços, sons, cores e formas (TS), 3 objetivos; no campo Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF), há 9 objetivos e, por fim, no campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET), constam 8 objetivos.

Por se tratar de uma etapa de ensino que não se organiza de forma disciplinar, a EF, enquanto o movimento em seu objeto de estudo, para a elaboração do planejamento para a intervenção das aulas de EF, foi utilizado o campo de experiência CG, como campo norteador, porém, para não haver a fragmentação entre os demais campos, foi elaborado o Quadro 8, como conhecimento dos cinco Campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento propostos às crianças pequenas (idade das crianças participantes da intervenção- 5/6 anos).

**Quadro 8-** Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para Crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses).

<b>Campos de experiências e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	
<b>O EU, O OUTRO E O NÓS (EO)</b>	
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	
(EI03EO01)	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI03EO02)	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI03EO03)	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI03EO04)	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI03EO05)	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI03EO06)	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
(EI03EO07)	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS (CG)</b>	
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	
(EI03CG01)	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI03CG02)	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI03CG03)	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03CG04)	Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI03CG05)	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
<b>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS (TS)</b> <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	
(EI03TS01)	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI03TS02)	Expressar-se livremente, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI03TS03)	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
<b>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (EF)</b> <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	
(EI03EF01)	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI03EF02)	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI03EF03)	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI03EF04)	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI03EF05)	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI03EF06)	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI03EF07)	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI03EF08)	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI03EF09)	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
<b>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES (ET)</b> <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	
(EI03ET01)	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI03ET02)	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI03ET03)	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI03ET04)	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI03ET05)	Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI03ET06)	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
(EI03ET07)	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
(EI03ET08)	Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

**Fonte:** Dados organizados pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, ao propor as atividades, segundo os objetivos do campo CG, os demais campos foram sendo inseridos e refletidos durante todo o processo. Enfatizamos que o conhecimento dos Campos de experiências e seus objetivos para as crianças pequenas foram pertinentes para a seleção e organização dos conteúdos.

A distribuição das aulas pelos núcleos I- Movimento e a Corporeidade, II- Movimento e os Jogos e por fim o III- Movimento em Expressão e Ritmo, ocorreram por meio do resultado do teste BOT-2, realizado no pré-teste. Outro núcleo presente na EI trata do IV- Movimento e a Saúde que, para o planejamento perpassou nos três núcleos, sempre que necessário aos conteúdos das aulas. Vale destacar que não é somente um núcleo que precisa estar presente no plano de aula, bem como, outros núcleos poderão estar, porém, para a organização das aulas no quadro, essas foram distribuídas nos núcleos, conforme a maior concentração de atividades propostas pelo núcleo.

Assim, ao distribuir o número de aulas pelas áreas do teste BOT-2, buscou-se pelo Campo de experiência CG e pelos núcleos. A distribuição das aulas não foi realizada em um único momento, mas semanalmente, de maneira gradativa, pelos objetivos propostos pelo campo de experiência e, em alguns momentos, conforme o planejamento da professora regente, bem como não esquecendo o objeto de estudo da EF, o movimento.

É importante esclarecer que, para que as ações pedagógicas ocorressem durante a intervenção, os encontros foram realizados na hora atividade da professora regente<sup>27</sup>, no período vespertino, consolidando, assim, a participação efetiva entre professora regente e professora especialista/pesquisadora. Outro fato relevante foi de ter a presença da professora regente durante algumas aulas de EF, por meio da intervenção, reforçando as ações pedagógicas dialogadas durante os encontros.

A cada 15 dias, a professora regente recebia da pedagoga uma sequência de temas que seriam desenvolvidos em sala de aula. Ao receber, a professora regente apresentava esta lista, proporcionando o diálogo com a EF, de forma interdisciplinar. Assim, cada área contribuiu conforme suas especificidades, resultando em ações abstratas em sala de aula, com ações simultâneas, por meio do concreto, pelo movimento dentro e fora da sala de aula.

O desenvolvimento da presente etapa ocorreu durante o período de intervenção, que teve duração de 3 meses, com aulas diárias, de segunda a sexta-feira, resultando em 13 semanas, com 57 aulas no total. Para a efetivação do planejamento foram realizados 57 planos de aula (Estrutura do Plano de aula - Anexo

---

<sup>27</sup> Na quarta-feira era o dia da hora atividade da professora, tanto no período matutino como no vespertino.

VIII), que resultaram em 57 arquivos, contendo pastas com fotos de cada aula realizada e as anotações no Diário de campo também ocorreram.

No Diário de campo foram registradas as experiências de movimentos observadas e contadas pelos alunos, as conversas sobre as atividades vivenciadas, os desafios realizados por eles, ou seja, foram anotadas informações durante o processo de intervenção que contribuirá com as discussões que serão realizadas no próximo capítulo.

A quarta etapa do planejamento diz respeito às **Estratégias Metodológicas** que, de acordo com Oliveira et al. (2009), compete desenvolver os caminhos metodológicos que serão seguidos, isto é, como desenvolver os conteúdos selecionados, a melhor estratégia de ensino, como envolver as crianças para que diferentes momentos da aula sejam ricos pedagogicamente e que todos possam relacionar e aproveitar em seus cotidianos os temas trabalhados.

A estratégia metodológica apresenta o percurso a ser seguido para contemplar os objetivos determinados. Logo, ao relacionar tal ação com a área de EF, esta possui muitas opções e caminhos. Segundo Libâneo (1994), o conceito de metodologia de ensino está relacionado com a exposição do professor, do trabalho independente, da elaboração conjunta, do trabalho em grupo e atividades especiais, pois eles se colocam de forma global e abarcam procedimentos essenciais ao que podemos denominar de bom trabalho metodológico.

No contexto escolar, Oliveira et al. (2009) ressaltam que todas essas situações refletidas, discutidas e entendidas, a partir das práticas corporais, podem gerar assimilação de conhecimentos significativos para os alunos. Entretanto, é preciso entender que para o desenvolvimento dos conteúdos, o professor pode (deve) optar por uma ou mais estratégias. Tudo vai depender do estágio de desenvolvimento e de que recursos o grupo constituído precisará para se apropriar dos conhecimentos e vivências trabalhadas (OLIVEIRA et al., 2009).

No decorrer do processo, o planejamento realizado para a intervenção diária com os alunos do Infantil 5 utilizou-se de diferentes estratégias metodológicas, das quais citaremos algumas como exemplo. Durante as aulas, a exposição do professor fez-se necessária, pois ele apresentava o tema da aula e dava a oportunidade das crianças falarem o que sabiam sobre o assunto, valorizando o conhecimento prévio, porém, em outros momentos, era apresentada a proposta da atividade sem levantamento de conhecimentos prévios. Na sequência, acontecia a exposição do

professor para que eles entendessem o conceito da atividade para que depois pudessem vivenciá-los.

Outro ponto que foi estimulado pela professora/pesquisadora eram as conversas durante e no final da aula. Estes momentos não eram demorados e, mesmo sendo realizados de forma rápida, tinham a intenção de saber das crianças como foi realizar a atividade? Como reagiram diante dos desafios que eram lançados? Qual ação motora foi necessária para fazer determinada atividade? Vocês conseguiram entender o que era para ser feito? Qual o papel do seu colega nesta atividade? O que aprendemos com esta aula? Esses e outros questionamentos foram levantados e enriqueceram pedagogicamente todo o processo das aulas, o que proporcionou avaliar a aula para poder avançar com sucesso nas aulas subsequentes.

Além disso, foi desenvolvido, durante as aulas, atividades em grupo, pois, no início da intervenção, as crianças apresentavam dificuldades em desenvolver atividades em grupo, então, algumas aulas foram proporcionadas, na busca de solucionar problemas de forma não conflituosa. Tal ação não foi tão fácil, já que nas crianças da faixa etária pesquisada o egocentrismo faz-se presente e, neste formato de aula, foi preciso que a criança aprendesse a ouvir e a respeitar o colega para que o trabalho em grupo pudesse ser realizado.

Outra situação que surgia, também, eram os conflitos quando uma criança, por exemplo, não conseguia realizar a atividade, então, para isso eram lançados desafios, para que o trabalho em grupo pudesse fluir e, muitas vezes, foi preciso respeitar as diferenças presentes no grupo. Neste momento, portanto, era preciso adaptar, (re)criar, organizando a proposta que foi colocada, de forma que pudesse atender a seus interesses, vontades e condições motoras. Apesar dos percalços, as atividades em grupo contribuíram com as crianças, no sentido de se aproximar dos demais colegas, sendo preciso ajudar com palavras e/ou ações para que seu colega pudesse realizar o movimento, respeitando e conhecendo a importância de trabalhar em grupo.

Conforme as aulas foram acontecendo, uma proposta que funcionou muito bem foi colocar as crianças como auxiliares, ou seja, após a exposição do conteúdo pela professora/pesquisadora, e a vivência da atividade pelas crianças, em um determinado momento da aula, grupos eram formados como auxiliares. Neste momento, os auxiliares tinham como objetivo explicar e ajudar o colega a realizar o movimento proposto pela atividade. Depois de um tempo estipulado, o grupo que auxiliou passava a realizar a atividade e os que tinham realizado passavam a auxiliar.

Tal dinâmica foi muito interessante e teve aprovação das crianças, pois se sentiam motivados e pertencentes do processo.

Durante todo planejamento das aulas, além de colocar a criança como centro das ações, uma das principais estratégias era pensar nas aulas em que todos pudessem se movimentar ao mesmo tempo ou que fosse no maior tempo da aula, evitando as filas e o aguardar para realizar a atividade. Assim, quando em uma atividade que era preciso aguardar, a estratégia era lançar desafios para que os alunos pudessem participar da aula pensando o movimento em todo tempo. Para ilustrar tal abordagem por exemplo, ao aguardar o colega a pular a amarelinha ele ficava ao lado, observando o movimento e auxiliava, sempre que necessário, seu colega que estava realizando a atividade. Quando não auxiliava, dentro desta proposta, era preciso observar como seu colega conseguia realizar a tarefa motora ou não e assim por diante. Essas ações aconteceram e foi muito satisfatório ver as crianças envolvidas nas atividades em todo tempo.

Todas as atividades propostas, durante o período de intervenção, foram realizadas de forma lúdica, considerando os eixos estruturantes, as interações e brincadeira para a EI.

De acordo com as etapas do planejamento, no momento da seleção e da organização do conteúdo e para a escolha das estratégias metodológicas a serem utilizadas, pensar no recurso tornou-se imprescindível para o enriquecimento das aulas. Por isso, antes de planejar é preciso verificar os recursos que estão disponibilizados para usar na aula, esse é um cuidado que todo professor precisar levar em consideração antes de planejar.

No entanto, a criatividade do professor precisa ser acionada, pois poderá adaptar ou mesmo criar materiais para que as aulas sejam mais estimulantes e que as crianças sintam-se motivadas para realizá-las. No CMEI em que foi realizada a intervenção, há muitos recursos, e isso corroborou muito com aulas, porém, mesmo com um bom acervo, em algumas aulas foi necessário criar e confeccionar os materiais para a efetivação das aulas.

Avançando na construção do planejamento, a última etapa trata dos **Processos avaliativos**. Para Palma; Oliveira e Palma (2010), nas aulas de EF, a avaliação deve ocorrer de forma contínua, sendo discutida e refletida em conjunto na escola para, assim, ressignificá-la. Ainda, enfatizam que avaliar não é uma tarefa difícil, mas quando o planejamento de ensino é encarado de forma burocrática e os

conteúdos são colocados sem levar em consideração as necessidades e os interesses dos alunos, avaliar torna-se uma tarefa praticamente cansativa e impossível. No entanto, vemos a avaliação como uma ação positiva, que corrobora para avançar pedagogicamente e não como algo classificatório e excludente.

Informamos que a avaliação durante as aulas da intervenção ocorreu de forma contínua, observando a compreensão do conteúdo pelo aluno. Dessa forma, as expressões dos alunos diante de determinado conteúdo foram levadas em consideração e dialogadas, uma vez que a avaliação não pode centrar-se nas respostas prontas e decoradas ou na execução perfeita de movimentos específicos de modalidades esportivas (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010). Afinal, a avaliação deve oportunizar que o aluno apresente autonomia para solucionar os problemas, incorporando conceitos, conhecimentos, saberes, atitudes, valores e saberes a sua prática do dia a dia.

Além da observação utilizou-se uma ficha de acompanhamento individual para avaliar o aluno. Essa avaliação ocorreu em dois momentos, a primeira, após duas semanas de intervenção e, a segunda, na última semana de intervenção. O modelo da ficha utilizada consta no Anexo XIII.

Durante a execução do planejamento, como visto na Figura 1, entre as etapas pode haver a necessidade de ter **Indicativos para o processo de reelaboração do planejamento**. Em continuidade ao processo, após analisar o desenvolvimento das crianças durante as aulas, no final do mês de outubro, e ouvir a professora/regente, por meio de uma entrevista, algumas ações motoras precisaram ser trabalhadas novamente para melhorar o movimento correlacionado sempre com os aspectos cognitivos e afetivo/social. Nesse sentido, foi realizada uma reelaboração do que havia sido aplicado, ou seja, algumas aulas com o mesmo objetivo foram aplicadas novamente, porém, com novas estratégias, com o objetivo de melhorar a ação motora da criança durante todo o processo de sua realização. A aplicação da reelaboração do planejamento ocorreu no mês de novembro.

Durante a reelaboração, foi refletido sobre a participação e o envolvimento da família durante o processo de intervenção. Logo, foram propostas no planejamento as Tarefas motoras, que tiveram como objetivo, estimular a família a se envolver com a criança, por meio do movimento, compreendendo a importância do movimentar para sua formação. Para que tal ação pudesse ser consolidada no planejamento, foi apresentada a proposta para a professora regente, a direção e a equipe pedagógica.

Posteriormente à conversa e aceitação do grupo supracitado, o próximo passo foi falar com os pais/responsáveis, explicando a importância da proposta e da relevância da participação e do envolvimento da família nesse processo. Este momento ocorreu em uma reunião de pais, no dia 31/10/18, organizado pelo CMEI, o qual deu a oportunidade para conversar com eles. Neste dia, foi conversado com os pais/responsáveis a respeito de como estava sendo o reflexo da intervenção em casa.

Vale ressaltar que o retorno da família foi muito positivo e, na sequência, foi apresentada a proposta das Tarefas motoras para o mês de novembro. Todos os que estavam na reunião aceitaram participar e os que não compareceram foram comunicados, posteriormente.

Em algumas Tarefas Motoras foi preciso o uso de material, como por exemplo, a Tarefa motora era se movimentar com o uso da corda, assim, para cada criança era entregue uma corda e solicitado que devolvesse na segunda-feira. Isso ocorreu com a autorização do CMEI e os materiais utilizados durante a intervenção foram devolvidos.

Para o acompanhamento das Tarefas motoras, foi montado um grupo no WhatsApp,<sup>28</sup> com os pais/responsáveis e, após a vivência, eles postavam no grupo comentários da experiência, como fotos e/ou vídeos. Os cinco temas das Tarefas motoras foram elaborados e enviados para as crianças, por meio de um bilhete colado na agenda e publicado no grupo do WhatsApp, sempre no último dia de aula da semana.

Os resultados alcançados durante todo processo da pesquisa-ação são apresentados e discutidos no último capítulo: Planejamento e intervenção: da ação cotidiana aos resultados encontrados.

---

<sup>28</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis, por meio de uma conexão com a internet. O software está disponível para Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia. A empresa com o mesmo nome foi fundada em 2009, por Brian Acton e Jan Koum, ambos veteranos do Yahoo e está sediada na cidade estadunidense de Santa Clara, na Califórnia. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>.

# 4 MÉTODOS

---

---

*“Em uma construção, primeiramente você precisa verificar o terreno, ou seja, o tema que vai ser visto. Logo em seguida, é necessário, a planta... as diretrizes a serem seguidas na construção. E esta deve ser seguida minuciosamente, utilizando-se os passos metodológicos e os referenciais teóricos. Assim, com a planta em mãos, a base feita e a construção erguida, é preciso uma parada para verificar o que está sendo construído”.*

(Fabiana da Silva)

Assumimos que um trabalho acadêmico necessita do envolvimento, entrega do pesquisador com seu objeto de estudo, pois somente dessa maneira será garantida a condição necessária para se viabilizar e implementar um projeto de pesquisa, qual seja, “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, optar por um método de pesquisa, de maneira geral, significa escolher de maneira sistemática os procedimentos que descreverão e explicarão os fenômenos escolhidos a serem investigados.

Neste capítulo, é apresentada a trajetória metodológica utilizada na pesquisa, com os métodos utilizados, população e amostra, as etapas da coleta e tratamento dos dados e os instrumentos adotados para coletar os dados, permitindo analisar como um processo de intervenção sistematizado para a EF na EI pode influenciar no processo formativo escolar de crianças de 5/6 anos. Por fim, são apresentados os aspectos éticos da pesquisa.

## 4.1. Tipo de pesquisa e Métodos utilizados

Para o desenvolvimento desta tese, foi utilizada como base a pesquisa-ação. Neste método, é importante que haja a ação, a participação e a interação de pesquisadores e sujeitos em todo o processo de conhecimento, permitindo analisar o objeto de estudo. A saber, a pesquisa-ação apresenta-se como um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos, de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011).

Segundo o autor supracitado, a pesquisa-ação, em seu objetivo, pode atender a um dos seguintes aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção do conhecimento, pois, dificilmente a pesquisa-ação consegue alcançar os três aspectos, porém, se for bem conduzida poderá alcançá-los simultaneamente.

Nesse sentido, a pesquisa-ação oportuniza pensar em pesquisas que auxiliem professores na construção de prática pedagógica significativa, que atendam diretamente à demanda dos professores, pesquisando/melhorando suas próprias práticas pedagógicas e/ou de produzir conhecimento proveniente da experiência, destacando que, na presente pesquisa, tal ação está sendo contextualizada, para a realidade da EI. Essas ações demandam tempo e disposição dos pesquisadores em atuarem por um longo período na escola. Assim, a pesquisa-ação apresenta flexibilidade para seu desenvolvimento, auxiliando o pesquisador a compreender a prática, avaliá-la, questioná-la, exigindo formas de ação e tomada consciente de decisões, que são necessárias ao desenvolvimento da pesquisa a ser realizada.

E, portanto, ao tratar de estudos com foco no processo de aplicação e de intervenção na EFE, especificamente na EI, Betti (2009) ressalta que, para que isso aconteça, demanda pesquisas de campo em situações reais e indica a pesquisa-ação como uma metodologia que proporciona um ensino reflexivo sobre a ação, que pode gerar uma mudança efetiva na prática pedagógica. Conseqüentemente, na pesquisa-ação, as pessoas envolvidas têm algo a dizer e a fazer, não se trata de um simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados, ou seja, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (BETTI, 2009).

Na pesquisa-ação, ao buscar informações, por meio de diferentes fontes, esta permite uma análise quantitativa e qualitativa para enriquecimento do objeto investigado. Segundo Bortolozzi e Bertoncello (2012), a pesquisa quantitativa se traduz por tudo aquilo que pode ser quantificável, ou seja, traduzirá em números as opiniões e informações para, então, obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a um resultado/conclusão. Já a pesquisa qualitativa, segundo os autores, é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, ou seja, busca esclarecimentos para os dados apresentados.

Destacamos que a presente pesquisa adotou também a coleta transversal para complementação e enriquecimento dos dados que serão analisados, sendo possível por meio de diferentes técnicas de coleta: questionários, entrevista e teste motor. A

pesquisa do tipo descritivo proporcionará descrever as características da amostra, viabilizando as análises encontradas a partir dos dados qualitativos.

#### 4.2 População e amostra

Considerando a aplicabilidade e a efetivação da pesquisa-ação, a intervenção ocorreu na cidade de Paranaíba-Paraná. Por se tratar de uma intervenção com aulas diárias de EF na EI, a escolha desta cidade se deu, em especial, pelo contato e parceria com a Secretaria de Educação do referido município, sendo este o órgão responsável por autorizar e possibilitar o desenvolvimento da proposta.

Os tramites para autorização da pesquisa se deram a partir da seguinte sequência: em um primeiro momento foi agendada uma reunião pedagógica com a Secretária do município, com a Supervisora pedagógica de EF e com a Diretora de EI<sup>29</sup>, na qual foi apresentado o objetivo da pesquisa e as devidas justificativas para a escolha em realizá-la com as crianças da EI, especificamente o Infantil 5. Após os devidos esclarecimentos e o aceite verbal por parte da gestão educacional do município, procedeu-se a oficialização da solicitação e da autorização para a realização da pesquisa (ANEXOS I e II).

Ao ser mapeado o número de Escolas e de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) com a supervisora pedagógica de EF e com a coordenadora pedagógica dos CMEIs, verificou-se que o município possui 19 escolas<sup>30</sup> e 3 CMEIs<sup>31</sup>. De acordo com as escolas e CMEIs pertencentes ao município foi desenvolvida a Figura 2, apresentando a composição da amostra.

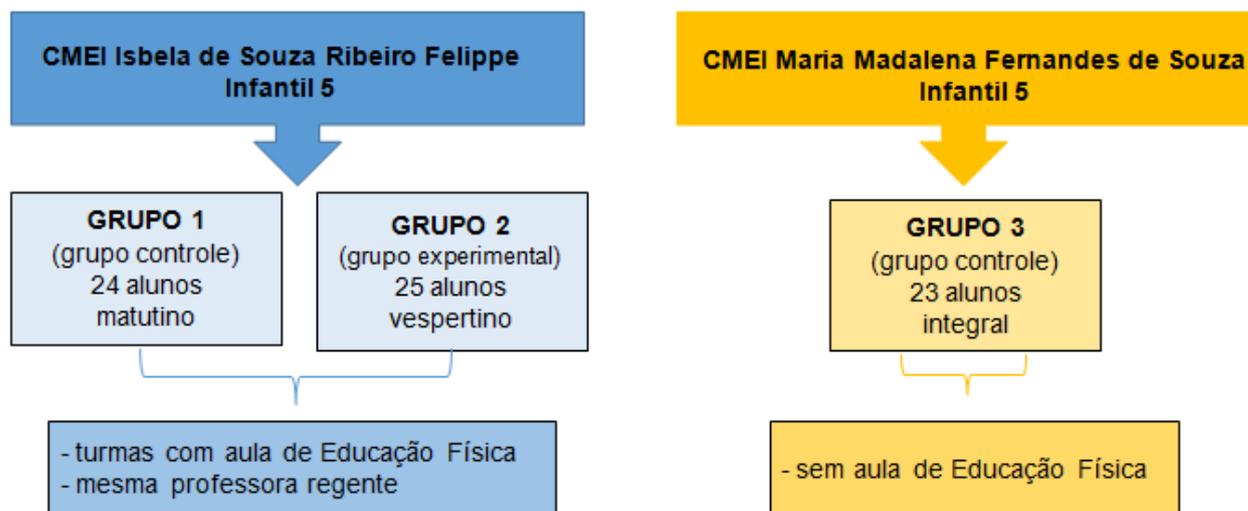
---

<sup>29</sup> Secretária de Educação: Adélia Paixão (Gestão 2018-2021). Supervisora pedagógica de Educação Física: Zuleide Dezanet (Gestão 2018-2021) e Coordenadora pedagógica do CMEI: Bruna Kathiusca Santana (Gestão 2018-2021).

<sup>30</sup> Todas as escolas tinham aulas de Educação Física com o professor especialista em suas turmas, mas duas escolas não tinham o Infantil 5 (informação referente ao ano de 2018).

<sup>31</sup> Dos três CMEIs um tinha aulas de Educação Física com o professor especialista e nos outros dois CMEIs de período integral não tinham aulas de Educação Física com especialista, mas todos os CMEIs tinham o Infantil 5 (informação referente ao ano de 2018).

**Figura 2-** Composição da amostra por CMEIs.



**Fonte:** a autora.

Como ilustrado na Figura 2, a amostra foi composta por dois CMEIs, com a participação de três grupos com perfis e características similares<sup>32</sup>, ou seja, as três turmas eram da EI, especificamente no Infantil 5. Os grupos tiveram a seguinte formação: **Grupo 1:** Grupo controle (Infantil 5 - período matutino com duas aulas de EF geminadas, uma vez por semana); **Grupo 2:** Grupo experimental (Infantil 5 - período vespertino, com duas aulas de EF geminadas, uma vez por semana), sendo Grupo 1 e Grupo 2 do mesmo CMEI e com a mesma professora regente. E, o terceiro Infantil 5, o **Grupo 3:** Grupo controle (Infantil 5 - período integral, sem aula de EF), este trata do segundo CMEI participante.

A composição da amostra foi formada por atender aos seguintes critérios: a) duas turmas de Infantil 5 com a mesma professora regente, logo, essa professora tinha que ter uma turma de Infantil 5 no período matutino (Grupo 1) e outra turma de Infantil 5 no período vespertino (Grupo 2); b) nessas duas turmas tinham que ter aulas de EF com um professor especialista da área, c) a terceira turma de Infantil 5 foi considerada como grupo controle também, por não ter aulas de EF (Grupo 3). Em

<sup>32</sup> Os grupos 1 e 2 eram do mesmo CMEI, já o Grupo 3 em outro. Conforme descrito nas etapas propostas para a pesquisa-ação, especificamente na 2ª Etapa: **Conhecendo a realidade da Criança/Iniciando a Coleta dos dados**, a característica econômica entre os dois locais é um pouco diferente, não apresentando uma diferença significativa, ou seja, o Grupo 3 apresentou famílias com menor renda. No entanto, os dois CMEIs também possuem aproximações que, para a intenção do trabalho, a diferença socioeconômica encontrada não influenciará nos resultados. A escolha do CMEI do Grupo 3 foi indicação da secretaria de Educação, após o conhecimento do objetivo da pesquisa.

suma, os grupos foram constituídos por dois grupos controles e um grupo experimental.

Assim, dos três CMEIs mapeados no município, um Centro possuía 8 turmas de Infantil 5<sup>33</sup> e todas as turmas tinham duas aulas de EF<sup>34</sup>. Os outros dois CMEIs possuíam uma turma de Infantil 5 em cada Centro e nenhuma turma tinha aula de EF. O Centro que tinha aulas de EF era o Centro Municipal de Educação Infantil Isbela de Souza Ribeiro Felipe e que também possuía três professoras regentes com dois Infantil 5, um no período matutino e a outra turma no período vespertino.

Por atender à pretensão da amostra, a intervenção foi formada pelo CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe, contemplando dois grupos: Grupo 1 (controle com aula de EF geminada, uma vez por semana) e o Grupo 2 (experimental, com aulas diárias de EF, ministradas pela pesquisadora). Os grupos 1 e 2 eram as turmas com a mesma professora<sup>35</sup>, sendo o Grupo 1- a turma do matutino, com 24 alunos, e o Grupo 2- a turma do vespertino, com 25 alunos. O Grupo 3- foi formado pelo Centro Municipal de Educação Infantil Maria Madalena Fernandes de Souza, que tinha um Infantil 5 com 23 alunos, sem aula de EF<sup>36</sup> com especialista<sup>37</sup>.

A escolha pelo formato dos Grupos 1 e 2, com a mesma professora regente no Infantil 5, foi proposto com o objetivo de verificar em sua fala durante a aplicação da pesquisa e especificamente na entrevista, possíveis relações ou não entre os dois grupos, porém, sem a intenção de apresentar questionamentos sobre as duas turmas. Já o Grupo 3, foi composto como grupo controle para a comparação entre os Grupos 1 e 2. Após identificação da amostra, para a participação da pesquisa foi entregue o pedido de autorização às diretoras dos dois CMEIs (ANEXO III e IV) e à professora regente da pesquisa, o TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I).

---

<sup>33</sup> Este CMEI era constituído por quatro Infantil 5 no período matutino e quatro no período vespertino (informação referente ao ano de 2018).

<sup>34</sup> As aulas de Educação Física eram realizadas uma vez por semana (aulas geminadas para atender à hora atividade da professora regente).

<sup>35</sup> As turmas com a professora regente foram direcionadas pela Supervisora Pedagógica de Educação Física, pela Diretora de Educação Infantil, Pedagoga e diretora do CMEI.

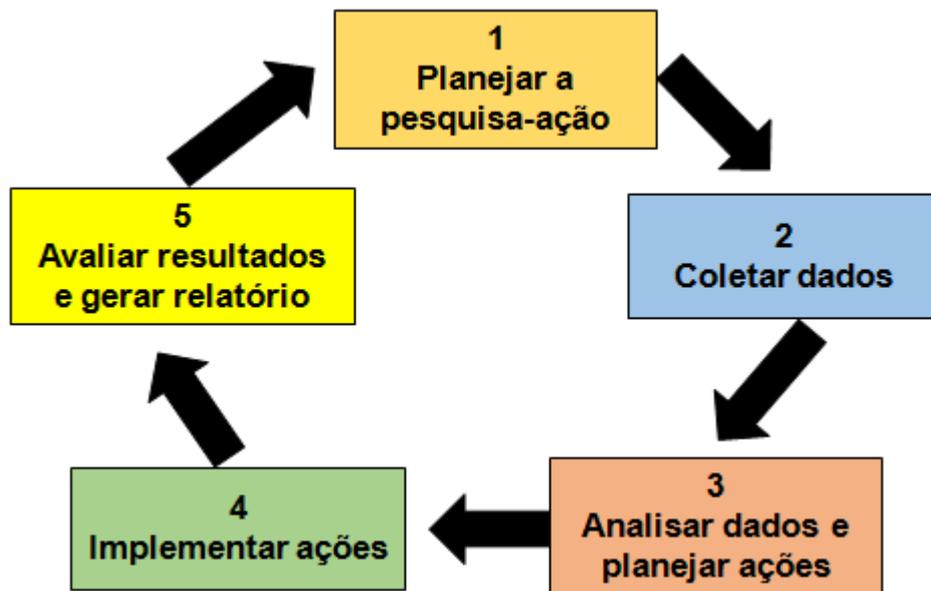
<sup>36</sup> Este CMEI foi composto na amostra por indicação da secretaria de Educação pela Supervisora Pedagógica de Educação Física e pela Diretora de Educação Infantil.

<sup>37</sup> Como o CMEI não possuía aulas com professor de EF, fomos conversar com a pedagoga para saber em que momento as crianças se movimentavam, e ela relatou que, em alguns anos, o CMEI possuía aulas pelo projeto de psicomotricidade proporcionado pela secretaria municipal, porém, há dois anos não tem mais e, por esse motivo, o movimento com as crianças não acontece com frequência, "aliás, é muito raro ver as crianças se movimentando". Conversa realizada e registrada no Diário de campo, no dia 13/11/2018.

### 4.3 Coleta e tratamento dos dados

Reconhecemos que, na busca da estruturação da pesquisa-ação, o pesquisador, com o uso da observação participante, imerge no objeto de estudo de forma cooperativa com os participantes da ação para resolver um problema e contribuir com a base do conhecimento. A proposta de conteúdo e sequência para a condução da pesquisa-ação parte da construção com base nos trabalhos de Westbrook (1995), Coughlan e Coughlan (2002) e Thiollent (2007), que pode ser vista na Figura 3. Informamos, ainda, que cada ciclo do processo da pesquisa-ação acontece em cinco fases: 1 Planejar; 2 Coletar dados; 3 Analisar dados e planejar ações; 4 Implementar ações; 5 Avaliar resultados e gerar relatório.

**Figura 3-** Estruturação para a condução da pesquisa-ação.



**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos estudos de Westbrook (1995), Coughlan e Coughlan (2002) e Thiollent (2007).

Desse modo, para a realização da pesquisa-ação da presente pesquisa, foram organizadas nove etapas, percorrendo caminhos com as fases da pesquisa-ação, Westbrook (1995), Coughlan e Coughlan (2002) e Thiollent (2007). As cores utilizadas na figura 3 foram também utilizadas nas etapas, correlacionando-as com cada fase. Esta organização pode ser vista na Figura 4.

**Figura 4-** Detalhamento das etapas e atividades da estrutura, proposta para a pesquisa/pesquisa-ação.

	<b>1/1 Planejando a pesquisa-ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciação dirigida pela pesquisa e pelo problema;</li> <li>• Objetivos da pesquisa;</li> <li>• Mapear literatura;</li> <li>• Instrumentos para coleta dos dados qualitativos e quantitativos.</li> </ul>
2 Coletar dados	<b>2/2 Conhecendo a realidade da criança/Iniciando a Coleta dos dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião com os pais dos alunos (Grupos 1, 2 e 3);</li> <li>• Entrega do TCLE e a aplicação dos questionários ABEP e DCDQ.</li> </ul>
	<b>2/3 Etapa de observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar dados: observação do Grupo 2.</li> </ul>
	<b>2/4 Aplicação do teste motor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teste BOT-2 com os Grupos 1, 2 e 3 (pré-teste).</li> </ul>
	<b>3/5 Planejando o processo de intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise dos dados – Comparar dados empíricos com a teoria;</li> <li>• Planejar as aulas para a intervenção no Grupo 2.</li> </ul>
4 Implementar as ações	<b>4/6 Implementando as ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenção diária;</li> <li>• Entrevista com a professora regente (Grupo 2).</li> </ul>
	<b>4/7 Revisitando e reanalizando os processos quantitativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teste BOT-2 com os Grupos 1, 2 e 3 (pós-teste);</li> <li>• Aplicação do questionário DCDQ (Grupos 1, 2 e 3 – pós-teste).</li> </ul>
	<b>4/8 Encerramento da intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encerramento das ações.</li> </ul>
	<b>5/9 Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar resultados.</li> </ul>

**Fonte:** A autora.

De acordo com a Figura 4, o número apresentado primeiro refere-se às fases da pesquisa-ação e, após a barra, o segundo número trata das etapas da pesquisa-ação. Temos, portanto, nove etapas distribuídas nas cinco fases. As etapas organizadas foram: 1/1 Planejando a pesquisa-ação; 2/2 Conhecendo a realidade da criança/Iniciando a coleta dos dados; 2/3 Etapa de observação; 2/4 Aplicação do teste motor; 3/5 Planejando o processo Interventivo; 4/6 Implementando as ações; 4/7 Revisitando e reanalizando os processos quantitativos; 4/8 Encerramento da intervenção e 5/9 Avaliação.

Como apresentado, na primeira fase, foi desenvolvida uma etapa, na segunda fase, organizamos três etapas, com a aquisição de dados qualitativos e quantitativos. Com as primeiras análises, a terceira fase se desenvolveu em uma etapa. Após o planejamento, seguimos para a quarta fase, com três etapas, nas quais ocorreram novamente a aplicação de dois instrumentos quantitativos e, a seguir, a entrevista com a professora regente e o encerramento da ação. Por fim, a última fase, a nona etapa, foi realizada a avaliação e a discussão dos resultados, que foram apresentados no

último capítulo. No próximo item, segue o desenvolvimento de cada etapa para contemplação das fases da pesquisa-ação.

#### 4.3.1 As etapas da Pesquisa-ação

A estruturação das etapas para a condução da pesquisa-ação foi organizada na pesquisa e apresentada a seguir:

1ª Etapa: **Planejando a pesquisa-ação.** Nesta etapa foi desenvolvido o projeto elencando o problema, os objetivos, o mapeamento da literatura, os instrumentos para coleta dos dados qualitativos e quantitativos para utilização na pesquisa. Na busca de conhecer quem faria parte da amostra da presente pesquisa, em fevereiro de 2018, foi realizado o processo de mapeamento das escolas e CMEIs da cidade de Paranaíba/PR<sup>38</sup>, com o intuito de encontrar espaços que atendessem aos critérios elencados pela presente pesquisa. Das 19 escolas e dos 3 CMEIs, chegamos a dois CMEIs, o Centro Municipal de Educação Infantil Isbela de Souza Ribeiro Felipe<sup>39</sup> e o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Madalena Fernandes de Souza<sup>40</sup>.

Na sequência, foi agendada uma visita com a Secretária Municipal de Educação de Paranaíba/PR, para a apresentação da pesquisa e a entrega do ofício (Anexo I) à secretária de Educação, solicitando a realização da pesquisa nos CMEIs da cidade. Também se fez presente neste momento a Supervisora Pedagógica de EF. Após a conversa e a explicação da pesquisa, a secretária autorizou a pesquisa (Anexo II).

Posteriormente, foi agendado um encontro com a diretora<sup>41</sup> do Centro Municipal de Educação Infantil Isbela de Souza Ribeiro Felipe e com a professora regente dos Grupos 1 e 2. Em outro momento, foi marcado um encontro com a diretora<sup>42</sup> do Centro Municipal de Educação Infantil Maria Madalena Fernandes de Souza para explicação

---

<sup>38</sup> Paranaíba é um município localizado no Noroeste do estado do Paraná, principal centro da microrregião de Paranaíba. Sua altitude é de 425 m e sua área corresponde a 1 202,4 km<sup>2</sup>. Em 30 de agosto de 2017, a sua população foi estimada pelo IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 87.850 habitantes, o que dá uma densidade demográfica de 67,88 h/km<sup>2</sup>. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,763, considerado alto. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paranaíba%C3%AD>.

<sup>39</sup> Este centro está situado à Rua: Antônio José da Silva nº 470, esquina com a Rua; Humberto de Campos no Jardim do Sol. Telefone: 3902-1035, CEP 87.711.310. E-mail [emisbela@paranaiba.pr.gov.br](mailto:emisbela@paranaiba.pr.gov.br). Tem como órgão mantenedor a Prefeitura do Município de Paranaíba.

<sup>40</sup> Este centro está localizado à Avenida Guanabara, nº 857. Telefone: 44 3902-1010. Bairro: Morumbi, CEP: 87700020. E-mail: [cmeimaria@paranaiba.pr.gov.br](mailto:cmeimaria@paranaiba.pr.gov.br). Tem como órgão mantenedor a Prefeitura do Município de Paranaíba.

<sup>41</sup> Gestão (2016-2018).

<sup>42</sup> Gestão (2016-2018).

da pesquisa. Depois dos esclarecimentos da pesquisa, ambas as diretoras autorizaram a realização do estudo. As autorizações constam como Anexo III e IV.

2ª Etapa: **Conhecendo a realidade da criança<sup>43</sup>/Iniciando a Coleta dos dados.** O Centro Municipal de Educação Infantil Isbela de Souza Ribeiro Felipe atende em dois períodos: período matutino das 07h30 às 11h30, com cinco turmas de Infantil 4<sup>44</sup> e quatro turmas de Infantil 5. No período vespertino o funcionamento ocorre das 13h30 às 17h30 com quatro turmas de Infantil 4 e quatro turmas de Infantil 5, sendo 17 turmas no total. O Centro atende crianças na faixa etária de 04 e 05 anos e 11 meses, com um total de 382 educandos<sup>45</sup> e desenvolve alguns projetos<sup>46</sup>. Tal realidade contempla seis horas atividade para o professor, férias, períodos de recesso, feriados, dias facultativos, planejamento, sessões de estudo, conselho de classe, reuniões de pais (tanto administrativa quanto pedagógica), atividades extraclasse, festa junina e outros eventos.

O Centro atende alunos, de nacionalidade brasileira, oriundos de vários locais da cidade, por ser um dos Centros do Município que oferece o ensino de Educação Infantil em turno de 04 horas, dando oportunidade aos pais da escolha do horário. Em relação ao espaço físico e equipamentos, o CMEI possui: uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de orientação e supervisão, sete salas de aula, uma cozinha, um refeitório, uma lavanderia, um almoxarifado, uma sala de professores, uma sala de vídeo, um pátio, uma sala pedagógica e uma biblioteca.

A instituição conta com 17 professores e 04 deste número de professores têm dois padrões, ou seja, com aula em dois períodos. O quadro de funcionários é composto por seis funcionários, entre agente de conservação, secretária e cozinheira.

---

<sup>43</sup> Para conhecimento da realidade da criança no ambiente escolar, as informações foram retiradas no próprio CMEI e pelo Regimento escolar de cada Centro.

<sup>44</sup> A nomenclatura para a Educação Infantil segundo a LDB como já referenciado é Creche e Pré-escola e no município de Paranavaí-Paraná para a pré-escola estão organizadas em Infantil 4 e Infantil 5.

<sup>45</sup> Dados retirados do SERE (Sistema Escolar) com a secretária do CMEI no dia 14/08/2018.

<sup>46</sup> Projetos inseridos no Infantil 4 e Infantil 5: Projeto de Literatura Infantil e Projeto de Artes.

**Foto 1-** Centro Municipal de Educação Infantil Isbela de Souza Ribeiro Felipe.



**Fonte:** Projeto Pedagógico do CMEI.

O segundo espaço é o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Madalena Fernandes de Souza<sup>47</sup>, que atende crianças de 06 meses a 05 anos e 11 meses, do berçário ao Infantil 5 e a maioria de sua clientela é da comunidade do Jardim Morumbi.

A instituição conta com sete professores. O quadro de funcionários é composto por seis funcionários, entre agente de conservação, secretária e cozinheira. O Centro atende em período integral, das 7h30 às 18 h de segunda à sexta-feira. O CMEI atende 103 crianças e possui as seguintes turmas: um Berçário, um Maternal I, um Maternal II, um Infantil 4 e um Infantil 5, sendo cinco turmas no total<sup>48</sup>.

O espaço físico do CMEI possui um prédio de alvenaria, com cinco salas de aulas, todas com saídas de emergência e com ar condicionado, um refeitório, uma cozinha com gás canalizado, uma lavanderia, sete banheiros adaptados ao tamanho das crianças e uma sala de psicomotricidade com TV de 42 polegadas, todas com dois ventiladores, uma sala para professores, uma sala de direção, uma dispensa e um depósito.

---

<sup>47</sup> Esse centro está localizado a Avenida Guanabara, 857 no Jardim Morumbi, na cidade de Paranavaí-Paraná.

<sup>48</sup> Os dados informados nos dois CMEIs são referentes ao ano de 2018.

**Foto 2-** Centro Municipal de Educação Infantil Maria Madalena Fernandes de Souza.



**Fonte:** Projeto Pedagógico do CMEI.

Em relação à organização pedagógica e à estrutura de funcionamento, os dois CMEIs recebem as mesmas orientações. O calendário escolar é unificado com as demais escolas Municipais, sendo proposto pela Secretária Municipal de Educação, ao final de cada ano letivo anterior à sua vigência, conforme normas emanadas da Secretaria de Estado da Educação, e enviado ao Núcleo Regional de Educação para análise e homologação. O Calendário Escolar<sup>49</sup> atende ao disposto na legislação vigente, garantindo a carga horária mínima anual da Educação Infantil de 800 horas, distribuídas em um mínimo de 200 dias de trabalho educacional, férias escolares, recessos, feriados e formação continuada dos profissionais.

Nesses dois CMEIs, a seleção e a organização dos conteúdos para a proposta curricular seguem o planejamento proposto pela secretaria municipal de educação, com algumas adequações realizadas pela equipe técnico-pedagógica para cada instituição e de acordo com os anseios e necessidades da clientela, em conformidade com o RCNEI, que direciona a proposta curricular da EI, por meio dos eixos de trabalho.

Os projetos pedagógicos dos CMEIs ressaltam que a avaliação é o componente que marca a passagem das crianças de um nível para o outro, tanto que se deve assegurar que a avaliação na EI não pode ter objetivo de promoção, e sim deve ser

---

<sup>49</sup> As alterações do Calendário Escolar, determinadas por motivos relevantes, são comunicadas ao Núcleo Regional de Educação, em tempo hábil para as providências cabíveis.

realizada mediante o registro do desenvolvimento da criança (ficha única elaborada pela secretaria de educação). Esse registro acompanha a criança nessa transição, e vai oferecer subsídios importantes para a continuidade do trabalho a ser desenvolvido com ela. Constitui, assim, um instrumento fundamental de articulação entre os dois níveis (Educação Infantil e Ensino Fundamental), devendo ser pensado nas propostas pedagógicas de cada instituição de ensino.

É oportuno citar que o primeiro contato com os pais/responsáveis das crianças participantes da pesquisa ocorreu em reuniões nos CMEIs, que já estavam agendadas para o mês de maio. A reunião no CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe foi realizada no dia 23/05/2018 às 7h30, com os pais/responsáveis das crianças do Grupo 1 e, com os pais/responsáveis do Grupo 2, ocorreu no mesmo dia, às 13h30. No CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza aconteceu no dia 29/05/2018, às 7h30.

Dada a oportunidade de fala no primeiro momento antes dos informes do CMEI pela professora regente e diretora, foram apresentados os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Nas três turmas houve 100% de aceite e permissão para a participação na pesquisa e, na sequência, os pais/responsáveis assinaram o TCLE (APÊNDICE II e III).

Após a assinatura do TCLE, foram aplicados os questionários ABEP e o DCDQ. Os questionários foram explicados pela pesquisadora e preenchidos na sequência. Depois do preenchimento dos dois questionários, a pesquisadora agradeceu a participação e foi mencionado que o questionário DCDQ seria aplicado posteriormente, ao final da intervenção.

3ª Etapa: **Etapa de observação.** Para a realização desta etapa foi utilizada a observação e o uso do Diário de campo. Após as autorizações dos pais/responsáveis, foi realizada, nesta etapa, a observação do Grupo 2 (grupo experimental), com a oportunidade de acompanhar a professora regente em suas aulas, bem como a aproximação com as crianças da turma. As observações do grupo, com o uso do Diário de campo, permitiram a realização das anotações durante os meses de maio e junho, com dias e horários disponibilizados pela professora regente.

Alguns dos registros no Diário de campo ocorreram no momento das observações e outros logo na sequência. Os registros no Diário, por meio das observações do Grupo 2, abordaram características particulares das práticas de sala de aula, além de data, local da realização das aulas, início e término da coleta. Diante

das observações, o olhar se configurou por meio das dimensões socioafetivas, cognitivas e motoras.

As observações foram encerradas a partir do momento da identificação da rotina do Grupo 2. O uso do Diário de campo foi realizado também no período de intervenção.

4ª Etapa: **Aplicação do teste motor.** A aplicação do Teste BOT-2 foi realizada no mês de junho, com os dois CMEIs, iniciando no CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza, com dois dias para aplicação e, após, no CMEI Isbela Ribeiro de Souza Felipe, em seis dias, nos dois períodos, avaliando os dois grupos.

Para a aplicação do teste, foram organizadas pastas específicas para os três grupos, classificadas por cores. Para coletar os resultados de cada examinado, foi utilizada uma Ficha de Registro Individual, cada qual separada e arquivada em pastas de cores diferentes, por grupo. A seguir, foram organizados dois quadros para detalhamento dos dias de realização do teste BOT-2<sup>50</sup> nos dois CMEIs.

**Quadro 9-** Análise diagnóstica do teste BOT-2: a descrição do CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza.

Data	Período	Procedimentos	Nº de crianças avaliadas
04/06/18	Matutino (Grupo 3)	8h30- Organização do espaço <sup>51</sup> para aplicação do teste. 9h03- Início da aplicação por um examinador <sup>52</sup> (os outros quatro examinadores acompanharam para que se ainda houvesse alguma dúvida, todos pudessem compartilhar). 10h34- Aplicação com o segundo examinado. Após o término da realização do primeiro subteste, início com o terceiro examinado e sucessivamente.	07

<sup>50</sup> Antes da aplicação houve alguns momentos de preparação. Primeiramente foi marcado um dia de treinamento com uma professora que utilizou o BOT-2 durante seu processo de Doutorado e se colocou à disposição para estar ensinando o teste. Este treinamento ocorreu no mês de maio/2018 com a pesquisadora e com mais quatro acadêmicos da Unespar - Campus de Paranavaí, formando uma equipe para auxiliar na aplicação. Neste dia foi necessário levar quatro crianças para participarem, com o intuito de aproximar com a amostra da pesquisa. Foram gravados vídeos com a explicação e com a aplicação do teste. Após o treinamento, foram marcadas algumas reuniões com a equipe para reforçar o aprendizado e para a organização dos materiais, como pastas e fichas para cada criança de acordo com cada Grupo.

<sup>51</sup> Após a organização dos espaços para a execução do teste, pesquisadora e acadêmicos foram na sala de aula para conhecer as crianças, com o intuito de explicar o teste e como seria a participação deixando elas bem à vontade para perguntas e comentários. Para a realização, as crianças eram chamadas pela ordem alfabética para realização do teste.

<sup>52</sup> Para melhor desenvolvimento do teste na área Força e agilidade com os subtestes corrida de velocidade e agilidade e força, ficou designado um examinador para auxiliar os demais examinadores para auxiliar na contagem das tarefas (essas tarefas eram mais difíceis de serem observadas, como na contagem de saltos), a qual ambos avaliavam as tarefas juntos e de forma dinâmica, chegavam a um resultado, sendo executada dessa maneira com todas as crianças.

		12h40- Término da aplicação <sup>53</sup> .	
04/06/18	Vespertino (Grupo 3)	14 h- Início da aplicação do teste no período vespertino. 16h35- Término da aplicação.	04
05/06/18	Matutino (Grupo 3)	8h10- Início do teste com as crianças (neste dia não teve pausa <sup>54</sup> ).	09
05/06/18	Vespertino (Grupo 3)	14h25- Término da aplicação.	03
<b>TOTAL</b>			<b>23</b>

Fonte: a autora.

Na sequência, o quadro do CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe foi desenvolvido apresentando os dois grupos participantes da pesquisa, sendo o Grupo 1, no período matutino, e o Grupo 2, no período vespertino.

**Quadro 10-** Análise diagnóstica do teste BOT-2: a descrição do CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe.

Data	Período	Procedimentos	Nº de crianças avaliadas
13/06/18	Matutino (Grupo 1)	9h15- Organização do espaço. 9h38- Início do teste <sup>55</sup> . 11h17- Término da aplicação.	03
14/06/18	Matutino (Grupo 1)	7h30- Organização do espaço. 7h59- Início do teste. 11h03- Término da aplicação <sup>56</sup> .	05
15/06/18	Matutino (Grupo 1)	7h50- Organização do espaço. 8h12- Início do teste. 11h06 Término da aplicação.	07
19/06/18	Matutino (Grupo 1)	7h50- Organização do espaço. 8h10- Início do teste. 11h13- Término da aplicação.	08
20/06/18	Matutino (Grupo 1)	7h50- Organização do espaço. 8h08- Início do teste. 9h12- Término da aplicação.	01
<b>TOTAL</b>			<b>24</b>
14/06/18	Vespertino (Grupo 2)	13h30- Organização do teste. 13h47- Início do teste. 15h11- Término da aplicação.	03
18/06/18	Vespertino (Grupo 2)	13h30- Organização do espaço. 13h50- Início do teste. 17h03- Término da aplicação.	06
19/06/18	Vespertino (Grupo 2)	13h30- Organização do espaço. 13h42- Início do teste. 16h58- Término da aplicação.	06
20/06/18	Vespertino	13h30- Organização do espaço.	

<sup>53</sup> Cada avaliação levou aproximadamente de 01h a 1h25 com cada criança.

<sup>54</sup> Foi decidido no grupo por não parar para um intervalo de almoço, pois no período vespertino os alunos dormiam e acordavam tarde, não havendo tempo para aplicar o teste, pois alguns saíam mais cedo.

<sup>55</sup> Ao término do primeiro subtteste deu início ao segundo examinado e nesta ordem foi realizado com os demais, possibilitando uma organização e agilidade para a execução das 53 tarefas.

<sup>56</sup> Os examinadores realizaram uma pausa para o almoço recolhendo todo o material utilizado no teste deixando somente as marcações que seriam utilizadas no período vespertino.

	(Grupo 2)	13h40- Início do teste. 16h43- Término da aplicação.	06
21/06/18	Vespertino (Grupo 2)	13h30- Organização do espaço. 13h37- Início do teste. 16h04- Término da aplicação <sup>57</sup> .	04
<b>TOTAL</b>			<b>25</b>

Fonte: a autora.

Durante a aplicação do teste, quando observada alguma criança com dificuldade na execução de alguma tarefa e/ou algo que fizesse necessário, era anotado em sua ficha para facilitar na hora de analisar cada subteste, auxiliando na avaliação dos resultados. As análises do teste dos três grupos ocorreram na semana seguinte, levando um tempo total de duas semanas. O resultado de cada subteste foi analisado e registrado na ficha individual de cada criança.

5ª Etapa: **Planejando o processo de intervenção.** O desenvolvimento do planejamento para as crianças do Grupo 2 (grupo experimental) ocorreu a partir de algumas etapas<sup>58</sup>. Para a estruturação e a sistematização do conteúdo foram utilizadas algumas fontes de informações para a sua construção e, posteriormente, a sua aplicação durante a intervenção. Tais informações ocorreram pelo estudo de quem é a criança com a faixa etária pesquisada, pelo conhecimento da realidade do CMEI, pelo contato com as crianças e com a professora regente, a partir das observações, pelo resultado do BOT-2 (pré-teste), pelos documentos norteadores: BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial do Paraná (PARANÁ, 2018) para a EI, pelos núcleos de concentração para a EI (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010) e pelas fotos tiradas durante a intervenção.

Outro fator contribuinte para o desenvolvimento do planejamento foi pela disposição da professora regente<sup>59</sup> durante a realização das aulas, colocando-se à disposição nas quartas-feiras (dia da sua hora atividade) e em outros momentos, quando necessário, para falar do planejamento e de situações pertinentes para o enriquecimento do estudo. Tal vínculo potencializou os conhecimentos do processo formativo, corroborando com o planejamento. Como enfatizado por Thiollent (2011), na metodologia da pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo na

<sup>57</sup> Os examinadores recolheram todos os materiais e removeram as marcações, pois foram encerradas as aplicações do teste BOT-2 com os três grupos, abrindo espaço para as análises dos dados que ocorreram na semana seguinte.

<sup>58</sup> Apresentado no tópico 3.2.1 Planejar a ação: os passos para o planejamento da Educação Infantil, conforme Oliveira et al. (2009).

<sup>59</sup> A cada 15 dias a professora recebia, da supervisora, orientações de atividades para serem desenvolvidos com a turma, sendo que a mesma orientação acontecia com todas as turmas do CMEI.

busca de equacionar os problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações surgidas decorrentes dos problemas, ou seja, nessa metodologia é necessária uma relação entre pesquisadores e pessoas na situação investigada.

Todas as informações descritas nas etapas foram extremamente importantes, as quais trouxeram elementos para a reflexão da construção do planejamento, proporcionando ações durante as aulas e durante a intervenção. Nesse sentido, para o planejamento das aulas, a dimensão lúdica apresentou-se como fundamental na ação educativa na infância, pois os conteúdos desenvolvidos nas aulas de EF, no Infantil 5, devem ser relacionados com questões do corpo e do movimento, então, durante as vivências, foram desenvolvidas diferentes atividades, com possibilidades do brincar, criar e recriar, entre outros direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, como enfatizados pela BNCC.

Sob tal perspectiva, para o desenvolvimento do planejamento foram elaborados os planos de aula tendo todos a mesma estrutura (Modelo do Plano de aula no Anexo VIII). Por fim, os autores Souza e Oliveira (2018), enfatizam que o currículo estruturado para a EI deve levar em consideração todos os elementos que corroboram com as ações desenvolvidas pela criança no período da infância.

Para o planejamento, portanto, além das aulas com as crianças, idealizou-se a participação da família, por meio das Tarefas motoras, realizadas no mês de novembro de 2018. Ademais, evidenciamos que, no dia 31/10/18 realizou-se uma reunião com os pais/responsáveis e, no início da reunião foram realizadas algumas perguntas para saber como estava sendo o retorno das aulas diárias com as crianças. Na sequência, houve a explicação da proposta das Tarefas Motoras e do grupo do WhatsApp, bem como a autorização dos pais/responsáveis para a formação deste grupo, que teve como finalidade encaminhar as Tarefas Motoras, além do encaminhamento das fotos e filmagens das atividades realizadas com seu filho.

Após esclarecimentos, solicitou-se a permissão dos pais/responsáveis para o uso das imagens (fotos/vídeos) tiradas durante a realização da pesquisa e pelos depoimentos realizados por eles. Todos concordaram e assinaram o Termo de Autorização de uso de Imagem e Depoimentos (Apêndice IV).

6ª Etapa: **Implementando as ações.** A intervenção com o Grupo 2, ocorreu por meio de 57 encontros, de acordo com o calendário do CMEI Isabela de Souza Ribeiro Felipe, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação/Calendário Escolar 2018/Centro de Educação Infantil (ANEXO V).

**Quadro 11-** Distribuição do tempo para a intervenção.

Início e término da intervenção	Número de semanas	Número de aulas semanais	Duração de cada aula	Total de Aulas
03/09/2018 a 30/11/2018	13	05	1 hora	57 aulas

Fonte: a autora.

No quadro 11, constam o início e o dia do término da intervenção; o número de semanas; o número de aulas semanais; a duração de cada aula e o total de aulas durante os três meses.

No Quadro 12, constam os horários da intervenção durante cada dia da semana indicado pela professora e diretora do CMEI. O horário da quarta-feira mudou, pois a aula foi realizada no horário de uma aula de EF<sup>60</sup> e, na sexta-feira, a mudança ocorreu pela disponibilidade da pesquisadora. As aulas tiveram início na segunda aula, quando o início era das 14h10 às 15h10 e, na terceira aula, quando seu início era das 15h30 às 16h30.

Durante a semana, os alunos, na primeira aula, organizavam-se na sala e, depois de um tempo, segundo a organização do CMEI, cada turma se direcionava para responder à chamada eletrônica, que ficava próxima à secretaria. Após todas as crianças responderem, todos juntos retornavam à sala e a professora regente iniciava suas atividades. Durante o período de intervenção, como supracitado, teve o uso do Diário de campo, no qual foram realizadas anotações.

**Quadro 12-** Horários de aula para a intervenção.

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
14h10 às 15h10	14h10 às 15h10	15h30 às 16h30	14h10 às 15h10	15h30 às 16h30

Fonte: a autora.

Para a efetivação do planejamento foi realizada a entrevista com a professora regente. Salientamos que a entrevista foi realizada após dois meses de intervenção. Este momento foi relevante para a reelaboração do planejamento, pois ele foi reestruturado, a partir da percepção da professora regente e, também, pelas realizações das aulas pelas crianças do Grupo 2. A entrevista<sup>61</sup> teve a intenção de

<sup>60</sup> A turma tinha duas aulas geminadas de Educação Física durante a semana.

<sup>61</sup> A entrevista foi realizada no dia 7 de novembro de 2018, na hora atividade da professora, no período vespertino.

analisar a percepção da professora, depois de dois meses de intervenção diária, a qual abordou saberes a respeito dos aspectos cognitivo, socioafetivo e motor<sup>62</sup>.

7ª Etapa: **Revisitando e reanalisando os processos quantitativos.** A aplicação do BOT-2 (pré-teste) com as crianças do Grupo 2 foi um fator contribuinte e significativo ao desenvolvimento do planejamento para as aulas da intervenção, pois conhecer a competência motora das crianças auxiliou a ação pedagógica da professora/pesquisadora. A aplicação do teste nos outros Grupos 1 e 3 corroboraram para a comparação, posteriormente, entre os grupos. No entanto, além dos dados qualitativos proporcionados pela intervenção, sabemos que uma das fragilidades da EFI é o processo avaliativo, nesse sentido, buscando elementos representativos por meio dos dados quantitativos, optou-se por reaplicar o teste.

Próximo ao encerramento da intervenção, foi realizado o pós-teste do teste BOT-2 com as crianças dos Grupos 1, 2 e 3, nos meses de novembro e dezembro. Na sequência, seguem os Quadros 15 e 16, com a organização da aplicação do pós-teste nos dois CMEIs, com os três grupos participantes da pesquisa. O Quadro 13 apresenta a aplicação do pós-teste no CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza.

**Quadro 13-** Análise diagnóstica do teste BOT-2: a descrição do CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza.

Data	Período	Procedimentos	Nº de crianças avaliadas
12/11/18	Matutino (Grupo 3)	8 h- Organização do espaço <sup>63</sup> para aplicação do teste. 8h45- Início da aplicação por um examinador <sup>64</sup> . 10h34- Aplicação com o segundo examinado. Após o término da realização do primeiro subteste, início com o terceiro examinado e sucessivamente. 12h40- Término da aplicação <sup>65</sup> .	06
12/11/18	Vespertino (Grupo 3)	14h36- Início da aplicação do teste no período vespertino. 17h15- Término da aplicação.	05
13/11/18	Matutino (Grupo 3)	7h55- Início do teste com as crianças (neste dia não teve pausa <sup>66</sup> ). 12h43- Término da aplicação.	09

<sup>62</sup> Ao término da entrevista foi realizada a transcrição, a partir da gravação.

<sup>63</sup> Após a organização dos espaços para a execução do teste, a pesquisadora compareceu na sala de aula para rever as crianças, com o intuito de lembrá-las do teste e como seria a participação, deixando elas bem à vontade para perguntas e comentários. Para a realização, as crianças foram chamadas pela ordem alfabética para realização do teste.

<sup>64</sup> Para melhor desenvolvimento do teste na área Força e agilidade com os subtestes corrida de velocidade e agilidade e força, ficou designado um examinador para auxiliar os demais examinadores para auxiliar na contagem das tarefas da mesma forma que explicado no pré-teste.

<sup>65</sup> Cada avaliação levou aproximadamente de 01h a 1h15 com cada criança.

<sup>66</sup> Foi decidido por não parar para o intervalo de almoço, pois, no período vespertino os alunos dormiam e acordavam tarde, não havendo tempo para aplicar o teste, já que alguns saíam mais cedo.

19/11/18	Matutino (Grupo 3)	9h11- Início da aplicação do teste. 10h12- Término da aplicação.	01
<b>TOTAL</b>			<b>21</b>

Fonte: a autora.

Abaixo, segue o Quadro 14, com a aplicação no CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe, apresentando os dois grupos participantes da pesquisa, sendo o Grupo 1 no período matutino e o Grupo 2 no período vespertino.

**Quadro 14-** Análise diagnóstica do teste BOT-2: a descrição do CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe.

Data	Período	Procedimentos	Nº de crianças avaliadas
20/11/18	Matutino (Grupo 1)	7h45- Organização do espaço. 8h13- Início do teste <sup>67</sup> . 11h06- Término da aplicação.	06
21/11/18	Matutino (Grupo 1)	7h45- Organização do espaço. 8h04- Início do teste. 10h54- Término da aplicação <sup>68</sup> .	06
23/11/18	Matutino (Grupo 1)	7h30- Organização do espaço. 7h43- Início do teste. 09h59 Término da aplicação.	05
29/11/18	Matutino (Grupo 1)	7h35- Organização do espaço. 7h57- Início do teste. 9h41- Término da aplicação.	03
06/12/18	Matutino (Grupo 1)	7h30- Organização do espaço. 8 h- Organização do espaço. 9h40- Início do teste. 10h51- Término da aplicação.	02
<b>TOTAL</b>			<b>22</b>
29/11/18	Vespertino (Grupo 2)	13h30- Organização do teste. 13h55- Início do teste. 17h05- Término da aplicação.	06
30/11/18	Vespertino (Grupo 2)	13h30- Organização do espaço. 13h46- Início do teste. 17h03- Término da aplicação.	08
03/12/18	Vespertino (Grupo 2)	13h30- Organização do espaço. 13h46- Início do teste. 16h53- Término da aplicação.	08
04/12/18	Vespertino (Grupo 2)	13h30- Organização do espaço. 13h55- Início do teste. 15h04- Término da aplicação.	02
<b>TOTAL</b>			<b>24</b>

Fonte: a autora.

<sup>67</sup> Ao término do primeiro subteste deu início ao segundo examinado e, nesta ordem, foi realizado com os demais, possibilitando uma organização e agilidade para a execução das 53 tarefas.

<sup>68</sup> Os examinadores realizaram uma pausa para o almoço, recolhendo todo o material utilizado no teste, deixando somente as marcações que seriam utilizadas no período vespertino.

Na realização do pós-teste, houve perda amostral, pois, no pré-teste, no Grupo 1 havia 24 alunos e, no pós-teste, a turma estava com 22. No Grupo 2, de 25 alunos no início foi para 24 alunos e, no Grupo 3, de 23 alunos passou a ter 21 na turma. Os motivos da perda amostral do Grupo 1 e 3 foram pedidos de transferência e do Grupo 2, o aluno estava afastado para tratamento médico. Nesta etapa também foi reaplicado o questionário DCDQ com os pais/responsáveis.

8ª Etapa: **Encerramento da intervenção.** O encerramento da intervenção com o Grupo 2, ocorreu no dia 30 de novembro de 2018. Após esta data, a pesquisadora organizou uma reunião com os pais/responsáveis pelo Grupo 2, no dia 06 de dezembro de 2018, para agradecer a participação na pesquisa. Após, foi apresentado um vídeo com imagens e explanação dos momentos que ocorreram durante o período de intervenção.

9ª Etapa: **Avaliação.** De acordo com a pesquisa-ação, nesta etapa foi desenvolvida a avaliação pela reflexão da ação, pois, conforme Coughlan e Coghlan (2002), estas podem ser tanto intencionais quanto não intencionais e, conseqüentemente, foi necessário realizar uma revisão do processo, para que o próximo ciclo de planejamento e ação possa favorecer-se do ciclo finalizado. Logo, a avaliação é essencial para o aprendizado, pois, sem ela, as ações são realizadas ao acaso, independentemente de sucesso ou insucesso e, assim, equívocos tendem a aumentar, gerando um crescimento da frustração e da ineficácia.

A presente pesquisa, portanto, sustenta-se na pesquisa-ação e, conforme Thiollent (2011), trata-se de uma metodologia que pode proporcionar um papel relevante nos estudos e na aprendizagem de pesquisadores e outros participantes inseridos em situações problemáticas. Assim, seguimos os percursos propostos por essa metodologia, que faz do pesquisador não apenas um observador, mas um participante ativo e reflexivo da ação em seu objeto de estudo.

#### 4.3.2 Coleta e tratamento dos dados qualitativos

A partir da proposta para a pesquisa-ação, foi utilizada a observação. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), a observação de comportamentos, cenários e fatos, é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas. Segundo os mesmos autores, o tipo de observação característico dos trabalhos qualitativos é a observação não estruturada, ou seja, eles são observados e descritos conforme acontecem, sem

uma sequência a ser seguida, visando a relatar, compreender e sentir o que significa estar naquela situação.

Para complementação da coleta, foi utilizado o Diário de campo que, de acordo com Falkembach (1987), consiste num instrumento de anotações, ou seja, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexões, para uso individual do investigador no seu dia a dia. Nele, anotam-se todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários.

Vale ressaltar que o diário facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos. Os registros podem ocorrer durante ou após a observação, pois, como resalta Falkembach (1987), as notas descritivas no Diário de campo dizem respeito ao registro das informações referentes aos acontecimentos, na sequência em que ocorrem, podendo ser registradas ao vivo e/ou imediatamente após o ocorrido, na intenção de minimizar a perda de informações relevantes.

Além da observação do uso do Diário de campo, foi realizada a entrevista semiestruturada com a professora regente dos Grupos 1 e 2. De acordo com Richardson (2011), neste tipo de instrumento, o entrevistador faz perguntas já estabelecidas, mas fica livre para fazer outros questionamentos com novas perguntas que tornem as respostas mais completas. Para a realização da entrevista, foi desenvolvida uma matriz analítica (ANEXO XII).

Já para o tratamento dos dados, fez-se uso da Técnica de Análise de Conteúdo Temático que, também segundo Richardson (2011), é considerada a mais antiga e, dentre outras, a mais utilizada para realizar a análise por categoria. Assim, esse método de análise baseia-se no desmembramento das informações capturadas, elencando as principais partes, as quais podem ser categorizadas e classificadas.

Segundo o autor, este trato propõe ao pesquisador isolar temas de um material, retirando dele informações que se aproximem o problema da pesquisa, bem como permitir sua utilização para possíveis comparações com outros recortes do texto, acrescidos e/ou realizados da mesma forma.

Ademais, o mesmo autor enfatiza que para a utilização dessa técnica de análise, pode-se utilizar dois tipos de tema, sendo estes principais e secundários. Para o eixo principal, o pesquisador apresentará uma temática retirada de uma parte

analisada de um texto e, a partir deste, apresentará especificações pertinentes no eixo secundário, conteúdos estes que venham ao encontro do tema principal.

#### 4.3.3 Coleta e tratamento dos dados quantitativos

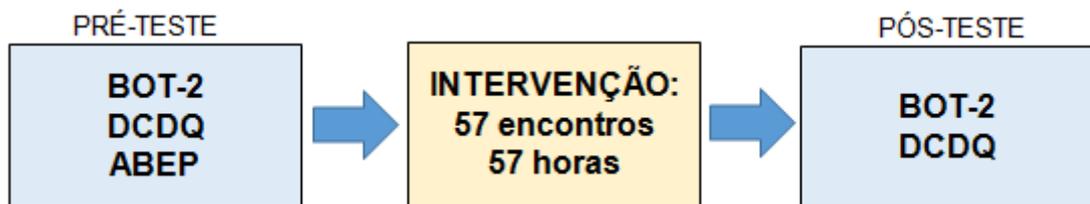
Para o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos utilizados para abordar os dados quantitativos foram o teste BOT-2 e os questionários, DCDQ- *Developmental Coordination Disorder Questionnaire* (ANEXO VI) e o ABEP- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ANEXO VII).

É pertinente destacar que esses instrumentos possibilitam um diagnóstico prévio acerca da criança em seus diferentes aspectos. O teste BOT-2 possibilitou avaliar a competência motora das crianças, bem como conhecer a criança em diferentes áreas motoras, desde a coordenação motora fina às ações motoras maiores, como força e agilidade, por meio da realização de 53 tarefas.

Com o questionário, DCDQ, a sua aplicação ocorreu com a intenção de conhecer a percepção dos pais, com o objetivo de avaliar o desempenho de seu filho em diferentes situações da vida diária, como controle motor durante o movimento, coordenação motora fina pela escrita e, por fim, a coordenação motora geral. Já o questionário ABEP, em seu resultado, apresenta o nível socioeconômico das famílias das crianças participantes da pesquisa, auxiliando na caracterização do perfil da amostra.

Com o resultado do BOT-2 no pré-teste, foi possível conhecer o nível motor das crianças do Grupo 2 participantes da intervenção. Esse resultado foi relevante para o diagnóstico, haja vista que, segundo Oliveira et. al (2009), esta é a primeira fase do planejamento. Nesse sentido, a escolha desses três instrumentos justifica-se, pela relevância dos dados que cada um pode proporcionar.

**Figura 5-** Instrumentos aplicados no pré e pós-teste com os três grupos participantes.



Fonte: a autora.

A Figura 5 apresenta a organização dos instrumentos utilizados no pré e pós-teste. Os dados do pré-teste relacionados aos padrões motores, as influências ambientais e a percepção da família acerca da criança apresentaram-se como elementos para subsidiar a estruturação da pesquisa-ação, efetivada por meio da implementação de um planejamento para a EF aplicado na EI. Na sequência, a explicação dos instrumentos utilizados para complementação da pesquisa: BOT-2, DCDQ e ABEP.

#### 4.3.4 BOT-2

A avaliação da competência motora desenvolveu-se a partir do Teste de Proficiência Motora *Bruininks-Oseretsky* – BOT-2<sup>69</sup> (BRUININKS; BRUININKS, 2005). A versão revista do BOT-2 avalia a competência motora de pessoas entre os 4 e 21 anos de idade. O principal objetivo do teste BOT-2 é avaliar a proficiência motora de indivíduos, abrangendo desde aqueles que estão normalmente em desenvolvimento até pessoas com deficiências nas habilidades motoras.

Convém citar que, desde sua publicação, em 1978, o original *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency* (TMBOT) tem sido um dos instrumentos de medida mais usados para avaliar a competência motora, tendo ampla aceitação de terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos, educadores especiais e professores de Educação Física, fornecendo informações sobre uma gama de habilidades motoras (MOTA; PEREIRA, 2006; OKUDA; PINHEIRO, 2015).

Considerado um dos instrumentos mais complexos (COOLS et al., 2009), o teste completo do BOT-2 possui 53 tarefas (forma completa) e tem uma das mais demoradas execuções, levando em torno de 35 a 60 minutos<sup>70</sup> para a versão completa e exigindo que, na organização do teste, os avaliadores ofereçam tempo suficiente para que o examinando não se sinta pressionado e, assim, obtenha um bom desempenho.

Este teste pode ser utilizado também na sua forma curta, com a realização de 14 tarefas, sendo administrado entre 15 e 20 minutos, com 5 minutos de preparação da área de testes. A presente pesquisa utilizou o teste na sua forma completa e, para

---

<sup>69</sup> Apesar de ainda não se encontrar normalizado para a população portuguesa, é um dos mais utilizados em Portugal, no estudo do desenvolvimento motor e na detecção da disfunção motora e avaliação da proficiência motora.

<sup>70</sup> Na aplicação do teste BOT-2, o tempo com as crianças de 5 e 6 anos levou em torno de 1h a 1h20 com cada uma.

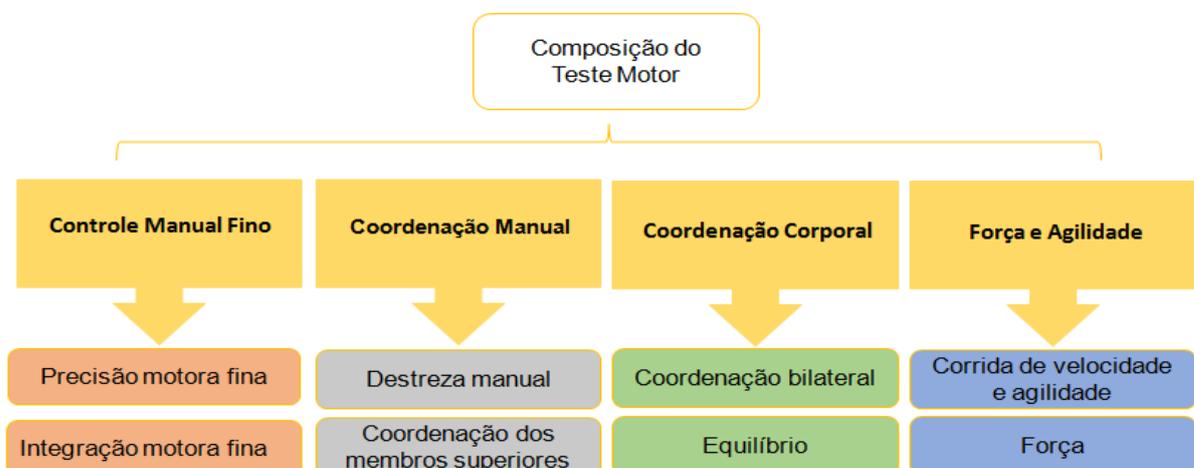
administração do teste, foram utilizados todos os materiais que compõem o instrumento BOT-2. Foi necessário providenciar outros materiais para a aplicação do teste, tais como fita métrica, cronômetro, mesas e cadeiras.

Enfatizamos que, para iniciar a aplicação do teste, o espaço deve ser preparado de forma adequada e com antecedência para a execução correta de todas as tarefas. A indicação é de que o local esteja livre de barulhos e perturbações passíveis de distrair ou atrapalhar os participantes durante a execução. Sobre o chão, as linhas são demarcadas para os lançamentos, a corrida e os saltos, já o alvo colocado sobre uma parede lisa.

Assim, antes de iniciar o teste, é necessário, também, verificar a mão e o pé preferido para a realização das tarefas. Para a identificação da mão, a criança é instruída a desenhar uma linha sobre uma folha de papel, com um lápis, que ficam em cima de uma prancheta, considerando a mão que ele(a) usar para o desenho, como a mão preferida e para determinar a preferência do pé, é colocada a bola de tênis sobre o chão e há a instrução de que o examinado chute a bola, então, é considerado o pé usado pela criança como o pé/perna preferido(a).

Durante o teste com os Grupos 1, 2 e 3, foram seguidas todas as regras de pontuação e administração, incluindo o número de tentativas, pontuações máximas, prazos, além das instruções verbais, demonstrações físicas e/ou as fotografias fornecidas no manual de administração do BOT-2 para orientar o examinado. O teste avalia a proficiência motora em quatro áreas, como demonstrado na Figura 6 e, após, segue a descrição de cada área.

**Figura 6-** Composição e estrutura das subescalas do BOT-2.



**Fonte:** adaptado de BRUININKS; BRUININKS (2005).

- **Controle Manual Fino** (precisão motora fina e integração motora fina): engloba controle e coordenação da musculatura distal das mãos e dos dedos, especialmente para agarrar, escrever e desenhar, exigindo um grau relativamente elevado de precisão;

- **Coordenação Manual** (destreza manual e coordenação dos membros superiores): engloba controle e coordenação dos braços e mãos, especialmente para a manipulação de objetos com ênfase em velocidade com destreza;

- **Coordenação Corporal** (coordenação bilateral e equilíbrio): mede habilidades motoras envolvendo equilíbrio e coordenação de membros;

- **Força e Agilidade** (corrida de velocidade e agilidade e força): engloba o controle, a coordenação e a força das grandes musculaturas envolvidas na locomoção, especialmente em esportes recreativos e competitivos. Cada uma das quatro áreas compreende dois dos oito subtestes do BOT- 2, como relatado e demonstrado na figura apresentada anteriormente.

O teste deve ser aplicado na sequência, para que todas as atividades realizadas com o uso de papel e lápis se encontrem, primeiramente, e as atividades envolvendo maior esforço físico apareçam ao final da bateria. Essa estrutura mostra-se conveniente, por assegurar que as atividades exigindo precisão e firmeza não sejam influenciadas pela fadiga.

Ao final, da realização das 53 tarefas são somados os oito subtestes, sendo que cada um resultará em um escore padrão, gerador de uma pontuação para cada subescala e o total do teste, para identificar o nível de proficiência motora, podendo ser classificado em: “Bem acima da média” (percentil 98 ou acima), “Acima da média” (percentil 84-97), “Média” (percentil 18-83), “Abaixo da média” (percentil 3-17) ou “Bem abaixo da média” (abaixo do percentil 2). O BOT-2 possui uma excelente consistência interna (= 0,90) e confiabilidade teste-reteste (=0,86), (BRUININKS; BRUININKS, 2005).

#### 4.3.5 DCDQ

O DCDQ é um questionário para pais, desenvolvido no Canadá, criado por Wilson, Dewey e Campbell (1998), específico para a detecção de TDC (Developmental Coordination Disorder - DCD<sup>71</sup>) Transtorno do Desenvolvimento da

---

<sup>71</sup> Validado para o contexto brasileiro (ANEXO B) por Prado, Magalhães e Wilson (2009).

Coordenação. Trata-se de questionário que avalia a percepção dos pais sobre as habilidades de seu filho, especificamente para a detecção de TDC em crianças de cinco a 14 anos (WILSON et al., 2009), contendo 15 itens<sup>72</sup> que avaliam o desempenho da criança em diferentes situações da vida diária.

As questões estão divididas em três grupos: controle motor durante o movimento, motricidade fina/escrita e coordenação geral. Os itens são pontuados em escala de cinco pontos e, quanto maior a pontuação, melhor o desempenho motor da criança. Dentro da proposta de serviço centrado na família, o fato dos pais descreverem as dificuldades dos próprios filhos tem sido cada vez mais valorizado. Wilson, Dewey e Campbell (1998) afirmam que questionários para pais podem fornecer informação qualitativa precisa acerca das habilidades da criança no ambiente familiar, já que os pais são as pessoas que passam a maior parte do dia com os filhos.

Para responder às perguntas do DCDQ, os pais são instruídos a comparar os próprios filhos com outras crianças da mesma idade. Os itens descrevem o desempenho típico em várias atividades e são pontuados em uma escala *Likert* de cinco pontos, que inicia com “não é nada parecido com sua criança” (1 ponto); “parece um pouquinho com sua criança” (2 pontos); “moderadamente parecido com sua criança” (3 pontos); “parece bastante com sua criança” (4 pontos); “extremamente parecido com sua criança” (5 pontos) (WILSON et al., 2009).

Os pais, então, devem marcar a resposta que melhor descreve o desempenho da criança naquela tarefa. Os autores estimam que o tempo de preenchimento do questionário é de 10 a 15 minutos.

Quando preenchido o questionário, faz-se a somatória dos escores de cada item para obter a pontuação final. A pontuação máxima, somando os pontos das três áreas, é de 75. Foram desenvolvidos três pontos de corte para identificação de TDC (WILSON et al., 2009), sendo que, na faixa etária de 5 a 7 anos e 11 meses<sup>73</sup>, faixa etária utilizada nesta pesquisa, a pontuação de 15-46 indica que a criança tem TDC ou é suspeita de ter TDC. Já a pontuação de 47-75 indica que a criança provavelmente não apresenta TDC.

---

<sup>72</sup> O DCDQ foi inicialmente constituído por 35 itens. Após revisão por um painel de clínicos e aplicação em 345 famílias, o número de itens foi reduzido para 17 (WILSON et al., 2000) e, mais recentemente, para 15 itens (WILSON et al., 2009).

<sup>73</sup> Na faixa etária de 8 a 9 anos e 11 meses, pontuação de 15-55 identifica crianças que têm ou são suspeitas de ter TDC. E a pontuação de 56-75 indica que a criança provavelmente não apresenta TDC. Na última faixa etária, de 10 a 13 anos e 11 meses, crianças com pontuação de 15-57 têm ou são suspeitas de ter TDC. Na pontuação de 58-75 indica que a criança provavelmente não apresenta TDC.

#### 4.3.6 ABEP

Para caracterizar o nível socioeconômico das crianças participantes da pesquisa, foi utilizado o questionário ABEP. Este instrumento é um questionário que deve ser respondido pelos pais/responsáveis, utilizando o CCEB- Critério de Classificação Econômica do Brasil. O questionário da ABEP avalia 12 itens referentes a bens materiais com uma escala para escolha de 0 a 4 ou +, o nível de escolaridade do chefe da família<sup>74</sup> atrelando a cada item uma quantidade de pontos, a fonte da água utilizada no domicílio e, por fim, a situação do trecho da rua do domicílio.

Antes de aplicar o questionário, de acordo com o CCEB, é importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental entender integralmente as definições e procedimentos<sup>75</sup> que fazem parte do questionário. Para cada item há um sistema de pontos, ou seja, o critério de classificação econômica da ABEP possibilita a classificação da amostra em classes e subclasses econômicas, a partir do número de bens duráveis que a família possua. Na classificação são apresentadas oito subclasses: A1 refere-se à melhor classe, e a classe E refere-se à de menor poder de compra.

Para Richardson (2011), os dados obtidos por meio do uso do questionário permitem observar as características de um grupo ou indivíduo, bem como uma descrição bem adequada das características, no caso da pesquisa de um determinado grupo, beneficiará a análise a ser feita pelo pesquisador. Esse questionário foi aplicado somente no pré-teste e os dois primeiros instrumentos apresentados foram aplicados nos três grupos, tanto no pré-teste, antes da intervenção, como no pós-teste, após a intervenção.

Para a análise estatística dos instrumentos apresentados acima, a normalidade dos dados foi verificada a partir do teste *Shapiro-Wilk* e valores padronizados de assimetria e curtose ( $\pm 2Z$ ), enquanto a homogeneidade de variância foi avaliada pelo teste de *Levene*. Foi realizada, ainda, uma estatística descritiva com valores expressos em média e desvio padrão e utilizada a análise de variância (ANOVA) 3 x 2, para medidas repetidas foi utilizada para as comparações intra e intergrupos, com

---

<sup>74</sup> Segundo o CCEB considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

<sup>75</sup> Para conhecimento das definições e procedimentos ver Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016- <http://www.abep.org/>.

*Post hoc* de Bonferroni quando efeito isolado dos fatores analisados ou para interação entre eles foram identificados. A magnitude do tamanho das diferenças foi calculada pelo tamanho do efeito (TE). Um TE de < 0,20 foi considerado desprezível; 0,20 - 0,49 considerado pequeno; 0,50 - 0,79 como moderado; e  $\geq 0,80$  como grande (COHEN, 1988). Os valores de delta percentual ( $\Delta\%$ ) das variáveis contínuas foram calculados levando em consideração o valor médio da linha de base e pós-intervenção, a saber:  $\Delta\% = \text{medida pós-intervenção} \times 100 / \text{medida pré-intervenção} - 100$ .

Para verificar diferenças nas proporções de inadequação das crianças com Transtorno de Coordenação ao longo do tempo foi adotado o teste de *McNemar*. Todas as análises foram processadas e realizadas, por meio do *Statistical Package for a Social Science (SPSS Inc., Chicago, IL, EUA)*, versão 20.0 e *STATISTICA* versão 10.0. (STATSOFT INC., TULSA, OK, USA).

#### **4.4 Limitação da pesquisa**

O estudo apresentou limitação quanto a sua população e amostra, pois os CMEIs da cidade de Paranaíba-Paraná, não possuem o mesmo nível socioeconômico. Em outras palavras, os CMEIs da pesquisa atendem a populações economicamente diferentes, porém, foram inseridos na pesquisa, por não haver na cidade CMEIs com o mesmo nível socioeconômico que correspondessem ao critério para a composição da amostra.

#### **4.5 Aspectos Éticos da Pesquisa**

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá/UEM, com o parecer 2.887.504 (ANEXO XI). Para procedimento da pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I, II, III e IV), como exigência básica para a respectiva participação.

# 5 PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO: DA AÇÃO COTIDIANA AOS RESULTADOS ENCONTRADOS

---

---

*“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.*

*(Augusto Cury)*

Ao preparar um planejamento que contemplasse a intervenção e a organização das aulas de EF para o Infantil 5, houve a preocupação de se basear nos **campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** da BNCC (BRASIL, 2017)<sup>76</sup> e nos **Núcleos de concentração** para a EI, organizados por Palma; Oliveira e Palma (2010). Estes referenciais indicados para a ação docente constituíram-se como orientadores da prática pedagógica para a estruturação do planejamento e seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o planejamento teve por base os documentos e a realidade das crianças, do contexto cultural e social do CMEI, bem como sua proposição curricular, pois, embora o ato de planejar não seja considerado uma tarefa simples, trata-se de uma ferramenta valiosa, quando desenvolvida com a finalidade de organização e sistematização de ações didático-pedagógicas que contemplem e respeitem seus alunos, proporcionando um ensino de qualidade.

Dessa forma, o planejamento garante, minimamente, a qualidade do ensino, isto porque, a qualidade está atrelada à existência de um bom currículo, além de considerações acerca dos direitos da infância, como acesso à cultura, à saúde e à educação. Assim, a cultura, a organização dos espaços e as ações pedagógicas, sustentadas em projetos e rotinas que interferem para que esta ação ocorra, segundo Zabalza (1998), não são elementos simples, mas necessários e relevantes para gerar um atendimento de qualidade.

As ações didático-pedagógicas, porém, demandam investimentos estruturais e de recursos humanos, uma vez que professores assumem papel relevante para que

---

<sup>76</sup> E com o uso do Referencial do Paraná (PARANÁ, 2018), organizado de acordo com a BNCC.

a qualidade na educação aconteça. Para esclarecimento, Zabalza (1998) ressalta que a qualidade,

...pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente (ZABALZA, 1998, p. 32).

Em síntese, para contemplar a qualidade de ensino na EI é imprescindível que a equipe gestora, professores e comunidade/pais envolvam-se no planejamento. Caso contrário, de acordo com o autor, interferirá de forma negativa na sua qualidade. Diante do exposto, a pesquisa procurou percorrer caminhos que contribuíssem rumo à qualidade do ensino na EI.

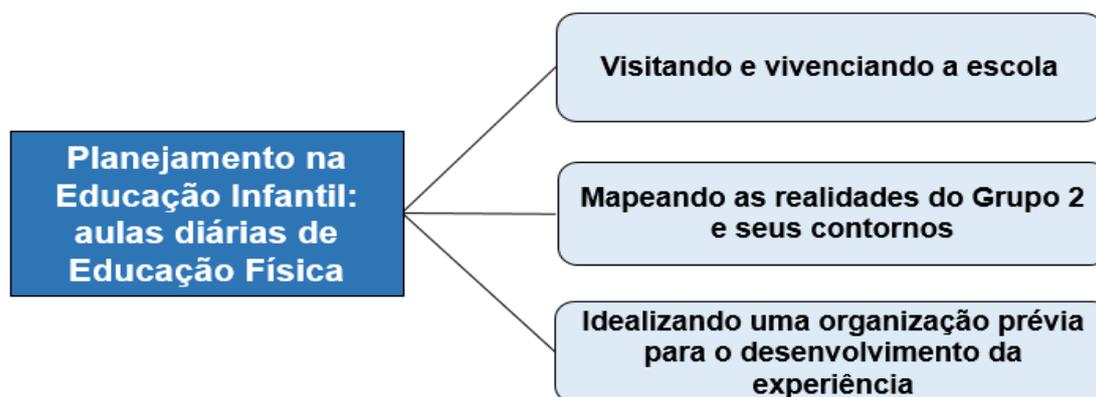
De acordo com os aspectos apresentados, ao se propor um programa de aulas de EF sistematizadas para a EI, vivenciou-se a elaboração do planejamento. E, para sua efetivação, foi preciso o envolvimento da pesquisadora, conhecer o projeto pedagógico e o currículo do CMEI, os documentos norteadores para EI, a participação da equipe gestora do CMEI, o envolvimento da professora regente, a organização do espaço e a interlocução com a família.

Para a avaliação da proposta desenvolvida pela pesquisa, este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados do processo de sistematização e implementação da intervenção pela pesquisa-ação, realizada no ano de 2018. Os dados apresentados são resultantes da Técnica de Análise do Conteúdo Temático (RICHARDSON, 2011) e pelas análises estatísticas, uma vez que, a pesquisa apropriou-se de dados quantitativos e qualitativos para o desenvolvimento da ação.

É importante expor que essa técnica de análise permite elencar Temas principais e, a partir deles, os temas secundários, ou seja, o primeiro define o conteúdo da parte analisada de um texto e o segundo especifica diversos aspectos incluídos no primeiro (RICHARDSON, 2011). Para a pesquisa, dois temas principais foram desenvolvidos, seguido dos temas secundários.

O primeiro tema principal, configurou-se da seguinte maneira: **Planejamento na Educação Infantil: aulas diárias de Educação Física**, com três temas secundários: Visitando e vivenciando a escola; Mapeando as realidades do Grupo 2 e seus contornos; Idealizando uma organização prévia para o desenvolvimento da experiência. A organização do Tema primário e dos temas secundários podem ser observada na Figura 7.

**Figura 7-** Planejamento na Educação Infantil: aulas diárias de Educação Física.



**Fonte:** a autora.

A partir do Tema principal, os três temas secundários foram desenvolvidos, trazendo informações dos caminhos percorridos durante as visitas nos CMEIs<sup>77</sup>, as vivências no CMEI do Grupo 2, as quais permitiram mapear a realidade da instituição, para que fosse possível chegar à idealização e à organização prévia para o desenvolvimento do planejamento das aulas diárias de EF na EI.

### **5.1 Planejamento na Educação Infantil: aulas diárias de Educação Física**

O processo de estruturação da proposta de intervenção ocorreu por meio das etapas desenvolvidas pela pesquisa-ação. A partir das vivências e experiências realizadas pelas primeiras etapas, foi possível desenvolver o planejamento. Sua elaboração possibilitou a antecipação e a organização da pesquisadora para a sistematização dos conteúdos que foram aplicados com o Infantil 5, especificamente com as crianças do Grupo 2.

Assim, ao realizar o planejamento, na busca de contemplar o objetivo tendo a intenção de corroborar para a qualidade do ensino na EI, o corpo docente constituiu-se em um elemento importante para a idealização desse processo e, no presente caso, especificamente o professor de EF. Nesse sentido, embora a EI em muitos espaços educativos configurem-se somente com o professor polivalente, enfatizamos

<sup>77</sup> CMEI: Isbela de Souza Ribeiro Felipe, formando os Grupos 1 (Infantil 5 - matutino) e o Grupo 2 (Infantil 5 - vespertino); e o CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza, compondo o Grupo 3 (Infantil 5 - integral).

que a área de EF, especificamente a EFE, tem um papel fundamental para este nível de ensino.

Para tanto, o professor de EF, com conhecimentos, competências e habilidades para o trabalho com a EI, pautada na qualidade do ensino em suas aulas, precisa compreender a sua relevância na EI. Logo, será necessário envolver-se, responsabilizando-se pela função de ensinar, desenvolvendo conteúdos que tenham relação com o processo formativo e informativo das crianças.

Além disso, os outros elementos necessários para a qualidade na EI, também quando bem organizados, poderão possibilitar à criança um melhor desenvolvimento nas dimensões socioafetiva, motora e cognitiva, preparando-os para as séries iniciais, e que serão refletidas por toda vida.

Partindo do objetivo da tese em analisar a influência de um programa de intervenção sistematizado para a EF na EI no processo formativo escolar de criança de 5/6 anos, elaborou-se um planejamento sistematizado de EF para a EI, buscando saber o quanto esta ação influencia no processo formativo escolar de crianças submetidas a um período de intervenção organizada em três meses, resultando em 57 aulas diárias de EF.

Diante aos fatos e ao compreender o quanto é essencial o movimento para as crianças, de acordo com o que foi apresentado no capítulo 3, e por entendermos a relevância da área de EF para a EI, por que não ter aulas em que o movimento fosse aplicado diariamente por um professor especialista?

De acordo com esse questionamento e com a problemática da presente pesquisa foram propostas aulas diárias de EF para a EI, pois se o movimento é relevante para o desenvolvimento das crianças, nada melhor do que oferecer um programa em que o movimento fosse vivenciado e refletido todos os dias por um professor especialista.

Aulas de EF, quando planejadas, proporcionam aos alunos o desenvolvimento nas esferas motora, cognitiva e socioafetiva. Nesse sentido, a criança, inserida no ambiente escolar, quanto mais estímulos receber, estima-se que seu nível de aprendizagem será melhor. Conforme a contribuição da neurociência para a educação, ressalta que crianças no contexto da,

“Educação Infantil e a exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, frequentes e repetidos nessa fase contribuirá para a manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de comportamentos com os quais nascemos, e para a

formação de novas sinapses, resultando em novos comportamentos” (GUERRA, 2011, p. 5).

Segundo a autora supracitada, a ausência de estimulação acarretará em perdas de sinapses, ou seja, crianças pouco estimuladas nos primeiros anos de vida, conseqüentemente, podem apresentar dificuldade para a aprendizagem, isso porque o cérebro delas ainda não teve a oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais (GUERRA, 2011). Ao contrário disso, porém, quanto mais a criança for estimulada e sentir-se motivada, menor serão as chances de apresentar dificuldades na aprendizagem, logo, pensar em aulas diárias de EF refletirá no desempenho acadêmico das crianças, bem como nas outras dimensões.

Diante do valor da estimulação motora adequada e sua relação com o processo formativo nas dimensões cognitivas e socioafetiva, a proposta com o tempo de cinco dias trata de uma proposta inicialmente ousada, porém, sem sombra de dúvidas, o que importa é a qualidade da intervenção que o professor se propõe a fazer e não somente a quantidade. Dessa forma, não adianta ter um professor especialista na EI diariamente e ele não propor aulas com qualidade, que enriquecerão o processo formativo das crianças. Já havendo uma realidade em que o professor se compromete com seu planejamento, tanto em seu ato burocrático como em vivê-lo de forma empírica, os resultados tenderão a ser satisfatórios.

Neste sentido, a utilização da pesquisa-ação permitiu, portanto, a imersão no campo pesquisado e, para a elaboração do planejamento, foi necessário trilhar alguns caminhos até chegar à sua consolidação. Nesse sentido, a elaboração do planejamento teve seu início a partir das etapas que foram desenvolvidas, de acordo com as fases da pesquisa-ação (WESTBROOK (1995); COUGHLAN E COGHLAN (2002); THIOLENT (2007)). Para conhecimento da realidade a ser pesquisada, algumas etapas burocráticas da pesquisa ocorreram, até chegar o momento das visitas e das vivências nos CMEIs participantes.

#### 5.1.1 Visitando e vivenciando a escola

De acordo com as fases da pesquisa-ação, iniciamos com a elaboração do planejamento, delineando as etapas<sup>78</sup>. Ao verificar o número de escolas e CMEIs da

---

<sup>78</sup> Conforme apresentado no Capítulo 4- Métodos.

cidade de Paranavaí/PR, três CMEIs atenderam ao critério de inclusão para a composição da amostra, no entanto, fez-se necessária a participação de dois.

Determinado os dois CMEIs, buscou-se, em termos legais, apresentar o projeto de pesquisa, bem como, o convencimento e a aprovação da proposta à secretária do município e duas instituições de EI. Utilizamos o termo convencimento, pois, além da aplicação do teste motor, dos questionários e da observação, trata-se de um estudo de intervenção, em que foi preciso entrar em uma mesma turma, uma hora por dia, todos os dias da semana, durante três meses. Diante disso, com a aprovação da secretária, iniciaram-se as visitas aos CMEIs.

Vale ressaltar que as visitas nas instituições ocorreram com diferentes intenções, sendo elas: apresentação da proposta da pesquisa à gestão dos CMEIs e aos pais/responsáveis; entrega do Termo de consentimento para a autorização da pesquisa pelas diretoras e pelos pais/responsáveis. No CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe, a professora regente também precisou assinar o termo de consentimento para participação da intervenção diária.

Seguindo as fases da pesquisa-ação, chegou o momento de coletar os dados. Para conhecimento do perfil socioeconômico dos grupos participantes da pesquisa, empregou-se o Critério de Classificação Econômica Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP (2015). O questionário ABEP, para 2015, é constituído de perguntas sobre a quantidade de cômodos, de aparelhos e eletrodomésticos da família (banheiros, empregados domésticos, automóveis, microcomputador, lava-louça, geladeira, freezer, lava-roupa, DVD, micro-ondas, motocicletas e secadora de roupa).

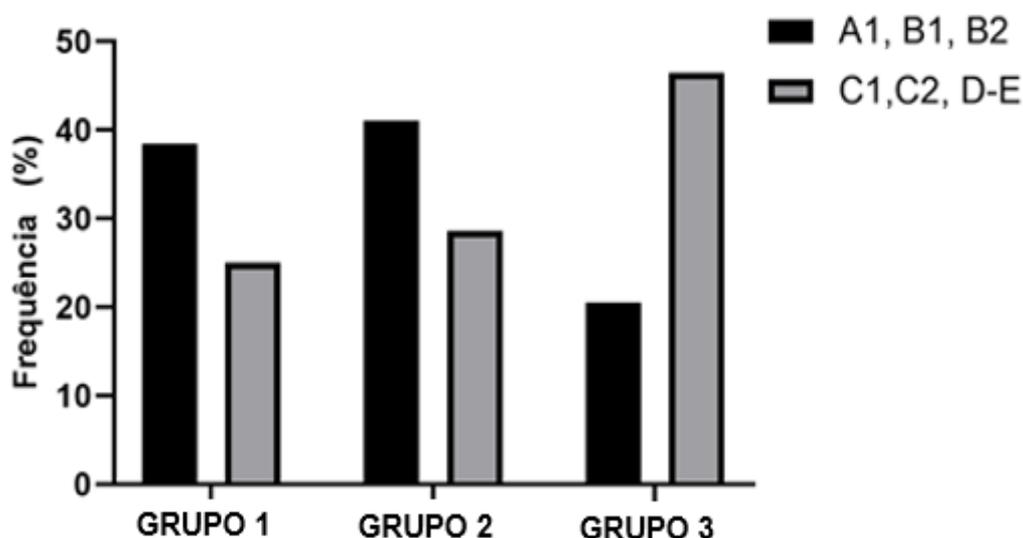
A aplicação do questionário ABEP aconteceu somente no pré-teste e teve como objetivo conhecer a caracterização socioeconômica dos Grupos 1, 2 e 3. O resultado da pontuação nos itens do questionário possibilita sua estratificação em seis categorias (um ao seis), correspondendo às classes sociais (A1, B1, B2, C1, C2, D-E).

O instrumento fornece um sistema de pontos com pesos estabelecidos para cada item. O número total de pontos é usado para colocar o indivíduo em uma categoria de Nível Socioeconômico designada como A, B (B1, B2), C (C1, C2), D ou E, na qual A é o mais alto e E é a categoria mais baixa.

De acordo com as seis categorias propostas no questionário para o propósito desta pesquisa, foram organizadas as categorias em “Nível Socioeconômico Alto”

(classes A1, B1, B2) e “Nível Socioeconômico Baixo” (classes C1, C2, D, E). Esta organização se deu pelo fato da amostra ser pequena e para termos de ilustração do nível socioeconômico dos Grupos 1: Grupo controle com Educação Física; Grupo 2: Grupo experimental e Grupo 3: Grupo sem Educação Física, organizou-se a Figura 8.

**Figura 8-** ABEP: Nível Socioeconômico dos Grupos 1, 2 e 3.



**Fonte:** a autora.

A figura 8, ilustra o perfil socioeconômico dos três grupos, a saber: Nível Socioeconômico Alto, Grupo 1: 38,5%, n= 15; Grupo 2: 41,0%, n= 16 e Grupo 3: 20,5%, n = 8; totalizando 39 alunos: 58,2% da amostra. Para o Nível Socioeconômico Baixo as frequências foram, Grupo 1: 25,0%, n = 7; Grupo 2: 28,6%, n = 8 e Grupo 3: 46,4%, n = 13; totalizando 28 alunos: 41,8% da amostra (p-valor = 0,078).

Em relação ao perfil Socioeconômico dos Grupos participantes da pesquisa observou-se que houve mais alunos no Nível Socioeconômico Alto, com a concentração de alunos neste nível nos Grupos 1 e 2, grupos compostos do mesmo CMEI, ficando o Grupo 3 com a concentração de alunos mais no Nível Socioeconômico Baixo.

O nível socioeconômico dos dois CMEIs, embora se apresentem diferentes, não interferiram na ação da pesquisa, pois a composição da amostra ficou com um grupo controle em cada CMEI. Embora presente como uma limitação da pesquisa, as duas realidades contribuíram para importantes análises, que serão apresentadas mais adiante.

Dando continuidade ao desenvolvimento da pesquisa-ação, ao visitar os dois CMEIs, buscou-se conhecer e mapear a realidade especificamente do Grupo 2, grupo em que ocorreu a intervenção com aulas diárias de EF.

### 5.1.2 Mapeando as realidades do Grupo 2 e seus contornos

Para conhecimento da realidade das crianças do Grupo 2, inseridas no CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe, as observações e o uso do Diário de campo foram realizadas nos meses de maio e junho de 2018. Este tipo de coleta permitiu a imersão da pesquisadora no campo da intervenção, possibilitando conhecer a organização do CMEI, a rotina das crianças e da professora regente em sala de aula e também das aulas de EF por um professor especialista, com duas aulas geminadas. A recepção da instituição, da equipe pedagógica e das crianças, favoreceu a inserção da pesquisadora, por ter sido um espaço acolhedor e interessado na realização da pesquisa.

Nos primeiros dias de observação, as crianças já se relacionavam bem com a pesquisadora, sempre recebendo-a com abraços, demonstrando o carinho e a alegria de ter alguém com eles durante a semana. As observações ocorreram semanalmente e nos dias e horários disponibilizados pela professora regente. Estar com as crianças neste período não interferiu no andamento das atividades realizadas pela professora regente, apresentando-se relevante para a inserção da pesquisadora no espaço interventivo.

O olhar da pesquisadora no ambiente pedagógico configurou-se pelas dimensões cognitiva, socioafetiva e motora. Algumas observações registradas no Diário de campo por meio das dimensões cognitiva e socioafetiva que foram consideradas para o planejamento são apresentadas no Quadro 15 e, na sequência, apresentadas também no item: Avaliando os resultados, relacionando-as com os dados retirados da entrevista realizada com a professora regente, após dois meses de intervenção.

**Quadro 15-** Diário de campo: observações com as crianças do Grupo 2.

DIMENSÕES	OBSERVAÇÕES COM AS CRIANÇAS DO GRUPO 2
<b>SOCIOAFETIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Socialização:</b> algumas crianças se relacionam bem entre eles, porém, outros nem tanto, sendo uns mais desinibidos e outros mais tímidos.</li> <li>- <b>Formação de Grupos:</b> foi observada a formação de alguns grupos entre eles, e alguns grupos não deixavam outras crianças se aproximarem.</li> <li>- <b>Comunicação e interação:</b> os que se relacionavam bem eram os que falavam o tempo todo.</li> <li>- não foram observadas atividades realizadas em grupo no período de observação, mas havia conversa entre as crianças com as que estavam sentadas ao seu lado.</li> <li>- <b>Aproximação e Pertencimento:</b> as crianças foram receptivas com a pesquisadora: com aproximação já no primeiro dia de contato. O vínculo socioafetivo foi se consolidando conforme os dias de observações.</li> </ul>
<b>COGNITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Participação nas aulas:</b> durante a explicação das atividades, foi observado o envolvimento de algumas crianças aos questionamentos da professora. A professora nomeava algumas crianças quando observava que elas não participavam.</li> <li>- <b>Compreensão das atividades em sala:</b> algumas crianças apresentavam dificuldade em realizar a tarefa solicitada pela professora, havendo a necessidade de repetir a explicação. A professora explicava de diferentes formas para que os alunos compreendessem a atividade.</li> <li>- <b>Atenção:</b> algumas crianças apresentavam dificuldade em se concentrar, dificultando a obtenção da atenção.</li> <li>- <b>Autonomia:</b> falta de autonomia por boa parte da turma, sendo, crianças inseguras e com medo, ou seja, não conseguiam se expressar, ficando com a cabeça baixa e com isso não falavam. Um aluno chorava toda vez que não conseguia responder.</li> <li>- <b>Egocentrismo:</b> o egocentrismo estava presente em algumas falas isoladas, sem considerar e respeitar a fala do outro.</li> </ul>
<b>MOTORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Movimento:</b> não houve atividades com movimentos durante as aulas.</li> </ul>

Fonte: a autora.

O quadro acima apresenta informações que foram retiradas do Diário de campo, por meio das observações. Esses dados foram essenciais para conhecimento e aproximação das crianças do Grupo 2, da professora regente e pelo conhecimento do dia a dia das crianças, o que foi importante para subsidiar a construção do planejamento que foi aplicado na intervenção.

No entanto, ao reportar a ação motora, durante o tempo de observação, as crianças não realizavam atividades contendo este foco na prática pedagógica da professora regente, ficando com as crianças em sala de aula e saindo para o pátio somente nas aulas de EF, uma vez na semana, para participarem de duas aulas.

Conforme a LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL,1996), no artigo 31, a EI está organizada de acordo com as seguintes regras: I- avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II- as crianças devem ter carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional; III- no turno parcial, o atendimento às crianças deve ser de 4 horas diárias, já no turno integral, o atendimento deverá ser de 7 horas por dia; IV- quanto à frequência mínima, será exigido 60% do total de horas; V- expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A EI, por não ser organizada em disciplinas, nos CMEIs participantes da pesquisa, estruturam-se por eixos, de acordo com a proposta da RCNEI (1998). Os eixos são: linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, movimento, artes visuais e música. Com esta proposta, a professora regente faz seu planejamento, elencando os eixos, os quais trabalhará/desenvolverá durante a semana.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), documento utilizado para subsidiar o planejamento da pesquisa, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento na EI devem estar dentro de uma organização curricular por Campos de experiências, que permitam ao professor desenvolver atividades em que as crianças possam, na interação com seus pares, vivenciar e explorar um amplo repertório de movimentos para descobrir o mundo ao seu redor.

Essas afirmativas elucidam a valorização do professor de EF com formação na área, pois é o profissional qualificado a trabalhar o movimento, haja vista que, de acordo com os documentos supracitados, este precisará estar, ou seja, precisará fazer parte da organização pedagógica da EI. E, como já apresentado, as crianças precisam estar em movimento e não é por acaso que os eixos estruturantes são compostos pelas interações e a brincadeira (eixo movimento).

Assim, diante da formação acadêmica do curso de EF, compreendemos sua relevância, quando se trata do movimento, pois é um curso voltado a esse objeto. Segundo Lemos et al. (2012), o desenvolvimento de habilidades é influenciado por muitos fatores, mas as oportunidades de prática e as instruções apropriadas fornecidas por um professor podem ser consideradas fundamentais. Os autores, ao comparar aulas ministradas por um professor de EF com aulas recreativas por um

professor polivalente, uma vez por semana, em ambos os grupos, evidenciaram que as aulas ministradas por um especialista promoveram um desenvolvimento motor global maior nas crianças inseridas na EI.

Infelizmente, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL,1996), não define que precisa ser o professor de EF a ministrar aulas com o eixo movimento na EI, mas é possível desenvolver um projeto de lei para ser aprovado pelo município, para garantir o professor especialista<sup>79</sup> nas instituições de ensino que tenham a EI. Logo, quando não há esse projeto, as escolas municipais e CMEIs têm a atuação com leigos para essa ação pedagógica.

Diante dos fatos, nos CMEIs participantes da pesquisa havia duas realidades, um CMEI que desenvolvia duas aulas geminadas de EF, por um especialista, uma vez por semana (Grupos 1 e 2) e, no outro, não havia aulas com professor especialista<sup>80</sup> (Grupo 3). Logo, tínhamos duas realidades nos três CMEIs da cidade de Paranavaí, no momento da pesquisa: um CMEI com aulas de EF por um especialista e dois CMEIs que não tinham.

Desse modo, ao propor que o professor especialista faça parte da formação de crianças inseridas na EI, torna-se necessário que as aulas não sejam fragmentadas (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009; BRASIL, 2017; PARANÁ, 2018; VECKI e VOOS, 2018), mas que sejam dialogadas com seus pares para complementação dos conteúdos, contribuindo na aprendizagem das crianças. Para tanto, é preciso que professor regente e demais professores, especificamente os de EF, dialoguem e não parcializem os conteúdos.

As aulas de EF do Grupo 2, no período de observação, não apresentavam sistematização dos conteúdos, com uma sequência de uma semana para outra, bem como, não se observou relação com os temas das demais aulas. Logo, convém citar que, ao vivenciar as aulas de EF, não se observou uma sequência das atividades com começo, meio e fim, pois as crianças realizavam somente uma brincadeira e, aos poucos, elas se cansavam e paravam de realizar. Diante desse contexto, a realidade poderia ter sido diferente se as aulas tivessem uma organização, elencando diferentes

---

<sup>79</sup> Como acontece na cidade de Maringá-Paraná, por exemplo.

<sup>80</sup> No ano de 2019, esta realidade passou a ser nos três CMEIs da cidade de Paranavaí, ou seja, nenhum deles tem aulas de EF com um especialista. Informação fornecida pela Supervisora pedagógica de Educação Física: Zuleide Dezanet (março de 2019).

atividades, aproveitando o tempo da aula, para não haver a desmotivação das crianças.

Nesse sentido, a realidade demonstrou fragilidade didático-pedagógica, ou seja, planejamento, estruturação das aulas, variabilidade de temas, conteúdos significativos e relacionados com os temas da aprendizagem geral da criança, entre outros. Considerando os aspectos observados e as possibilidades da pesquisa-ação, idealizou-se uma organização prévia.

De acordo com a realidade do Grupo 2, realizou-se o seguinte questionamento: Qual a influência do movimento, estando “realmente” presente no cotidiano das crianças do Grupo 2- Infantil 5? Sendo assim, ao observar a rotina das crianças, encerraram-se as observações e passou-se a idealizar uma organização prévia para o planejamento de aulas diárias de EF na EI.

### 5.1.3 Idealizando uma organização prévia para o desenvolvimento da experiência

A pesquisa-ação possibilita a realização da reflexão e a ação do planejamento de forma contínua, sendo assim, ao idealizar uma organização prévia do planejamento, tal metodologia permitiu mudanças no decorrer do caminho. A idealização do planejamento, portanto, teve seu início a partir da quinta etapa da pesquisa-ação, intitulada: Planejando o processo de Intervenção.

Em continuidade, a partir dos caminhos percorridos e para a idealização do planejamento, além de conhecer o nível socioeconômico, via observações registradas no Diário de campo, buscou-se conhecer, também, o nível motor das crianças participantes da pesquisa para a organização do planejamento. De acordo com Oliveira et al. (2015), conhecer as habilidades e capacidades individuais das crianças é de suma importância para o professor de EF, para conceber os objetivos e elencar os conteúdos.

Segundo os autores, torna-se relevante avaliar a competência motora das crianças, como uma ferramenta para auxiliar o professor de EF em suas aulas. Nesse sentido, ao conhecer as crianças, o professor de EF poderá propor conteúdos adequados ao nível de crescimento e desenvolvimento da criança, a fim de que tais experiências de aprendizagem pelas atividades motoras sejam alcançadas e refletidas aos desafios motores em seu dia a dia, dentro e fora da escola.

Assim, para avaliar as crianças dos três grupos, embora haja vários testes<sup>81</sup>, a escolha do teste BOT-2 deu-se pela larga abrangência de componentes, que oferece uma visão global sobre o nível de competência motora de crianças e jovens (4 a 21 anos).

O teste BOT-2 foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a competência motora, informando a aquisição motora, bem como avaliar funções, distúrbios motores e atrasos de desenvolvimento. Por ser versátil ao abranger as motricidades global, composta e fina, o teste, em seu formato completo, é composto de 53 tarefas e, no formato reduzido, por 14 tarefas. Para a aplicação na pesquisa optou-se pela realização do teste em seu formato completo, em dois momentos, antes e após intervenção.

O teste com as 53 tarefas é dividido em quatro áreas, pelos oito subtestes (em cada subteste inclui-se o número de tarefas a ser realizado pelo teste): Controle Manual Fino: Precisão Motora Fina (7 itens) e Integração Motora Fina (8 itens); Coordenação Manual: Destreza Manual (5 itens) e Coordenação dos Membros Superiores (7 itens); Coordenação Corporal: Coordenação Bilateral (7 itens) e Equilíbrio (9 itens); Força e Agilidade: Corrida de Velocidade e Agilidade (5 itens) e Força (5 itens). Os resultados podem ser agregados em controle manual fino, coordenação manual, coordenação do corpo, força e agilidade (BRUININKS; BRUININKS, 2005). O teste possibilita conhecer o aluno em todos os oito subtestes, como também pelas quatro áreas e pela composição motora total.

Além disso, o convívio com as crianças, pelas etapas vivenciadas, contribuíram na aplicação do pré-teste, não havendo dificuldades de interação, pelo fato de as crianças já conhecerem a pesquisadora. O pré-teste teve sua realização no mês de junho de 2018, nos dois CMEIs.

Informamos que o teste apresenta o resultado de acordo com a idade da criança, em cinco categorias: Bem acima da média (BAM); Acima da média (AM); Média (M); Abaixo da média (Am) e Bem abaixo da média (BAm). Para a apresentação dos resultados do teste, organizou-se a Tabela 1, contendo as quatro áreas, os oito

---

<sup>81</sup> Diferentes baterias de testes padronizados foram desenvolvidas e disponibilizadas na literatura, dentre as quais destacam-se as seguintes: TGMD (*Test of Gross Motor Development*) (ULRICH, 2013), MABC (*Movement Assessment Battery for Children*) (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007), KTK (*Körperkoordinationstest Für Kinder*) (KIPHARD; SCHILLING, 1974) e o BOT-2 (*Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition*) (BRUININKS; BRUININKS, 2005).

subtestes e a composição motora total das 25 crianças do Infantil 5, formada pelo Grupo 2<sup>82</sup> (grupo experimental).

**Tabela 1-** Frequência e porcentagem das classificações da competência motora do Grupo 2 (grupo experimental) no pré-teste.

ÁREA E SUBTESTE	BAM	AM	M	Am	BAm
	n (%)				
<b>Controle manual fino</b>	-	-	<b>9 (36)</b>	<b>12 (48)</b>	<b>4 (16)</b>
Precisão motora fina	-	-	17 (68)	6 (24)	2 (8)
Integração motora fina	-	-	12 (48)	10 (40)	3 (12)
<b>Coordenação manual</b>	-	-	<b>9 (36)</b>	<b>11 (44)</b>	<b>5 (20)</b>
Destreza manual	-	-	8 (32)	10 (40)	7 (28)
Coordenação membros superiores	-	-	14 (56)	6 (24)	5 (20)
<b>Coordenação corporal</b>	-	<b>3 (12)</b>	<b>15 (60)</b>	<b>5 (20)</b>	<b>2 (8)</b>
Coordenação bilateral	1(4)	4 (16)	12 (48)	6 (24)	2 (8)
Equilíbrio	-	2 (8)	16 (64)	5 (20)	2 (8)
<b>Força e agilidade</b>	-	<b>6 (24)</b>	<b>15 (60)</b>	<b>3 (12)</b>	<b>1 (4)</b>
Corrida de velocidade e agilidade	-	3 (12)	16 (64)	4 (16)	2 (8)
Força	-	7 (28)	15 (60)	3 (12)	-
<b>Composição motora total</b>	-	-	<b>15 (60)</b>	<b>7 (28)</b>	<b>3 (12)</b>

**Fonte:** a autora. **Nota:** BAM: Bem acima da média; AM: Acima da média; M: Média; Am: Abaixo da média e BAm: Bem abaixo da média.

De acordo com o resultado do teste BOT-2, das 25 (100%) crianças que realizaram o teste, na área Controle manual fino, nenhum se encontrava nas categorias BAM e AM, ficando 9 (36%) alunos na M, 12 (48%) alunos Am e 4 (16%) BAm. Em um contexto geral, nesta área há mais alunos Am, com outros em BAm, sendo mais alunos abaixo do que na M. Resultado que chama a atenção, pela fragilidade apresentada nessa área.

Na Coordenação manual estão presentes os subtestes Destreza manual e a Coordenação de membros superiores. Tal área engloba controle e coordenação dos braços e mãos e tem como objetivo avaliar o alcance, o agarramento e a manipulação de objetos, com ênfase na velocidade, na destreza e na coordenação das extremidades superiores.

O resultado do teste para a Coordenação manual não teve alunos nas categorias BAM e AM. Dos 25 alunos, 9 (36%) se encontravam na M. Na categoria Am, há 11 (44%) alunos e 5 (20%) BAm. O resultado da presente área não difere da área anterior, quando observado o maior número de alunos na categoria BAm. Nesse

<sup>82</sup> Os resultados dos outros grupos 1 e 3, bem como a comparação do pré e pós-teste dos três grupos são apresentados posteriormente. *A priori*, do Grupo 2, para a realização do planejamento.

sentido, os alunos apresentaram fragilidades nos aspectos motores relacionados a atividades que exijam tanto o manuseio das mãos como dos membros superiores.

Na área Coordenação corporal, com os subtestes Coordenação bilateral e Equilíbrio, compete avaliar as habilidades motoras envolvendo coordenação de membros e equilíbrio de forma estática e dinâmica. Nessa área, não houve aluno BAM, mas apresentou 3 (12%) alunos AM, diferente das duas dimensões anteriores, em que não havia nenhum aluno. Na M destacaram-se 15 (60%) alunos, 5 (20%) Am e 2 (8%) alunos BAM. Nessa área, o maior número de alunos se apresentaram na M.

Na área Força e agilidade, são integrados o subteste Corrida de velocidade e agilidade e o subteste Força, que tem por objetivo avaliar a força muscular, a velocidade de corrida e o controle postural durante a caminhada e a corrida. Para essa área, o teste não teve alunos na categoria BAM, mas 6 (24%) dos alunos estão AM, 15 (60%) encontram-se na M, 3 (12%) Am e, por fim, 1 (4%) aluno BAM. Não muito diferente da terceira área apresentada, nessa também há mais alunos na M, mas, em ambas, não deixam de apresentar fragilidades na execução das tarefas apresentadas nos quatro subtestes.

É importante destacar que, no teste, os resultados para a idade das crianças pesquisadas são apresentados de acordo com a idade de cada criança, ou seja, a criança com uma diferença de três meses em relação à outra criança não terá o mesmo resultado, apresentando uma nova escala de classificação, levando em consideração o desenvolvimento da criança nas suas diferentes fases motoras<sup>83</sup>. No entanto, mesmo enfatizando o resultado dos alunos das duas dimensões finais, estar na M não indica que é um bom resultado, mas que, por meio de um planejamento sistematizado tais resultados podem melhorar.

Em uma análise da Composição motora total dos alunos, a qual trata de todas as dimensões e de todos os subtestes integrados, o teste mostrou que não há aluno nas categorias BAM e AM. Dos 25 (100%) alunos, 15 (60%) se encontravam na M, 7 (28%) alunos Am e 3 (12%) alunos BAM. Diante do presente resultado, as crianças do Grupo 2 são alunos que se encontram mais na M, com uma boa porcentagem nas categorias Am e BAM.

Os resultados do teste indicaram mais alunos na M, Am e BAM do que nas duas categorias acima. Outro resultado que chamou a atenção está nas duas

---

<sup>83</sup> O formato desta classificação vai mudando, conforme o desenvolvimento motor em cada idade.

primeiras dimensões, as quais apresentaram mais alunos Am do que na M. De acordo com os resultados, durante as observações, em um dos relatos da professora regente<sup>84</sup> em relação ao desenvolvimento das crianças em sala de aula, citou: “*de forma geral, observo que as crianças apresentam fragilidades na coordenação motora fina, lateralidade e equilíbrio, conseqüentemente, apresentam dificuldades em se organizar nas linhas do caderno corretamente*”. Este relato se aproxima dos resultados encontrados no pré-teste.

Os resultados do Teste BOT-2 subsidiaram a distribuição das aulas, por meio dos dados que evidenciaram o nível motor das crianças do Grupo 2. Dessa forma, as aulas foram distribuídas para cada área do teste, sendo considerado na distribuição, o maior número de aulas para as áreas em que as crianças apresentaram maiores fragilidades e, assim sucessivamente, entre as quatro áreas.

Com base nos resultados encontrados pelo teste motor, a quantidade de aulas pelas áreas respeitou a seguinte distribuição: Coordenação Manual: 17 aulas (30%); Controle Manual Fino: 15 aulas (26%); Coordenação Corporal: 14 aulas (24%) e Força e Agilidade: 11 aulas (20%). A partir do quantitativo de aulas distribuídas, de acordo com as necessidades motoras apontadas pelo teste, foram incluídos os Núcleos de concentração propostos por Palma, Oliveira e Palma (2010), que foram inseridos progressivamente, conforme o Quadro 16.

**Quadro 16-** Planejamento: distribuição das aulas durante o período de intervenção.

ÁREAS DO TESTE BOT-2		NÚMERO DE AULAS	I	II	III
			MOVIMENTO E A CORPOREIDADE	MOVIMENTO E OS JOGOS	MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO
		IV MOVIMENTO E A SAÚDE			
1	CONTROLE MANUAL FINO	15 (26%)	11	2	2
2	COORDENAÇÃO MANUAL	17 (30%)	12	2	3
3	COORDENAÇÃO CORPORAL	14 (24%)	10	1	3
4	FORÇA E AGILIDADE	11 (20%)	8	3	-
<b>TOTAL</b>		<b>57 (100%)</b>	<b>41</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>TOTAL DE AULAS</b>			<b>57</b>		

Fonte: a autora.

<sup>84</sup> Relato da professora regente durante as observações em sala de aula e registrado no Diário de campo.

No quadro 16, em uma coluna constam as áreas do teste BOT-2: Controle manual fino, Coordenação manual, Coordenação corporal e Força e agilidade. Na segunda coluna, o número de aula para cada área e, nas demais colunas, foram distribuídos os núcleos, I- Movimento e a Corporeidade, II- Movimento e os Jogos III- Movimento em Expressão e Ritmo e, por fim, o IV Movimento e a saúde. No quadro, organizou-se a quantidade de aulas pela frequência e porcentagem, distribuídas para cada área do teste.

Como observado, 26% das aulas foram destinadas à área de Controle Manual Fino, totalizando 15 aulas. Na área de Coordenação Manual, 30% das aulas, totalizando 17 aulas. Na área de Coordenação Corporal, 24%, 14 aulas. E, por fim, na área Força e Agilidade, 20%, referindo-se a 11 aulas. Todas as aulas foram distribuídas pelos três núcleos e as 57<sup>85</sup> aulas foram organizadas conforme o calendário do CMEI.

Assim, tendo em vista a distribuição das aulas pelas áreas do teste BOT-2 e gradativamente pelos núcleos, como idealizar um planejamento propondo uma intervenção ideal, em que as de EF fossem realizadas todos os dias? Para responder a tal pergunta, idealizou-se previamente o planejamento, para que, aos poucos, pudessem ser acrescentadas ou retiradas ações, na busca de influenciar na formação das crianças do Grupo 2. Nesse sentido, a influência não se trata somente da dimensão motora, mas que os conteúdos inseridos no planejamento desenvolvido pelo movimento fizessem relações com as dimensões cognitivas e socioafetivas também.

Continuando o percurso para o desenvolvimento da experiência, foi preciso colocar a “mão na massa”, traçando o desenvolvimento da proposta e os caminhos percorridos, apresentando as facilidades, as dificuldades, bem como, a possibilidade de modificações e adaptações pelo plano inicial.

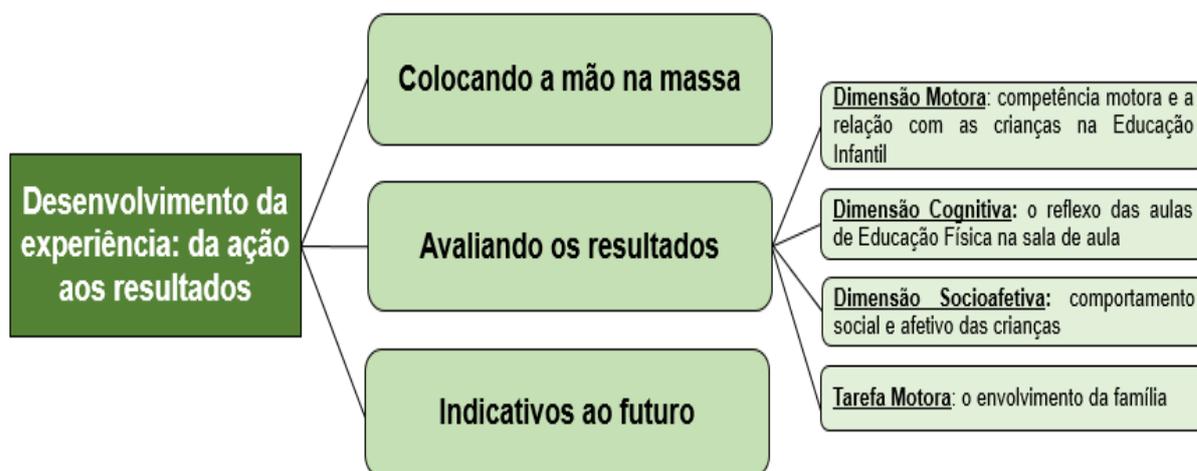
Sob tal perspectiva, partindo para o desenvolvimento da proposta, organizou-se o segundo Tema principal: **Desenvolvimento da experiência: da ação aos resultados**, com os seguintes temas secundários: Colocando a mão na massa; Avaliando os resultados; e o último Tema secundário: Indicativos ao futuro. No Tema secundário, Avaliando os resultados, organizaram-se outros temas, enfatizando os

---

<sup>85</sup> No início foram previstas 58 aulas, porém, no decorrer do calendário teve um dia em que os alunos realizaram uma outra atividade.

seguintes resultados: Dimensão Motora: competência motora e a relação com as crianças na Educação Infantil; Dimensão Cognitiva: o reflexo das aulas de Educação Física na sala de aula; Dimensão Socioafetiva: comportamento social e afetivo das crianças; e Tarefa Motora: o envolvimento da família. A organização dos Temas primários e secundários podem ser observados na Figura 9.

**Figura 9-** Desenvolvimento da experiência: da ação aos resultados.



**Fonte:** a autora.

Na busca de contribuir para a melhora do componente motor e, conseqüentemente, nas dimensões cognitiva e socioafetiva, as primeiras aulas foram elaboradas para dar início ao desenvolvimento da experiência.

## 5.2 Desenvolvimento da experiência: da ação aos resultados

Para a implementação e sistematização do planejamento analisou-se o resultado do BOT-2 (pré-teste), relacionando-o com os dados qualitativos. De acordo com Thiollent (2011), os fatores quantitativos não são ignorados na pesquisa-ação, pelo contrário, estes são vistos como ferramentas que podem auxiliar no melhor conhecimento/diagnóstico da situação.

Dessa forma, o desenvolvimento da proposta para a intervenção orientou-se pelas vivências realizadas (Diagnóstico), juntamente com os dados coletados, por meio da pesquisa-ação, para que fossem contempladas as outras etapas do planejamento, de acordo com Oliveira et. al (2009). Dessa forma, com dados coletados e analisados, passou-se a planejar as primeiras ações para colocar a mão na massa.

### 5.2.1 Colocando a mão na massa

Para desenvolver a proposta e sistematizar as atividades para o Grupo 2, tornou-se necessário conhecer também os Campos de experiências e os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas<sup>86</sup>, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2017), bem como conhecer também os Núcleos e seus objetivos para a EI<sup>87</sup>.

Foram quatro Núcleos de concentração utilizados no planejamento, sendo eles O Movimento e a Corporeidade, O Movimento e os Jogos, o Movimento em Expressão e Ritmo e o núcleo O Movimento e a Saúde, percorrendo nos três primeiros núcleos, sempre que pertinente. Os núcleos<sup>88</sup> são organizados com temas, subtemas, assuntos e exemplos (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Para a realização do **planejamento**, cinco Etapas<sup>89</sup> direcionaram os caminhos percorridos que contemplaram o ensino e a aprendizagem, sendo: Diagnóstico, Estruturação dos objetivos, Seleção e organização dos conteúdos, Estratégias metodológicas e Processos avaliativos (OLIVEIRA et al. 2009).

Com o conhecimento do nível motor em que se encontravam as crianças do Grupo 2, por meio dos resultados do pré-teste, direcionou-se a organização das primeiras aulas. Além de desenvolver os cinco Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelo Campo de experiência: Corpo Gestos e Movimentos (CG), as aulas buscaram dialogar com os demais campos de experiências, com o objetivo de melhorar as fragilidades motoras apontadas pelo teste, além de enfatizar as dimensões socioafetiva e cognitiva.

Com base nisso, conforme o número de aulas para os três meses de intervenção com o Grupo 2, distribuídas pelas áreas do Teste BOT-2, essas aulas foram sendo propostas pelos núcleos e idealizadas semanalmente. A distribuição ocorreu desta maneira para que as mudanças necessárias pudessem também ocorrer de forma gradativa, como exemplo, a atividade em que as crianças ficavam paradas em fila e tinham que esperar por um tempo para realizá-la não funcionou, sendo preciso refletir sobre quais atividades deveriam ser desenvolvidas para serem inseridas no planejamento.

---

<sup>86</sup> Conforme Quadro 8.

<sup>87</sup> Conforme Quadro 6.

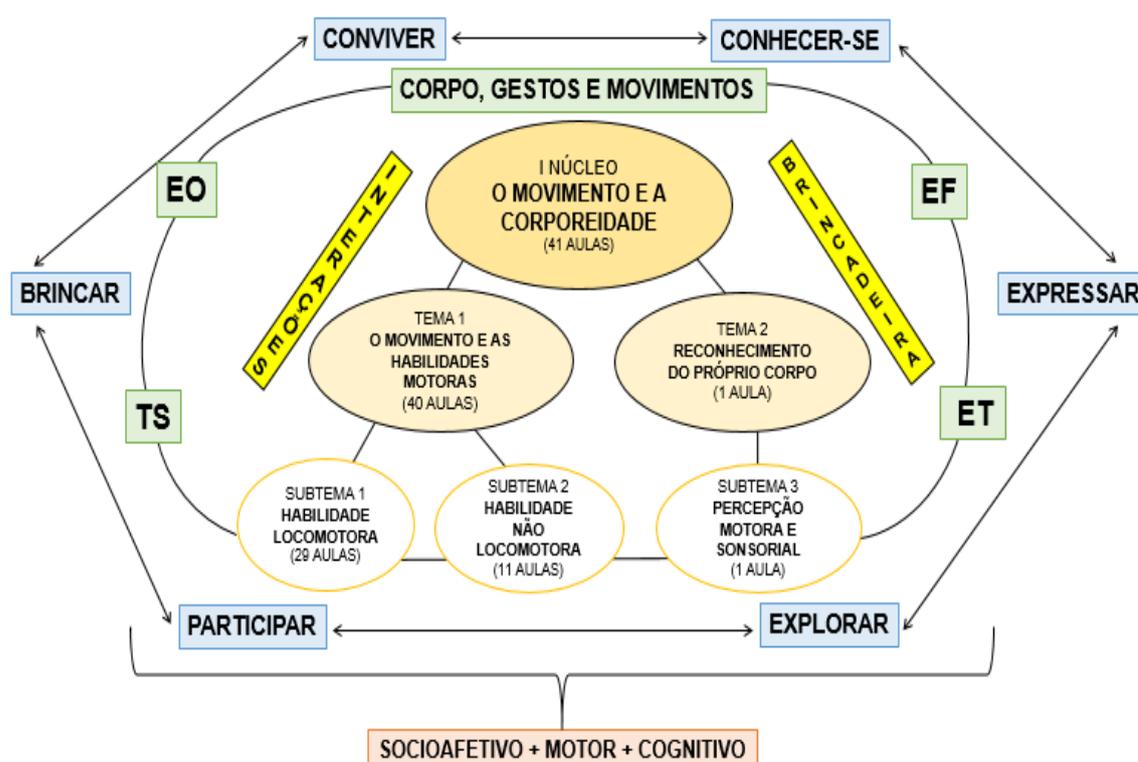
<sup>88</sup> Conforme Quadro 7.

<sup>89</sup> Conforme Figura 1.

Dessa forma, as atividades propostas deveriam proporcionar às crianças mais movimento e menos tempo ocioso, para que elas se movimentassem mais durante as aulas, aproveitando todo tempo com qualidade. Assim, foi preciso refletir acerca da distribuição das atividades para que, ao realizar as atividades, as crianças se sentissem motivadas e tivessem uma sequência/intencionalidade pedagógica, ainda, que as crianças não se cansassem com facilidade e que se sentissem motivadas em participar das aulas de EF. Com esse propósito, o que subsidiou tal ação foram as anotações no Diário de campo no final de cada aula, bem como, as fotos tiradas nas aulas, pois, ao serem analisadas durante a semana, corroboraram para a melhora das aulas que deveriam ser planejadas para a outra semana.

Para a apresentação dos resultados em relação à organização dos conteúdos para as 57 aulas foram desenvolvidas três figuras, com a sistematização por núcleos e o que preconiza a BNCC (BRASIL, 2017) para Crianças pequenas, inseridas na EI. Na figura a seguir, está a sistematização do conteúdo pelo Núcleo O Movimento e a Corporeidade.

**Figura 10-** Sistematização do conteúdo pelo núcleo: O movimento e a Corporeidade e a BNCC.



**Fonte:** a autora. EO: O eu, o outro e o nós; TS: Traços, Sons, Cores e Formas; ET: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; EF: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.

Como observado na Figura 10, neste núcleo há dois temas, Tema 1<sup>90</sup>- O Movimento e as Habilidades Motoras com os subtemas: 1- Habilidade Locomotora; 2- Habilidade Não Locomotora. O Tema 2- Reconhecimento do Próprio Corpo com um subtema: 1- Percepção Motora e Sensorial. Para este núcleo foram desenvolvidas 41 aulas com diferentes propostas de movimentos, que foram desde o Controle manual fino a atividades de Força/agilidade.

Os conteúdos relacionados ao núcleo O Movimento e a Corporeidade oferecem uma situação suficiente à vivência e ao conhecimento, à compreensão e ao entendimento do próprio corpo e da ação motora como integrante da corporeidade (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Dessa forma, durante a sistematização dos conteúdos para o planejamento das aulas para a intervenção, pode-se identificar, na figura 10, que além do núcleo com seus temas e subtemas, a organização curricular para a EI, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), fez-se presente.

A BNCC (BRASIL, 2017) para a EI foi estruturada por dois Eixos Estruturantes: interações e brincadeira, seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além de cinco Campos de Experiências: Corpo, Gestos e Movimentos (CG), O eu, o outro e o nós (EO), Traços, Sons, Cores e Formas (TS), Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF) e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (ET)<sup>91</sup>. E, embora o documento organize a EI em três grupos, por faixa etária, foi utilizada a proposta para o grupo: Crianças Pequenas (4 a 5 anos e 11 meses), faixa etária dos participantes da pesquisa.

Na Figura 10, observa-se o Campo de experiência CG em destaque, pois, a partir dele, buscou-se desenvolver os cinco objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pertinente a esse campo, contemplando e dialogando com os demais Campos de experiências. De acordo com o material organizado, intitulado Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na EI, os Campos “podem subsidiar as práticas das crianças isoladamente ou reunindo os objetivos de um ou mais campos e envolvem todos os momentos da jornada (diária e semanal) das crianças na EI” (BRASIL, 2018, p. 11).

---

<sup>90</sup> A organização numérica entre temas e subtemas realizou-se para um melhor entendimento e identificação. A mesma organização ocorreu nos demais núcleos na sequência.

<sup>91</sup> Esta organização consta no Quadro 4.

Diante da proposta dos campos, é preciso propiciar diferentes momentos, em que os Campos e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento configurem-se no mesmo ou em diferentes momentos, proporcionando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, por meio das interações e brincadeira para as crianças inseridas na EI.

De acordo com a DCNEI (BRASIL, 2009), as interações e brincadeiras são meios privilegiados de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. A seguir veremos o que isso quer dizer,

Como um ser ativo desde o nascimento, as interações que a criança estabelece com parceiros diversos propiciam desenvolvimento e aprendizagens significativas. Assim, as crianças pequenas precisam ter muitas oportunidades para interagir com adultos e, em especial, com outras crianças e para manter uma comunicação face a face em seu cotidiano. Já a brincadeira é reconhecida por sua ludicidade, como processo pelo qual a criança deixa de reagir ao mundo com base apenas em suas percepções e afetos e passa a ser capaz de lidar com imagens e a fazer de conta que determinado objeto, personagem ou ambiente representa outra coisa. Os dois processos — as interações e a brincadeira — são elementos básicos na construção de cada criança como um ser único, sendo formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade. É com base nisso que todo o currículo se efetiva (BRASIL, 2018, p. 7).

Assim, por meio dos eixos estruturantes e da sistematização do conteúdo, foi possível desenvolver as dimensões socioafetiva, motora e cognitiva, inseridas no final da figura, a qual refletiu-se durante o processo, proporcionando aulas para além do aspecto motor, pois a intenção era potencializar o ato motor e as demais dimensões pelo movimento.

No desenvolvimento do planejamento, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), considerou-se a ação, a realidade local e colocar a criança no centro, valorizando e respeitando suas características, bem como, considerar seu conhecimento prévio. É fato que o trabalho pedagógico na EI é marcado por concepções de crianças que orientam as práticas do professor e demais educadores, dada a centralidade das DCNEI na formulação da BNCC e, no que se refere à EI, vamos retomar a concepção de criança nela expressa:

“A criança, centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que se desenvolvem nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas

identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura<sup>92</sup> (BRASIL, 2018, p. 5).

Diante da presente concepção, para os documentos supracitados, o planejamento curricular, na organização das situações mediadoras de aprendizagens significativas, deve tomar a criança como centro de suas decisões e considerar seus afetos, suas linguagens, seus modos de conhecer e seus desejos, a fim de garantir seus direitos.

Para o documento, o projeto pedagógico das instituições de EI devem abolir as organizações e desenvolvimentos que não reconhecem a criança enquanto protagonista, pois isso estará proporcionando atividades mecânicas não significativas às crianças, segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/09.

Nesse sentido, ao propor os núcleos e organizar os conteúdos para o Infantil 5, as aulas foram direcionadas às crianças, ou seja, aulas em que as crianças fossem tratadas e orientadas como crianças, imergindo em seu mundo, mas, não deixando de ter a intencionalidade pedagógica presente no planejamento. Na próxima figura está a sistematização do conteúdo pelo Núcleo O Movimento e os Jogos.

**Figura 11-** Sistematização do conteúdo com o núcleo: O movimento e os Jogos e a BNCC.



**Fonte:** a autora. EO: O eu, o outro e o nós; TS: Traços, Sons, Cores e Formas; ET: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; EF: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.

<sup>92</sup> Parecer CNE/CEB nº 20/09.

Ao observar a Figura 11, o núcleo O Movimento e os Jogos traz o Tema 1- Jogos Populares com um subtema: 1- Jogos de Perseguição. Para esse núcleo foram desenvolvidas oito aulas e, embora os jogos estivessem presentes nos demais núcleos, foi preciso estabelecer o seguinte critério, o maior número de atividades com mais aproximação do núcleo seria o núcleo determinado no Plano de aula, pois, segundo Palma, Oliveira e Palma (2010), nada impede de ter dois a mais núcleos em uma mesma aula.

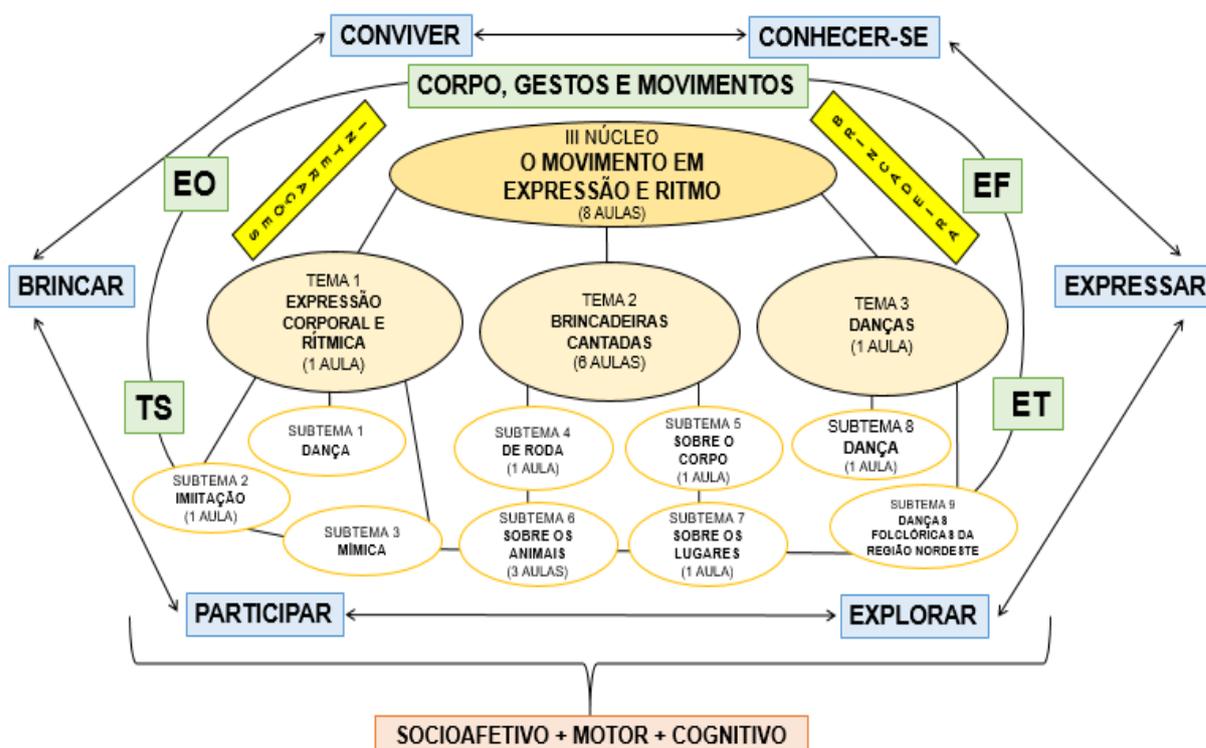
Já os conteúdos para o núcleo O Movimento e os Jogos, compreendem o estudo da cultura corporal de movimento, elaborada em relação às manifestações corporais, bem como os jogos e os esportes com suas múltiplas variações, sendo esses os componentes centrais (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010). Nesse núcleo, foram desenvolvidas atividades contemplando o que preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), com seus Eixos estruturantes e os Campos de experiências, enfatizando as dimensões socioafetivas mais o cognitivo.

De acordo com a faixa etária das crianças participantes da intervenção e, conseqüentemente, levando em consideração as características para a idade, as aulas em relação aos jogos precisou ser (re)pensada em todos os momentos em que ela acontecia, pelo fato de as crianças não aceitarem a derrota por meio do jogo. Acerca disso, com o egocentrismo ainda presente nas crianças, o planejamento precisou ser estruturado para que nas aulas fossem enfatizadas a cooperação e a oposição e ensiná-las a como agir diante de uma perda.

No início não foi muito fácil, mas, no decorrer da intervenção, esta dificuldade foi sendo mediada, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, com as alterações ocorridas no plano inicial, as crianças passaram a respeitar as demais crianças, no sentido de não as excluir da brincadeira e, sim, respeitar as diferenças, então, tais ações refletiram na dimensão socioafetiva.

O terceiro núcleo utilizado para a organização dos conteúdos foi O Movimento em Expressão e Ritmo. Esta organização com as distribuições das aulas podem ser vistas na Figura 12.

**Figura 12-** Sistematização do conteúdo com o núcleo: O movimento em Expressão e Ritmo e a BNCC.



**Fonte:** a autora. EO: O eu, o outro e o nós; TS: Traços, Sons, Cores e Formas; ET: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; EF: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.

No núcleo, organizado na figura acima, constam três temas com seus subtemas. O Tema 1: Expressão corporal e rítmica com os subtemas: 1- Dança; 2- Imitação; 3- Mímica. O Tema 2: Brincadeiras Cantadas com os subtemas: 4- De Roda; 5- Sobre o Corpo; 6- Sobre os animais; 7- Sobre os lugares. Tema 3: Dança com os subtemas: 8- Dança; 9- Danças Folclóricas da Região Nordeste.

Destacamos que, para esse núcleo foram desenvolvidas oito aulas, que procuraram atender aos elementos compostos na figura, assim como nos demais núcleos. As atividades desse núcleo corresponderam a atividades rítmicas e suas diferentes formas de expressão e, segundo Palma; Oliveira e Palma (2010), o corpo e suas diferentes possibilidades de ações são, muitas vezes, deixados de lado, ficando no esquecimento a beleza e a condição expressiva.

Para os autores, portanto, revitalizar esse aspecto é de fundamental importância na estruturação biopsicológica dos alunos, sendo essa a função de tal núcleo<sup>93</sup>. E, então, para desenvolver esse conteúdo, temos a escola como um espaço social, no qual as habilidades rítmicas e expressivas (artístico-motor) poderão ser

<sup>93</sup> Conforme os autores, as artes cênicas e a ginástica são os grandes componentes deste núcleo.

vivenciadas, estudadas e exploradas, a fim de contribuir com a formação de um sujeito que consiga perceber e entender um pouco melhor a arte, o seu próprio corpo e suas possibilidades (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Nesse contexto, cada aula estruturada e planejada buscou ter a participação de todas as crianças, para que elas se sentissem pertencentes e motivadas a realizar as atividades. No entanto, no término de cada aula ou sempre que pertinente durante a aula, alguns minutos eram disponibilizados para que as crianças pudessem expor suas necessidades, suas emoções, assim, a pesquisadora lançava perguntas também, para ouvir das crianças: como foi realizar as atividades, as facilidades e dificuldades encontradas, como solucionar os problemas, como melhorar o movimento. Tais ações contribuíram para o conhecimento da pesquisadora em relação à participação das crianças nas aulas, contribuindo para o planejamento, de forma positiva, nas dimensões socioafetiva e cognitiva.

Conforme observado nas Figuras 10, 11 e 12, com a organização dos núcleos com seus temas e subtemas observou-se o sentido e o significado da área de EF no contexto escolar e sua influência na formação das crianças inseridas na EI. Por meio da intervenção, que teve início em 03 de setembro de 2018 e seu término no dia 30 de novembro de 2018, as aulas pelos núcleos foram inseridas gradativamente, com propostas que tiveram o cuidado para que não tornassem os momentos cansativos, mas, pelo contrário, motivantes.

Vale ressaltar que durante o planejamento, percebeu-se que, quando se trata de sistematização dos conteúdos para a EF na EI, é preciso realizar uma organização capaz de propor às crianças diferentes formas de movimentos, que sejam prazerosas, motivacionais, e que possam ser exploradas em todo tempo, por meio das interações e brincadeiras, bem como, não esquecer de levar em consideração suas características.

Após um mês e meio de intervenção, foram analisadas todas as aulas realizadas até o momento e, conforme verificado e observado o desenvolvimento das crianças durante as aulas, foi preciso retomar algumas aulas para que elas as vivenciassem novamente, a fim de melhorar o movimento. Neste mesmo tempo, foi solicitado que as crianças realizassem algumas atividades em casa também, convidando alguém da família a participar.

Na sequência, para o planejamento do mês de novembro, buscou-se contemplar na proposta algumas aulas com temas já desenvolvidos nos meses

anteriores, contudo, utilizando-se de outras estratégias de ensino. Houve também a estimulação na participação da família, com atividades organizadas que exigiam o envolvimento dos pais nos finais de semana.

Dessa maneira, ao tratar de diferentes estratégias de ensino, a neurociência enfatiza sobre a importância disso na aprendizagem. De acordo com Guerra (2011), as estratégias pedagógicas devem utilizar recursos que sejam multissensoriais, para ativação de múltiplas redes neurais que estabelecerão associação entre si. Logo, se as informações/experiências forem repetidas, a atividade mais frequente dos neurônios relacionados a elas, resultará em neuroplasticidade e produzirá sinapses mais consolidadas (GUERRA, 2011).

Nesse sentido, a proposta do planejamento propôs novas estratégias pedagógicas, para contribuir na aprendizagem motora das crianças participantes da intervenção, considerando que elas poderão contribuir substancialmente no desenvolvimento geral da criança. No entanto, ao considerar o envolvimento da família no planejamento, novos estímulos foram proporcionados pelas Tarefas Motoras, refletindo em novas estratégias de ensino. Assim, as Tarefas Motoras foram desenvolvidas para conscientizar e envolver a família: a participarem da vida motora de seus filhos, de compreender a importância do movimento e de seus benefícios para o desenvolvimento de seu filho e de toda família e a influência do movimento nas dimensões socioafetiva e cognitiva.

Assim, diante do planejamento e da sistematização dos conteúdos para o Grupo 2, surge o seguinte questionamento: Será que uma intervenção diária, com um total de 57 encontros, durante três meses, influencia na ação motora das crianças e nas dimensões socioafetiva e cognitiva? Para responder ao questionamento, foram desenvolvidos três tópicos contemplando cada dimensão e apresentando os resultados.

### 5.2.2 Avaliando os resultados

De acordo com os instrumentos utilizados para a pesquisa, foram organizados quatro tópicos dentro deste item, apresentando a avaliação de cada instrumento e os resultados, comparando os três grupos participantes: Grupo 1- Grupo Controle, com aulas de EF por um especialista uma vez por semana; Grupo 2- Grupo Experimental, grupo com aulas diárias de EF por um especialista; Grupo 3- Grupo Controle, sem aulas de EF por um especialista. Na sequência, os tópicos desenvolvidos para a

apresentação dos resultados das dimensões: motora; cognitiva, socioafetiva e das Tarefas Motoras.

#### 5.2.2.1 Dimensão Motora: competência motora e a relação com as crianças na Educação Infantil

Como supracitado, nos dias em que ocorreram as observações, não foram verificadas atividades em que o movimento tivesse presente na prática pedagógica da professora regente, havendo a movimentação pelas crianças somente nas aulas de EF uma vez por semana. No entanto, a ação motora para as crianças nessa faixa etária torna-se imprescindível.

Nesse sentido, pelo teste BOT-2 foi possível verificar o nível de competência motora das crianças do Grupo 2, antes da intervenção, apresentando-se como de extrema relevância para o desenvolvimento do planejamento.

Informamos que, para o conhecimento da organização dos resultados desenvolvidos pelo teste, após sua realização, são somados os oito subtestes, sendo que cada um terá um escore padrão, gerador de uma pontuação para cada subescala e o total do teste para identificar o nível de proficiência motora (BRUININKS; BRUININKS, 2005). Para melhor esclarecimento, organizou-se o Quadro 17, com a classificação do teste, que auxiliará na compreensão dos resultados.

**Quadro 17-** Classificação do teste BOT-2.

CATEGORIA DESCRITIVA	PONTUAÇÃO DA ESCALA/SUBTESTE	PONTUAÇÃO PADRÃO
Bem acima da média	25 ou mais	70 ou mais
Acima da média	20-24	60-69
Média	11-19	41-59
Abaixo da média	6-10	31-40
Bem abaixo da média	5 ou menos	30 ou menos

**Fonte:** a autora

A primeira coluna do Quadro 17, apresenta a categoria descritiva que vai desde o Bem abaixo da média a Bem acima da média. Na outra coluna, consta a Pontuação das escalas por meio dos oitos subtestes e, na última, a Pontuação Padrão, a qual permite ver os resultados das quatro áreas e do total motor do teste.

Os resultados do teste motor no pré e pós-teste foram organizados em tabelas pela análise estatística dos três grupos participantes: Grupo 1: Grupo Controle com Educação Física; Grupo 2: Grupo Experimental e Grupo 3: Grupo Controle sem

Educação Física. Já a Tabela 2 apresenta o resultado do teste BOT-2 com as variáveis representadas pelos oito subtestes e as quatro áreas.

Tabela 2 – Teste BOT-2 com os Grupos: Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3 (pré e pós).

Variáveis	Pré	Pós	Delta (%)	Tamanho do Efeito	Efeito Grupo	Efeito Tempo	Interação
<b>Precisão Motora Fina</b>							
Grupo 1 (n=22)	12,7 ± 5,3	11,5 ± 4,1	-9,4	0,23	<b>0,88<sup>a</sup></b> <b>0,57<sup>b</sup></b>	0,213	<b>0,006</b>
Grupo 2 (n=24)	11,8 ± 3,5	15,1 ± 4,1 <sup>*b</sup>	28,0	<b>0,94</b>			
Grupo 3 (n=21)	10,3 ± 3,9 <sup>b</sup>	13,1 ± 3,5 <sup>b</sup>	27,2	<b>0,72</b>			
<b>Integração Motora Fina</b>							
Grupo 1 (n=22)	10,2 ± 4,0 <sup>a</sup>	11,5 ± 4,1 <sup>a</sup>	12,7	0,33	<b>0,93<sup>a</sup></b> <b>1,42<sup>b</sup></b>	<b>0,015</b>	<b>&lt;0,001</b>
Grupo 2 (n=24)	11,2 ± 3,7	15,3 ± 3,3 <sup>*ab</sup>	36,6	<b>1,11</b>			
Grupo 3 (n=21)	10,7 ± 4,1 <sup>b</sup>	10,2 ± 3,6 <sup>b</sup>	-4,7	0,12			
<b>Controle Manual Fino</b>							
Grupo 1 (n=22)	41,3 ± 8,7 <sup>a</sup>	43,0 ± 9,7 <sup>a</sup>	4,1	0,20	<b>0,73<sup>a</sup></b> <b>1,16<sup>b</sup></b>	0,252	<b>&lt;0,001</b>
Grupo 2 (n=24)	38,3 ± 8,4	50,1 ± 7,2 <sup>*ab</sup>	30,8	<b>1,40</b>			
Grupo 3 (n=21)	39,5 ± 8,5 <sup>b</sup>	42,0 ± 7,0 <sup>b</sup>	6,3	0,29			
<b>Destreza Manual</b>							
Grupo 1 (n=22)	8,8 ± 3,0	9,3 ± 3,9	5,7	0,17	0,28 <sup>a</sup> <b>0,68<sup>b</sup></b>	0,770	0,281
Grupo 2 (n=24)	8,7 ± 4,7	10,4 ± 3,0	19,5	0,36			
Grupo 3 (n=21)	9,3 ± 3,6	8,5 ± 2,8	-8,6	0,22			
<b>Coordenação de Membros Superiores</b>							
Grupo 1 (n=22)	12,1 ± 5,5	12,3 ± 5,0	1,7	0,04	0,30 <sup>a</sup> <b>1,21<sup>b</sup></b>	0,076	<b>0,009</b>
Grupo 2 (n=24)	10,6 ± 4,1	13,8 ± 4,0 <sup>*b</sup>	30,2	<b>0,78</b>			
Grupo 3 (n=21)	9,8 ± 3,4 <sup>b</sup>	9,8 ± 3,3 <sup>b</sup>	0,0	0,00			
<b>Coordenação Manual</b>							
Grupo 1 (n=22)	38,7 ± 8,6	40,4 ± 7,5	4,4	0,20	0,36 <sup>a</sup> <b>1,19<sup>b</sup></b>	0,251	<b>&lt;0,001</b>
Grupo 2 (n=24)	36,8 ± 9,2	43,1 ± 6,0 <sup>*</sup>	17,1	<b>0,68</b>			
Grupo 3 (n=21)	36,6 ± 7,4	36,9 ± 5,2	0,8	0,04			

DP: Desvio Padrão; Grupo 1: Grupo Controle com Educação Física; Grupo 2: Grupo Experimental; Grupo 3: Controle sem Educação Física.

\*Valores Significativos para pré-intervenção ( $p \leq 0,05$ ); <sup>a</sup>Valores Significativos ( $p \leq 0,05$ ) entre Grupo 1 x Grupo 2 e tamanho do efeito; <sup>b</sup>Valores Significativos ( $p \leq 0,05$ ) entre Grupo 3 x Grupo 2 e tamanho do efeito.

Continuação da Tabela 2 - Teste BOT-2 com os Grupos: Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3 (pré e pós).

Variáveis	Pré	Pós	Delta (%)	Tamanho do Efeito	Efeito Grupo	Efeito Tempo	Interação
<b>Coordenação Bilateral</b>							
Grupo 1 (n=22)	17,3 ± 4,3	16,6 ± 3,8 <sup>a</sup>	-4,0	0,16	<b>1,24<sup>a</sup></b> <b>1,22<sup>b</sup></b>	0,808	<b>&lt;0,001</b>
Grupo 2 (n=24)	14,4 ± 6,0	21,0 ± 5,3 <sup>*a</sup>	45,8	<b>1,10</b>			
Grupo 3 (n=21)	18,0 ± 3,9	17,1 ± 3,2	-5,0	0,23			
<b>Equilíbrio</b>							
Grupo 1 (n=22)	12,5 ± 3,2	11,2 ± 3,4	-10,4	0,41	0,44 <sup>a</sup> 0,34 <sup>b</sup>	0,498	<b>0,010</b>
Grupo 2 (n=24)	13,2 ± 4,8	12,7 ± 4,1	-3,8	0,10			
Grupo 3 (n=21)	12,5 ± 4,3	10,8 ± 5,6	-13,6	0,40			
<b>Coordenação Corporal</b>							
Grupo 1 (n=22)	49,1 ± 7,9	46,0 ± 7,4 <sup>a</sup>	-6,3	0,39	<b>1,12<sup>a</sup></b> <b>0,98<sup>b</sup></b>	0,401	<b>&lt;0,001</b>
Grupo 2 (n=24)	47,1 ± 10,3	54,3 ± 10,2 <sup>*a</sup>	15,3	<b>0,70</b>			
Grupo 3 (n=21)	50,2 ± 8,5	46,3 ± 8,2	-7,8	0,46			
<b>Corrida/Velocidade</b>							
Grupo 1 (n=22)	15,0 ± 4,9	12,5 ± 3,5 <sup>*</sup>	-16,7	0,51	<b>0,57<sup>a</sup></b> 0,43 <sup>b</sup>	0,749	<b>0,002</b>
Grupo 2 (n=24)	14,4 ± 4,9	14,5 ± 5,3	0,7	0,02			
Grupo 3 (n=21)	14,6 ± 4,5	12,7 ± 4,2	-13,0	0,42			
<b>Força</b>							
Grupo 1 (n=22)	18,3 ± 3,3	16,5 ± 2,9	-9,8	<b>0,55</b>	0,10 <sup>a</sup> 0,21 <sup>b</sup>	0,775	<b>0,002</b>
Grupo 2 (n=24)	16,9 ± 4,6	16,8 ± 3,4	-0,6	0,02			
Grupo 3 (n=21)	19,3 ± 3,4	15,6 ± 5,7 <sup>*</sup>	-19,2	<b>1,09</b>			
<b>Força / Agilidade</b>							
Grupo 1 (n=22)	53,7 ± 8,6	48,0 ± 5,4 <sup>*</sup>	-10,6	<b>0,66</b>	<b>0,67<sup>a</sup></b> 0,43 <sup>b</sup>	0,970	<b>&lt;0,001</b>
Grupo 2 (n=24)	51,2 ± 10,0	51,6 ± 9,4	0,8	0,04			
Grupo 3 (n=21)	54,3 ± 7,8	47,8 ± 8,8 <sup>*</sup>	-12,0	<b>0,83</b>			

DP: Desvio Padrão; Grupo 1: Grupo Controle com Educação Física; Grupo 2: Grupo Experimental; Grupo 3: Controle sem Educação Física.

\*Valores Significativos para pré-intervenção ( $p \leq 0,05$ ); <sup>a</sup>Valores Significativos ( $p \leq 0,05$ ) entre Grupo 1 x Grupo 2 e tamanho do efeito; <sup>b</sup>Valores Significativos ( $p \leq 0,05$ ) entre Grupo 3 x Grupo 2 e tamanho do efeito.

De modo geral, a análise estatística identificou Efeito do tempo para todas as variáveis, exceto para Destreza Manual ( $p = 0,281$ ) e Coordenação Corporal ( $p = 0,945$ ). Para interações entre os grupos, apenas as variáveis de Destreza Manual ( $p = 0,095$ ) e Equilíbrio ( $p = 0,493$ ) não foram significantes. Na análise de *Post-Hoc*, o Grupo 2 teve efeito positivo da intervenção de modo significativo para todas as variáveis, exceto para Destreza Manual, Equilíbrio e Força (Força/Agilidade).

Para as variáveis que apresentaram significância, o Tamanho do efeito foi moderado ( $TE = 0,50 - 0,79$ ) para Coordenação de Membros Superiores ( $TE = 0,78$ ), Coordenação Manual ( $TE = 0,68$ ) e Coordenação Corporal ( $TE = 0,70$ ). Valores de tamanho de efeito forte ( $\geq 0,80$ ) foram identificados nas variáveis: Precisão Motora Fina ( $TE = 0,94$ ), Integração Motora Fina ( $TE = 1,11$ ), Controle Manual Fino ( $TE = 1,40$ ) e Coordenação Bilateral ( $TE = 1,10$ ).

A distribuição do número de aulas para a intervenção pelas áreas do teste correspondem aos resultados, pois houve melhora nos subtestes que tiveram o maior número de aulas. Isso, portanto, leva-nos a compreender que, quando as aulas são sistematizadas, levando em consideração as variáveis do teste, há melhoras na competência motora.

Diferentemente do grupo que recebeu a intervenção o Grupo 2, os grupos 1 e 3 não apresentaram mudanças positivas durante a intervenção para nenhuma variável. Ressalta-se, ainda, que para Força/Agilidade, ambos os grupos tiveram as médias pioradas de modo significativo, e de modo isoladas o Grupo 1 piorou na variável Corrida/Velocidade e o Grupo 3 na Força.

Nesse sentido, de acordo com a composição da amostra, temos o Grupo 1 com aulas de EF por um especialista, uma vez na semana. Assim, ao pensar no movimento para as crianças inseridas no Infantil 5, é nesse momento que precisamente ele precisaria ser estimulado e refletido, porém, o resultado mostra que aulas de EF uma vez por semana não contribui na melhora motora das crianças. Outra situação que agrava também é quando o professor polivalente, em sua prática pedagógica, não está atento às interações e brincadeiras, o que, conseqüentemente, pode comprometer as demais dimensões cognitiva e socioafetiva.

No Grupo 3, foi possível ver uma melhora na Precisão Motora Fina, e isso condiz com o relato da pedagoga, ao dizer que “*é mínima a saída das crianças da sala de aula*” (pedagoga do CMEI-Grupo 3). A partir disso, ao perceber os outros subtestes que vão aumentando a amplitude de movimento dos membros superiores e inferiores,

como corrida, velocidade e agilidade, nota-se que não houve melhoras nesses quesitos, pois, em boa parte do tempo as crianças do Grupo 3 ficavam sentadas ou deitadas (após o almoço as crianças dormem), sendo esta a realidade deste CMEI de período integral. Esses dados, portanto, evidenciam a carência de um profissional especializado da EF na EI, uma vez que os dados demonstram a fragilidade da ação pedagógica em oportunizar atividades sustentadas no movimento para as crianças da EI.

A Tabela 3 expressa esses resultados pela Categoria Descritiva pelos Grupos e números de crianças participantes da pesquisa nos dois momentos: pré e pós-teste.

**Tabela 3-** Categoria Descritiva da Composição Motora das crianças dos Grupos 1, 2 e 3 (pré e pós-teste).

<b>GRUPOS</b>	<b>PRÉ/PÓS</b>	<b>Bem abaixo da média</b>	<b>Abaixo da média</b>	<b>Média</b>	<b>Acima da média</b>	<b>Bem acima da média</b>
Grupo 1 (n=22)	PRÉ	-	7	14	1	-
<b>Grupo 1 (n=22)</b>	<b>PÓS</b>	-	<b>11</b>	<b>11</b>	-	-
Grupo 2 (n=24)	PRÉ	2	8	14	-	-
<b>Grupo 2 (n=24)</b>	<b>PÓS</b>	-	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>1</b>	-
Grupo 3 (n=21)	PRÉ	-	8	13	-	-
<b>Grupo 3 (n=21)</b>	<b>PÓS</b>	-	<b>13</b>	<b>8</b>	-	-
<b>Total PRÉ</b>		2	23	41	1	0
<b>Total PÓS</b>		<b>0</b>	<b>26</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Fonte: a autora.

A tabela acima, evidencia que os Grupos 1 e 3 não avançaram dentre as categorias da Composição motora, sendo que, em vez de migrarem para uma categoria em que houvesse melhora motora, eles regrediram.

O Grupo 1, na pré-intervenção, havia um aluno Acima da média e, no pós, não houve nenhuma criança nessa categoria. Ainda, diminuiu de 14 para 11 o número de crianças que se encontravam na Média. E, na categoria Abaixo da média, aumentou o número de crianças em relação ao pré-teste.

No Grupo 3, os resultados não se diferiram, uma vez que apresentavam alunos concentrados nas categorias Abaixo da média e na Média, em que, no pós-teste, os valores aumentaram, ficando Abaixo da média e, na Média, diminuíram os alunos. Tal resultado demonstra que, após três meses do primeiro teste, há ausência do movimento nas atividades escolares desenvolvidas.

Vale ressaltar que o Grupo 2 apresentou melhoras significativas em relação ao pós-teste, pois, os dois alunos que se encontravam Bem abaixo da média no segundo

teste migraram para Abaixo da média. Nessa mesma categoria, os oito alunos migraram para a Média, ficando com a maior concentração nessa classificação, ainda, um aluno passou a estar Acima da média. Ao analisar a pontuação dos alunos para categorizá-los, verificou-se que faltou pontuação mínima para que seis crianças passassem para Acima da média, ou seja, com um pouco mais de intervenção teríamos oito alunos nessa categoria.

Assim, os dois alunos que se encontravam Bem abaixo da média do Grupo 2 foram identificados como sendo um com grandes dificuldades motoras e de concentração nas aulas e uma com TEA. O aluno com dificuldades motoras apresentava sua coordenação comprometida, pois, além de andar somente na ponta dos pés, sua concentração era mínima durante as aulas. No decorrer da intervenção houve a participação deste aluno nas aulas e foram observadas melhoras motoras significativas. Essa mudança pode ser vista pela segunda aplicação do teste, saindo dessa classificação para Abaixo da média.

A outra criança é uma menina, diagnosticada com TEA - Transtorno do Espectro Autista. De acordo com relatos da sua mãe, *“ela no ano passado não gostava de participar das aulas no dia das aulas de EF. Quando colocava o tênis nela, ela já sabia que haveria aula de EF e daí ela chorava e não ia à escola. Você pode procurar nos registros dela, quando era o dia de EF ela não ia”* (este relato foi extraído no Diário de campo, na reunião com os pais /responsáveis, realizada no dia 23 de maio de 2018, quando a proposta da pesquisa foi apresentada).

Ao conhecer a aluna, por meio dos relatos da mãe, durante as observações foi preciso oportunizar situação de socialização que viabilizassem a confiança e aproximassem a pesquisadora, despertando o desejo da aluna em realizar as aulas de EF. Sua participação ocorreu de forma gradativa e surpreendeu, ao demonstrar interesse em estar e querer participar das aulas e, em muitos momentos, apresentar seu desenvolvimento. Em algumas aulas, quando se sentia bastante motivada, chegava a chorar quando a aula de EF acabava. Dessa forma, sua socialização e aproximação com a pesquisadora e com as crianças da turma, bem como suas habilidades motoras foram evoluindo a cada aula. A melhora motora pode ser vista no quadro, pois, conseguiu migrar para uma classificação superior a que se encontrava.

Durante o período de intervenção, a coordenadora pedagógica solicitou um relatório à pesquisadora, apresentando o desenvolvimento dos dois alunos nas aulas

de EF, a pedido do médico Neuropediatra, então, os relatórios foram realizados e entregues à pedagoga.

De forma geral, foram excelentes os resultados motores das crianças que receberam a intervenção, apresentando diferença em termos de melhora em relação às crianças que vivenciaram EF uma vez por semana e aqueles que não tiveram aula de EF por um especialista.

A saber, a capacidade de realizar várias habilidades motoras, como correr, chutar, saltar de forma proficiente é, muitas vezes, definida como proficiência motora (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Quando as habilidades motoras se encontram em baixos níveis de proficiência motora podem influenciar negativamente crianças e jovens, reduzindo sua motivação para a prática de atividade física, conduzindo-os a um comportamento cada vez mais sedentário (MELNIK; JOHN; SCHMITZ, 2015) e, conseqüentemente, com prejuízos à saúde.

Vale ressaltar que a baixa proficiência motora tem sido associada a um menor prazer na realização das tarefas diárias (BART et al., 2011), habilidades sociais precárias e baixa autoestima (LINGAM et al., 2012), diminuição da qualidade de vida (HILL; BROWN; SORGARDT, 2011), ansiedade e depressão (MANCINI et al., 2016), obesidade (CATTUZZO et al., 2016; D'HONDT et al., 2008) e menor aptidão cardiorrespiratória (HARDY et al., 2012).

Assim, com a falta de estimulação motora, muitas dificuldades podem aparecer, como a falta de prazer ao realizar tarefas diárias, ansiedade e depressão, bem como a diminuição da qualidade de vida, então, essas dificuldades podem persistir e continuar interferindo no desempenho de muitas tarefas cotidianas, além de gerar um engajamento pobre em atividades físicas na vida adulta (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

De acordo com Cools et al. (2009), a importância do movimento é frequentemente negligenciada, por ser uma parte natural da vida humana, porém, torna-se crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo e social de uma criança. A ausência de intervenção diária na vida de uma criança, portanto, poderá acarretar danos que refletirão durante toda sua vida. Nesse sentido, a negligência apontada pelos autores precisa ser (re)pensada nas instituições escolares e especificamente as de EI, em sua prática pedagógica, pois é nesse espaço que as crianças terão a oportunidade de serem estimuladas por profissionais capacitados, já que dificilmente essa estimulação acontecerá em casa.

Ademais, a idade das crianças inseridas na pré-escola varia de três a seis anos, sendo este um período sensível para o desenvolvimento das habilidades fundamentais de movimento (GALLAHUE E DONNELLY, 2003). Nessa idade, as crianças gostam de brincar, explorar e, segundo Cools et al. (2009), essas habilidades fundamentais de movimento são aprendidas com muita facilidade nessa idade e, principalmente, quando são oferecidos estímulos, oportunidades de brincar e de ser fisicamente ativo. Tais ações tornam-se, então, um pré-requisito para uma vida em movimento e que possivelmente será estendida em atividades físicas ou esportivas, no futuro.

Nos estudos de Lemos et al. (2012) é possível comparar o desempenho motor de dois grupos: o grupo com aulas de EF por um professor especialista e o grupo recreativo com atividades recreativas por um professor polivalente, em que os grupos compostos com crianças em idade entre cinco e seis anos participaram dessas aulas com ambos os profissionais, uma vez por semana. Ao comparar pré e pós-teste motor<sup>94</sup>, os resultados apresentaram melhor desempenho motor das crianças que participaram das aulas ministradas por um professor de EF. De acordo com os autores, esses resultados demonstraram que a EF regular, composta por uma prática sistematizada, ministrada por um professor de EF, promove a melhora motora de crianças inseridas na EI.

O estudo supracitado apresentou a melhora motora das crianças inseridas na EI, com aulas uma vez por semana, com professor de EF, em relação às crianças que não tiveram aulas com um professor de EF. No entanto, quando comparado o Grupo 1 com o Grupo 3, não foi possível ver melhoras motoras significativas em ambos os grupos, quando comparado ao Grupo 2, com aulas diárias de EF por um especialista. Logo, como observado nos resultados, uma intervenção de aulas de EF sistematizadas para as crianças de 5/6 anos, com uma frequência maior de aulas, certamente influencia muito mais.

Dessa forma, se o resultado já foi relevante no período de três meses com uma hora diária, como seria o resultado se as aulas ocorressem desde o início do ano? E se todos os envolvidos na EI planejassem aulas dialogando entre as áreas? Com certeza, teríamos práticas pedagógicas mais consistentes, com experiências mais

---

<sup>94</sup> Test of Gross Motor Development (TGMD-2).

concretas e menos abstratas, proporcionando resultados ainda melhores e significativos para a aprendizagem das crianças nos anos seguintes.

No entanto, além de planejar as aulas de EF com atividades sistematizadas para as crianças inseridas na EI foi preciso levar em consideração o que Zabalza (1998) cita, entender: a criança como sujeito de direitos e a criança competente.

Na primeira ideia apresentada, o autor relembra a história da infância, na qual a criança precisava viver e se adequar a um mundo que não era o seu, mas este tratamento ao longo dos anos tem evoluído. Na segunda, a criança competente, o autor cita que a ideia básica do funcionamento didático do espaço escolar infantil não é a de “construir novas aprendizagens”, mas a de “enriquecer os âmbitos de experiência” das crianças que assistem a ela.

Para o autor, a escola, por meio dos recursos linguísticos, vivenciais e comportamentais, entre outros, completará o repertório de experiências para a faixa etária envolvida.

A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situação de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixar a Educação Infantil deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade (ZABALZA, 1998, p. 20).

Com isso, o autor ressalta que as crianças, ao chegarem à escola possuem conhecimentos prévios que fazem parte do seu dia a dia e trazem consigo para o ambiente escolar. Para tal, é preciso que a escola, gestão, corpo docente levem isso em consideração, ou seja, a escola possibilitará novos estímulos, por meio das interações e brincadeiras com diferentes experiências que enriquecerão seu desenvolvimento, consolidando, assim, um aprendizado que desencadeará ações que refletirão no próximo nível de ensino, o ensino fundamental.

Nesse sentido, temos que ter uma EI que possibilite à criança aprendizagens que respeitem sua infância e de uma escola que esteja preparada para além do cuidar. Nas palavras do autor,

Não se trata apenas de que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os seus recursos para enriquecê-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos nesse nível

de perfeição) sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil (ZABALZA, 1998, p. 20).

Para o autor, as duas ideias supracitadas não apresentam nenhuma novidade no conjunto do pensamento pedagógico, de acordo com a EI, mas que continuam sendo novidade, quando se trata das práticas do dia a dia. Também deixa claro que o desafio neste item condiz em consolidar um trabalho pedagógico que assuma as experiências fora da escola, como ponto de partida, sendo um referencial constante no momento de “planejar processos formativos destinados a enriquecer e completar essa experiência extra-escola” (ZABALZA, 1998, p. 20).

Durante a pesquisa-ação, especificamente no que se refere ao planejar, foi necessário contemplar atividades lúdicas que respeitassem suas características, de acordo com a idade, que fossem prazerosas às crianças e que elas estivessem em movimento durante a aula, para que se sentissem motivadas em participar. Ao propor as atividades, foi preciso que a intenção pedagógica se fizesse presente para que as aulas não acontecessem sem este respaldo pedagógico.

De tal forma, um planejamento que contemple as ações pedagógicas, segundo Zabalza (1998), não precisa significar uma “previsão rígida” e “monótona” (grifo do autor). “Trata-se de articular uma espécie de “fundo” curricular (intenções claras, sequências progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos etc.) que permita dar sentido tanto às diferentes linhas de ação planejadas de antemão como aquelas outras que vão surgindo no dia a dia” (ZABALZA, 1998, p.21).

E, foi por meio dessa perspectiva que a presente tese trilhou seus caminhos durante o período do planejamento, principalmente por tratar de um nível de ensino que não contempla a divisão por áreas, ou seja, em disciplinas. Desse modo, o planejamento das aulas para a intervenção teve o cuidado de não fragmentar, mas propor atividades que influenciassem na aprendizagem das crianças e no trabalho conjunto entre professora regente e professora especialista.

Para finalizar os resultados da dimensão motora, o teste BOT-2, além dos resultados apresentados pelos subtestes e pelas áreas, também proporciona a Composição Motora Total pela soma de todas as variáveis/subtestes que compõem o teste. Para visualização dos resultados, organizou-se a Tabela 4, na qual consta a Composição Motora Total apresentando o *score* total motor das crianças dos três grupos no pré e pós-teste.

**Tabela 4 – Composição Motora Total dos Grupos: Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3 (pré e pós).**

Variáveis	Pré	Pós	Delta (%)	Tamanho do Efeito	Efeito Grupo	Efeito Tempo	Interação
<b>Total Motor</b>							
Grupo 1 (n=22)	44,3 ± 8,2	42,5 ± 7,4 <sup>a</sup>	-4,1	0,22	<b>0,92<sup>a</sup></b> <b>1,73<sup>b</sup></b>	0,306	<b>0,035</b>
Grupo 2 (n=24)	41,5 ± 6,8	49,3 ± 8,4 <sup>*ab</sup>	18,8	<b>1,15</b>			
Grupo 3 (n=21)	43,6 ± 6,8	41,0 ± 4,8 <sup>b</sup>	-6,0	0,38			

DP: Desvio Padrão; Grupo 1: Grupo Controle com Educação Física; Grupo 2: Grupo Experimental; Grupo 3: Controle sem Educação Física.

\*Valores Significativos para pré-intervenção ( $p \leq 0,05$ ); <sup>a</sup>Valores Significativos ( $p \leq 0,05$ ) entre Grupo 1 x Grupo 2 e tamanho do efeito; <sup>b</sup>Valores Significativos ( $p \leq 0,05$ ) entre Grupo 3 x Grupo 2 e tamanho do efeito.

Em consequência dos resultados dos subtestes, os Grupos 1 e 3 não apresentaram melhoras na Composição Motora Total, pelo contrário, houve uma diminuição em relação ao resultado do pré-teste. A análise estatística identificou resultados menores no pós-teste sendo negativos, resultando no Delta (%) negativo nos dois grupos que não tiveram intervenção. Já no Grupo 2 houve uma melhora do Delta (%) em 18,8. O Tamanho do Efeito do Grupo 2 foi muito forte em relação aos dois Grupos sem a intervenção.

Conforme o resultado do questionário ABEP, o nível socioeconômico das crianças dos Grupos 1 e 3 são diferentes, sendo o primeiro grupo em um nível mais alto em comparação ao Grupo 3, com o nível baixo. Nesse sentido, ao relacionar aos resultados motores dos mesmos grupos, conclui-se que o nível socioeconômico não interferiu nos resultados motores, pois nenhum dos grupos apresentou resultados significativos.

De acordo com Miyabayashi e Pimentel (2011), crianças de classe com menor renda apresentavam resultados superiores em determinados comportamentos motores, pelo fato de viverem em ambientes favoráveis à realização de movimento ao comparar com crianças de classes econômicas mais favorecidas, em que, às vezes, não são oportunizadas tais experiências, por possuírem o acesso a mais bens econômicos, favorecendo a falta de atividade motora.

Essa realidade mudou a partir da década de 90, segundo Matsudo et al. (1998), como verificado em estudos com escolares de classe econômica elevada inseridos em educandários particulares, apresentando desempenho da percepção motora melhor quando comparados aos estudantes de escolas públicas.

É pertinente expor que a falta de segurança nas ruas, pela violência instalada, o avanço da tecnologia e a ausência dos pais/responsáveis, pela correria do dia a dia, são realidades apontadas pelos autores que têm se modificado. Com a ausência de segurança, dificilmente observam-se crianças brincando na rua, já por outro lado, crianças desde cedo já têm acesso a aparelhos celulares, tabletes, dedicando boa parte do seu tempo em atividades sedentárias.

Nesse contexto, com a vida cheia de tarefas e em busca do sustento da casa, pais e mães têm se ausentado da participação ativa na vida dos filhos, bem como, levar em

consideração os espaços das casas, que também estão mudando, deixando de ter um espaço amplo com terra para contemplar um espaço pequeno todo cimentado.

Diante da ausência dos aspectos citados, somente saber a qual classe econômica a pessoa pertence, dificilmente pode definir a sua competência motora, pois, pertencer a uma classe socioeconômica baixa não quer dizer que a habilidade motora estará melhor quando comparado com outra pessoa de classe socioeconômica mais alta, sendo que o contrário também pode ocorrer.

Dessa forma, ao relacionar os dois exemplos com o da pesquisa, na Figura 8 os Grupos 1 e 2 apresentaram nível socioeconômico mais favorecido que o do Grupo 3, com um menor nível socioeconômico. A diferença entre os grupos no pré-teste em relação à Composição Motora Total foram mínimas quando comparado ao pós-teste, ou seja, ambos os grupos apresentaram resultados inferiores ao anterior, ficando com Delta negativo o Grupo 1 (-4,1) e o Grupo 3 (-6,0), como observado na Tabela 4.

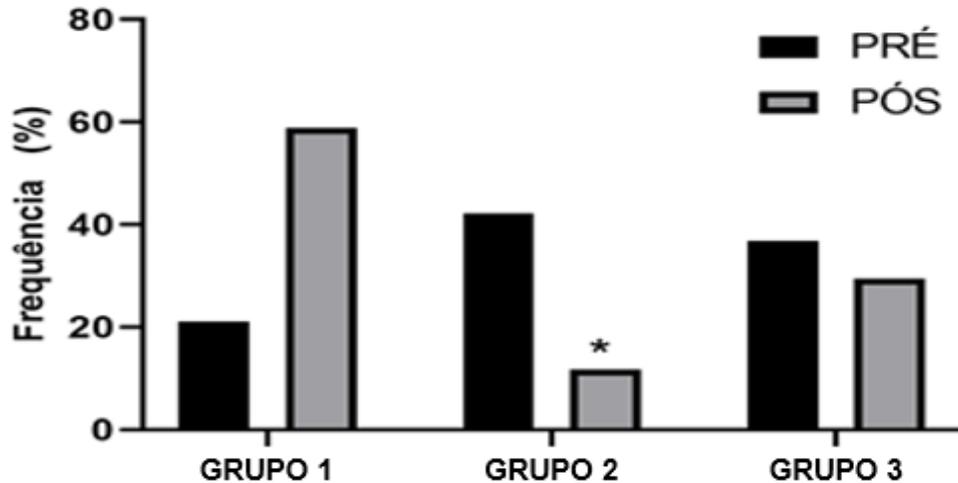
O estudo de Miyabayashi e Pimentel (2011), com crianças brasileiras, apontou que alunos da classe B2 alcançaram melhores escores em relação aos níveis socioeconômicos superiores, porém, de acordo com os autores e com os resultados verificados na pesquisa, tais observações não são suficientes para comporem uma regra.

Com base nisso, a aplicação do presente questionário ocorreu para conhecimento do perfil socioeconômico da amostra e se o nível socioeconômico poderia interferir nos resultados, por ser tratar de CMEIs diferentes, mas, pelo que foi analisado, o resultado não interferiu no objeto da pesquisa.

Dando sequência, na busca por conhecer o olhar dos pais/responsáveis em relação às habilidades motoras de seu filho, foi proposta a aplicação do questionário DCDQ, que deveria ser respondido por eles. A aplicação aconteceu durante a pesquisa, em dois momentos, no pré e pós-teste com os pais/responsáveis dos três grupos participantes. Para responder às perguntas do DCDQ, os pais foram instruídos a comparar os próprios filhos a outras crianças da mesma idade.

Para apresentação dos resultados, a Figura 13 ilustra a frequência de alunos que foram indicados pelos pais/responsáveis com suspeita de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), no pré e pós-intervenção, como nos valores médios apresentados na Tabela 5.

**Figura 13-** DCDQ- Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, dos Grupos 1,2 e 3 (pré e pós).



Fonte: a autora.

Observa-se, na figura 13, a visão dos pais/responsáveis por meio de resultados sugestivos de dificuldade de coordenação motora das crianças dos três Grupos no pré e pós-teste. Os resultados do pré-teste para os três grupos, Grupo 1: 21,05%, n= 4; Grupo 2: 42,1%, n= 8 e o Grupo 3: 36,85%, n = 7; totalizando 19 alunos, 28,35% da amostra. No pós-teste, os resultados, a saber, Grupo 1: 58,82%, n = 10; Grupo 2: 11,76%, n = 2; Grupo 3: 29,42%, n = 5; totalizando 17 alunos, 25,37% da amostra.

Com as análises dos questionários aplicados antes e após a intervenção, verificou-se que os resultados foram positivos no Grupo 2 (grupo da intervenção), reduzindo de oito para duas crianças com indicação do Transtorno de Desenvolvimento da Coordenação, de acordo com a percepção dos pais/responsáveis.

A melhora das habilidades motoras, por meio da percepção dos pais/responsáveis do Grupo 2, equiparam-se, quando comparados à melhora motora das crianças, conforme verificado pelo teste BOT-2, ou seja, os pais/responsáveis também verificaram a melhora motora de seus filhos, após o período de intervenção, ao responder ao questionário novamente. Adicionalmente, na Tabela 5, foram verificados os efeitos ao longo do tempo nos três grupos sobre o Transtorno de Coordenação.

**Tabela 5 – DCDQ- Desordem do Desenvolvimento Motor dos Grupos: Grupo 1; Grupo 2; Grupo 3 (pré e pós).**

Variáveis	Pré	Pós	Delta (%)	Tamanho do Efeito	Efeito Grupo	Efeito Tempo	Interação
<b>DCDQ-BR</b>							
Grupo 1 (n=22)	48,8 ± 7,4 <sup>a</sup>	44,9 ± 10,5 <sup>a</sup>	-9,8	<b>0,53</b>			
Grupo 2 (n=24)	49,3 ± 10,2	60,3 ± 7,2 <sup>*ab</sup>	22,3	<b>1,08</b>	1,47 <sup>a</sup>	0,101	<b>0,009</b>
Grupo 3 (n=21)	49,2 ± 10,8 <sup>b</sup>	52,5 ± 11,9 <sup>b</sup>	6,7	0,31	0,66 <sup>b</sup>		<b>&lt;0,001</b>

DP: Desvio Padrão; Grupo 1: Grupo Controle com Educação Física; Grupo 2: Grupo Experimental; Grupo 3: Controle sem Educação Física.

\*Valores Significativos para pré-intervenção ( $p \leq 0,05$ ); <sup>a</sup>Valores Significativos ( $p \leq 0,05$ ) entre Grupo 1 x Grupo 2 e tamanho do efeito; <sup>b</sup>Valores Significativos ( $p \leq 0,05$ ) entre Grupo 3 x Grupo 2 e tamanho do efeito.

Os resultados mostraram que, de modo geral, houve interação entre os grupos e que, ao longo do tempo, as variáveis alteraram. Na análise de *Post-Hoc*, portanto, foi identificado que somente o Grupo 2 mudou de modo positivo e significativo ao longo do tempo, com tamanho de efeito forte ( $\geq 0,80$ ) em todas elas. Ademais, os valores médios encontrados no final da intervenção do grupo interventivo foram significativamente superiores aos demais Grupos Grupo 1 e Grupo 3.

Segundo Wilson et al. (2009), os scores do questionário DCDQ abaixo de 46 pontos: indicação para DCD ou suspeita de DCD e acima de 47 pontos, provavelmente, não têm indicação de DCD para crianças de idade de 05 a 07 anos e 11 meses. A indicação de Desordem do Desenvolvimento Motor-DCD (ou traduzida para Transtorno do Desenvolvimento Motor-TDC) indicada pelos pais/responsáveis pode ser observada na Tabela 5.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Desordem Motora está relacionada a,

“um sério comprometimento no desenvolvimento da coordenação motora, que não é explicável unicamente em termos de retardo intelectual, global ou qualquer desordem neurológica congênita ou adquirida específica (a não ser aquela que possa estar implícita na anormalidade da coordenação). É usual que a inabilidade motora esteja associada a algum grau de desempenho comprometido em tarefas cognitivas viso-espaciais” (OMS/CID-10, 1993).

De acordo com a American Psychiatric Association- APA (1994), crianças, quando comparadas com outras da mesma idade, ao possuir dificuldades no desempenho de habilidades motoras realizadas no dia a dia e/ou com dificuldade de ordem acadêmica, sem que tenha algum acometimento médico aparente, apresentam uma condição chamada de DCD/TDC.

Crianças que apresentam DCD, mas não são identificadas como tal, passam por experiências de fracasso e frustração em sua vida diária e acadêmica. São muitas vezes rotuladas como preguiçosas, descoordenadas, desmotivadas, desajeitadas, etc. Podem desenvolver complicações secundárias, como dificuldades de aprendizagem, bem como, problemas sociais, emocionais e comportamentais (Ferreira et al., 2006, p. 9).

Para os autores, o TDC, evidenciado em algumas crianças, pode continuar até a adolescência e não ser mais identificado, como também, percorrer até a vida adulta, com

as habilidades motoras comprometidas (inferiores a sua idade). De acordo com Ferreira et al. (2006), é preciso identificar o TDC o quanto antes, se possível nos primeiros anos de vida, para que a criança possa ter um acompanhamento ou uma intervenção para minimizar o quanto antes a desordem coordenativa, a fim de que isso não prejudique a sua qualidade de vida.

Ao serem indicadas com TDC, portanto, essas pessoas possuem pré-disposição para desenvolverem baixa autoestima, depressão, obesidade e doença vascular coronária, devido à baixa aptidão física e relutância em se envolverem em atividades que exijam boa habilidade motora, como jogos esportivos (SOUZA, 2016). Logo, as crianças com TDC podem trazer consequências sérias, afetando o comportamento social e afetivo, por serem identificadas como desajeitadas, introvertidas, desanimadas, com baixa motivação e, dessa forma, tendem a se isolar, sendo pouco vistas e pouco solicitadas.

Em tal cenário, a intervenção, contribuindo com o desenvolvimento de habilidades motoras e de atividades cotidianas, pode influenciar na sua melhora social e afetiva. Dessa maneira, a intervenção com aulas diárias de EF sistematizadas para o Infantil 5, contribuiu de forma significativa para a melhora das dimensões motora, cognitiva e socioafetiva apresentadas nas crianças do Grupo 2.

Em se tratando do TDC, o número de crianças do Grupo 2 diminuiu no pós-teste, de acordo com a percepção dos pais/responsáveis. O contrário também aconteceu nos grupos 1 e 3, que não foram submetidos à intervenção, pois, como avaliado pelos pais/responsáveis houve o aumento de crianças com indicação de TDC, contribuindo com a diminuição da categorização motora também.

Dessa forma, quanto mais cedo a aplicação de programa de intervenção na vida de uma pessoa, para auxiliá-la na aprendizagem de estratégias para compensarem sua desordem motora, mais cedo poderão se sentir melhores consigo mesmas e com os demais indivíduos (FERREIRA et al., 2006).

O questionário DCDQ, portanto, apresenta-se com importante instrumento para a identificação da desordem da coordenação motora, contribuindo para que ações pedagógicas possam ser efetivadas, melhorando as habilidades motoras das crianças identificadas com DCD/TDC.

Os resultados do Grupo 2 em relação aos grupos controles, apresentaram mudanças motoras significativas. Nesse sentido, qual seria o resultado se, durante o ano, houvesse um trabalho interdisciplinar entre professor de EF e demais professores envolvidos com uma turma na EI, em que as propostas pedagógicas respeitassem as características das crianças, levando em consideração suas experiências, por meio das interações e brincadeira?

Contemplando a brincadeira, por meio das interações nas práticas pedagógicas do corpo docente, este por sua vez, possui um importante papel no desenvolvimento da criança, ou seja, a brincadeira, pela sua característica lúdica, permite o desenvolvimento da criança em várias dimensões: motora, socioafetiva e cognitiva. Conseqüentemente, ao brincar, é oportunizada à criança vivenciar as dimensões pelo movimento, obtendo contribuições significativas para sua formação integral.

Decorre daí que o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995) aponta a brincadeira como um dos direitos fundamentais das crianças que devem ser respeitados pelas creches e tal perspectiva não se torna diferente na pré-escola. Assim, diante da importância que o movimento tem para a criança de 0 a 6 anos, consideramos imprescindível que professores de EF e demais professores inseridos na EI compreendam e considerem o desenvolvimento infantil, estabelecendo um compromisso com os processos de aprendizagem singulares da pequena infância.

Em vista disso, o teste motor indicou a melhora motora das crianças submetidas a um período de intervenção, por meio do movimento, mas a pesquisa não se encerra por aqui, pois a ideia que nos impulsionou a realizar a presente tese é o quanto essa ação motora influenciou no global da criança.

Na sequência, a partir da sistematização dos conteúdos pelos núcleos e pela intervenção vivenciada pelo Grupo 2, veremos o quanto a intervenção diária influenciou na dimensão cognitiva das crianças.

#### 5.2.2.2 Dimensão Cognitiva: o reflexo das aulas de Educação Física na sala de aula

O corpo e o movimento, ao longo dos tempos, segundo Berwanger (2011), assumiram diferentes papéis relacionados com o desenvolvimento da criança e, ao

delinear a trajetória histórica da escolarização do corpo infantil, a partir do século XVIII, as autoras Garanhani e Moro (2000) enfatizam:

... a educação e a escolarização da infância, historicamente, vêm sendo pautadas por um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e seu movimentar, como condição para o desenvolvimento da razão intelectual. Esta racionalidade no pensamento, explícita no discurso pedagógico a partir do século XVIII, constituiu-se, nestes últimos séculos, a matriz teórica da educação escolar infantil (GARANHANI; MORO, 2000, p. 118).

Evidenciamos que, por muito tempo, a relação da criança pequena e o corpo em movimento é tida como elemento que subsidia aprendizados cognitivos, sendo uma concepção ainda vigente nos dias de hoje. Para as autoras, então, seria importante (re)pensar as questões que envolvem a movimentação corporal da criança na infância, sendo necessário mudar o pensamento tradicional educacional, presente desde o século XVIII, para uma atenção ainda melhor à formação de profissionais que estão inseridos na EI.

De acordo com as concepções de EF que se estruturaram ao longo da história, Rabinovich (2007) ressalta que, são abordagens resultantes da articulação de diferentes teorias antropológicas, psicológicas, sociológicas e filosóficas, tendo em vista as múltiplas dimensões do ser humano. Entre elas, a autora cita as que tiveram maior alcance nos espaços escolares: psicomotricidade, construtivista, desenvolvimentista e crítica.

No contexto da EI, dentre as concepções citadas, a psicomotricidade tem exercido significativa influência na atuação pedagógica, pois, segundo Simão (2005), no ano de 1970, o Ministério da Educação e da Cultura passou a divulgar, na época, a psicomotricidade no país, como a mais recente novidade para a educação das crianças, capaz de solucionar os problemas escolares vinculados aos insucessos das crianças em relação à alfabetização. Segundo a autora,

a historiografia aponta que a Educação Física ao surgir na Educação Infantil, teve como função instrumentalizar o aspecto psicomotor das crianças através de atividades que envolvessem a área motora, o que supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho cognitivo (SIMÃO, 2005, p. 3).

Percebe-se que, mesmo após algumas décadas, a psicomotricidade ainda é utilizada como “recurso pedagógico por sua capacidade de possibilitar sucesso em outras

áreas de conhecimento, limitada a práticas de movimento que têm a finalidade de dar suporte para outros aprendizados” (BERWANGER, 2011, p. 65). Conforme Simão (2005), prevalece o seu desenvolvimento voltado para: assimilação do esquema corporal, da lateralidade, do equilíbrio, da orientação espaço temporal, em busca de um padrão específico de movimentação, de um modelo de criança universal (SIMÃO, 2005).

Ressalta-se, então, que a psicomotricidade não é o conteúdo da EF como confundido por alguns professores, mas se apresenta como prática pedagógica inserida na EF, que pode ser desenvolvida nos diferentes conteúdos inseridos em seu currículo, contribuindo em melhoras na aprendizagem para além do aspecto motor. Nesse sentido, são muitas as oportunidades de práticas pedagógicas que o professor de EF pode proporcionar às crianças inseridas na EI. Cabe ao professor, portanto, sistematizar os conteúdos em seu planejamento, por meio do movimento, para que tais ações possam refletir na aprendizagem da criança.

A busca pela alfabetização para a EI, porém, faz com que a aprendizagem pelo movimento passe a ser deixada de lado, sendo que, em algumas realidades, as crianças passam mais tempo sentadas atrás de uma carteira do que se movimentando ou quando somente são cuidadas, sem que aconteça uma intervenção pedagógica, ficando apenas no assistencialismo, ou seja, predominando somente o cuidar no ambiente escolar.

Pelo que foi observado, durante a realização da pesquisa, é possível ir ao encontro do que Zabalza (1998) já relatou, há duas décadas, em seu livro, e que ainda vemos a escola infantil enfrentando, ou seja, o debate entre um duplo caminho. O primeiro é a escola infantil transformar-se em uma estrutura assistencial comprometida somente com a “guarda e custódia” de crianças pequenas. E, o segundo, transformar um período escolar mimético em enfoques e exigências de aprendizagens, da etapa seguinte (um adiantamento do Ensino Fundamental).

De acordo com a experiência obtida pela pesquisa, evidenciou-se que os dois caminhos precisam ser realizados, mas é necessário ter cuidados para que a escola infantil não seja um ambiente totalmente assistencialista e nem um lugar com o foco puramente na alfabetização. Assim, ao mesmo tempo em que temos documentos que ressaltam a importância das interações e da brincadeira na EI, temos um sistema cobrando uma alfabetização para atingir índices de aprendizagem melhores a cada ano.

E, na ânsia de contemplar o último aspecto, os educadores acabam esquecendo de propor práticas pedagógicas que contemplem mais propostas concretas utilizando o movimento, enquanto uma ferramenta pedagógica.

Em consonância com a importância do ato motor para a EI, vale destacar que o movimento proporciona melhoras na aprendizagem das crianças, abarcando relações que estimulam o sistema nervoso, refletindo, assim, em mecanismos de aprendizagens que serão utilizados por toda a vida. Logo, ao tratar do sistema nervoso, um campo discutido nos últimos tempos no campo educacional é a Neurociência.

A neurociência, enquanto ciência, é considerada uma “área do conhecimento que provém de um conjunto de especialidades que estudam sobre sistema nervoso, tanto em seu estado normal quanto patológico” (ANDRADE, et al. 2012, p.15). A neurociência, quando considerada no trabalho pedagógico na escola, pode contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, ainda mais quando se trata de crianças. Para Alvarez (2015), a neurociência torna fundamental seu desenvolvimento nos seis primeiros anos de vida de uma criança. Para a autora,

a capacidade do cérebro de se reorganizar, a chamada neuroplasticidade, é mantida ao longo de toda a sua vida, mas com o avanço da idade, ela diminui. Por isso, as crianças têm possibilidades maiores de aprendizagem quando comparadas com os idosos, embora a idade jamais deva ser como um obstáculo intransponível (ALVAREZ, 2015 p.36).

A neurociência apresenta-se como uma ferramenta que contempla o ensino aprendizagem e torna-se relevante na vida da criança. Para a autora, estudos sobre este tema trazem uma revolução para o meio educacional, principalmente quando há a compreensão do professor quanto à existência da plasticidade cerebral, que é a capacidade do “sistema nervoso de se adaptar a novos estímulos, que permite a flexibilização necessária para aprender, pois é a partir da consciência deste mecanismo, que ele vai entender como as estruturas cerebrais se reorganizam a cada novo aprendizado” (SIMÕES; NOGARO; ECCO, 2015, p. 38791). Conforme enfatizam os autores, a neuroplasticidade proporciona o conhecimento de que o cérebro continua a se desenvolver, mudando e renovando-se por toda a vida do ser humano.

Tal entendimento permite compreendermos que o aprendizado pode acontecer por toda a vida, ou seja, desde o nascimento, o indivíduo possui potencialidade para aprender, mas é preciso possibilitar estímulos para que isso possa acontecer. No entanto,

Guerra (2011) ressalta que, em casos de alunos privados de ambientes para estudo em casa, sem acesso a meios de comunicação (livro, jornais, revistas e televisão), sem estímulos dos pais/responsáveis, sem material escolar adequado, sem oportunidades de aprendizagem pelos professores na escola, tais aprendizes podem ter dificuldades para aprender, embora possivelmente não tenham alterações cerebrais.

Nesse sentido, pode-se compreender que nunca é tarde para aprender, mas, desde que o aluno tenha interesse e se sinta motivado para que isso aconteça. No entanto, “parece existirem períodos receptivos, uma espécie de janelas de oportunidade, quando o cérebro fica particularmente receptivo a certos estímulos e muito apto a aprender” (OCDE, 2003, p. 50). As Janelas de oportunidade, como o próprio nome já descreve, são oportunidades de potencializar a aprendizagem, que deve ocorrer desde o nascimento, pois o bebê está suscetível a entradas de estímulos, ou seja, quanto mais a criança recebê-los durante a infância, melhor será seu potencial para as aprendizagens.

Dessa forma, a interação do bebê com o meio em que está inserido, de acordo com Guerra (2011), são muito significativos, pois é o momento em que o cérebro encontra-se em intenso desenvolvimento. Nesta fase, “as redes neurais são mais sensíveis às mudanças, quando novos comportamentos podem ser progressivamente adquiridos, preparando o cérebro para novas e mais complexas aprendizagens” (SIMÕES; NOGARO; ECCO, 2015, p. 38792). De acordo com autores, é preciso conhecer cada fase do desenvolvimento da criança, bem como, suas características para propor atividades que sua maturidade é capaz de realizar.

O estímulo em excesso, porém, prejudica e pouco traz de consequências positivas. Logo, “as janelas de oportunidade devem ser aproveitadas, mas se isso não ocorrer, a criança poderá aprender em outras etapas, e conseqüentemente lhe custará mais persistência, esforço e tempo e nem sempre as pessoas estão predispostas para isso” (SIMÕES; NOGARO; ECCO, 2015, p. 38792).

Em nível de escolarização, temos na EI a oportunidade de apropriação das janelas de oportunidade, ao propor às crianças diferentes estímulos, respeitando suas características para que possam adquirir potencialidades na aprendizagem. Corroborar a autora ao enfatizar que:

A educação infantil e a exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, frequentes e repetidos nessa fase

contribuirá para a manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de comportamentos com os quais nascemos, e para a formação de novas sinapses, resultando em novos comportamentos. Falta de estimulação pode levar a perda de sinapses. Crianças pouco estimuladas nos primeiros anos de vida podem apresentar dificuldade para a aprendizagem, porque o cérebro delas ainda não teve a oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais. [...] Um lar saudável, um ambiente familiar adequado, bons exemplos e uma boa escola podem fazer grande diferença no desenvolvimento escolar (GUERRA, 2011, p. 06).

Assim, o ato de buscar conhecimentos acerca da neurociência leva-nos a compreender os aspectos biológicos relacionados com a aprendizagem, pois as habilidades e deficiências de cada indivíduo ajudam os educadores e pais/responsáveis na tarefa de educar (OLIVEIRA, 2014). Estudos de Souza e Alves (2017); Santos e Vasconcelos (2014); Simões, Nogaro e Ecco (2015); Oliveira (2014); Guerra (2011), Cosenza e Guerra (2011) evidenciam a neurociência como uma oportunidade para os educadores (re)pensarem novas estratégias de ensino e aprendizagem. Dessa interlocução, entre neurocientistas e professores, podem surtir resultados satisfatórios no ambiente escolar e, conforme os autores,

[...] “a comunicação entre a comunidade de educadores e a de neurocientistas necessita ser uma via de mão dupla, pois estes precisam ser envolvidos nos problemas reais do cotidiano escolar. Essa interação possibilitará o aparecimento de estudos que venham avaliar o sucesso ou não de determinadas práticas pedagógicas em termos dos achados no funcionamento neural (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 144).

Nesse sentido, “elaborar ações educativas com base no conhecimento da neurociência é dispor de ferramentas capazes de analisar o percurso da aprendizagem para que se alcance o potencial individual de desenvolvimento e aprendizagem” (OLIVEIRA, 2014, p. 15). De uma forma geral, a neurociência, segundo Simões, Nogaro e Ecco (2015), possibilita ao professor desenvolver metodologias mais eficientes para seus alunos, que permitam um melhor aproveitamento do aprendizado, desvendando como o cérebro se desenvolve e como ele se relaciona na construção de novos conhecimentos estimulados.

As neurociências “não propõem uma nova pedagogia, elas fundamentam a prática pedagógica que já se realiza, demonstrando que, estratégias pedagógicas que respeitam

a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes” (SIMÕES; NOGARO; ECCO, 2015, p. 38791).

Com base na contribuição da neurociência para a educação, ao planejar é preciso respeitar a fase da criança em seu desenvolvimento, sistematizando aulas que potencializem seu repertório de conhecimento, por meio das interações e brincadeiras, uma vez que, brincando a criança aprende e passa a ser respeitada, proporcionando momentos de prazer e satisfação em sua fase de desenvolvimento.

Diante disso, para subsidiar as ações do presente tópico, foi preciso realizar uma Matriz Analítica com perguntas que abarcaram as três dimensões: Cognitiva; Socioafetiva e Motora, para a realização da entrevista<sup>95</sup> com a professora regente. A entrevista foi estruturada com 13 questões, tendo em vista os temas surgidos durante o desenvolvimento da pesquisa-ação (Anexo XII). A escolha do período de realização da entrevista teve como finalidade saber como estava sendo o retorno das aulas de EF em suas aulas e a sua percepção em relação às crianças e à intervenção diária, principalmente, nas dimensões cognitiva e socioafetiva.

Para a dimensão Cognitiva, foram elaboradas seis perguntas. A primeira questão da entrevista: **Como tem sido a resposta das crianças em relação aos conteúdos de aprendizagem, capacidade de raciocínio, participação e respostas gerais em sala de aula?** Essa pergunta foi formulada tendo em vista saber como a professora regente tem observado as crianças em relação aos conteúdos de aprendizagem, após dois meses de intervenção diária e o quanto isso tem refletido em sala de aula.

A partir daí, a professora regente faz um relato geral da turma, citando algumas crianças como exemplo:

*“... desde que você começou o trabalho com eles... tinha criança que demonstrava bastante insegurança, o Eduardo, por exemplo. O Eduardo porque ele assim, ele é esperto, mas ele tinha medo, lembra que ele ficava bastante no choro, chorava direto e agora diminuiu bastante nessa questão. O Fernando, antes eu não via ele questionar nada durante as minhas aulas, agora ele está perdendo esse medo e está participando cada vez mais e na questão dos conteúdos também. A Maria Julia melhorou muito em relação à aluna que era de manhã e foi por causa do trabalho diário com você... assim nós vemos hoje uma outra Maria Julia. O Matheus*

---

<sup>95</sup> Entrevista realizada em 07/11/2018.

*também é outro que desenvolveu bastante no aspecto cognitivo, muito, muito mesmo” (Entrevista em novembro, 2018).*

Assim, as aulas diárias, por meio das atividades lúdicas, proporcionaram às crianças: autonomia, participação, envolvimento com as atividades em sala de aula, ou seja, as interações realizadas durante a intervenção nas aulas de EF refletiram na sala de aula, chegando à professora regente.

Nas aulas de EF, portanto, as crianças tiveram oportunidade de se expressarem, de tomar decisões, oportunidades de se relacionar, de entender a hora de falar e a hora de ouvir, além de encararem a resolução de conflitos. Como exemplo, nem sempre os alunos conseguiam realizar as atividades após a explicação e, com isso, era preciso entender que haveria de passar por um processo de aprendizagem até aprender a realizar, obtendo o sucesso não pelo cumprimento da atividade, pelo sucesso em sua realização, mas que o sucesso fosse pela forma correta de realizar o movimento.

Pelas características das crianças inseridas no Infantil 5, elas ainda não conseguem aceitar a derrota por meio das atividades de competição, pois, em algumas atividades com esse foco, foi preciso passar para as crianças que não se ganha sempre, e quando não ganhavam era preciso refletir sobre o motivo da perda, como algo positivo e de crescimento e não por ser um derrotado. Tais cuidados foram precisos durante a realização do planejamento, para que as crianças não deixassem de realizar as aulas de EF e não se sentissem desmotivadas.

Em alguns momentos das aulas e, especificamente, no final, as crianças se expressavam e falavam sobre a realização do movimento, especificando o que era preciso para fazê-lo e os motivos que o levaram a conseguir realizar ou não aquilo. Tais momentos enriqueceram a prática pedagógica, sendo possível ver a mudança nas crianças e observar esta melhora na fala da professora regente.

Para as demais questões designadas à dimensão Cognitiva, elaborou-se o Quadro 18, com questões que buscaram conhecer a influência da intervenção em relação ao comportamento, atenção, participação, fala e resolução de problemas relacionados às crianças do Grupo 2. A descrição das observações<sup>96</sup> pela pesquisadora, conforme registrado no Diário de campo, foram organizadas também no Quadro 18, relacionando-

---

<sup>96</sup> Realizadas nos meses de maio e junho de 2018.

as com os relatos da professora regente. As observações são referentes à pré-intervenção e à entrevista, após dois meses de intervenção.

**Quadro 18-** Observação/Diário de campo e Entrevista com a professora regente- Dimensão Cognitiva.

COGNITIVA		
Aspectos relacionados à pergunta	PRÉ (observação/diário de campo)	PÓS (entrevista professora)
<b>P2</b> Comportamento antes, durante e neste momento/ compreensão das atividades em sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ dificuldade em realizar a tarefa solicitada;</li> <li>✓ repetição de informações por meio de diferentes estratégias de ensino.</li> </ul>	“[...] o comportamento deles tem modificado quando comparado a antes da intervenção, estão mais atentos, mais espertos. A turma teve uma grande evolução na aprendizagem, <b>eu falo assim porque analisando a turma da manhã, é que o mesmo trabalho que realizo de manhã faço com os da tarde, ou seja, a turma da tarde já teve um grande avanço, maior do que a turma da manhã</b> ”.
<b>P3</b> Atenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ dificuldade na concentração, pouca atenção.</li> </ul>	“[...] então tudo o que falei engloba isso, a questão da atenção, da aprendizagem... <b>pois se não tem atenção, não tem aprendizado. Tem criança que está focando cada vez mais</b> , igual a Julia, também, o Brian, se dispersava bastante... o Gabriel mesmo por ser ainda inquieto, ele era ainda mais... não sei se está lembrada de como era o Gabriel né”.
<b>P4</b> Participação nas aulas antes e neste momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ envolvimento recorrente de algumas crianças aos questionamentos da professora;</li> <li>✓ indicação da professora para a participação.</li> </ul>	“Como eu falei assim, as crianças a maioria... tinha insegurança, medo de errar né, e <b>agora com mais segurança participam mais</b> . Até a questão de questionar, <b>não tem mais medo, você pergunta e todos querem responder, se envolver com a aula...</b> assim <b>eles participam cada vez mais, diferente de antes</b> , amadurecimento deles está cada vez melhor também”.
<b>P5</b> Fala/ Egocentrismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ egocentrismo.</li> </ul>	“Então, essa participação que eu falo, é tanto na fala né, igual à Educação Infantil a gente trabalha primeiramente na oralidade para

		<p>depois ir para o concreto, para o prático né, então assim, eles têm... eu tenho que levar eles e eles têm que trazer de volta para mim...através do quê? Da fala. Igual o Brian, lembra que eu falava para você que eu não escutava a voz dele. Nem do Fernando. <b>Hoje está diferente, hoje temos alunos que interagem e apresentam suas opiniões, deixando de serem tão egocêntricos, respeitando a opinião do amiguinho e com isso acabam se envolvendo mais entre eles durante as atividades”.</b></p>
<p><b>P6 Resolução de problemas/ Autonomia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ falta de autonomia;</li> <li>✓ crianças inseguras e com medo.</li> </ul>	<p>“Eu pergunto para eles, como podemos fazer isso aqui para melhorar? E vejo que hoje um vai ajudando o outro... olha o amigo que errou, o que será que ele errou? Aí eles vão falando, vão ajudando o amigo, mas ajude ele. E ajudar não é fazer para ele. E nesse processo eles vão tendo autonomia. Isso é muito gostoso. <b>E eu tenho visto isso em suas aulas, esse encorajamento que você passa para eles terem ao resolver e realizar as atividades. Eles estão tendo mais autonomia, estão mais seguras”.</b></p>

**Fonte:** a autora. Legenda: P- pergunta; Número à frente refere ao da pergunta. Ex. P10- pergunta 10 (Matriz Analítica/Anexo XII).

Na questão 2, a professora regente relaciona a turma da intervenção- Grupo 2 com a turma da manhã- Grupo 1, trazendo comparações ao observar a melhora do comportamento em sala, como na melhora cognitiva na realização das atividades pelas crianças. A intenção de ter uma professora regente em duas turmas de Infantil 5, justifica-se pelo fato da professora regente ter um parâmetro para poder avaliar a influência de aulas diárias de EF no desenvolvimento das crianças.

As aulas de EF, diariamente, proporcionaram às crianças melhora na atenção e na concentração, por serem aspectos imprescindíveis para a realização das atividades. Ao estimular as crianças a se envolverem em todo tempo em movimento, observamos na fala da professora regente, na questão 3, a influência nas crianças em sala de aula.

Na pergunta seguinte, realizada à professora, observa-se em sua fala que as crianças no momento estão tendo uma participação mais efetiva.

Na última questão, dentro desta dimensão, pode ser observado que as aulas de EF podem proporcionar o desenvolvimento da autonomia, tornando as crianças mais seguras, crianças prontas a resolver determinada situação se expressando e ajudando o outro também a realizar, seja ela uma atividade ou até mesmo a resolução de um problema. E, com as aulas diárias pelas atividades foi possível desenvolver esses aspectos, então, a melhora pode ser observada no Quadro 18, quando comparado com as observações elencadas pela pesquisadora à fala da professora regente.

Ainda nesse contexto, um estudo realizado por Cardeal et al. (2013), com crianças brasileiras de 6 a 10 anos, de ambos os sexos, de duas escolas públicas, contou com dois grupos (controle e experimental) e com a intervenção de aulas de EF. Após análises do pré e do pós-teste, observou-se que o grupo experimental melhorou não somente o aspecto motor, mas também melhorou de forma significativa o desempenho das funções cognitivas.

Dessa forma, não diferente da pesquisa citada, pois, a partir dos resultados apresentados no Quadro 18, pode-se analisar que as aulas planejadas e sistematizadas de EF influenciam no cognitivo e, conseqüentemente, na aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Assim, as ações evidenciaram na fala da professora, já que o movimento, enquanto possibilidade significativa, traz o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que, por meio da sua própria ação motora pelas brincadeiras (intencionalidade pedagógica), diferentes aprendizagens foram oportunizadas às crianças do grupo interventivo. Na seqüência, seguem os resultados proporcionados pela dimensão socioafetiva.

#### 5.2.2.3 Dimensão Socioafetiva: comportamento social e afetivo das crianças

Para as discussões Socioafetivas, seguiu-se a mesma organização do quadro anterior, com informações retiradas das observações realizadas pela pesquisadora e pela entrevista com a professora regente. Para essa dimensão, sete questões foram formuladas e somente as questões 7, 8, 9 e 12 foram organizadas no Quadro 19,

contracenando com a fala da professora regente. As demais questões foram inseridas no corpo do texto.

**Quadro 19-** Observação/Diário de campo e Entrevista com a professora regente- Dimensão Socioafetiva.

<b>SOCIOAFETIVA</b>		
<b>Aspectos</b>	<b>PRÉ (observação/diário de campo)</b>	<b>PÓS (entrevista professora)</b>
<b>P7 Comportamento social das crianças/ Formação de Grupos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ formação de alguns grupos;</li> <li>✓ exclusão de crianças nos grupos formados.</li> </ul>	<p>“Sempre teve a panelinha... e ainda tem criança que tem um pouco de dificuldade nisso, mas isso é normal da criança. <b>Aí você vem trabalhando cada dia com eles nas suas aulas esta questão dos grupinhos, então percebo que eles estão mudando... estão melhorando bastante...</b> Como, por exemplo, antes tinha muito disso, fulano não quer ser mais o meu amigo, eu não quero mais ir com ele, naquele grupo... então por exemplo a Lara, aquela panelinha com a Ana Carolina, com a Ana Laura, a Julia, sempre tem aquela panelinha... mas nessa questão elas estão começando a se interagir mais com os outros. Outra situação que posso citar é a questão do Brian... <b>ele ficava mais na dele, não socializava com ninguém. E hoje as outras crianças estão buscando ficar mais perto dele... eles estão buscando se aproximar mais.</b> E o mesmo ocorre com a Sophia”.</p>
<b>P8 Relacionamento entre alunos e alunos com os adultos/ Socialização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ alguns desinibidos e outros mais tímidos.</li> </ul>	<p>“<b>Excelente socialização entre eles, com você, comigo e com os outros professores,</b> como a de arte, a professora Elisângela. As professoras dizem que <b>eles têm se relacionado bem. Melhora neste sentido também</b>”.</p>
<b>P9 Relação dos alunos entre eles nas atividades em sala/ Comunicação e interação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ausência de comunicação e interação entre as crianças;</li> <li>✓ Inexistência de atividades realizadas em grupo.</li> </ul>	<p>“Como eu falei para você, a Maria Isabel que mal falava, mal saia do lugar, <b>hoje ela fala terminei a atividade... posso ajudar? Aí ela vai nas carteiras dos amiguinhos querendo ajudar.</b> E as outras crianças vendo, também querem ajudar. Muito interessante ver eles se comunicando e interagindo entre eles. Estão se relacionando muito bem. <b>E essa comunicação entre eles, essa</b></p>

		<b>interação não ocorria nas aulas antes. Vejo que as aulas de Educação Física estão colaborando para que isso aconteça”.</b>
<b>P12 Motivação em participar das aulas/em relação à professora/Aproximação e pertencimento</b>	✓ Acolhimento e receptividade.	<b>“Vejo que os alunos te receberam muito bem... eles têm afinidade com você e isso ajuda muito. Em relação aos professores que passam na sala, vejo que eles gostam de você, e você gosta deles. Tenho observado que quando você fala eles escutam porque eles entenderam que tem a hora deles brincarem, aquela coisa assim agitada, mas você pede para eles... eles escutam, eles entendem, eles obedecem, não é aquela coisa assim, em que você está brincando, está rindo que está levando na libertinagem, não. Vejo que eles têm respeito, sabem o momento de parar e de prestar atenção. Aí vejo que há uma motivação até pelo carinho que eles têm com você”.</b>

**Fonte:** a autora. Legenda: P- pergunta; Número à frente refere-se ao da pergunta. Ex. P10- pergunta 10 (Matriz Analítica/Anexo XII).

A questão 7 procurou trazer aspectos relacionados a grupos fechados, conhecidos como “panelinhas” e tratou a socialização entre as crianças. No que diz respeito às observações, foi verificado que, a princípio, havia grupos isolados e crianças que não se socializavam com as outras. De acordo com a professora regente, foi possível ver uma melhora da diminuição dos grupos e uma socialização maior entre eles.

Durante as aulas de EF foi possível intervir no aspecto em questão, fazendo com que durante as aulas todos tivessem oportunidades de se aproximarem uns dos outros, fazendo com que a socialização ocorresse entre todos da turma. A melhora na relação entre as crianças também aconteceu com os professores da turma e tal informação pode ser verificada na questão 8, por meio da fala da professora regente.

Em continuidade ao processo, durante as aulas de EF foram propostas atividades em que as crianças precisassem se comunicar entre eles, como, por exemplo, durante algumas aulas, após a realização de todos na atividade, eram formados dois grupos, um com a função de realizar a atividade e o outro de ensinar o movimento. Ao adquirir

conhecimento da atividade, um grupo passava a vivenciar o movimento e o outro tinha que explicar a atividade para seus amigos. Esta organização era possível em aulas com propostas de circuitos, em que todos pudessem estar em movimento ao mesmo tempo.

As crianças, então, quando ajudavam seus colegas de sala a realizar a atividade se sentiam importantes e isso refletiu no comportamento de alguns alunos, pois, no momento em que auxiliavam na aula, dedicavam toda sua atenção nesta ação. A fala da professora regente, na questão 9, reflete essa organização também na sala de aula, ou seja, essa dinâmica de auxiliar o próximo influenciou os alunos em outras atividades para além das aulas de EF.

A questão 12 tratou da aproximação e pertencimento da pesquisadora com as crianças do Grupo 2. Tal relação teve início com as observações e, nos primeiros dias, as crianças olhavam para a pesquisadora e, aos poucos, aproximaram-se, mostrando as atividades realizadas por eles. As crianças demonstravam seu carinho entregando cartinhas e a cada dia a socialização e o afeto com a pesquisadora foram se consolidando.

Após o período de dois meses de observação, passou-se para o teste motor (pré-teste) e até chegar o momento da intervenção, a pesquisadora já era alguém próxima das crianças, havendo sempre uma boa receptividade da parte delas. Tais relatos correspondem aos que foram citados pela professora regente em relação à proximidade, à afetividade, ao respeito e à motivação em estar com a pesquisadora. Logo, o entrosamento e a afinidade da pesquisadora com as crianças contribuíram para o bom desenvolvimento da intervenção com a turma.

Dessa maneira, o olhar para a dimensão socioafetiva possibilitou interações entre as crianças e a pesquisadora, influenciando em suas motivações em desejarem ir e estar no CMEI, bem como, na motivação de participar das aulas de EF todos os dias. A exemplo, quando questionado à professora regente como ela observava a **motivação das crianças em ir e estar no CMEI, após o início das intervenções**, respondeu:

*“Todos os dias eles perguntam (risos)... a tia Ju vem hoje? Quando muda o horário, como no dia de hoje (quarta-feira)... aí eles falam, a tia Ju não veio... aí eu falo... calma... a tia Ju ainda vai vir... como na sexta-feira você também faz o horário diferenciado, eu falo a tia Ju vem hoje... hoje ela só vem 15h30. **E tenho observado que eles não gostam de faltar, você vê a falta é quase nenhuma**”.* (Entrevista, em novembro. 2018/relatos: questão 10).

As aulas diárias de EF motivaram as crianças a querer participar das aulas de EF. Como observado na fala da professora regente do Grupo 2, as crianças ficavam atentas em relação ao início da aula de EF, demonstrando-se motivados, aguardando a chegada da pesquisadora. A motivação das crianças em querer ir e estar no CMEI influenciou na frequência das crianças em não faltarem mais às aulas e esse apontamento pode ser observado no relato da professora regente.

Sendo também destacado em relação ao **interesse em participar das aulas e de se envolver com as atividades propostas**, na qual a professora destacou que:

*“Sim. **Eles estão mais participativos e gostam de se envolverem nas atividades propostas em aula.** E isso mudou bastante também, essa participação das crianças nas aulas. Mais interessados”. “Bom... **a preocupação um pouco no começo, pensei assim... sendo todo dia, era o de ficar uma coisa maçante, cansativa...** Que nada... eles levam tudo aquilo na esportiva... uma brincadeira gostosa né, brincadeiras educativas, não é o brincar apenas por brincar tem um fundamento ali. Então isso não atrapalhou em sala de aula, pelo contrário só veio contribuir”. (Entrevista, em novembro. 2018/relatos: questão 11).*

Assim, a motivação em ir e estar no CMEI refletiu na participação mais ativa das crianças nas aulas. Outro fator que merece destaque é a fala da professora com a preocupação inicial à proposta da intervenção diária, sendo que o fato de ter aulas todos os dias correria o risco de não motivar as crianças a participarem das aulas. Por isso, a importância de sistematizar aulas em que as crianças, ao mesmo tempo em que estão interagindo e brincando, estão atingindo objetivos pedagógicos, refletindo em aprendizagem.

A preocupação com as aulas diárias de EF não ocorreu somente com a professora regente, mas com a pesquisadora também, pois além de estar com as crianças todos os dias, as aulas deveriam proporcionar um ambiente em que as crianças se sentissem motivadas para participar. Nesse sentido, o planejamento com as aulas organizadas pelos núcleos de concentração, segundo Palma; Oliveira e Palma (2010), teve a preocupação de atingir os objetivos motores e sua influência nas dimensões cognitivas e socioafetivas, com o cuidado de não ter aulas cansativas, mas que fossem aulas prazerosas, em que as crianças se sentissem motivadas a cada dia, por meio das

brincadeiras, de acordo com o tema e subtema de cada núcleo, contemplando o aprendizado.

A saber, o aprendizado pode ser definido “como a modificação de um comportamento que surge em resposta a uma imposição exercida pelo meio, sendo que a principal característica do aprendizado é a aquisição de uma determinada informação” (SOUSA; ALVES, 2017, p. 327). Quando se trata de animais, essa aquisição ocorre pela intensidade dos estímulos e nos seres humanos ela também é determinada por fatores motivacionais (LEDOUX, 2001).

A amígdala é um centro nervoso regulador dos processos emocionais. Esses processos estão envolvidos no fenômeno da motivação, que é importante para a aquisição do conhecimento. As emoções podem facilitar a aprendizagem, mas o estresse tem efeito contrário (SOUSA; ALVES, 2017, p. 327).

Desse modo, com a contribuição da neurociência no processo de ensino-aprendizagem, sabe-se que a emoção influencia nesta ação, dessa forma, crianças motivadas terão suas emoções voltadas à vontade de estudar, de querer ir e estar no ambiente escolar. Mas, para que isso ocorra, segundo Cosenza e Guerra (2011), a instituição escolar, quando bem planejada, pode facilitar as emoções positivas e evitar as emoções negativas. Com base nesse conhecimento, buscou-se saber a percepção da professora regente, sobre o quanto as aulas de EF diárias estavam interferindo nas emoções das crianças, a ponto de se sentirem motivadas em participar da intervenção.

Sobre a **motivação para participarem das aulas de Educação Física/Intervenção**, a professora de sala afirmou que

*“Sim... A vontade sabe o que é? Que todas as turmas tivessem aulas todos os dias de Educação Física sabia... nossa, ia ajudar e muito no aprendizado das crianças. Um trabalho que tinha que expandir. Como eu falei assim... porque as suas aulas você pega ali no concreto e é aonde chega até a sala de aula... onde tem me ajudado. Lembra que te falei, qual era a minha preocupação... com a coordenação motora fina, tempo/espaço ali entre eles, atenção, percepção. Isso tem ajudado muito. Tem crianças que mal sabia usar a linha do caderno... o traçado... a questão da força. Tinha criança, que escrevia com muita força o lápis, e agora está sabendo dosar a força, escrevendo certinho, sabendo usar a borracha. A organização do próprio material, o espaço deles ali. Hoje vejo que as crianças conseguem se organizar melhor em relação aos diferentes aspectos que citei. E ao chegar perto do*

***horário da sua aula eles vão ficando animados porque sabem que terão aula de EF***. (Entrevista, em novembro. 2018/relatos: questão 12).

Pelo relato da professora regente, ela observava as crianças motivadas em participar das aulas de EF e o quanto isso influenciava em sala de aula, por meio da organização dos materiais, a melhora da utilização da força na escrita e na organização das crianças no espaço. As aulas de EF, portanto, possibilitaram melhoras em relação às habilidades, como coordenação motora fina, grossa, organização espaço/tempo, força, entre outras habilidades que resultam nas atividades dentro da sala de aula.

Ao observar a melhora das crianças nos dois meses de intervenção, a educadora ressaltou que a vontade é que todas as turmas tivessem aulas de EF diariamente. Tal fala reforça a potencialidade da área de EF que, sistematizada, influencia na formação das crianças.

Durante a intervenção, foi possível contar com a presença da professora regente em algumas aulas e ela observava a forma como as crianças realizavam as atividades. A exemplo, ainda na mesma questão, tratando da **motivação para participarem das aulas de Educação Física/Intervenção**, a professora destaca:

*“Sobre a aula, por exemplo, a aula do circuito que você fez, tinha crianças que tinha dificuldade de abaixar, de se equilibrar e andei percebendo que isso ajudou e muito... tinha criança que tinha medo, aí vi que elas são encorajadas nas aulas por você. E eles falam pra mim, que tinham medo, mas a aula de EF foi gostosa eles dizem... não precisa ter medo professora”*. (Entrevista, em novembro. 2018/relatos: questão 12).

Em vista disso, a participação da professora regente e seu olhar durante algumas aulas reforçaram o diálogo com as crianças ao relatar o medo que tinham de participar de algumas atividades. As aulas de EF procuraram encorajar as crianças para que pudessem vivenciar as atividades da melhor forma possível e sem medo. Na sequência da entrevista, a 13ª pergunta questionava **se a resposta anterior fosse sim, como tem visto a motivação das crianças desde o início da intervenção**, e a professora respondeu:

*“Eles melhoram na realização das atividades em sala. Vejo eles motivados pelas aulas de EF, porque hoje eles se preocupam em terminar as atividades no horário certo, eles não enrolam mais*

*para fazer, como por exemplo, eu já cheguei até falar para eles, olha, olha... daqui a pouco a tia Ju está aí, quem não fizer a atividade não vai poder ir para a Educação Física. Então eles capricham querendo fazer bonito. E pedem para comentar com você, que eles estão fazendo tudo direitinho, bonitinho para não perder a sua aula.*” (Entrevista, em novembro. 2018).

Vale ressaltar que a motivação das crianças reforçou a realização das atividades em sala, de tal maneira que não deixavam de fazer as atividades propostas pela professora regente, pois, caso contrário, eles teriam que ficar na sala até terminar a atividade. Pela fala da professora, não era só fazer a atividade rápido para estar na aula de EF, mas se preocupavam em fazer tudo “direitinho, bonitinho”, o que ressalva a qualidade na aprendizagem dentro da sala de aula também.

A pergunta 14 procurou saber como **tem observado os aspectos motores: a escrita, o desenho, a noção tempo e espaço na sala de aula**, e a professora respondeu:

*“... a questão da organização, do espaço deles com o material a utilização do caderno, a linha do caderno, saber aonde começa, onde termina... a questão da escrita, mesmo o traçado, como por exemplo eu falo, a letra elefante a letra formiguinha, olha o espaço que você tem que usar preencher o uso do caderno, eles têm melhorado bastante. Essa melhora é possível ver quando pego os cadernos das crianças da turma da manhã que não tem a intervenção”.* (Entrevista, em novembro. 2018).

Diante da influência positiva das aulas de EF para a formação das crianças do Infantil 5, a professora regente finaliza a entrevista com os seguintes relatos:

*“Em relação à rotina, eu tive preocupação no início, como falei. Como, por exemplo, a turma da manhã tem mais tempo para realizar as atividades de sala. Mas como eu falei para você, o principal, a base para eles, na Educação Infantil, não é só o escrever, não é só o caderno, não é só ali dentro da sala de aula, é o motor como você falou, é o trabalhar fora bastante isso. Então como eu falei, eles estão mais assim: centrados, concentrados, com vontade de aprender, motivados. E isso ajuda, facilita também na hora que estou ensinando na sala e eles ao realizar as atividades. Então, na verdade, as aulas diárias de EF não atrapalha. E quando não dá tempo de fazer na sala a atividade, eles levam para casa aonde os pais auxiliam também, eles levam como tarefa, então na verdade está ali lado a lado, tanto a turma da manhã como a turma da tarde, mas por quê? Porque os da tarde estão mais motivados, o rendimento é outro. Os da*

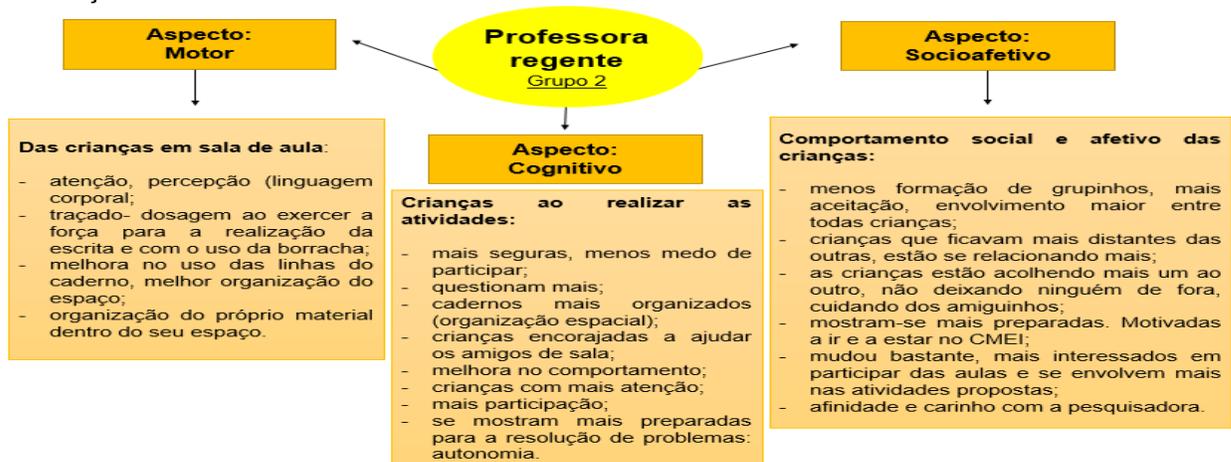
***tarde não estão sendo prejudicados em relação aos da manhã, jamais, estão até melhores na aprendizagem. Estou em dia com o meu planejamento, tanto com a turma da manhã, como no da turma da tarde***. (Entrevista, em novembro. 2018).

A fala da professora regente reforçou a influência das aulas diárias de EF na formação das crianças do Infantil 5, quando comparado com o Grupo 1. A comparação ocorreu pela preocupação da professora pelo tempo menor de aula com o Grupo 2, pois foi preciso minimizar uma hora por dia de sua aula em sala para serem destinadas às aulas de EF para realização da intervenção. O tempo menor de aulas para o Grupo 2, segundo a professora regente, não prejudicou o cumprimento de seu planejamento.

Como observado, em nenhum momento a comparação das duas turmas da professora regente apareceram nas perguntas, pois a intenção era que as comparações apresentadas por ela ocorressem de forma natural como apareceram. Nesse sentido, ter as duas turmas de Infantil 5 com a mesma professora regente corroborou para que a professora tivesse um parâmetro ao vivenciar o dia a dia de cada turma. Assim, a entrevista com a professora regente fortaleceu ainda mais a proposta do planejamento com as aulas de EF para o mês de novembro.

Para sintetizar as informações retiradas da entrevista, a Figura 14 representa o olhar da professora regente após dois meses de intervenção em relação às três dimensões.

**Figura 14-** Percepção da professora regente e a influência em sala de aula, após dois meses de intervenção diária.



Fonte: a autora.

As aulas, portanto, ao serem planejadas para a intervenção, conforme a sistematização dos conteúdos pelos núcleos, buscaram contemplar, por meio da dimensão motora, as dimensões cognitiva e socioafetiva. Com o foco no movimento, porém, as demais dimensões foram sendo introduzidas, fazendo-se presentes na realização das atividades durante as aulas de EF.

Conforme Zabalza (1998), é possível envolver diferentes dimensões dentro de uma proposta, então, em um jogo é possível incorporar atividades de diversos tipos, que integraram todas as dimensões supracitadas. Ao pensar assim, o professor de EF, por exemplo, poderá enriquecer suas aulas e sua proposta motora, potencializando outras dimensões, impulsionando as crianças para além do saber fazer.

Diante das oportunidades de ensino e de aprendizagem, a EF na EI pode influenciar nas dimensões cognitivas e socioafetivas. Dessa forma, outro aspecto considerado durante o planejamento constituiu-se em inserir a família na proposta pedagógica.

#### 5.2.2.4 Tarefa Motora: o envolvimento da família

Ao tratarmos da família, em termos legais, a LDBEN Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 12, parágrafo VI, incumbe aos estabelecimentos de ensino articularem-se “com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no artigo 53, parágrafo único, afirma que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Nesse sentido, tratar da participação das famílias nas instituições de ensino e especificamente na EI é (re)pensar as práticas pedagógicas nas quais as famílias possam participar e interagir com a instituição em que seu filho esteja inserido. Desse modo, como enfatizado, a participação das famílias na vida escolar das crianças é um direito assegurado por lei. No entanto, a LDBEN Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o ECA (1990) asseguram legalmente a integração das famílias, mas, para isso, as instituições deverão oferecer oportunidades para conhecerem os processos pedagógicos em que seus filhos participam.

Ao constar na lei, não quer dizer que a integração da família aconteça na prática, porém, faz-se necessário que equipe pedagógica e corpo docente (re)pensem acerca de propostas para efetivar a participação das famílias, para que se sintam pertencentes, motivados e que possam identificar no espaço escolar uma parceira no desenvolvimento do ensino na vida de seu filho.

Chaguri (1999) defende a importância da abertura da instituição à participação da família, afirmando que “conhecer a creche não dá segurança total, mas possibilita à família um espaço de discussão” (CHAGURI, 1999, p. 50). Quando tratamos de participação da família, não quer dizer que só precisam ser chamados para irem à escola para falar da indisciplina do seu filho, ou pela nota baixa, por exemplo, mas, como enfatizado pela autora, a inserção da família servirá para que eles possam conhecer a proposta pedagógica da instituição, tirar dúvidas, dar sugestões, entre outras ações que poderão contribuir para a instituição e para o aprendizado de seu filho.

Diante da relevância da família na proposta pedagógica, foi organizado um momento para que as elas não ficassem de fora do planejamento. Para isso foi apresentado aos pais/responsáveis as Tarefas Motoras, com o objetivo de envolver e conscientizar a família na vida motora de seu filho. Abaixo, o Quadro 20, apresenta o cronograma com o envolvimento da família pelas Tarefas Motoras.

**Quadro 20-** Cronograma: Tarefas Motoras.

<b>Período de intervenção: 03/09/2018 a 30/11/2018</b>	
<b>DATA</b>	<b>AÇÃO</b>
31/10/18	Reunião com os pais/responsáveis: - Verificou-se como estavam sendo as aulas diárias de Educação Física; - Apresentação das Tarefas Motoras
<b>TAREFAS MOTORAS</b>	
01/11/18	Caminhada
09/11/18	Arco
16/11/18	Parque/Praça
23/11/18	Bola
30/11/18	Corda
03/11/18 a 07/12/18	Depoimentos dos pais/responsáveis no grupo do WhatsApp.

**Fonte:** a autora.

Como observado no Quadro 20, no dia 31/10/18, aconteceu uma reunião com os pais/responsáveis. Neste dia, tratou-se da participação das crianças na intervenção e foi dada a oportunidade para que os pais/responsáveis falassem da pesquisa e do envolvimento de seu filho. Na sequência, alguns relatos dos pais/responsáveis em relação à participação da criança na intervenção diária com aulas de EF:

*“...o Fernando, sempre comenta, que tem adorado. Ele fala que adora a aula de EF e que todo dia tem. Me cobra de colocar a roupa para a prática das aulas e do tênis. E ele sempre me fala: Mas mãe eu preciso colocar o tênis, e eu digo o tênis está sujo hoje, e ele me fala: tem que colocar hoje... mas a tia Ju... é o dia da EF, é todo dia mãe a EF agora. E é todo tempo assim. Ele gosta... gosta da EF, gosta das atividades. E as aulas têm influenciado na atividade dele fora da escola. Por ser bem magrinho e pela saúde do Fernando o médico indicou a natação. E eu me surpreendi, porque ele não gostava de fazer nada e vejo que as aulas na escola têm ajudado ele nessa atividade” (Mãe do Fernando).*

É interessante observar a importância que as crianças tiveram em relação de como **se vestir e, principalmente, do calçado adequado** para as aulas de EF. Esta informação foi relatada por todos os pais/responsáveis presentes na reunião, ou seja, as crianças compreenderam que para a realização das aulas de EF era muito importante estar com roupas e calçados, no caso, o tênis, que fossem próprios para a aula. Não demorou para que todas as crianças passassem a ir com o tênis para a escola, entendendo que as aulas de EF eram realizadas todos os dias. De acordo com a fala da mãe do Fernando e de todos os pais/responsáveis, eles compreenderam a importância dessa ação. Na sequência, seguem mais alguns relatos dos pais/responsáveis:

*“O Arthur também, me cobrou o tênis, mãe eu não posso ficar indo para a escola sem tênis, eu tenho que fazer EF”. (Mãe do Arthur N.).*

*“Adilson, lá em casa agora, se movimenta em todo tempo, fica fazendo alguns exercícios lá...não para... aí ele falou que aprendeu aqui”. (Mãe do Adilson).*

Além de levarem para casa a importância de estar com roupas adequadas e com o tênis para a realização das aulas de EF, quando perguntado para os pais/responsáveis como eles têm observado a vontade de seu filho em vir e estar no CMEI, a resposta foi unânime, ao dizer que seus filhos estão mais interessados, pois, em todos os dias há aulas de EF. Segue um relato,

*“O Fernando tem gostado também... e animou mais para vir para a escola, assim....ele fala hoje tem aula de EF”. (Mãe do Fernando).*

Como supracitado, as aulas de EF, ao serem organizadas para ocorrerem todos os dias, proporcionou aulas em que as crianças se sentissem motivadas a ir e a estar no CMEI. Tal fato foi enfatizado pela professora regente, ao relatar que as crianças esperavam ansiosas a chegada da pesquisadora e que houve a diminuição de faltas das crianças.

Ao questionar os pais/responsáveis sobre as dimensões: socioafetiva, cognitiva e motora, se eles observaram diferença(s) em seu filho. Seguem alguns relatos:

*“A minha filha, eu notei uma diferença. Agora não sei Marcia (professora regente), se foi pela mudança de período ou se é esse trabalho que a professora de EF está fazendo. Eu percebi a diferença. O pai da Maria Julia outro dia, falou, Simone eu estava observando parece que a Maria Julia está mais solta, mais feliz, se movimenta mais. Assim, de manhã ela estava mais presa, mais fria. Eu não sei se é a mudança do período ou e a atividade diferente pelas aulas de EF que está acontecendo, eu percebi isso, pra nós foi bastante positivo” (Mãe da Maria Julia).*

Sobre esse assunto, a professora regente relatou:

*“É que a Maria Julia ela estava de manhã e essa intervenção de aulas de EF todos os dias, ela não está fazendo na turma da manhã. Só com a turma da tarde, aí a diferença. São as aulas da intervenção de EF que têm feito essa diferença”.*

Na sequência, o relato da mãe da Maria Isabel:

*"Ela faz coisa que ela nunca fez. E agora quando foi esses dias, foi o aniversário dela e ela quis que eu alugasse um pula-pula, e ela pulou, pulou, pulou. Ela aprendeu a pular. E eu percebi a dificuldade dela em pular, ela tinha medo, muito bom. Uma melhora observada nos últimos meses. Estou feliz com o resultado das aulas. E como tem sido importante as aulas de EF para minha filha” (Mãe da Maria Isabel).*

Outro depoimento de destaque sobre as aulas:

*“Tenho percebido o relacionamento do meu filho em casa e com as pessoas e a mudança no seu comportamento. O Arthur sempre está em observação, pois os médicos pelos exames, falaram que ele poderia ter nascido com alguma sequela, até mesmo a Síndrome de Down, então, percebo a diferença, a melhora dele por causa das aulas de EF diária” (Mãe do Arthur P.).*

Ao término da conversa com os pais/responsáveis foi dada uma oportunidade para os que gostariam de falar sobre a pesquisa. Todos agradeceram a oportunidade e enfatizaram a mudança do comportamento de seu filho em casa e com as pessoas, pela vontade de ir e de estar no CMEI, pela preocupação em ir com a roupa e o calçado adequado. Todos esses fatos resumem que os pais/responsáveis estão considerando e observando a relevância da EF todos os dias, fato este também vivido pelas crianças.

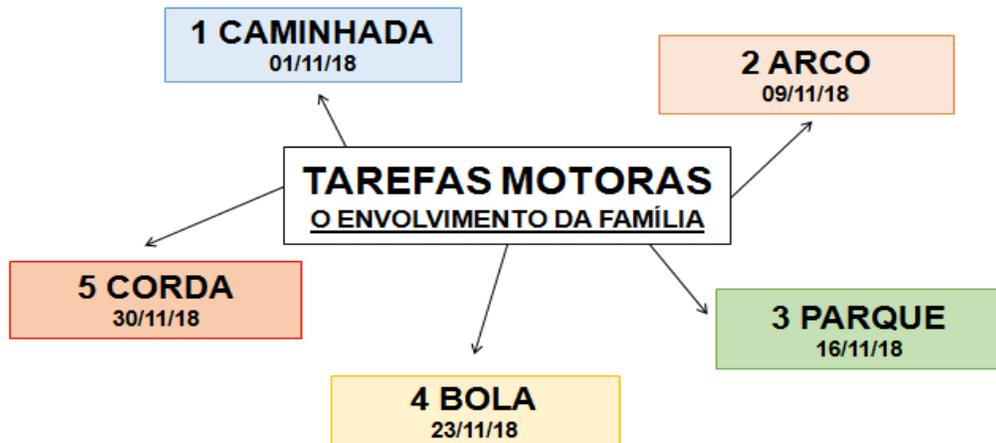
Após retratar sobre a intervenção, os pais/responsáveis receberam da pesquisadora um texto sobre o Movimento e a importância do envolvimento da família no desenvolvimento motor de seu filho. Na sequência da leitura e explanação do texto pela pesquisadora, as Tarefas Motoras foram apresentadas. Esta proposta realizou-se no mês de novembro.

Com o aceite de todos os pais/responsáveis, foi explicado sobre a necessidade de criar um grupo no WhatsApp, para que a pesquisadora pudesse encaminhar e acompanhar as atividades e sanar dúvidas, caso houvessem. Com os pais/responsáveis concordando, em uma lista colocaram nome, nome de seu filho e o número do telefone em que houvesse o aplicativo WhatsApp. Com a relação em mãos organizou-se o grupo no aplicativo, cujo nome foi: “Educação Física Escolar”. Após a realização da Tarefa Motora, então, deveriam postar no grupo fotos e/ou vídeos.

Ao término da reunião, os pais/responsáveis agradeceram a oportunidade de participar da pesquisa e relataram que será uma experiência nova a inclusão das Tarefas Motoras.

Vale destacar que as Tarefas Motoras tiveram seu início no dia primeiro de novembro de 2018 e para cada final de semana colocou-se na agenda da criança, o bilhete, explicando a proposta da Tarefa Motora. O mesmo bilhete também era encaminhado no grupo do WhatsApp, com a explicação da Tarefa. Foi possível desenvolver cinco Tarefas Motoras no mês de novembro. Para melhor esclarecimento foi desenvolvida a Figura 15, constando as Tarefas Motoras, na frente, o número indicando a sequência das Tarefas e, abaixo, a data em que foi solicitada a Tarefa.

**Figura 15-** Tarefas Motoras.



**Fonte:** a autora.

As tarefas foram encaminhadas na sexta-feira, exceto no dia primeiro de novembro, pois, na sexta-feira desta semana, o dia dois era feriado. Para as Tarefas Motoras 2, 4 e 5 foram disponibilizados materiais para cada criança, com o consentimento do CMEI. Ao final da aula de EF era entregue o material e explicado que deveriam devolver na segunda-feira ou após executar a atividade. Quando realizavam a Tarefa Motora, o pai/responsável postava no grupo do WhatsApp fotos e/ou vídeos.

As fotos e vídeos foram organizados em pastas no computador, com o nome de cada criança e por cada Tarefa Motora. Foi muito interessante observar o envolvimento das famílias nas atividades. A cada semana eles surpreendiam mais, seja pela criatividade dos pais/responsáveis ao realizarem a atividade, ou pelo envolvimento de alguns membros da família na realização da Tarefa Motora com a criança.

Nesse sentido, as Tarefas Motoras funcionaram muito bem, de tal forma que quando a criança tinha uma viagem programada ou não iria ao último dia de aula da semana, o pai/responsável avisava para ver se teria que pegar algum material para não deixar de realizar a Tarefa Motora. Quando não era possível realizar a Tarefa Motora solicitada, eles justificavam o motivo e realizavam uma outra atividade com seu filho. Mesmo realizando outra atividade, postavam as imagens da atividade motora desenvolvida, elucidando que não deixaram de se movimentar no final de semana.

Para apresentar as Tarefas Motoras realizadas pelas crianças com suas famílias, foram elaborados cinco quadros contemplando cada Tarefa. A primeira está organizada

no Quadro 21 e, abaixo das fotos, seguem alguns relatos encaminhados pelas famílias ao realizarem a Tarefa Motora no final de semana.

**Quadro 21-** Tarefa Motora: Caminhada.

<b>CAMINHADA ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA</b>	
	
<i>“Arthur N. e Alice caminhando com a mamãe”</i>	<i>“Caminhada <b>Maria Júlia</b> e família. Parabéns professora, pelo projeto”.</i>
	
<i>“Carol caminhando com a mãe”</i>	<i>“Gabriel caminhando com o papai”</i>
	
<i>“Isadora, Benjamin e papai na caminhada”.</i>	<i>“Bom dia professora, estou com o <b>Adilson</b> caminhando na praça”.</i>

Fonte: a autora.

A segunda Tarefa Motora teve o uso do material. Após a explicação da Tarefa, cada criança recebeu um arco no final da aula de EF (intervenção). No Quadro 22, constam as imagens da Tarefa Motora com o arco.

Quadro 22- Tarefa Motora: Arco.

<b>ARCO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA</b>	
	
<i>“Kauan brincando com o arco”.</i>	<i>“Atividades do final de semana do Eduardo, com a mãe Greici, tia Silvana e as primas Amanda e Gabriela”.</i>
	
<i>“Bom dia professora, segue as atividades realizadas pela aluna Sophia”</i>	<i>“Heitor se divertindo com o arco”.</i>
	
<i>“Flavia fazendo muitos movimentos com o arco”.</i>	<i>“Márcio no pula-pula utilizando o arco para realizar os movimentos”</i>

Fonte: a autora.

Com a terceira Tarefa Motora, as crianças com a sua família tiveram que realizar atividades no Parque/Praça. A participação das famílias foi aumentando a cada semana. Algumas imagens desta Tarefa foram inseridas no Quadro 23.

**Quadro 23-** Tarefa Motora: Parque/Praça.

<b>PARQUE/PRAÇA ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA</b>	
	
<i>“Kethelyn com o papai no parque”</i>	<i>“Adilson no parquinho”.</i>
	
<i>“Fernando realizando muitos movimentos no parque”.</i>	<i>“Ana Carolina com a mãe no parque”</i>
	
<i>“Arthur N. no parque com a irmã”</i>	<i>“Heitor com a irmãzinha no parquinho”</i>

Fonte: a autora.

Na quarta Tarefa Motora, cada criança levou para casa uma bola. Nesta Tarefa, foi possível observar a participação dos pais/responsáveis e a criatividade realizada por eles. Abaixo o Quadro 24 com as crianças realizando a Tarefa Motora com a bola.

**Quadro 24-** Tarefa Motora: Bola.

<b>BOLA ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA</b>	
	
<i>“Ana Laura brincando com a bola”.</i>	<i>“Miguel brincando com a bola”.</i>
	
<i>“Isadora brincando com a bola na rua de diferentes formas”.</i>	<i>“Julia finalizando a atividade com a bola”.</i>
	
<i>“Eduardo com o seu pai em diferentes movimentos com a bola”</i>	<i>“Carol com a mamãe brincando com a bola”</i>

Fonte: a autora.

Para a realização da última Tarefa Motora, cada criança recebeu uma corda. No Quadro 25, algumas imagens das crianças realizando a Tarefa com suas famílias.

**Quadro 25-** Tarefa Motora: Corda.

<b>CORDA ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA</b>	
	
<p><i>“Manhã com muitas atividades em família”. <b>Maria Isabel</b> conseguiu pular corda, ficou muito feliz, porque ela nem pulava direito. Olha como vibrou”.</i></p>	<p><i>“<b>Matheus</b> brincando com o pai e a avó”.</i></p>
	
<p><i>“<b>Arthur P.</b> pulando corda”.</i></p>	<p><i>“<b>Lara</b> e a prima brincando com a corda”</i></p>
	
<p><i>“<b>Gabriel</b> brincando com o pai”</i></p>	<p><i>“<b>Maria Julia</b> realizou a atividade com seus amiguinhos na praça”</i></p>

Fonte: a autora.

Nas Tarefas Motoras, as crianças interagiram com suas famílias. Pode ser observado que elas brincaram com os pais, com os irmãos, com os primos, com avós, com os tios e de diferentes formas. A participação das famílias, portanto, superou as expectativas do planejamento, pois, como observado, houve o envolvimento das famílias nas Tarefas Motoras. Logo, a forma com que vivenciaram, criando diferentes maneiras de realizar as Tarefas, fez com o que compreendêssemos a importância do estímulo para ter a participação das famílias na vida motora de seu filho, bem como, ter a família se movimentando.

O interessante é que a cada Tarefa Motora encaminhada, as famílias se envolviam mais e se alegravam com os resultados obtidos pelo momento em família. As crianças, com suas famílias, realizaram a atividade em suas casas, nas praças e nos parques, por exemplo. As imagens apresentaram o envolvimento da família e a satisfação em realizar as Tarefas Motoras, não ficando o envolvimento somente pela criança.

Além das fotos, os pais/responsáveis enviaram vídeos e neles pode ser observado que havia o incentivo da família para a realização do movimento pela criança. Em algumas situações, o pai brincava e a mãe filmava, e vice-versa, demonstrando que a família se reunia na hora da Tarefa Motora. Em algumas Tarefas, irmãos, avós, tios, primos e amigos observavam e, em outros momentos, participavam junto com a criança, sendo possível observar a alegria e a afetividade de todos os envolvidos na Tarefa.

Outro fator relevante é que os pais/responsáveis se preocupavam quando não conseguiam realizar especificamente o que estava sendo pedido na Tarefa, mas, da mesma forma, não deixavam de propor atividades com movimentos para seus filhos. Essa preocupação reflete o envolvimento da família ao compreender a importância do movimento para a vida da criança e da família.

Dessa forma, as Tarefas Motoras proporcionaram às crianças momentos em que tiveram oportunidades para criarem e de colocar em prática os movimentos vivenciados no CMEI pelas aulas diárias de EF. As crianças brincaram em casa, foram ao parque, a praças, ações que, infelizmente, a maioria das famílias tem deixado de vivenciar, seja pelo motivo da violência, pela falta de tempo ou pela correria do dia a dia. No entanto, quando há criança na família, torna-se necessário que tais práticas proporcionadas pelas Tarefas Motoras precisam ser revitalizadas. E, observar o envolvimento da família

durante a pesquisa, só reforça a importância dessas atividades. Na sequência, seguem alguns relatos dos pais/responsáveis retirados no grupo do WhatsApp sobre as Tarefas Motoras:

*“Professora, a Lara tem gostado bastante das aulas e das atividades motoras. Tem sido importante para ela e para a família. Obrigado pela atenção com todo” (Mãe da Lara, 17/11/18).*

*“Estamos achando muito importante as atividades das Tarefas Motoras, pena que o ano está acabando” (Mãe Gabriel, 26/11/18).*

Como supracitado, houve a preocupação dos pais/responsáveis quando os filhos se ausentariam no último dia de aula da semana, dia de encaminhar a Tarefa Motora. Mesmo assim, para não ficar sem saber o que deveriam fazer no final de semana, os pais/responsáveis mandavam recados, perguntando qual seria a Tarefa e se fosse necessário pegar algum material. Para exemplificar, segue o relato realizado pela Kassia, mãe da Isadora:

*“Amanhã a Isa não vai à escola. Então pensei em te comunicar, pois se acaso for mandar algum material para atividade da Tarefa Motora no feriado teria que mandar o da Isa hoje. Se não houver nenhuma objeção. Muito obrigada. Parabéns pelo trabalho desenvolvido.” (Mãe da Isadora, 13/11/18).*

Diante de todas as evidências, poder contar com a preocupação dos pais/responsáveis em relação à Tarefa Motora foi interessante, porém, das 24 crianças do Grupo 2 (grupo da intervenção), duas famílias não participaram efetivamente das Tarefas Motoras, por motivos pessoais. Apesar disso, para não deixar as duas crianças de fora das Tarefas, ao enviar a atividade era explicada para todas as crianças da turma a atividade e como deveriam realizar, no final de semana.

Antes do início da aula, na segunda-feira, realizava-se um *feedback* com as crianças, as quais tiveram a oportunidade de se expressarem, mostrando o que fizeram na Tarefa Motora. Este momento se apresentou importante, pois relatavam como realizaram a Tarefa Motora e se tiveram alguma dificuldade. A cada relato de experiência contada pelas crianças era possível sentir a alegria que tinham de vivenciar a atividade.

A proposta das Tarefas Motoras fez parte do planejamento e aproximavam-se das aulas que eles realizavam no CMEI. O interessante é que, quando vivenciavam o movimento na instituição e, depois, em casa, foi possível observar a melhora motora das

crianças, quando realizavam a atividade novamente nas aulas, ou seja, o movimento com ou sem o uso do material, em algumas situações, ficou cada vez melhor.

As Tarefas Motoras, portanto, proporcionaram experiências riquíssimas com as famílias e, possivelmente, tal experiência refletiu de forma positiva na aprendizagem das crianças e no desenvolvimento socioafetivo. Além do enriquecimento pedagógico, esses momentos proporcionaram transformações, pois, foi possível ver, de forma positiva, outras crianças, outras famílias.

A participação dos pais na vida da criança é essencial, e quando se estende até a escola, torna-se o processo de aprendizagem uma extensão daquilo que se iniciou em seu convívio familiar. Com essa participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem, a criança fica mais confiante, uma vez que percebe que todos se interessam por ela, e também porque passam a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos que ela tem (CREPALDI, 2017, p. 11737).

Diferentemente da citação, infelizmente, quando os pais são convidados para estarem na escola é somente para a reclamação de seus filhos, razão a qual proporciona desconforto e falta de interesse dos pais/responsáveis em estar na escola. Como afirma a autora, muitas famílias sentem receio quando são “convocadas” (e não convidadas) para as reuniões e, quando comparecem, parecem ter receio, não querem conversar sobre a questão de aprendizagem e muito menos acerca do comportamento de seu filho.

Se as famílias, porém, sentissem que são pertencentes ao ambiente escolar e conhecessem os reais motivos da participação da família na escola, compreenderiam o quanto são importantes na participação da vida escolar dos seus filhos. Para Zabalza (1998), ao referir sobre o trabalho com os pais e mães e com o meio ambiente, ressalta que, na escola infantil espanhola, a participação dos pais é muito desigual e isso ocorre por causa da escola, a qual possui capacidade de ação limitada em relação ao tempo, pelo espaço e pelas próprias dimensões suscetíveis de serem afetadas pelo trabalho dos professores.

Tal contexto, mesmo que duas décadas tenham passado não é diferente da realidade brasileira, pois, infelizmente, mesmo que haja termos legais para a participação das famílias na escola, ainda há dificuldades em integrá-las nas propostas educacionais. Assim, pensar em propostas curriculares em que a família faça parte não é uma tarefa tão simples, pois exige um esforço de toda a escola, mas, por outro lado, não é algo tão distante, que não possa ser feito.

Informamos que as Tarefas Motoras realizadas com a família não foram proporcionadas de forma fragmentada, ou seja, elas deram sequência às ações vivenciadas pelas crianças nas aulas de EF realizadas diariamente, como continuação em casa, das atividades iniciadas no Pátio.

Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas. (ZABALZA, 1998, p. 55).

Envolver a família no planejamento, portanto, trouxe reflexões que corroboraram com as práticas pedagógicas que contemplaram a intervenção, mas é preciso que a participação da família seja (re)pensada no coletivo da escola e não de forma isolada.

### 5.2.3 Indicativos ao futuro

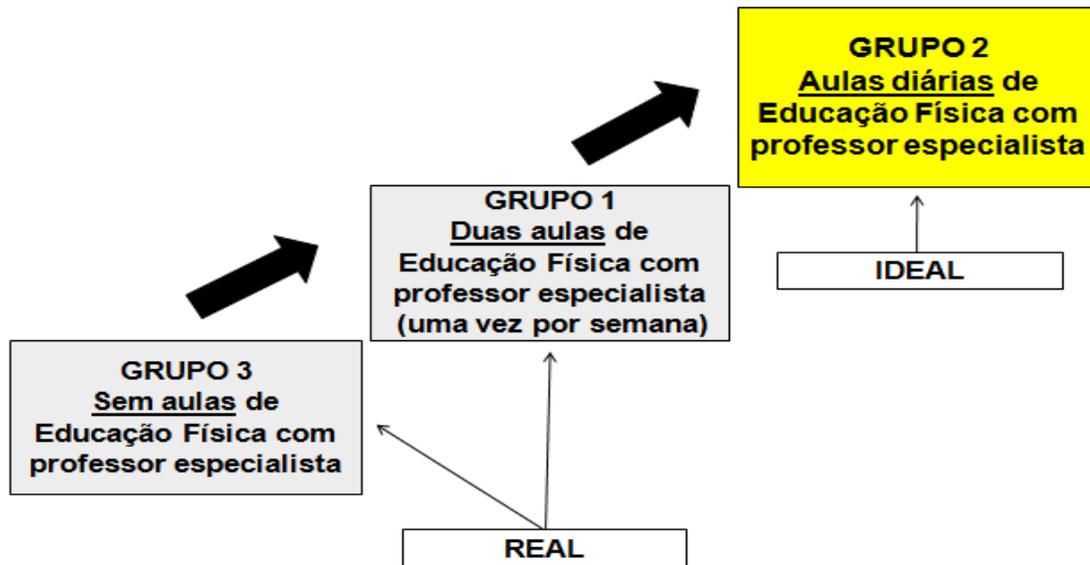
O envolvimento da equipe pedagógica do CMEI, da professora regente, das crianças e das famílias, contribuíram para os resultados positivos da pesquisa. Durante os caminhos percorridos pela pesquisa-ação, pôde ser observada a diferença das crianças ao término da intervenção, ou seja, crianças mais participativas, mais ativas, com importante envolvimento em sala de aula, enfim, muitas mudanças positivas ocorreram e que ultrapassaram os muros da escola.

A proposta de aulas diárias de EF não é uma realidade, porém, apresentou excelentes resultados para as crianças do Grupo 2. Dessa forma, os Grupos 1 (Grupo controle com aula de EF uma vez por semana por um especialista) e o Grupo 3 (Grupo controle sem aulas de EF por um especialista), configuramos como o Real, sendo esta a realidade da EF por um especialista na EI na cidade de Paranaíba-Paraná.

O Grupo 2 (Grupo experimental) teve a oportunidade de vivenciar aulas de EF por um especialista todos os dias, no período de três meses e, por meio dos resultados positivos nas diferentes dimensões: motora, cognitiva e socioafetiva, defendemos na presente tese essa organização como o Ideal para a EI, pois, como observado, as aulas

sistematizadas de EF para a EI influenciam na formação das crianças inseridas no Infantil 5. Para exemplificar a organização da EF na EI, a Figura 16 apresenta a realidade da EI na cidade de Paranavaí, no momento da pesquisa, e a organização desejada para a EF inserida na EI.

**Figura 16-** Tempo de aula na Educação Infantil entre o Real e Ideal.



**Fonte:** a autora.

Por não ser obrigatória a presença do professor especialista nas aulas de EF na EI, como observado na Figura 16, há duas realidades, demonstradas pelos Grupos 1 e 3, sendo apresentadas como o REAL, realidade de muitas escolas infantis de nosso país. Já ao defender aulas sistematizadas de EF, por um professor especialista e com maior número de aulas, como vivenciado de forma empírica pela intervenção, esta realidade deveria ser o IDEAL, pensada para o futuro, nas instituições de ensino infantil.

Em relação ao tempo de intervenção, como observado nos resultados, as aulas diárias de EF, possivelmente, foram responsáveis pelo resultado significativo do Grupo 2, ao comparar os dois grupos controles: um com duas aulas de EF por especialista em um dia da semana e o outro sem aula de EF por um especialista.

Diante dos resultados positivos, a criança, inserida na EI, poderia ser estimulada com atividades motoras diárias e que respeitem sua idade, bem como, suas características. Nesse sentido, não há como negar a importância do movimento e que as aulas trabalhadas com esse eixo, seja desenvolvida por um professor de EF. Essa

proposta, leva-nos a defender a aplicação da EF todos os dias, por professor especialista, tendo em vista os resultados obtidos pela pesquisa no desenvolvimento das crianças.

De acordo com Sayão (2002), a EI considera a criança como sujeito que possui muitas dimensões, as quais necessitam ser evidenciadas em espaços educativos voltados para a infância, então, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser fragmentados, compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, para a autora,

a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] Portanto, não se trata de atribuir ‘funções específicas’ para um ou outro profissional e designar ‘hora para a brincadeira’, ‘hora para a interação’ e ‘hora para linguagens’”. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (SAYÃO, 2002, p. 59).

O professor de EF na EI precisará se integrar ao projeto da escola e dialogar com os demais profissionais, ou seja, não fragmentando o conhecimento, mas proporcionando atividades específicas da área de EF para que junto com outras áreas possam oferecer uma EI de qualidade. A autora complementa que,

...diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças (SAYÃO, 2002, p. 60).

Convém citar que a EF é tão importante quanto as demais áreas educativas e por isso precisa estar presente neste nível de ensino, enquanto componente curricular obrigatório por um profissional da área. Nesse sentido, Freire (1997) ressalta que além de ter a EF, enquanto componente obrigatório na EI, deve constituir-se, permitindo que as crianças desenvolvam-se integralmente, em que corpo e mente sejam únicos, sem supervalorização da mente em detrimento do corpo, uma vez que não é possível efetuar a matrícula apenas da mente na escola.

Em vista disso e compartilhando da ideia do autor, para que a EF possa realmente influenciar no desenvolvimento integral da criança na EI é preciso que, desde cedo, seja estimulada da melhor maneira possível, proporcionando o máximo de experiências, cuidando com a especialização precoce. Assim, para que tais ações aconteçam, o professor de EF precisará planejar as suas aulas, sistematizando os conteúdos e respeitando as características das crianças para que ocorram influências positivas nas dimensões motora, cognitiva e socioafetiva.

# 6 ENCERRANDO UM CICLO: ASPECTOS CONCLUSIVOS DA EXPERIÊNCIA

---

---

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”*

(Paulo Freire)

Ao chegar até aqui, muitos caminhos foram percorridos e, dentre eles, foi preciso aprender a caminhar para concretizar um sonho que um dia sonhei em trilhar. Ser professora é acreditar que a área escolhida pode contribuir no ensino e na aprendizagem de pessoas, papel evidenciado a quem se propôs a ensinar. Ao ensinar, portanto, o professor proporcionará ao seus alunos experiências que contribuem para suas capacidades cognitivas, socioafetivas e, especificamente, no caso do professor de EF, a dimensão motora, desenvolvendo o bem-estar no ambiente escolar, cheio de oportunidades.

De tal forma, analisar a influência de um programa de intervenção sistematizado para a Educação Física na Educação Infantil no processo formativo escolar de criança de 5/6 anos, proporcionou inquietações, dúvidas, mas, ao mesmo tempo, o desejo de conhecer de forma empírica a influência da EF para crianças do Infantil 5, bem como, contribuir para a pesquisa no campo da EFE.

Assim, na busca de conhecer estudos acerca da EF na EI e, conseqüentemente, a relevância da área para este nível de ensino, observou-se que poucos trabalhos foram realizados com caráter interventivo. Os trabalhos encontrados, elucidavam sobre a importância da EF na EI, mas eram raros os que perpassaram interventivamente pelo campo.

Para responder ao objetivo da tese, buscou-se, dentro do campo metodológico, a pesquisa-ação. Essa metodologia, dentre as suas fases, proporciona ao pesquisador: planejar a pesquisa-ação, coletar e analisar os dados, no sentido de planejar e executar as ações para que possam ser analisadas no final.

Ao planejar a pesquisa-ação, buscou-se, primeiramente, conhecer as características das crianças com idade de 5/6 anos e suas aproximações com a EF na EI. De acordo com a literatura, crianças nessa idade precisam receber o maior número de estímulos, e que estes respeitem suas características, contemplando a criança em sua totalidade: motora, cognitiva e socioafetiva, ou seja, compreendendo-as de forma global, sendo elas indissociáveis. Nesse sentido, a EF, inserida na EI, apresenta-se como uma importante área, possibilitando em sua prática pedagógica, diferentes atividades realizadas pelo movimento, e que tal ação, possivelmente, refletirá nas dimensões: cognitivas e socioafetivas.

Seguindo os caminhos da pesquisa-ação, a metodologia proporcionou a elaboração de etapas para a pesquisa, em que a pesquisadora, ao imergir no campo, pudesse propor um planejamento sistematizado, com aulas diárias de EF para a EI, em que a intervenção pela dimensão motora, influenciasse nas dimensões cognitiva e socioafetiva para a transformação da realidade encontrada.

Com seu caráter flexível, a pesquisa-ação proporcionou reflexões e ações que precisaram ser (re)pensadas e (re)feitas durante o caminho percorrido. Embora a riqueza da metodologia empregada, existem poucos estudos relacionados com EF na EI, em que o pesquisador seja o professor da ação/intervenção. Nesse sentido, utilizou-se da pesquisa-ação, pois ela faz do pesquisador não apenas um observador, mas um participante ativo e reflexivo da ação a que se propôs estudar/investigar.

Vale ressaltar que a ação do professor na instituição escolar gira em torno do planejamento e sua elaboração exige tempo e dedicação. Para a realização da tese, alguns aspectos foram realizados para a estruturação do planejamento, como: os objetivos do planejamento; o conhecimento da realidade da criança e do ambiente escolar, o currículo, os documentos norteadores, a sistematização dos conteúdos a características das crianças, conforme a faixa etária pesquisada, além dos diálogos com a professora regente, a equipe pedagógica e a família. Tais ações, tornaram-se necessárias e contribuíram para a execução do planejamento.

Em vista disso, evidenciamos que o ato de planejar não se apresenta como uma tarefa simples, mas, quando refletida e concretizada pelo professor, ajuda-o a atingir com eficiência um trabalho mais expressivo com seus alunos. Assim, ao vivenciar de forma

empírica a experiência de planejar e aplicar um programa sistematizado dos conteúdos de EF para a EI, com aulas diárias, foi preciso percorrer novos caminhos, na busca de conhecimentos, que refletiram de forma positiva em todo o processo, seja, na formação da pesquisadora, seja na formação das crianças. O professor, inserido na escola, portanto, precisa planejar suas aulas, ação que demanda trabalho, porém, proporciona excelentes resultados.

Para a realização do planejamento, buscou-se, conhecer a rotina das crianças do Grupo 2 e identificar o nível de competência motora. Tais conhecimentos direcionaram o planejamento, contribuindo com a organização das aulas. A aplicação da coleta, antes da intervenção, potencializou as aulas diárias de EF na EI, refletindo de maneira significativa na implementação das ações pelo planejamento e nos resultados do pós-teste com as crianças do Grupo 2, em relação aos grupos controles.

Assim, ao identificar o nível de competência motora das crianças dos três grupos, no pré e pós-teste, os dados também indicaram que o Grupo 2 teve melhores resultados em relação aos Grupos 1 e 3 em todos os resultados proporcionados pelo teste. Ao tratar dos resultados do presente estudo, o planejamento proposto e colocado em prática indicou contribuições significativas na formação das crianças do Grupos 2, nas dimensões motora, socioafetiva e cognitiva.

Diante dos aspectos que devem ser levados em consideração ao planejar e perante a potencialidade da área de EF, defendemos, na presente tese, a importância do profissional de EF estar inserido na EI, atuando na EF, enquanto componente curricular e não apenas atividade, com um tempo maior de aulas, para poder influenciar na formação integral da criança.

Tal defesa torna-se possível, diante dos resultados apresentados, pela organização do planejamento e a ação em aulas diárias por um especialista, enfatizando a importância da área de EF para além do aspecto motor na EI. A proposta apresentada, utilizada para a intervenção, visou demonstrar a riqueza de conhecimento que faz parte do componente curricular da EF, e que poderá ser melhorada a cada momento de (re)leitura do planejamento. Para isso, porém, o docente tem que se colocar à disposição e procurar desenvolver um trabalho que possibilite à criança um aprendizado de qualidade.

No entanto, o que não dá mais para acontecer no ambiente escolar, são aulas sem planejamento, sem sistematização, ou seja, o rolar a bola e os alunos em ações inconsequentes pedagogicamente. Tal ação, realizada pelo professor de EF na escola, tem fragilizado a área e, conseqüentemente, prejudicado o desenvolvimento do aluno. Por outro lado, o professor de EF, quando compreende a potencialidade da área, comprometido com o ensino, assumindo sua responsabilidade, estará construindo a sua legitimidade social com compromisso ético.

Dessa maneira, as crianças da EI, nas aulas de EF, ao interagirem com seus pares e ao realizarem atividades, por meio de brincadeiras, desenvolvem diferentes habilidades motoras, como: coordenação manual, organização espaço/tempo, equilíbrio, força e agilidade, entre outras, que são adquiridas pelo movimento e que influenciaram nas dimensões socioafetiva, cognitiva, otimizando o aprendizado dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse cenário, ao ter o movimento como objeto de estudo da EF, inserido no planejamento de aulas diárias para a EI, observou-se durante todo o processo da pesquisa com as crianças do Grupo 2: crianças envolvidas durante todo o tempo da aula; crianças motivadas em ir e estar no CMEI; crianças se socializando e desenvolvendo o aspecto afetivo entre as crianças da turma e as pessoas ao seu redor; crianças mais participativas em sala de aula; famílias se envolvendo com muita criatividade na realização das Tarefas Motoras com seus filhos, ou seja, todo estímulo pelo movimento, possibilitou melhoras no aspecto global dessas crianças, resultando em: outras crianças... outras famílias.

Ademais, os dados levantados junto à professora regente e os pais/responsáveis corroboram com as observações realizadas pela pesquisadora e consolidam a importância da EF inserida diariamente por um especialista na EI, ou seja, os dados percebidos por eles, também indicaram influências positivas no comportamento das crianças nas dimensões cognitivas e socioafetivas.

Em vista disso, ao avaliar os resultados da pesquisa, a organização sistematizada das aulas, tendo como pressupostos a centralidade da criança nas ações, evidenciou que o vínculo diário na EI possibilitou a transposição dos conteúdos da EF para outras dimensões do conhecimento, ou seja, para além da ação motora proporcionada para a

criança. Desse modo, as instituições de EI precisam (re)pensar seus currículos, propondo conteúdos e um corpo docente em que haja o professor especialista e que, em conjunto com a equipe pedagógica, possam contribuir para um ensino de qualidade na EI.

Em síntese, a pesquisa evidenciou que o desenvolvimento humano de escolares na EI é alcançado quando se aplicam aulas diárias de EF por um especialista. Diante do presente contexto, enfatizamos que a EF é tão elementar, que ela contempla o desenvolvimento humano e, portanto, ela é necessária, todos os dias, na EI. Nesse sentido, conclui-se que um planejamento adequado, uma intervenção de qualidade, com um profissional qualificado, produzem resultados positivos, proporcionando uma interferência significativa na formação de crianças de 5/6 anos.

Por fim, considera-se que a tese foi confirmada, pois, as experiências adquiridas durante a pesquisa levaram a caminhos, os quais evidenciam que as aulas de EF, quando sistematizadas e estruturadas, por meio de um planejamento, influenciam significativamente na formação integral de crianças de 5/6 anos, preparando-as de maneira mais consistente para futuras ações escolares. Sabe-se que as ações e reflexões pelos achados da presente tese não se encerram por aqui, logo, permitem que novos caminhos sejam realizados e aprendidos para serem efetivados na EFE.

Diante da confirmação da tese, sugere-se que as instituições de EI atentem para uma organização curricular, em que haja aulas diárias de EF por um professor especialista, com a realização do planejamento, em conjunto com os demais professores envolvidos, para contribuir com a qualidade na EI.

# REFERÊNCIAS

---

---

ALVAREZ, Maria Luiza. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

AHMAD, Laila Azize Souto. **Planejamento na Educação Infantil: Uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo de Educação Infantil IPE Amarelo**. Curitiba, PUC, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 3 ed. Washington: American Psychiatric Association, 1987.

ANDRADE, André Luiz Monezi. SOUZA, André Bedendo de. SILVA, Diego Roger. PIRES, Gabriel Natan Souza. Ensinar neurociências em educação física no Brasil: uma proposta de integração. Educ.Educ. Vol. 15, Nº 1. Enero-abril de 2012 p. 13-22.

Associação Brasileira de Pesquisas Econômicas (ABEP). Critério de classificação econômica Brasil. [citado 10 jul. 2007]. Disponível em <http://www.abep.org>.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl, 4, p. 53-60, 2001.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, nº 3, p. 143-158, maio 2005.

BAECKER, Ingrid Marianne (1996): "Identitätsförderung im Bewegungsunterricht Brasilianischer Grundschulen". Tese (Doutorado). Tradução Autora. Universidade de Hamburgo, República Federal da Alemanha. — (2001): "**Vivência de movimento e Educação Física**", in: I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar, Santa Maria/RS.Anais... Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação.

BART, Orit. JARUS, Tal. EREZ, Y. ROSENBERG, Limor. How do young children with DCD participate and enjoy daily activities? *Research in Developmental Disabilities*, v. 32, p. 1317-1322, 2011.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educação**. Número 47/3, de 25 de outubro de 2008.

BERWANGER, Fabíola. **Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná.** Curitiba, 2011.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí: Unijuí, 2009.

BLAKEMORE, Connie L. **Movement is essential to learning.** JOPERD, 74 (41), 22-25, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria Lourdes Trassi. **Psicologia: Uma Introdução Ao Estudo Da Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 1996.

BORTOLOZZI, Flávio. BERTONCELLO, Ludhiana. **Metodologia de Pesquisa.** Maringá, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para diretrizes nacionais curriculares para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário da União**, ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Casa Civil da República Federativa do Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente,** 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRUININKS, Robert H. BRUININKS, Brett D. BOT 2 Bruininks Oseretsky **Test of Motor Proficiency (Second ed.)**: Pearson Assessments, 2005.

CARDEAL, Cintia Mota. PEREIRA, Lílian, Aleves. SILVA, Pollyanna Ferreira da. FRANÇA, Nanci Maria de. Efeito de um programa escolar de estimulação motora sobre desempenho da função executiva e atenção em crianças. **Motricidade**. 2013, vol. 9, nº 3, p. 44-56.

CATTUZZO, Maria Teresa. HENRIQUE, Rafael dos Santos. RÉ, Alessandro Hervaldo Nicolai. OLIVEIRA, Ilana Santos de. MELO, Bruno Machado. MOURA, Mariana de Sousa. ARAÚJO, Rodrigo Cappato de. STODDEN, David. Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, v. 19, p. 123129, 2016.

CHAGURI, Ana Cecília. O Processo de Elaboração das Mães na Inserção de seus Bebês em Creche. **Dissertação de mestrado**, 1999, FFCLRP.

COHEN, Jacob. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. 2nd ed. 1988.

COOLS, Wouter. MARTELAER, Kristine De. SAMAEY, Christiane. ANDRIES, Caroline. Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 8; nº 2, p. 154-168, 2009.

COOLS, Wouter. MARTELAER, Kristine De. SAMAEY, Christiane. ANDRIES, Caroline. (2008). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. **Journal of Sports Science and Medicine**, 8(2), 154-168. Retrieved from <http://www.jssm.org>

COSTA, Fátima N. do A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2008.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUGHLAN, Paul. COUGHLAN, David. Action research for operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, nº 2, p. 220-240, 2002. <http://dx.doi.org/10.1108/01443570210417515>.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. **O Projeto Político Pedagógico/2007 e a construção das identidades no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-Campus de Campo Mourão**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2015.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. **Educere**. p. 1173211744, outubro/2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente**: profissionalidade docente em análise. 1.ed. Curitiba: Appris editora, 2017.

DE-NARDIN, Maria Helena. SORDI, Regina Orgler. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. **Psicol Soc**. 19(1): 99-106, 2007.

D'HONDT, Eva. DEFORCHE, Benedicte. BOURDEAUDHUIJ, Ilse De. LENOIR, Matthieu. Childhood obesity affects fine motor skill performance under different postural constraints. *Neuroscience Letters*, v. 440, p. 72-75, 2008.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. In: Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, nº 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

FERREIRA, Fernandes Ferreira; NASCIMENTO, Roseane Oliveira do; APOLINARIO, Marcos Roberto; FREUDENHEIM, Andréa Michelle. Desordem da coordenação do desenvolvimento. **Ver Motiz**, 2006; 12(3):283-92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLAHUE, David L., & OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes, adultos. São Paulo, Brasil: Phorte editora, 2001.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 3ª ed., São Paulo: Phorte, 2005.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças**. 4ª ed., São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, Editora Ltda., 2013.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 14, 2005, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: **CBCE**, 2005.

- GARANHANI, Marynelma Camargo. MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, nº 16, p. 109-119, 2000.
- GONÇALVES, Maria Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2001.
- GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v.4, nº4, p. 3-12, publicação semestral, junho/2011.
- GYOTOKU, Karina. **Educação Física na Educação Infantil: uma prática regida por quem?** 2007. 105 (TCC) – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 22/11/2007.
- HARDIMAN, Mariale. DENCKLA, Martha Bridge. The Science of Education: Informing Teaching and Learning through the Brain Sciences. 2009.
- HARDY, Louise L. REINTEN-REYNOLDS, Tracie. ESPINEL, Paola Tatiana. ZASK, Avigdor. OKELY, Anthony D. Prevalence and correlates of low fundamental movement skill competency in children. **Pediatrics**, v. 130, n. 2, p. 390-398, 2012.
- HAYWOOD, Kathleen M.; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HILL, E. L.; BROWN, D.; SORGARDT, K. A preliminary investigation of quality of life satisfaction reports in emerging adults with and without developmental coordination disorder. **Journal of Adult Development**, v. 18, p. 130-134, 2011.
- KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.
- LEMOS, Anderson G., AVIGO, Eric L., BARELA, José A. Physical Education in Kindergarten Promotes Fundamental Motor Skill Development. **Advances in Physical Education**. Vol. 2, nº 1, 17-21. 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 19. Reimp. São Paulo: Cortez, 1994.
- LINGAM, Raghu. JONGMANS, Marian J. ELIS, Matthew. HUNT, Linda P. GOLDING, Jean. EMOND, Alan. Mental health difficulties in children with developmental coordination disorder. **Pediatrics**, v. 129, p. e882-e891, 2012.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

MAGALHÃES, Joana S. KOBAL, Marília Corrêa. GODOY, Regiane Peron. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, nº 3, p. 43-52, 2007.

MALINA, Robert M. Motor development during infancy and early childhood: overview and suggested directions for research. **International Journal of Sport and Health Science**, 2, 50-66, 2004.

MALLOY-DINIZ LF, FUENTES D, MATTOS P, ABREU N. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed; 2010. 432 p.

MANCINI, Vicent O. RIGOLI, Daniela. CAIRNEY, John. ROBERTS, Lynne Diane. PIEK, Jan P. The Elaborated Environmental Stress Hypothesis as a Framework for Understanding the Association Between Motor Skills and Internalizing Problems: A Mini-Review. **Frontiers in Psychology**, v. 7, n. 239, p. 1-6, 2016.

MATSUDO, Sandra Marcela Mahecha. ARAÚJO, Timóteo Leandro. MATSUDO, Vitor Keihan Rodrigues. ANDRADE, Douglas Roque. VALQUER, Welington. Nível de atividade física em crianças e adolescentes de diferentes regiões de desenvolvimento. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v.3, nº 4, p. 14-26, 1998.

MELLO, Maria Aparecida. Educação Infantil e Educação Física: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento? Artigo da **Biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos**, 2007.

MELLO, André Silva. ZANDOMINEGUE, Bethânia Aleves Costa. BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. SANTOS, Wagner. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência** v. 28, nº 48, p. 130-149, setembro/2016.

MELNIK, Bodo C.; JOHN, Swen Malte; SCHMITZ, Gerd. Milk consumption during pregnancy increases birth weight, a risk factor for the development of diseases of civilization. **Journal of Translational Medicine**, v. 13, p. 1-12, 2015.

MIGUEL, Ana Silva Bergantini. **“Cuidar e educar”**: um novo olhar para a educação infantil. Editoração/Periódico, 2005.

MIYABAYASHI, Luciane Akemi. PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Interações sociais e proficiência motora em escolares do ensino fundamental. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, nº 4, p. 649-662, out./dez. 2011.

MOTA, Andréia Pedrosa. PEREIRA, João Santos. Influence of physical therapy in motor alterations in children with cerebral palsy. **Revista Fisioterapia Brasil**, v. 7, nº 3, p. 209-212, 2006.

NETO, A. S.; MASCARENHAS, L. P. G.; NUNES, G. F.; LEPRE, C.; CAMPOS, W. Relação de fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 a 7 anos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 3, p. 135-140, 2004.  
OCDE. **Compreendendo o cérebro**: rumo a uma nova ciência da aprendizagem. São Paulo: Senac, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (Org). **Educação Física e Esportes**: estudos e proposições. Maringá: EDUEM, 2004.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os Processos Educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**. 18(1):13-24, janeiro/abril 2014.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; MOREIRA, Evando Carlos. JÚNIOR, Horácio Accioly. NUNES, Marcelo Pereira. Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão da prática**. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, Claudia Eunice Neves. Salina Maria Elisabete, ANNUNCIATO, Nelson Francisco. Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC. **Acta Fisiátrica** 8(1): 6-13, 2001.

OLIVEIRA, Dyna Rosy Alves de. REIS, Gracielle Costa. BARCELLOS, Valéria Reis. NETO, José Marinho Marques Dias. Utilização e validade do teste de proficiência motora de Bruininks-Oseretsky: uma revisão de literatura. **Ciências Biológicas e de Saúde**, Aracaju, v.3, nº 1, p. 153-166, Outubro 2015.

OKUDA, Paola Matiko Martins. PINHEIRO, Fabio Henrique. Motor Performance of Students with Learning Difficulties. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 174, nº 12, p. 1330-1338, 2015.

Organização Mundial da Saúde. CID-10 Diretrizes Diagnósticas e de Tratamento para Transtornos Mentais em Cuidados Primários. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1993.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a Organização Curricular**: Educação Infantil-Ensino Fundamental-Ensino Médio. 2ª Ed. Londrina: Eduel, 2010.

PARANÁ, **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Paraná, 2018.

PIAGET, Jean. **The Construction of Reality in the Child**. Cook, M., Trans., New York: Basic Books, 1954.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PRADO, M. S. S.; MAGALHÃES, Livia C.; WILSON, Brenda N. Cross-cultural adaptation of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire for Brazilian children. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 13, nº 3, p. 236-243, 2009.

QUARANTA, Silvia Cinelli. FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. BETTI, Mauro. Ensino da Educação Física na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis educacional**. Vitória da Conquista. V. 12, nº 23. p. 57-81, set./dez. 2016.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento na Educação Infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. E Colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

ROLIM, Lilian Reis. **O professor de Educação Física na Educação Infantil: uma revisão bibliográfica**. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2004.

SANTOS, Miquéias Ambrósio dos. VASCONCELOS, Emanuella Silveira. Neurociência e Educação: o sistema nervoso e sua relação com a aprendizagem. **Sinect. IV** Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, novembro, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Bezerra, 1997.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação/SME. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF. Florianópolis, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, nº 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCHMITT, Adriana. **Registro de Planejamento na Educação**. Santa Catarina. Ed. FURB. V. 01, nº 2. 2006.

SERGIO, Manuel. **Para um novo paradigma do saber e... do ser**. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

SILVA, Marcio Salles. KRUG, Hugo Noberto. A formação inicial de professores de Educação Física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 13, nº 123, Agosto de 2008.

SILVEIRA, Vanessa Silva. BOM, Francine Costa. A conceituação sobre a importância da Educação Física e as propostas pedagógicas pelos professores da Educação Infantil. in: **VIII Semana de Ciência e Tecnologia**, 2017, Criciúma. Anais VIII semana de ciência e Tecnologia. Criciúma, 2017, v. 08, p. 4.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Revista Zero a Seis** - UFSC, Florianópolis, nº 12, jul./dez., 2005.

SIMÕES, Estela Mari Santos. NOGARO, Arnaldo. ECCO, Idanir. Saberes da Neurociência Cognitiva na Formação de Educadores. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Educere**. p. 38785-38799, outubro/2015.

SOUZA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de. ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A Neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, 34(105): 320-31, 2017.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino de Educação Física em face da nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí, Sedigraf, 1997. p. 121-41.

SOUZA, Thamires da Fonseca de. Especificidade e sensibilidade do Questionário de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação - Brasil para crianças de 8 a 10 anos. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2016.

SOUZA, Vânia de Fátima de Souza; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. **Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais**. Maringá: UniCesumar, 2018.

SURDI, Aguinaldo Cesar. MELO, Jose Pereira. KUNZ, Elenor. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, 459-470, abr./jun. de 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Maria De Fátima Barboza. Graduada Em Fisioterapia – 2005/Universidade Vale Do Rio Verde – Três Corações – Campus Betim Mg. Cursos De Extensão: **Como Estruturar Uma Monografia** – 2005.

VIEIRA, Marcilio Souza. Por uma Educação Física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil. In: **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Recife: CBCE, 2007.

VECKI, Ricardo Vecki. VOOS, Jordelina Beatriz. Superando a fragmentação no cotidiano da educação infantil. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **As Etapas Da Socialização Da Criança**. Lisboa, 1953.

WALLON, Henri. **Psychologie et Éducation de L'enfance**. Enfance, 1937.

WILSON, Brenda N. KAPLAN, B. J. CRAWFORD, S. G. CAMPBELL, A. DEWEY, D. (2000) **Reliability and validity of a parent questionnaire on childhood motor skills**. Am J Occup Ther 54: 484-493.

WILSON, Brenda N. CRAWFORD, S.G. GREEN, D. ROBERTS, G. AYLOTT, A. KAPLAN, B. J. Psychometric properties of the revised developmental coordination disorder questionnaire. **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**, v. 29, nº 2, p. 182-202, 2009.

WESTBROOK, Roy. Action research: a new paradigm for research in production and operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 15, nº 12, p. 6-20, 1995.  
<http://dx.doi.org/10.1108/01443579510104466>

WILSON, Brenda N.; DEWEY, D.; CAMPBELL, A. **Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ)**. Calgary, Alta, Canada: Alberta Children's Hospital Research Center, 1998.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# **ANEXOS**

---

---

I Ofício- Pedido de autorização para a realização da pesquisa nos CMEIs

II Autorização Secretária Municipal de Educação

III Autorização Diretora do CMEI Isbela Felipe de Souza Ribeiro Felipe

IV Autorização Diretora do CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza

V Calendário Escolar 2018 – Centro de Educação Infantil

VI Questionário DCDQ

VII Questionário ABEP

VIII Modelo- Plano de aula

IX Quadro com a organização das aulas/intervenção

X Controle de participação dos alunos (Grupo 2).

XI Parecer COPEP

XII Matriz Analítica

XIII Ficha de avaliação individual

**ANEXO I: Ofício- Pedido de autorização para a realização da pesquisa nos CMEIs**

Universidade Estadual de Maringá

Centro de Ciências da Saúde

Departamento de Educação Física

Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UDEL



Ofício nº 05/2018-PEF

Maringá, 16 de abril de 2018.

Senhor(a) Professor(a),

A coordenação do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UDEL - PEF, vem mui respeitosamente solicitar a essa Secretaria de Educação do município de Paranaíba autorização para os pesquisadores Juliana Dias Boaretto e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira a realizarem a pesquisa intitulada, "Educação Física na Educação Infantil: uma proposta de Estruturação Curricular". A pesquisa será realizada nos CMEIs do município de Paranaíba-Pr. O objetivo da pesquisa é analisar como um processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física estruturado para a Educação Infantil influencia no processo de aprendizagem escolar de crianças de 5/6 anos.

Certos de podermos contar com a vossa colaboração neste sentido, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

*Prof. Dr. Wilson Rinaldi*  
COORDENADOR DO PEF  
sec-pef@uem.br



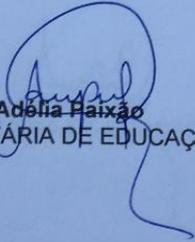
À  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBÁ

**ANEXO II: Autorização Secretária Municipal de Educação.**

**Prefeitura do Município de  
Paranavaí**  
Paço Municipal Prefeito "Antônio José Messias"  
ESTADO DO PARANÁ  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



A pesquisadora **Juliana Dias Boaretto e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira** estão autorizados a realizarem a pesquisa intitulada, "**Educação Física na Educação Infantil: uma proposta de Estruturação Curricular**" e coletar dados nos CMEIs do município de Paranavaí-Pr. Estes dados serão preservados, bem como as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, serão divulgados exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 466/2013 (na qual estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país) e suas complementares.

  
**Adelia Paixão**  
**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO**

Paranavaí, 18 de abril de 2018.

**ANEXO III: Autorização Diretora do CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe.****AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA CMEI****TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

**Título do projeto de pesquisa:** Educação Física na Educação Infantil: uma proposta de Estruturação Curricular.

**Pesquisadores:** Juliana Dias Boaretto e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

**Local da pesquisa:** Centro Municipal de Educação Infantil Isbela de Souza Riberio Felipe – Paranavaí - Pr.

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 466/2013 (na qual estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país) e suas complementares.

Paranavaí, 19 de abril de 2018.

Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa

*Andréa Vendramin Mortari*  
Diretora - RG 6.285.963-6  
Decreto 17.540/2017

**ANEXO IV: Autorização Diretora do CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza.****AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA CMEI****TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

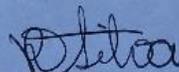
**Título do projeto de pesquisa:** Educação Física na Educação Infantil: uma proposta de Estruturação Curricular.

**Pesquisadores:** Juliana Dias Boaretto e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

**Local da pesquisa:** Centro Municipal de Educação Infantil Maria Madalena Fernandes de Souza – Paranavaí - Pr.

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 466/2013 (na qual estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país) e suas complementares.

Paranavaí, 19 de abril de 2018.



Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa

Rosalina Veríssimo da Silva  
Diretora  
Dec. n.º 17.540/2017

ANEXO V: Calendário Escolar 2018 – Centro de Educação Infantil.



Prefeitura do Município de Paranavaí  
 Praça Municipal Prefeito Antônio José Mazzola  
 ESTADO DO PARANÁ  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
**CALENDÁRIO ESCOLAR 2018**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



Grande trabalho escolar – Dado: 03/00-CEE/PR: Organização **Biológica**(20 dias); Planejamento(04 dias). Dias e horas não computados para cumprimento da carga legal para os alunos.

Janeiro							Letivos: 5						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6							
7	8	9	10	11	12	13							
14	15	16	17	18	19	20							
21	22	23	24	25	26	27							
28	29	30	31										
03-Introdução à Universidade													

Fevereiro							Letivos: 16						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
					1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	5	6	7	8	9	10							
11	12	13	14	15	16	17							
18	19	20	21	22	23	24							
25	26	27	28										
13-Carnaval							14-Carnaval						

Março							Letivos: 21						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
							1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30	31											
10-Fériedo													

Abril							Letivos: 20						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1	2	3	4	5	6	7							
8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30												
1-Fériedo							01-Introdução						

Maio							Letivos: 21						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
					1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16							
17	18	19	20	21	22	23							
24	25	26	27	28	29	30							
31													
01-Dia do Trabalho							11-Corpus Christi						

Junho							Letivos: 20						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
							1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30												

Julho							Letivos: 10						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1	2	3	4	5	6	7							
8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30	31											

Agosto							Letivos: 23						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
					1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16							
17	18	19	20	21	22	23							
24	25	26	27	28	29	30							

Setembro							Letivos: 19						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
							1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30												
01-Independência do Brasil													

Outubro							Letivos: 21						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
							1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30	31											
01-Independência do Brasil							01-Dia do Professor						
02-Dia do Fundador Público													

Novembro							Letivos: 19						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
							1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30												
01-Independência do Brasil							01-Dia da República						

Dezembro							Letivos: 11						
DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DATE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
							1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30	31											
01-Independência do Brasil													

Dias Letivos	Dias	Férias e Recessos Docentes	Dias	Férias Discentes	Dias
1º Semestre	113	Janeiro e Dezembro -férias	33	Janeiro e Dezembro	36
2º Semestre	93	Julho – recesso	14	Julho – recesso	14
Total de dias letivos com alunos	206	Outros recessos	05	Recessos	05
Carga horária	1.888h	Total	52	Total	55

## ANEXO VI: Questionário DCDQ

## DCDQ-R

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Pessoa que preenche o questionário: \_\_\_\_\_

Data de hoje: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Relação com a criança: \_\_\_\_\_

A maior parte das habilidades motoras sobre as quais este questionário pergunta são coisas que sua criança faz com as mãos ou quando movimenta. A coordenação pode melhorar a cada ano, à medida que a criança cresce e se desenvolve. Por esse motivo, será mais fácil para você responder às perguntas se você pensar em outras crianças que você conhece e que têm a mesma idade de sua criança. Por favor, ao responder as perguntas, compare o grau de coordenação de seu filho com outras crianças da mesma idade.

Faça um círculo em volta de um número, indicando o número que melhor descreve seu filho. Se você mudar sua resposta e assinalar outro número, por favor, faça dois círculos em volta da resposta correta.

	Não é nada parecido com sua criança	Parece um pouquinho com sua criança	Moderadamente parecido com sua criança	Parece bastante com sua criança	Extremamente parecido com sua criança
	1	2	3	4	5
1	Lança uma bola de maneira controlada e precisa.				1 2 3 4 5
2	Agarra uma bola pequena (por exemplo, do tamanho de uma bola de tênis) lançada de uma distância de cerca de 2 metros.				1 2 3 4 5
3	Sua criança se sai tão bem em esportes de equipe (como futebol e queimada) quanto em esportes individuais (como natação e skate), porque suas habilidades motoras são boas o suficiente para participar bem de um time.				1 2 3 4 5
4	Salta facilmente por cima de obstáculos encontrados no jardim ou no ambiente de brincadeira.				1 2 3 4 5
5	Sua criança corre com a mesma rapidez e de forma parecida com outras crianças do mesmo sexo e idade.				1 2 3 4 5
6	Se sua criança tem um plano de fazer uma atividade motora, ela consegue organizar seu corpo para seguir o plano e completar a tarefa de modo eficaz (por exemplo, construindo um "esconderijo" de papelão ou almofadas, movendo-se nos equipamentos do parquinho, construindo uma casa ou uma estrutura com blocos, ou usando materiais artesanais).				1 2 3 4 5
7	Escreve com letra de forma ou cursiva na sala de aula rápido o suficiente para acompanhar o resto das crianças na sala.				1 2 3 4 5
8	Escreve em letra de forma ou cursiva letras, números e palavras de forma legível e precisa ou, se sua criança ainda não aprendeu a escrever, ela consegue colorir e desenhar de forma coordenada, e faz desenhos que você consegue reconhecer.				1 2 3 4 5
9	Usa esforço ou tensão apropriados quando está escrevendo em letra de forma ou cursiva (não usa pressão excessiva ou segura forte demais o lápis, não escreve forte ou escuro demais, nem leve demais).				1 2 3 4 5
10	Sua criança recorta gravuras e formas com precisão e facilidade.				1 2 3 4 5
11	Sua criança tem interesse e gosta de participar em esportes ou jogos ativos que exigem boa habilidade motora.				1 2 3 4 5
12	Sua criança aprende novas tarefas motoras (por exemplo, nadar, andar de patins) facilmente e não precisa de mais treino ou mais tempo que os outros para atingir o mesmo nível de habilidade.				1 2 3 4 5
13	Sua criança aprendeu a cortar carne com garfo e faca na mesma idade que seus amigos.				1 2 3 4 5
14	Sua criança é rápida e competente em se arrumar, colocando e amarrando sapatos, vestindo-se, etc.				1 2 3 4 5
15	Sua criança não se cansa facilmente ou não parece desmontar ou "cair da cadeira" quando tem que ficar sentada por muito tempo.				1 2 3 4 5

## ANEXO VII: Questionário ABEP

## ABEP

Nome da criança: \_\_\_\_\_  
 Pessoa que preenche o questionário: \_\_\_\_\_  
 Data de hoje: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Relação com a criança: \_\_\_\_\_

Agora vou fazer algumas perguntas sobre itens do domicílio para efeito de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses. Faça um X no quadrado indicando o número que descreve a quantidade do item que possui em sua casa. Se você mudar sua resposta e fazer um X no outro quadrado, por favor, faça um círculo em volta da resposta correta.

Vamos começar? No domicílio tem \_\_\_\_\_ (LEIA CADA ITEM)

	0	1	2	3	4 ou +
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Analfabeto / Fundamental I incompleto	0
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	1
Fundamental II completo	2
Médio incompleto Médio completo / Superior incompleto	4
Superior completo	7

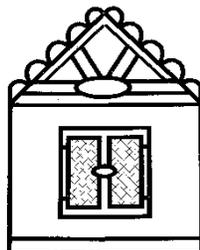
A água utilizada neste domicílio é proveniente de?

	Sim	Não
Rede geral de distribuição		
Poço ou nascente		
Outro meio		

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:

	Sim	Não
Asfaltada/Pavimentada		
Terra/Cascalho		

ANEXO VIII: Modelo- Plano de aula



**CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
ISBELA DE SOUZA RIBEIRO FELIPPE**

RUA ANTÔNIO JOSÉ DA SILVA, 470 – FONE: 3902-1035 – JARDIM DO SOL.  
E-MAIL [EMISBELA@PARANAVALPR.GOV.BR](mailto:EMISBELA@PARANAVALPR.GOV.BR)

CEP 87.711-310

PARANAVAI

PARANÁ

**Professora:** Juliana Dias Boaretto

**Data:** 03/09/2018

**Início e término da aula:** 14h10 às 15h10

**Turma:** Infantil 5

**Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento:** EI03CG02

**Campos de experiências presente:** EO - EF

**Núcleo:** O movimento e os jogos

**Tema:** Jogos populares

**Subtema:** Jogos de perseguição

**Direitos de aprendizagem e desenvolvimento:** brincar e expressar.

**Materiais didáticos necessários:**

**Plano de aula – 01**

**Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento**

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

**Objetivos específicos**

**PARTE INICIAL**

**PARTE PRINCIPAL**

**PARTE FINAL**

**Feedback:**

**Avaliação**

**Referências**

**Observação:** Este plano de aula está sujeito a alterações.

**ANEXO IX:** Quadro com a organização das aulas/intervenção

<b>Aulas</b>	<b>Data</b>	<b>Semana</b>	<b>Aulas</b>	<b>Data</b>	<b>Semana</b>
01	03/09/2018	Segunda-feira	30	19/10/2018	Sexta-feira
02	04/09/2018	Terça-feira	31	22/10/2018	Segunda-feira
03	06/09/2018	Quinta-feira	32	23/10/2018	Terça-feira
04	10/09/2018	Segunda-feira	33	24/10/2018	Quarta-feira
05	11/09/2018	Terça-feira	34	25/10/2018	Quinta-feira
06	12/09/2018	Quarta-feira	35	26/10/2018	Sexta-feira
07	13/09/2018	Quinta-feira	36	29/10/2018	Segunda-feira
08	14/09/2018	Sexta-feira	37	30/10/2018	Terça-feira
09	17/09/2018	Segunda-feira	38	31/10/2018	Quarta-feira
10	18/09/2018	Terça-feira	39	01/11/2018	Quinta-feira
11	19/09/2018	Quarta-feira	40	05/11/2018	Segunda-feira
12	20/09/2018	Quinta-feira	41	06/11/2018	Terça-feira
13	21/09/2018	Sexta-feira	42	07/11/2018	Quarta-feira
14	24/09/2018	Segunda-feira	43	08/11/2018	Quinta-feira
15	25/09/2018	Terça-feira	44	09/11/2018	Sexta-feira
16	26/09/2018	Quarta-feira	45	12/11/2018	Segunda-feira
17	27/09/2018	Quinta-feira	46	13/11/2018	Terça-feira
18	28/09/2018	Sexta-feira	47	14/11/2018	Quarta-feira
19	01/10/2018	Segunda-feira	48	19/11/2018	Segunda-feira
20	02/10/2018	Terça-feira	49	20/11/2018	Terça-feira
21	03/10/2018	Quarta-feira	50	21/11/2018	Quarta-feira
22	04/10/2018	Quinta-feira	51	22/11/2018	Quinta-feira
23	05/10/2018	Sexta-feira	52	23/11/2018	Sexta-feira
24	08/10/2018	Segunda-feira	53	26/11/2018	Segunda-feira
25	09/10/2018	Terça-feira	54	27/11/2018	Terça-feira
26	10/10/2018	Quarta-feira	55	28/11/2018	Quarta-feira
27	16/10/2018	Terça-feira	56	29/11/2018	Quinta-feira
28	17/10/2018	Quarta-feira	57	30/11/2018	Sexta-feira
29	18/10/2018	Quinta-feira	57 aulas		



**ANEXO XI: Parecer COPEP**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**Pesquisador:** Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 90200418.8.0000.0104**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Maringá**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 2.887.504**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar como um processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física (EF) estruturado para a Educação Infantil (EI) influencia no processo formativo escolar de criança de 5/6 anos. Objetivos Secundários: Apresentar as características das crianças com idade de 5/6 anos e suas aproximações com a Educação Física na Educação Infantil; Aplicar um programa sistematizado de Educação Física para a Educação Infantil com frequência diária de encontros; Analisar a competência motora de crianças submetidas a um processo contínuo de estimulação ao longo de seis meses; Analisar a influência de um programa sistematizado de Educação Física na Educação Infantil no processo formativo das crianças; Levantar junto aos professores e pais a influência percebida no comportamento das crianças submetidas ao programa sistematizado da Educação Física.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4**Bairro:** Jardim Universitário**CEP:** 87.020-900**UF:** PR**Município:** MARINGÁ**Telefone:** (44)3011-4597**Fax:** (44)3011-4444**E-mail:** copep@uem.br

## ANEXO XII: MATRIZ ANALÍTICA

**Objetivo Geral:** Analisar a influência de um programa de intervenção sistematizado para a Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) no processo formativo escolar de criança de 5/6 anos.

COGNITIVO	CARACTERÍSTICAS QUE POSSAM SUSCITAR QUESTÕES	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egocentrismo ainda presente.</li> <li>- Aos poucos passa a considerar o ponto de vista do outro.</li> <li>- Associa ideias a eventos próximos.</li> <li>- Continua pensando uma ideia por vez.</li> <li>- Confunde imaginação com realidade.</li> <li>- Julga as experiências pelos resultados aparentes.</li> <li>- Imaginário presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- atenção</li> <li>- participação</li> <li>- fala relacionada ao assunto (compreensão da atividade)</li> <li>- resolução de problemas</li> </ul>	<p>1- Como tem sido a resposta das crianças em relação aos conteúdos de aprendizagem, capacidade de raciocínio, participação e respostas gerais em sala de aula?</p> <p>2- Como você analisa o comportamento das crianças fazendo uma relação do antes, durante e após a intervenção.</p> <p>3- Você pode apresentar uma relação no aspecto atenção de antes e desse momento?</p> <p>4- Você pode apresentar uma relação no aspecto participação de antes e desse momento?</p> <p>5- Você pode apresentar uma relação no aspecto fala de antes e desse momento?</p> <p>6- Você pode apresentar uma relação no aspecto resolução de problemas de antes e desse momento?</p>
SOCIOAFETIVA	CARACTERÍSTICAS QUE POSSAM SUSCITAR QUESTÕES	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza habilidades aprendidas para enfrentar novas situações.</li> <li>- Avalia sua atuação como satisfatória, resultando em uma percepção positiva de si (autoestima).</li> <li>- Precisa estar segura do apoio dos pais, ser orientada e aprovada em suas decisões e ações.</li> <li>- O que, quando, como e por que são perguntas constantes.</li> <li>- Fala o tempo todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- social</li> <li>- relacionamento entre eles e adulto</li> <li>- afetividade</li> <li>- respeito</li> <li>- carinho</li> <li>- “cuidado com o próximo”</li> <li>- emoções</li> </ul>	<p>7- Como tem sido o comportamento social das crianças?</p> <p>8- Você tem observado o relacionamento entre os alunos e alunos com os adultos?</p> <p>9- Como está a relação dos alunos entre eles nas atividades desenvolvidas em sala?</p> <p>10- Como você observa a vontade das crianças em querer vir e estar no CMEI?</p>

		<p>11- As crianças apresentam interesse em participar das aulas e de se envolver com as atividades propostas?</p> <p>12- As crianças apresentam motivação para participarem das aulas de EF/intervenção? Em relação à professora?</p> <p>13- Se a resposta anterior for sim, como tem visto a motivação das crianças desde o início da intervenção?</p>
MOTORA	CARACTERÍSTICAS QUE POSSAM SUSCITAR QUESTÕES	QUESTÕES
<p><b><u>Movimentos locomotores:</u></b>  <b>ANDAR</b>  <b>CORRIDA:</b>  Aumento de velocidade, corrida madura (5 anos)  <b>Pular:</b>  pula em distância (5 anos)  <b>SALTAR:</b>  Salta uma distância de 50 pés (1 pé equivale a 30,48 cm) 5 anos  Salta habilidosamente com alterações rítmicas, padrão maduro (6 anos)  <b>GALOPAR:</b>  Galope habilidoso, padrão maduro (6 anos)  <b>SALTITAR:</b>  Saltitar com habilidade (para cerca de 20% das crianças) – 5 anos  Saltita com habilidade (para a maioria) – 6 anos  <b><u>Movimentos manipulativos:</u></b>  <b>ARREMESSAR:</b>  Meninos exibem um padrão mais maduro que as meninas (5 anos)  Padrão maduro de arremesso (6 anos)  <b>PEGAR:</b>  Pega utilizando as mãos somente com bola pequena (5 anos)  Padrão maduro para pegar (6 anos)  <b>CHUTAR:</b>  Padrão maduro (chuta através da bola)- 5-6 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se organiza na carteira (espaço);</li> <li>- “escrita”</li> <li>- pintura</li> <li>- trabalhos com: recortes, dobraduras, colagens etc.</li> <li>- fala com pausa</li> <li>- organização no espaço/tempo</li> </ul>	<p>14- Como você observa os aspectos motores: a escrita, o desenho, a noção tempo e espaço na sala de aula, entre outros.</p>

<p><b>REBATER:</b>  Gira o tronco e quadris e desloca o peso do corpo para a frente (5 anos)  Padrão horizontal maduro para bola imóvel- 5-7 anos</p> <p><b>Movimentos estabilizadores:</b>  <b>EQUÍLIBRIO DINÂMICO:</b>  Executa rolamento básico para a frente- 3-4 anos  Executa rolamento maduro para a frente- 6-7 anos</p> <p><b>EQUÍLIBRIO ESTÁTICO:</b>  Equilibra-se num pé por 3 a 5 segundos (5 anos)  Apoia o corpo em posições invertidas básicas de apoio em 3 pontos (6 anos)</p> <p><b>MOVIMENTOS AXIAIS:</b>  Capacidades motoras axiais começam a desenvolver-se no bebê e são progressivamente refinadas até o ponto em que integram os padrões emergentes manipulativos como arremessar, pegar, chutar, rebater, capturar e outras atividades (2 meses – 6 anos)</p>		
--	--	--

**ANEXO XIII: FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL**

**PLANILHA PARA AVALIAÇÃO  
INFANTIL 5 - EDUCAÇÃO FÍSICA - 2018**

<b>Nome do aluno:</b>										
<b>Data da avaliação</b>	<b>06/09/2018</b>					<b>30/11/2018</b>				
<b>Aspectos a serem observados</b>	<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>AV</b>	<b>MV</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>AV</b>	<b>MV</b>	<b>S</b>
Identifica e verbaliza sua ação motora										
Compreende a razão do êxito/não êxito de sua ação motora										
Reconhece a importância do conteúdo estudado										
Verbaliza a antecipação de sua ação motora										
Compreende as propostas sugeridas pela professora/grupo										
Contribui com outras possibilidades motoras para o atendimento aos problemas propostos										
Colabora na elaboração e na reelaboração das regras										
Aceita as sugestões formuladas										
Argumenta e defende suas sugestões pessoais										
Respeita seus colegas, independentemente dos aspectos físicos, sociais, culturais ou de gênero										
Respeita a fala e sugestões de seus colegas										
Compreende o conteúdo proposto										
Enfrenta desafios										

N: nunca; PV: poucas vezes; AV: algumas vezes; MV: muitas vezes; S: sempre.

# **APÊNDICES**

---

---

I Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professora regente

II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais/responsáveis

III Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais/responsáveis

IV Termo de Autorização de uso de Imagem e Depoimentos

**APÊNDICE I:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professora regente.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
Professora regente

Queremos convidá-la a participar da pesquisa intitulada: Educação Física na Educação Infantil: uma proposta de Estruturação Curricular que faz parte do curso de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, sob responsabilidade da doutoranda Juliana Dias Boaretto, tendo como orientador o Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. O objetivo da pesquisa é analisar como um processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física estruturado para a Educação Infantil influencia no processo formativo escolar de crianças de 5/6 anos. Professor, durante o processo da pesquisa, contaremos com sua disponibilidade para contribuir no processo de planejamento das aulas de Educação Física. As aulas de Educação Física ocorrerão diariamente com uma das suas turmas (Grupo 2- experimental) e durante o processo de intervenção também contamos com o seu retorno, apresentando-nos possíveis diferenças entre as turmas, já que uma terá a intervenção diária e a outra turma não terá. Para isso, a sua participação é muito importante. Informamos que durante a sua participação a previsão de desconfortos/riscos é mínima, semelhante àquele sentido num exame psicológico/educacional de rotina. Aproveitamos para esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações provenientes dela, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros após o devido tratamento serão apagados. Esta pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre o processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física estruturado para a Educação Infantil e qual a sua influência no processo formativo escolar para crianças de 5/6 anos. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa), de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Nome: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira  
Endereço: Avenida Colombo, nº 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.  
Tel: (44) 3011-4470 e-mail: aaboliveira@uem.br

Nome: Juliana Dias Boaretto  
Endereço: Avenida Colombo, nº 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.  
Tel: (44) 99901-XXXX e-mail: julivictor@yahoo.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM  
(COPEP)  
Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444  
E-mail: copep@uem.br

**APÊNDICE II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais/responsáveis<sup>97</sup>.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Para pais/responsáveis**

Queremos convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: Educação Física na Educação Infantil: uma proposta de Estruturação Curricular que faz parte do curso de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, sob responsabilidade da doutoranda Juliana Dias Boaretto tendo como orientador o Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. O objetivo da pesquisa é analisar como um processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física estruturado para a Educação Infantil influencia no processo formativo escolar de crianças de 5/6 anos. Pais, a sua participação ocorrerá por meio do preenchimento de dois questionários (ABEP e DCDQ), nos quais serão apresentados o objetivo de cada um antes de seu preenchimento. A participação de seu filho (a) ocorrerá por meio do teste motor chamado BOT 2, no início do semestre. No final do semestre, você responderá ao questionário DCDQ e seu filho (a) realizará o teste motor novamente. Para isso, a sua participação e de seu filho (a) é muito importante. Informamos que durante a sua participação a previsão de desconfortos/riscos é mínima, semelhante àquele sentido num exame psicológico/educacional de rotina. Aproveitamos para esclarecer que sua participação e de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você e seu filho (a): recusarem-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e de seu filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações provenientes dela, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros após o devido tratamento serão apagados. Esta pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre o processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física estruturado para a Educação Infantil e qual a sua influência no processo formativo escolar para crianças de 5/6 anos. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito e responsável pelo sujeito de pesquisa), de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Sendo assim, também

---

<sup>97</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis dos Grupos 1 e 3 (Grupos controle).

autorizo meu/minha filho (a) \_\_\_\_\_,  
a participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Nome: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira  
Endereço: Avenida Colombo, nº 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.  
Tel: (44) 3011-4470 e-mail: aaboliveira@uem.br

Nome: Juliana Dias Boaretto  
Endereço: Avenida Colombo, nº 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.  
Tel: (44) 99901-XXXX e-mail: julivictor@yahoo.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM  
(COPEP)  
Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444  
E-mail: copep@uem.br

**APÊNDICE III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais/responsáveis<sup>98</sup>.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Para pais/responsáveis**

Queremos convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: Educação Física na Educação Infantil: uma proposta de Estruturação Curricular que faz parte do curso de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, sob responsabilidade da doutoranda Juliana Dias Boaretto, tendo como orientador o Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. O objetivo da pesquisa é analisar como um processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física estruturado para a Educação Infantil influencia no processo formativo escolar de crianças de 5/6 anos. Pais, a sua participação ocorrerá por meio do preenchimento de dois questionários (ABEP e DCDQ), nos quais serão apresentados o objetivo de cada um antes de seu preenchimento. A participação de seu filho (a) ocorrerá por meio do teste motor chamado BOT 2 e, após a aplicação, seu filho (a) participará de aulas diárias de Educação Física como parte do processo de intervenção. Após o período de intervenção, você responderá ao questionário DCDQ e seu filho (a) realizará o teste motor novamente. Para isso, a sua participação e de seu filho (a) é muito importante. Informamos que durante a sua participação, a previsão de desconfortos/riscos é mínima, semelhante àquele sentido num exame psicológico/educacional de rotina. Aproveitamos para esclarecer que sua participação e de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você e seu filho (a): recusarem-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e de seu filho (a). Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações provenientes dela, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros após o devido tratamento serão apagados. Essa pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, esperamos que este estudo estimule reflexões sobre o processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física estruturado para a Educação Infantil e qual a sua influência no processo formativo escolar para crianças de 5/6 anos. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas desse documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito e responsável pelo sujeito de pesquisa), de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa

---

<sup>98</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis dos Grupo 2 (Grupo experimental).

coordenada pelo Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Sendo assim, também autorizo meu/minha filho (a) \_\_\_\_\_, a participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Nome: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira  
Endereço: Avenida Colombo, nº 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.  
Tel: (44) 3011-4470 e-mail: aaboliveira@uem.br

Nome: Juliana Dias Boaretto  
Endereço: Avenida Colombo, nº 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.  
Tel: (44) 99901-XXXX e-mail: julivictor@yahoo.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)  
Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444  
E-mail: copep@uem.br.

**APÊNDICE IV: Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento meu e de meu filho, AUTORIZO, por meio do presente termo, os pesquisadores Juliana Dias Boaretto e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira (orientador) da pesquisa intitulada “Educação Física na Educação Infantil: da estruturação à implementação pedagógica”, a utilizar as fotos, filmagens e depoimentos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Paranavaí, \_\_\_\_\_ de novembro de 2018.

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisador responsável pela pesquisa