

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS – CEFD
Campus de Vitória– ES

WILIANE MACHADO VARGAS GRILLO

METODOLOGIA DE PROJETO: jogos e brincadeiras
com crianças em transição da educação infantil para o
ensino fundamental

VITÓRIA – ES

2023

Mestrado Profissional em

Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



WILIANE MACHADO VARGAS GRILLO

METODOLOGIA DE PROJETO: jogos e brincadeiras com crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Educação Física Escolar

Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Coorientadora: Profa. Dra. Zenólia Cristina Campos Figueiredo

VITÓRIA – ES
2023



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G859m Grillo, Wiliane Machado Vargas, 1975-
Metodologia de projeto: jogos e brincadeiras com crianças
em transição da educação infantil para o ensino fundamental /
Wiliane Machado Vargas Grillo. – 2023.
108 f. : il.

Orientador: Nelson Figueiredo de Andrade Filho.
Co-orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo.
Acompanha Produto Técnico: *E-book*. Modo de acesso:
<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física. 2. Metodologia de ensino. 3. Jogos infantis. I. Andrade Filho, Nelson Figueiredo de. II. Figueiredo, Zenólia Cristina Campos. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. V. Título.

CDU: 796

Elaborado por Eliéte Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603

WILIANE MACHADO VARGAS GRILLO

METODOLOGIA DE PROJETO: jogos e brincadeiras com crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração: Educação Física Escolar

Aprovada em 10 de maio de 2023.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

**Presidente e Orientador: Prof. Dr.
Nelson Figueiredo de Andrade Filho**
Universidade Federal do Espírito Santo

**Membro Titular: Prof. Dr. Luiz
Alexandre Oxley da Rocha**
Universidade Federal do Espírito Santo

**Membro Titular: Profa. Dra. Zenólia
Christina Campos Figueiredo**
Universidade Federal do Espírito Santo

Aos alunos do 1º ano C do ano de 2022 da EMEF Amilton Monteiro da Silva.

Ao meu esposo, Wagner, e às minhas filhas, Wiviane e Wanessa, que foram meus maiores incentivadores.

Aos meus pais, Wilian (in memoriam) e Lucy, que me deram a vida.

Vovó Jovita (in memoriam), que partiu durante a produção deste trabalho.

Ao meu irmão, Wilian Junior, e aos tios Márcia, Juracy, Leanir e Israel.

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono da minha vida.

Aos meus amigos e colegas da Turma II do Mestrado Profissional do Proef.

Aos meus queridos orientadores, Nelson e Zenólia, toda admiração e apreço.

O meu muito obrigada ao professor Luiz Alexandre, que compôs a banca, e à revisora Alina Bonela.

À Capes/Proeb – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (Proef).

RESUMO

A presente pesquisa objetivou trabalhar com elementos da pesquisa-ação na construção da metodologia de projeto, tendo como objeto de estudo a própria prática

de ensino da pesquisadora em uma turma de 1º ano do ensino fundamental no município de Vitória/ES. O objetivo geral foi desenvolver uma experiência docente alternativa, mobilizando o conteúdo jogos e brincadeiras com crianças em fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental nas aulas de Educação Física. A proposta do conteúdo jogos e brincadeiras no trabalho de intervenção se apresenta pela importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças na interação social, principalmente na fase de transição, que se apresenta em vários momentos na vida do indivíduo, podendo ser considerada um período de crise. No entanto, deve ser potencializada por meio de um olhar específico, evitando rupturas na aprendizagem, apresentando um espaço que acolha e desafie os alunos. Incentivando a coparticipação das crianças nas decisões durante a construção da aula, onde puderam compartilhar as vivências trazidas da educação infantil, os medos, ansiedades e expectativas que sentiam ao adentrarem ao novo nível de ensino. Construíram-se as aulas a partir do resgate das experiências do nível anterior. As crianças indicaram, em roda de conversa, que a EMEF “não é legal” como o CMEI. Reivindicações foram projetadas por meio de uma carta aberta, construída coletivamente pelos estudantes, endereçada à diretora da escola, com propostas para melhorar aspectos referentes às relações entre os sujeitos, estrutura, rotina de aula, materiais e ambiente. O objetivo da carta é que a escola se torne um ambiente mais atrativo no sentido lúdico e das relações estabelecidas nesse espaço pertencente aos alunos. Durante o trabalho de intervenção, puderam ser identificadas problemáticas enfrentadas pelas crianças nesse processo de transição e a forma como a metodologia de projeto emerge como alternativa de ensino que contribuiu na identificação e desenvolvimento das experiências de movimentos corporais das crianças nessa fase durante as aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; metodologia de projeto; movimentos corporais; jogos e brincadeiras.

ABSTRACT

This study aimed to work with elements of action-research, based on the project methodology, having as object of study the researcher's own teaching practice in a first grade class in the city of Vitória (ES). The overall goal was to develop an alternative teaching experience, mobilizing the content of games and play with

children in transition from kindergarten to elementary school in Physical Education classes. The proposal of the content of games and play in the intervention work is presented by the importance of play for the development of children in social interaction, especially in the transition phase. This phase occurs at various times in the individual's life, being considered a period of crisis, and it should be enhanced through a specific look, avoiding disruptions in learning, presenting a space that welcomes and challenges them. Encouraging the students' co-participation in the decisions during the construction of the class, where they could share the experiences they brought from kindergarten, their fears, anxieties, and expectations they felt when they entered the new teaching level. The classes were built from the experiences of the previous level. The children pointed out in a conversation circle that the EMEF is not as nice as the CMEI. Projecting demands through an open letter, collectively built for the school principal with proposals from the students to improve aspects related to the relationships between subjects, structure, routine, materials, environment. So that the school becomes a more attractive environment in the sense of play and the relationships established in this space that belongs to them. During the intervention work, it was possible to identify the problems faced by children in this transition process and how the project methodology emerges as a teaching alternative that contributed to the identification and development of the children's experiences of body movements in this phase, during Physical Education classes.

Key-words: Physical Education; project methodology; body movements; games and playing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Projeto de trabalho segundo Hernández (2017)	23
Figura 2 – EMEF Amilton Monteiro da Silva – área externa, portão de entrada.....	30
Figura 3 – EMEF Amilton Monteiro da Silva –área interna, prédio e pátio.	31
Figura 4 – Pátio e quadra da EMEF AMS	32
Figura 5 – Diagrama de organização do projeto de trabalho	35
Figura 6 – Avaliação inicial.....	39
Figura 7 – Laboratório de Ciências – EMEF MAS.....	40
Figura 8 – Laboratório de Ciências – EMEF AMS.....	41
Figura 9 – Roda de conversa	46
Figura 10 – Pula-aranha (Pulo)	47
Figura 11– Pula-aranha (Aterrissagem)	48
Figura 12 – Pula-aranha (Aterrissagem)	48
Figura 13 – Pula-aranha (Aterrissagem com rolamento).....	49
Figura 14 – Pula-aranha (Aterrissagem com rolamento).....	51
Figura 15 – Pula-aranha (aterrissagem com rolamento)	51
Figura 16 – Teia laser	52
Figura 17 – Teia laser	53
Figura 18 – Teia laser	53
Figura 19 – Desenho animado <i>A menina e o porquinho</i>	54
Figura 20 – Amarelinha	56
Figura 21 – Amarelinha	56
Figura 22 – Amarelinha (mãos à obra).....	57
Figura 23 – Amarelinha (mãos à obra).....	58
Figura 24 – Amarelinha (mãos à obra).....	58
Figura 25 – Amarelinha (Finalizada)	59
Figura 26 – Estradas coloridas.....	59
Figura 27 – Estradas coloridas.....	60
Figura 28 – Estradas coloridas.....	60
Figura 29 – Estradas coloridas (Finalizadas)	61
Figura 30 – Corrida hamsters.....	63
Figura 31 – Corrida hamsters.....	
Figura 32 – Corrida hamsters.....	63
Figura 33 – Corrida hamsters.....	64

Figura 34 – Invente uma brincadeira com o bambolê	65
Figura 35 – Invente uma brincadeira com o bambolê	65
Figura 36 – Invente uma brincadeira com o bambolê	66
Figura 37 – "Dia do brinquedo"	67
Figura 38 – "Dia do brinquedo"	67
Figura 39 – "Dia do brinquedo "	68
Figura 40 – "Dia do brinquedo"	68
Figura 41 – Reivindicação (carta coletiva)	70
Figura 42 – Reivindicação (carta em construção)	70
Figura 43 – Reivindicação (carta coletiva)	71
Figura 44 – Portfólio aberto	72
Figura 45 – Portfólio aberto	73
Figura 46 – Portfólio aberto	73
Figura 47 – Portfólio aberto	Erro! Indicador não definido.
Figura 48 – Feedback com desenho: produzido pela aluna mais nova da turma	74
Figura 49 – Feedback com desenho: o aluno retrata a corrida hamster	75
Figura 50 – Feedback com desenhos	75
Figura 51 – Feedback com desenhos: o aluno ilustra a amarelinha, pula-aranha	75
Figura 52 – Feedback com desenhos: amarelinha e pula-corda.....	76
Figura 53 – Feedback com desenhos: a brincadeira do pula-aranha.....	76
Figura 54 – Feedback com desenhos: amarelinha, teia laser e bambolê	76
Figura 55 – Feedback com desenhos: corrida hamster, amarelinha, teia laser	77
Figura 56 – Brincadeira proposta I: a galinha do vizinho.....	77
Figura 57– Brincadeira proposta II: morto-vivo.....	78
Figura 58 – Brincadeira proposta II: morto-vivo.....	78
Figura 59 – Brincadeira proposta: Corrida de saco	79
Figura 60 – Brincadeira proposta II: corrida de saco.....	79
Figura 61 – Brincadeiras propostas II: pula-corda.....	79
Figura 62 – Assinatura da carta coletiva	81
Figura 63 – Assinatura da carta coletiva	81
Figura 64 – Cartaz do projeto apresentado na Mostra Cultural da escola	82
Figura 65 – Apresentação da carta de reivindicação na Mostra Cultural da escola	82
Figura 66 – Apresentação do projeto na Mostra Cultural da escola.....	83
Figura 67 – Alunos do 1º ano C e seus responsáveis na Mostra Cultural.....	83
Figura 68 – Agradecimentos e despedida da turma.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMS – Amilton Monteiro da Silva

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ProEF – Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	METODOLOGIA DE PROJETO	20
2.1	CRIANÇAS EM TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
3	ELEMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DE PROJETO.....	29
3.1	PROJETO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DO PROJETO DE TRABALHO.....	33
3.1.1	Aula1 – Avaliação inicial	38
3.1.2	Aula 2 – <i>Caminhada/tour</i> na EMEF	39
3.1.3	Aula 3 – Visita ao laboratório de Ciências da escola.....	40
3.1.4	Aula 4 – Roda de conversa: “No CMEI é mais legal!”	41
3.1.5	Aula 5 – Pula-aranha – parte I.....	47
3.1.6	Aula 6 – Roda de conversa. Pula-aranha parte II.....	49
3.1.7	Aula 7 – Teia laser	52
3.1.8	Aula 8 – Filme: A menina e o porquinho.....	54
3.1.9	Aula 9 – Pintando a amarelinha!.....	55
3.1.10	Aula 10 – As estradas coloridas.....	59
3.1.11	Aula 11 – Corrida Hamsters.....	61
3.1.12	Aula 12 – Crie e movimente-se com o bambolê	64
3.1.13	Aula 13 – Resgatando o “Dia do brinquedo”	66
3.1.14	Aula 14 – Reivindicação	68
3.1.15	Aula 15 – Portfólio aberto.....	71
3.1.16	Aula 16 – Feedback através do desenho	74
3.1.17	Aula 17 – Brincadeira proposta I	77
3.1.18	Aula 18 – Brincadeira proposta II	77
4	PRODUTO EDUCACIONAL	80
5	ANÁLISE.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICES	95
	APÊNDICE A – Carta de Anuência	95
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	100
	ANEXO A – Autorização da Prefeitura Municipal de Vitória.....	102
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	103

1 INTRODUÇÃO

No cenário de atuação docente, o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef) é a realização de uma inspiração e me ofereceu maior oportunidade de repensar e qualificar minha prática profissional. Ademais, permitiu a retomada dos estudos sistematizados de pesquisas, leituras e releituras do mundo em volta, favorecendo, principalmente, o entendimento e a construção de um novo olhar sobre a Educação Física e a prática docente no âmbito escolar.

A escola entendida como uma instituição social de ensino, precisa estar atualizada quanto à aquisição do conhecimento e das formas como ele tem sido ofertado, repassado e aprendido. Segundo Sacristán (2017, p,16), o currículo é “[...] uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc.” A Educação Física, como disciplina escolar, deve preocupar-se em estar adequada às novas demandas educacionais, correlacionadas como contexto de seus alunos.

Albuquerque e Del-Masso (2020, p. 135) analisam a Educação Física como:

[...] um componente curricular, um tempo e um espaço no currículo que deve cumprir uma função educativa, tal como a que se espera do conjunto da escola, alicerçada em objetivos e conteúdo específicos que não dissolvam sua tarefa em generalidades e que seja capaz de sistematizar, ao longo dos anos escolares, um conjunto de conhecimentos que permita aos alunos compreender, a partir de temas, o mundo que habitamos, bem como a dimensão que se liga às práticas corporais.

Nesse sentido, é preciso investigar métodos, conectar conteúdos e modos de avaliação que subsidiem a aquisição do conhecimento, estimulando o aluno a participar das ações formativas. É necessário, ainda, trabalhar conteúdos que sejam significativos para a formação da cidadania e para as tomadas de decisões. Uma das formas de atender a essa preocupação é analisando a própria prática docente.

Adentrar no Mestrado profissional, discutir e se envolver nas questões de pesquisas sobre as práticas pedagógicas e metodológicas possibilita ao docente ter essa percepção de forma mais latente. Isso ocorre porque o estudante dispõe de certa condição para analisar a experiência e discutir o que precisa ser aprimorado no processo de ensino. Um processo reflexivo que analiso que não vem do exterior, mas de dentro da prática pedagógica.

A intervenção pedagógica ocorreu em uma turma com 16 alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo (ES), durante as aulas de Educação Física. Este estudo se justifica em virtude de as crianças provenientes do nível da educação infantil estarem passando pelo período de transição para o nível subsequente do ensino fundamental. Elas seguiam uma rotina específica na educação infantil (alimentação, cuidados, brincadeiras e momentos de crescimento e aprendizado) em ambientes com predomínio da ludicidade. No ensino fundamental, no entanto, as crianças passam a se adaptar a outro nível de formação, uma nova realidade na qual se encontram, de certa maneira, contidos, enfileirados, seguindo condutas, novas regras e uma rotina diferente em espaços que não contemplam o *movimento corporal da infância*.¹

As crianças vivem o estresse gerado pela imposição dos pais e pelas cobranças dos adultos da escola sobre suas atitudes, comportamentos e responsabilidades no novo nível de ensino – tendo agora menos tempo para as brincadeiras e interações com os colegas. Poucos momentos lúdicos, novos horários com várias disciplinas, muitas atividades e demandas diferenciadas da que experienciaram na educação infantil. Sobre isso, Martins e Facci (2020, p.160,165) apontam:

Não foi por acaso que Vygotsky [...] classificou o período de transição como um período de crise. A entrada da criança no ensino fundamental promove uma verdadeira revolução no desenvolvimento, pois o meio externo e os interesses da criança vão modificando-se [...] nessa nova etapa, pais e professores dão grande ênfase à realização das tarefas.

Seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, é importante que a criança seja conduzida por um processo de transição gradual entre os níveis escolares. Isso deve ocorrer para que a mudança não ocasione uma ruptura (ou descontinuidade) empobrecedora da experiência de aprendizado entre os níveis.

¹ “Em nosso entendimento, a criança é agente social competente para ser criança e agir, com suas experiências de movimento corporal, afirmativa ou negativamente em seu ofício de criança, em meios às situações sociais nas quais está inserida, brincando, de um modo que adulto algum pode fazê-lo, sem que pareça imitação grosseira da realidade circunstanciada. [...] o ponto de vista da criança acontece, e se manifesta por meio das suas experiências de movimento corporal, como modo próprio de socialização dela, em conflito e no confronto contra a perspectiva de escolarização posta no cotidiano escolar” (ANDRADE FILHO, 2011, p.142).

Nas escolas de ensino fundamental, por exemplo, as crianças que frequentavam a educação infantil se deparam agora mais diretamente com a fragmentação dos conteúdos impostos por esse novo nível de ensino. Inseridas em uma rotina diferente em espaços que não contemplam o movimento corporal da infância, vivem o estresse gerado pela imposição dos pais e cobranças dos adultos da escola acerca de suas atitudes, comportamentos e responsabilidades no novo nível de ensino.

As relações afetivas trazidas da educação infantil por meio das interações e do convívio, por vezes são ignoradas. Os resgates desses elementos afetivos construídos na fase escolar anterior podem contribuir no desenvolvimento psíquico motor e tornar mais tranquila a fase de transição. Com relação aos afetos, Vygotski (1999, p. 19) afirma:

O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões. [...] o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica.

Diante desse panorama, colocamo-nos as seguintes indagações: o que as crianças pensam dessa nova realidade escolar? A adaptação à primeira etapa do ensino fundamental tem se apresentado de forma significativa? Que elementos afetivos elas gostariam de resgatar nesta nova rotina de convivência?

Para esta pesquisa, a questão que nos propusemos responder foi a seguinte: **quais as contribuições da metodologia de projeto na prática de ensino, vivenciada em aulas de Educação Física, para mediar o processo de transição e torná-lo mais positivo e menos traumático para as crianças?**

A partir de reflexões geradas no Mestrado Profissional, em especial sobre as várias possibilidades metodológicas que poderiam ser aplicadas na aula, emergiu o desejo de ampliar as experiências dos alunos no ensino fundamental de maneira diferente do que já havia sido feito. Almejamos uma ação pedagógica por meio da mobilização de uma metodologia que conduzisse ao caminho da interação estudantil a coparticipação dos alunos durante as aulas de Educação Física, auxiliando na fase de transição vivida por essas crianças.

Baseados nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados por Gil (2019), sobretudo quanto ao planejamento da pesquisa, a definição dos objetos, ambiente, técnicas de coleta e análise de dados, este trabalho se utilizou dos elementos da pesquisa-ação. Segundo Gil (2019, p. 38): “A pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades” – semelhante ao que já expusemos.

Uma pesquisa-ação deve envolver os sujeitos, sensibilizá-los sobre a pesquisa desde a construção do objeto, ou seja, ajudando a elaborar, conhecendo e ouvindo da criança o que a incomoda para ser investigado até o resultado do trabalho. Ao contrário disso, este estudo está relacionado com a inquietação pedagógica da professora pesquisadora e não com a das crianças no momento inicial.

Ao lançarmos mão dos elementos da pesquisa-ação na intervenção pedagógica, pretendemos analisar a nossa própria prática de ensino e refletir sobre ela, baseando-nos no que Hernández (1998) denominou projeto de trabalho. A intervenção foi orientada pela metodologia de projeto e realizada com uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Nosso intuito foi construir com eles, os alunos, uma aprendizagem que tornasse o seu processo de transição mais positivo e menos traumático, facilitando sua adaptação ao novo nível de ensino sem rupturas do conhecimento.

A intervenção pedagógica teve como proposta de trabalho da professora pesquisadora o uso de jogos e brincadeiras como seu próprio conteúdo. Buscamos, então, levar às crianças em transição a percepção sobre o que elas aprenderam e o significado daquilo que aprenderam, utilizando experiências próprias da cultura da infância, como os jogos e as brincadeiras.

A utilização desse tipo de conteúdo se justifica pela importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, sobretudo em convívio social. “As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e as crianças entre si mesmas, para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento” (ROLIM, 2008, p. 180). Segundo Machado (2003, p. 21):

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideias e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com que denominamos 'brinquedo', a criança brinca com a cultura.

Por meio de rodas de conversa, resgatamos lembranças emocionais da educação infantil, assim como práticas e vivências do CMEI. Além das recordações trazidas pelas crianças, de brincadeiras citadas por elas (como o pula-aranha, teia laser, corrida hamster), falaram também sobre os sentimentos e sensações que experimentaram ao adentrar no ensino fundamental.

Os objetivos específicos deste trabalho foram incentivar a coparticipação das crianças nas decisões durante a construção das aulas, promovendo, como já foi mencionado, a escuta e o resgate das experiências trazidas da educação infantil por elas, provocando a proximidade e parceria entre professor e aluno na troca e construção de saberes e identificando as dificuldades encontradas pelas crianças ao entrarem no ensino fundamental. Nossa intenção era perceber a importância da prática docente inovadora, promovendo mudança na condução das aulas de Educação Física e elaborar um produto educacional, "e-book", com a sequência didática, proveniente da intervenção pedagógica.

No primeiro capítulo, abordamos os principais pressupostos da prática docente guiados pela metodologia de projeto. Analisamos o papel do aluno, do professor e a forma como ocorre o processo de ensino-aprendizagem com base no que Hernández caracteriza como *projeto de trabalho*. Buscamos entender sobre a fase de transição dos alunos que desenvolveram o projeto de trabalho com a professora pesquisadora, do nível da educação infantil para o nível do ensino fundamental.

No segundo capítulo, focamos os elementos da pesquisa-ação aplicados na construção da metodologia que guiou o *projeto de trabalho*.

No terceiro capítulo, procuramos mostrar como realizamos a intervenção pedagógica pelo projeto de trabalho, com registros e descrições das aulas produzidas coletivamente.

Na análise do trabalho, priorizamos relatar e avaliar a prática pedagógica

durante a intervenção, indicando as contribuições significativas da metodologia no projeto de trabalho realizado na intervenção pedagógica com crianças em transição. Inclusive lançando um novo olhar sobre a fase de transição.

Finalmente, nas considerações finais, refletimos sobre a intervenção, as possibilidades que surgiram de repensar a prática docente, as limitações e as novas perspectivas que se apresentam para inovar a experiência de aprendizado dos alunos e sua coparticipação nas aulas de Educação Física.

2 METODOLOGIA DE PROJETO

Neste capítulo, nosso objetivo é compreender melhor a metodologia de projeto dialogando com alguns autores, como Barbosa e Horn, enfatizando, como principal autor, Hernández, que estuda essa prática de projeto de trabalho. Procuramos conhecer seus principais pressupostos e como a metodologia de projeto emerge trazendo possibilidades de o professor criar situações de aprendizagem ao invés de apenas transmitir informações sobre determinado conteúdo aos alunos como acontece na prática tradicional.

Segundo Hernández (1998), os projetos se constituem como um lugar que pode permitir que o conhecimento não se apresente de forma fragmentada e distante dos alunos, tampouco de seus problemas e necessidades. Um lugar que possibilite levar em conta as transformações sociais, além de grande quantidade de informação e produção, permitindo dialogar de forma crítica sobre elas. Ainda segundo Hernández (2017, p.59):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

A prática docente de projeto de trabalho almeja: a) promover a coparticipação dos alunos nas decisões do projeto; b) construir com eles as problemáticas geradas durante os diálogos na roda de conversa; c) criar os objetivos que se pretendem alcançar; e d) elaborar as hipóteses tecidas durante a jornada de pesquisa. Com isso, forma-se um caminho para a resolução do problema inicialmente percebido.

A proposta do projeto no âmbito educacional não é recente. Barbosa e Horn (2008) apontam John Dewey (filósofo e educador americano) e seu seguidor William Kilpatrick como os principais representantes da pedagogia de projeto. Ainda segundo as autoras, Alfredo Miguel Aguayo afirma que essa expressão foi citada no âmbito pedagógico pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1908: “Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 16).

Nesse contexto, entendemos que o conhecimento na criança vai se produzindo com a interação desse sujeito com as dinâmicas e problemas do cotidiano ou quando eles se veem submersos a uma realidade que os desafia a enfrentar problemas abstratos e reais. Nós, adultos, frequentemente não procuramos perceber o que realmente acontece com as crianças quanto às nossas preocupações com currículo, rotina, planejamentos, registros incansáveis e desnecessários. Cumprimentos pedagogicamente burocráticos consomem nosso tempo e nossa atenção para o que realmente deveria interessar no processo de ensino-aprendizagem – que é descobrir como os nossos alunos aprendem.

Philippe Perrenoud, em seu livro, *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*, aponta, em meio a tantas condições, três categorias igualmente necessárias para aprender. Segundo ele, para aprender, é preciso estar quando possível:

[...] em uma situação que não ameace a identidade, a segurança, a solidariedade dos que aprendem; em uma situação mobilizadora, que tenha sentido e que provoque uma atividade na qual o aprendiz se envolva pessoal e duradouramente; em uma situação que solicite o sujeito em sua zona próxima de aprendizagem (menor desequilíbrio possível, obstáculo transponível) (PERRENOUD, 2004, p. 54).

Na escola, a criança tem que se adaptar e viver uma rotina escolar adotada pelos adultos das instituições – presos a uma realidade que não motiva nem estimula os discentes. Sequer tentam imaginar uma forma diferente e possível de os alunos fazerem escolhas e criar possibilidades de alterar a rotina.

“A criança que estuda a maneira de fazer uma gaiola de pássaros resolve um problema. A que constrói realmente a gaiola executa um projeto [...]. Todo projeto é um problema, mas nem todo problema é um projeto” (AGUAYO, 1952, p. 89).

O planejamento das aulas deve estar atrelado à preocupação do aluno não apenas em receber, mas também em produzir e compreender seu ensino. Não há aprendizagem significativa e duradoura que se efetive sem prazer. Ocorre com a escolarização, a premiação, a graduação. Segundo Sacristán (apud FENANDES; MERCADO; 2022, p. 115), “[...] o discurso dominante em educação nas últimas décadas esteve muito mais centrado na instituição escolar, em sua eficácia no currículo, no êxito ou fracasso escolar [...]. O fracasso escolar preocupa, mas ‘os fracassados’ nem tanto”.

Na prática de ensino, a escuta dos alunos (ou a observação de suas expressões, produções e diálogos) é importante para perceber os conhecimentos já adquiridos, como ponto de partida para novas propostas que não partam do zero, mas de algum lugar proveniente de experiências e interesses.

Os conhecimentos já adquiridos nas experiências do nível escolar anterior, nesse caso, a educação infantil, apresentam-se na avaliação inicial que faz parte de um dos três momentos avaliativos presentes neste trabalho e citados por Hernández (1998), que são: avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação recapitulativa – não como um paradigma, mas como diálogo do professor com os alunos, produzindo mediação do conhecimento que os estudantes vão construindo.

Nesse sentido, é preciso dar visibilidade aos resultados e aos acontecimentos imprevisíveis, selecionando as evidências durante o processo e no resultado final. Se for necessário devem ser introduzidos métodos informais, promovendo o pluralismo metodológico rumo à avaliação democrática que, segundo Hernández (1998, p. 93), “[...] implica reconhecer que os implicados também fazem parte do processo de avaliação, não só como executores, mas também como referenciais do próprio processo seguido e como partícipes das decisões adotadas”.

Assim como o trabalho de projeto é construído coletivamente entre o professor e o aluno, o método avaliativo deverá contribuir nesse processo. Portanto, não deve ser um instrumento punitivo, excludente ou classificatório, mas uma ferramenta para detectar lacunas e evidenciar a necessidade de novas dinâmicas, tomando atitudes e efetuando encaminhamentos na construção do trabalho de projeto.

Para Hernández (1998), o papel do professor consistirá em usar a avaliação não como um elemento de controle e classificação, mas para juntar evidências, organizar critérios por vezes complexos que auxiliam na construção de conhecimento compartilhado. Essas evidências e dados devem ser analisados no início, durante e ao final do processo de ensino-aprendizagem.

[...] partindo de uma perspectiva ampla, entende-se por avaliação a realização de um conjunto de ações encaminhadas para recolher uma série de dados em torno de uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre o mesmo. Costuma-se considerar que esse juízo se expressa em função de alguns critérios prévios e com a finalidade de recolher evidências para uma posterior tomada de decisões. (HERNÁNDEZ; SANCHO, 1993, apud HERNÁNDEZ, 1998).

No âmbito da proposta baseada em projeto, tentamos conectar os alunos com as dificuldades e os obstáculos enfrentados e identificados por eles. Na perspectiva de trabalho com projeto, o professor pesquisa as questões que emergem durante as aulas, analisa e reflete sobre os dados obtidos, auxiliando o aluno a refletir sobre os desafios no intuito de os educandos apontarem alternativas para solucioná-los e se engajarem no próprio processo de aprendizagem. O foco está no processo, no caminho a percorrer.

O projeto é uma construção coletiva e envolve tanto os estudantes, como a professora pesquisadora, gestores, pais e responsáveis, de modo a caracterizar um processo cooperativo e não linear. Não se pode negar que nem sempre resolveremos o problema na sua totalidade, mas o fato de promovermos a percepção, problematização e uma possível conscientização do que foi extraído durante a pesquisa nos impulsiona a ir mais além do que pretendíamos.

Segundo Hernandez (1998, p. 65):

[...] quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a Escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos [...].

No quadro a seguir, Figura 1, tentamos descrever resumidamente os pressupostos metodológicos e os conceitos baseados no que Hernández (1998) caracteriza como projeto de trabalho, em relação ao papel do professor e do aluno que deverá ser desempenhado durante o processo de ensino-aprendizagem guiado pela metodologia de projeto.

Figura 1 – Projeto de trabalho segundo Hernández (2017)²

PROFESSOR	ALUNO	PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Dialoga de forma crítica sobre as informações e produções, contextualizando-as • Pensa com os alunos sobre as problemáticas levantadas durante 	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói seu próprio conhecimento com auxílio do professor • Pensa sobre as problemáticas geradas 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento não pode ser fragmentado nem distante do aluno • O conhecimento vai sendo produzido com a interação

² HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo, por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

<p>os diálogos na roda de conversa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promove a coparticipação dos alunos nas decisões do projeto • Procura descobrir como o aluno aprende • Planeja as aulas com a preocupação de o aluno não apenas receber, mas também produzir e compreender sobre seu ensino • Usa a avaliação para juntar evidências, organizar critérios, que auxiliam na construção de conhecimento compartilhado • Pesquisa as questões que emergem durante as aulas, analisando e refletindo sobre os dados obtidos • Observa o momento de intervir 	<p>durante as rodas de conversa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aponta alternativas para solucionar a problemática encontrada, tecendo hipóteses sobre ela • Faz parte da avaliação como executores, referenciais do próprio processo e partícipes das decisões adotadas 	<p>do aluno, com as dinâmicas e problemas do cotidiano</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento promove situações mobilizadoras, que tenham sentido para o aluno e com os quais ele possa se envolver de forma duradoura • Projeto é uma construção coletiva e envolve tanto os estudantes como a professora, gestores, pais e responsáveis. É um processo cooperativo e não linear • Baseia-se na mobilização da inteligência autêntica do aluno
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante vinte anos de prática docente no Ensino Fundamental I, planejar aulas para o primeiro ano com alunos que vinham da educação infantil se apresenta como um desafio. Por mais que introduzíssemos conteúdos com atividades lúdicas, os alunos ficavam por vezes desinteressados, desmotivados, demonstrando que estavam desconectados naquele momento da aula. Quando o ensino fundamental passou para nove anos (Lei nº11.274 de 2006) e os alunos entravam com cinco para completar seis anos no ensino fundamental, a insegurança e desafios com essa faixa etária se intensificaram.

No entanto com a experiência de trabalhar na educação infantil, percebemos como a realidade e o convívio das crianças na educação infantil são distintos do ensino fundamental. Notamos ser necessário compreender essa fase de transição das crianças para acessá-las de forma significativa, atendendo a seus interesses e problemas vividos por elas nessa fase. Algumas perguntas motivaram a reflexão da condição docente de quem trabalha com crianças em transição como: o que elas pensam e dizem sobre sua chegada no nível do ensino fundamental? Quais experiências vividas na educação infantil elas gostariam de resgatar nessa nova rotina de convivência? A adaptação à primeira etapa do ensino fundamental tem se apresentado de forma significativa para as crianças?

Para realizarmos a intervenção pedagógica com crianças nessa faixa etária, adotamos a metodologia de projeto, pois seus pressupostos atenderiam ao principal

objetivo de fazer com que as aulas se apresentassem de forma significativa, duradoura. Contaríamos com a participação e construção efetiva das crianças para descobrir e solucionar um problema que atinge a todos naquele momento.

2.1 CRIANÇAS EM TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Na educação básica brasileira, a criança ingressava no ensino fundamental com sete anos. Com a Lei nº11.274, de 2006, o ensino fundamental passou a ter duração de nove anos e o aluno de seis anos começou a frequentar o 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2006). O Ministério da Educação (MEC) antecipou a entrada da criança na escola com a ampliação do tempo de escolarização. Justifica-se dizendo que: “O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 16), porém não define o significado do termo quando menciona *aprendizagem mais ampla*, que tem seu pilar em uma experiência educacional significativa, duradoura e de qualidade, o que não, necessariamente, quer dizer passar mais tempo no ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) foi aprovada em dezembro de 1996. Sua reforma veio substituir a versão anterior de 1971. Nela e no Plano Nacional de Educação (PNE), está prevista a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que argumenta sobre a transição do nível da educação infantil para o nível do Ensino Fundamental I e alerta que o período de transição entre níveis é uma etapa que requer atenção para que haja uma acolhida e equilíbrio com as mudanças introduzidas nesse ciclo, ofertando a continuidade do aprendizado, sem que haja rupturas.

A legalidade estava posta, mas temos compreensão de que documentos educacionais normativos não nascem no interior das escolas e, por vezes, não atendem à real necessidade delas. A transição se tornou um desafio maior com crianças ainda mais novas fazendo parte do ensino fundamental. O discurso era que houvesse acolhida no sentido de não existir ruptura no aprendizado da criança. Mas, efetivamente, pouco se mobilizou em termos técnicos no sentido de adaptação da criança a esse novo cenário.

No ato de educar, é importante considerar o sujeito que está vivendo o processo de ensino e a Pedagogia e a Psicologia devem estar entrelaçadas, pois, durante a intervenção pedagógica, é preciso ter em mente as leis do desenvolvimento humano, compreendendo em que fase desse desenvolvimento os sujeitos a quem se dirige o ato educativo se encontram. Quando tentamos compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem em sociedade, percebemos que isso não ocorre de forma natural e igual para todos os seres humanos. “A criança [...] ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” (VYGOTSKY, 1991, p. 66).

As autoras Nascimento e Pasqualine (2020) debruçaram-se na resenha do livro *Crianças em transições na vida cotidiana e nas instituições*, de Mariane Hedegaard e Marilyn Fleer (2020, p. 2), que busca:

Compreender cientificamente e sistematizar os processos de desenvolvimento humano, elegendo como foco a discussão sobre os processos de transição. A obra foi lançada no ano de 2019 na Grã-Bretanha pela Editora Bloombury, compondo a série *Transitions in childhood and Youth*. Nela encontramos contribuições de autores de seis países – Austrália, Canadá, Chile, Dinamarca, Inglaterra e Suécia.

O estudo substancioso realizado por Hedegaard e Fleer (2019) é uma investida coletiva de entender cientificamente e estruturar os processos de desenvolvimento humano, escolhendo como discussão os processos de transição tanto na vida cotidiana como nas instituições. Segundo as autoras, o fenômeno da transição não pode ser visto no cotidiano do indivíduo, o que podemos perceber são “manifestações de transições” – cotidianas ou institucionais (HEDEGAARD; FLEER, 2019). É nesses momentos que entendemos, por meio dessas manifestações, aspectos concretos que nos ensinam sobre o fenômeno da transição. “As crianças estão sempre em processos transicionais” (HEDEGAARD; FLEER, 2019, p. 207).

A transição do nível da educação infantil para o nível do Ensino Fundamental I alerta para o fato de que o período de transição entre níveis, como dito, é um período que requer muita atenção para que haja equilíbrio na aprendizagem da criança com as mudanças introduzidas. A criança recém-chegada à educação infantil necessita ser recebida e acolhida, considerando sua trajetória até aquele momento. É preciso deixar de lado a ingenuidade de acreditar que será possível

abraçar todas as mudanças enfrentadas pela criança nos períodos de transição, pois, segundo Nascimento e Pasqualine (2020, p. 9):

[...] nenhum recurso transacional e/ou esforço pedagógico é capaz de preparar as crianças para os potenciais mudanças que ela enfrentará na nova prática institucional que marca o novo período etário, e que o importante é garantir que essa criança, juntamente com os outros adultos que atuam com ela, possam construir expectativas realistas a respeito do novo espaço social que passará a integrar, vivenciando plenamente as possibilidades de desenvolvimento que cada instituição pode promover.

O período de adaptação e as metodologias escolhidas para os alunos em transição precisam ser levados em consideração pelas instituições de ensino. Martinse e Facci (2022, p. 150) apontam:

Na educação infantil, portanto está fortemente implícita a ideia de que a criança deve brincar e que embora haja a preocupação com o 'educar', este deve ocorrer sem que se 'imponham' à criança os conteúdos curriculares, principalmente aqueles referentes à alfabetização. Tal compreensão pode promover uma ruptura entre educação infantil e ensino fundamental. Toda essa discussão [...] está contemplada na ampliação do ensino fundamental para nove anos, fazendo com que tanto as instituições de ensino fundamental como as de educação infantil revissem seus planos e atividades.

Apropriando-se do conteúdo, jogos e brincadeiras na proposta de intervenção inovadora baseada em pedagogia de projeto nos conduzirão para uma experiência de ensino mais lúdica e acessível às mudanças na condução das aulas da disciplina de Educação Física no ensino fundamental, principalmente nesse momento de transição. É preciso repensar a participação do aluno, tornando a transição, que é uma ocasião de crise, um momento produtivo e até agradável sem rupturas no aprendizado, facilitando a parceria entre professor e aluno na troca e construção de saberes. Hernández (1998, p.63) aponta que,

[...] quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a Escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo).

A intervenção do professor deve promover a confiança da criança para compartilhar momentos afetivos, apontar problemáticas e tecer hipóteses. O professor, ao desenvolver a aula direcionada pela metodologia de projeto, precisa observar o momento de intervir. Além disso, a transição exige do processo pedagógico o acolhimento desse aluno, adaptação de forma gradativa, tranquila,

respeitosa e também um olhar reflexivo e práticas que favoreçam esse processo. Para Rodrigues Silva e Silva (2022, p. 51), a

[...] Educação Física é um dos poucos momentos na escola no qual as crianças podem se movimentar. Além disso, para aquelas que estão saindo do ensino infantil, ainda bem pequenas, com a imaginação bem aguçada, o brincar e se-movimentar é muito importante.

A principal ferramenta de acolhimento das crianças durante a intervenção foi a escuta na roda de conversa, durante as aulas, ou em qualquer momento em que houve necessidade de o aluno se expressar. Uma característica trazida da pesquisa-ação, que é a metodologia de pesquisa usada para embasar o projeto de trabalho, teve como intuito construir com elas, as crianças, uma experiência de aprendizagem que tornasse o seu processo de transição mais “brincado” e menos “trabalhado”, facilitando sua adesão ao novo nível de ensino, sem rupturas dos conhecimentos lúdicos anteriormente adquiridos.

No capítulo a seguir, falaremos mais detalhadamente sobre a pesquisa-ação segundo Thiollent. Percebemos o direcionamento científico dessa metodologia de pesquisa (pesquisa-ação) na metodologia de projeto durante a construção do projeto de trabalho (intervenção pedagógica).

3 ELEMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DE PROJETO

Neste capítulo, falaremos sobre a pesquisa-ação, que foi a metodologia usada na construção do projeto de trabalho na intervenção pedagógica. Ao lançarmos mão dos elementos da pesquisa-ação, no projeto de trabalho, pretendemos analisar a própria prática de ensino e refletir sobre ela. Segundo Thiollent (2022, p. 32),

[...] a pesquisa-ação, definida como método (ou como estratégia de pesquisa), contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação. Assim, há técnicas para coletar e interpretar dados, resolver problemas, organizar ações etc. A diferença entre método e técnica reside no fato de que a segunda possui em geral um objetivo muito mais restrito do que o primeiro. Seja como for, podemos considerar que, no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados.

Podemos afirmar que, nesta pesquisa, ocorreram aproximações da pesquisa-ação, devido ao fato de usarmos alguns de seus elementos como a escuta: “Seja como for, a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (THIOLLENT, 2022, p. 23). Outro aspecto está em compreender que nem sempre os problemas serão explicados, mas o importante é se conscientizar sobre a existência deles.

Durante os momentos preciosos de escuta das crianças, percebemos o problema que afetava a todos da turma e que se caracterizava pelo fato de o “*CMEI ser mais legal que a EMEF*”. Incentivamos um exercício coletivo de escrever a carta de reivindicação para a diretora da EMEF, emergindo como um movimento coletivo que beneficiaria não apenas aquele pequeno grupo da turma do primeiro ano, mas também todas as crianças que entrassem na escola.

Conforme Thiollent (2022, p. 23), “[...] não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções a curto prazo”. As etapas de uma pesquisa-ação são: a) Identificação do problema dentro do contexto; b) Levantamento dos dados pertinentes; c) Análise dos dados levantados; d) Significação dos dados levantados;

e) Identificação da necessidade de mudança; f) Busca de possíveis soluções; g) Intervenção, ação; h) Transformação (THIOLLENT, 2022).

No que se refere aos aspectos da pesquisa-ação (isto é: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento), muitas vezes se consegue alcançar um ou outro desses três aspectos. Priorizamos a participação e a ação efetiva dos interessados, contrariando o que acontece na pesquisa social convencional (THIOLLENT, 2022).

Para iniciar a intervenção durante as aulas de Educação Física, a turma do 1º ano C foi escolhida – turma comporta por dezesseis alunos, dos quais oito são meninos e oito são meninas. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Amilton Monteiro da Silva (AMS), Figura 2, existe um quantitativo de 220 alunos do 1º aos 5º anos, compreendendo o Ensino Fundamental I. Destes, 108 estão matriculados no turno matutino, que funciona das 7h às 12h, e 112 no turno vespertino, de 13h às 18h. Por sua vez, dos 112 alunos do vespertino, 33 estão matriculados e distribuídos nas turmas de 1º ano B e 1º ano C.

Figura 2 – EMEF Amilton Monteiro da Silva – área externa, portão de entrada



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A Escola (Figura 2), EMEF AMS, está localizada no bairro Mário Cypreste, um dos 80 bairros do município da cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo/ES. O bairro, que fica nas proximidades da Baía de Vitória, possui 32 estabelecimentos comerciais nas proximidades, 29 ruas, três escolas (duas

municipais e uma estadual) e três igrejas. Nas proximidades da escola, exatamente na rua de trás, está localizado o Sambódromo da cidade e a Escola da Ciência e Biologia, além de um abrigo para a população adulta em estado de vulnerabilidade, uma Clínica de Acidentados e o Centro Esportivo Tancredo de Almeida Neves. Atualmente, a EMEF AMS recebe e atende, na sua maioria, alunos do seu próprio bairro e alguns poucos estudantes de bairros próximos, como Santo Antônio, Alagoano e Caratoíra.

Figura 3 – EMEF Amilton Monteiro da Silva –área interna, prédio e pátio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Essa escola (Figura 3) funciona em um prédio do Estado desde 2008, quando deixou de ser anexo da EMEF Alvimar Silva. A EMEF AMS ocupa o primeiro andar do prédio e tem permissão para usar a quadra, pátio, parquinho e refeitório, localizados no térreo. As demais dependências eram usadas pelo Governo Estadual com o Centro de Apoio ao Surdo (CAS). A arquitetura do prédio, inclusive, tem o formato de uma orelha. Para além desse aspecto, a EMEF AMS possui corredores circulares e bem confusos para quem os utiliza pela primeira vez.

No segundo semestre de 2022, o Governo Municipal assinou um contrato de utilização de todas as dependências do prédio por um período de quinze anos. Assim que oficializarem a autorização da utilização de todo o espaço do prédio, os alunos e os professores terão mais liberdade para circular no prédio, realizar atividades pedagógicas diferenciadas, projetos e outras dinâmicas.

Figura 4 – Pátio e quadra da EMEF AMS



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Na Figura 4, consta o pátio e a quadra descoberta em que ocorre o intervalo de recreio e as aulas de Educação Física no turno vespertino, período no qual foi realizada a intervenção pedagógica. A escola funciona com uma diretora, uma pedagoga e duas coordenadoras. No que se refere à estrutura da instituição, há sala de informática (inutilizada), auditório, sala de vídeo, sala de arte, brinquedoteca, laboratório de ciências, biblioteca. Na área térrea, funciona o refeitório, além de um parquinho coberto com playground de madeira, um pátio com árvores e uma quadra, ambos descobertos (Figura 4).

Durante o processo de escolha da turma, foi observado aquela que possuía a mesma quantidade ou aproximada de meninos e meninas. A outra turma (no caso o 1º ano B) tinha o agravante de que a professora do núcleo comum estava em processo de aposentadoria. Para não haver risco de mudança e intercorrências com essa turma, em razão do afastamento da professora regente, optamos pelo 1º ano C, cuja professora do núcleo comum iniciou seus trabalhos pela primeira vez nessa escola. Além dela, atuam com a turma profissionais das seguintes áreas: Inglês, Música, Arte, Educação Física, Bibliotecária. Por determinação da Prefeitura Municipal de Vitória, no ano letivo de 2022, a duração das aulas passou de 50 para 55 minutos, o intervalo (recreio) para 25 minutos e a saída dos alunos às 18 horas.

A turma escolhida para a intervenção não possuía alunos público-alvo da educação especial. Com relação à faixa etária, dois alunos eram mais novos, nascidos em 2016, e os outros quatorze eram nascidos em 2015. Com a carta de anuência da Prefeitura Municipal de Vitória (APÊNDICE A) autorizando a realização da pesquisa na EMEF Amilton Monteiro da Silva, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes. Foi aprovado mediante o Parecer de nº 5.620.293. O TCLE está no APÊNDICE B, o TALE se encontra no APÊNDICE C deste trabalho e o parecer do Comitê de Ética está no ANEXO A.

Aproveitamos o momento de plantão pedagógico da escola para conversar de forma individual com as crianças e seus responsáveis, que foram devidamente informados sobre a pesquisa. Após a assinatura dos TCLE³ e TALE⁴, foi iniciada a intervenção pedagógica – firmada sobre um olhar compreensivo-crítico (ANDRADE FILHO, 2021) – no sentido de não enquadrar as crianças em moldes meramente conteudistas e regulamentadores da disciplina, estabelecidos em um ensino tradicional.

3.1 PROJETO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DO PROJETO DE TRABALHO.

Objetivo: ensinar o conteúdo de jogos e brincadeiras a uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, com o intuito de construir significados para a aprendizagem e experiência dos alunos nessa fase de transição.

Objetivos específicos: possibilitar os diálogos em roda de conversa, identificando as brincadeiras e jogos conhecidos por eles e possíveis problemáticas encontradas pelo coletivo; praticar a coparticipação dos alunos na construção das aulas.

Conteúdo: Jogos e brincadeiras

Número de aulas: 18, sendo 2 geminadas por semana, na segunda-feira.

³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelos responsáveis legais dos alunos).

⁴ Termo de Assentimento do Menor (assinado pelo aluno).

Metodologia: Baseada nas ferramentas da metodologia de projeto, iniciar o trabalho realizando com a turma uma avaliação inicial baseada em atividades motoras na quadra. Em formato de circuito, os alunos desempenharão movimentos variados, que exigirão destreza, velocidade, agilidade com desvio de obstáculos variados e deslocamentos. Em seguida, realizar uma roda de conversa e propor, em uma próxima aula, uma “caminhada tour”, por todos os locais da escola para que conheçam os espaços da instituição.

Promover, sempre que possível e necessário, a roda de conversa com o registro e transcrição dos áudios gravados durante a aula, coletando as experiências trazidas da educação infantil, as brincadeiras e os sentimentos que surgiram nessa nova fase.

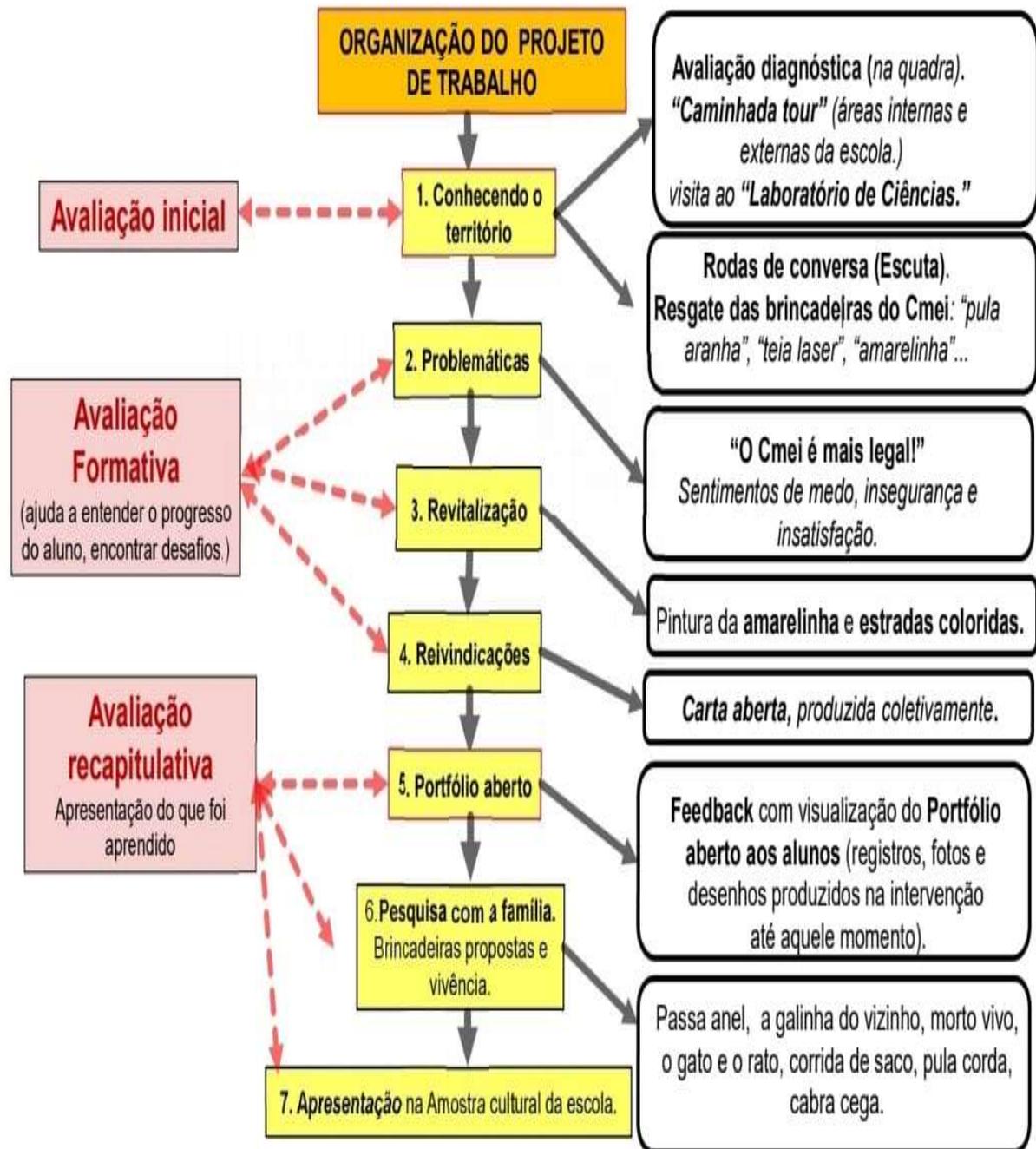
Também será criado um portfólio com todos os registros sobre o projeto de trabalho, com exposição no quadro para apreciação dos alunos.

Após o resgate das brincadeiras e jogos trazidos do CMEI, vivenciá-los em aula. Procuraremos também identificar uma problemática coletiva nesse período de transição, realizando levantamento de hipóteses em busca de possíveis soluções para o problema. Em seguida, proporemos uma pesquisa com as famílias sobre sugestão de brincadeiras, que serão catalogadas e praticadas durante as aulas.

Realizaremos a avaliação dos registros das rodas de conversa, dos desenhos dos alunos, portfólio aberto e observação das atividades realizadas.

Em seguida, na Figura 5, no diagrama de organização do projeto de trabalho, constam a estruturação e o roteiro construído durante a realização do projeto de trabalho. É importante salientar que o momento de roda de conversa com os alunos não ficou limitado como descrito no diagrama, mas ocorreu quando houve necessidade de discutir questões pertinentes durante a intervenção pedagógica.

Figura 5 – Diagrama de organização do projeto de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

Na avaliação inicial, percebemos que a turma se mostrou participativa, envolvendo-se nas atividades propostas, mostrando-se eufórica e se expressando oralmente sem dificuldades. Apenas três alunos realizaram os movimentos corporais e os desafios sugeridos de maneira mais lenta que as demais crianças. Algumas delas, mais tímidas, falavam pouco, mas, quando questionadas individualmente, respondiam.

A *Caminhada tour pela escola*, proposta pela professora pesquisadora, teve como objetivo levar os alunos a conhecer o território da EMEF, facilitando o processo de adaptação e apropriação do novo espaço, uma vez que, quando consultados na roda de conversa, eles responderam que ainda não haviam sido apresentados a todos os espaços da escola. Os alunos circularam por todas as dependências externas e internas da EMEF. Conheceram as salas de aula de outras turmas, a sala da diretora, da coordenação, da pedagoga, o parquinho na parte externa, o pátio, a biblioteca e a área térrea – que ainda não poderia ser usada por eles até o término da transferência do prédio oficialmente pela Prefeitura.

Sempre que houve necessidade, foi realizada a escuta dos alunos em roda de conversa, momento em que eles diziam o que sentiam, expressavam suas expectativas, seus sentimentos, como medos, inseguranças e angústias. Para Vecchi (2004, p. 67, apud BARBOSA; HORN, 2008, p.113), “[...] a escuta é uma atitude de acolhida do outro, do diferente de mim, do próprio eu. A prática da escuta é uma contraproposta à incapacidade dos adultos de estarem atentos e considerarem as palavras e as ações das crianças”. Em consonância, David Altimir (2006, apud BARBOSA; HORN, 2008, p. 113) afirma:

A escuta é uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los. Uma atitude que cabe adotar se cremos em um modelo educativo que considera as crianças como portadoras de cultura, como indivíduos capazes de criar e construir significados mediante processos sutis e complexos. A escuta considera que, para aprender, as crianças devem estar em relação com os outros.

Durante a *Caminhada tour pela escola*, os alunos perguntaram sobre o laboratório de Ciências, pois, na ocasião, a porta estava trancada e não entramos. Combinamos de marcar uma visita ao laboratório na aula seguinte para conhecê-lo por dentro. Durante a escuta, buscamos extrair deles as expectativas que tinham sobre a EMEF com perguntas direcionadas como: o que vocês acharam da escola? Como era no CMEI? Estão gostando da escola? Estão sentindo falta ou saudade de algo? Do que vocês mais gostavam na educação infantil? De que vocês brincavam na creche? Com essas perguntas diretas na roda de conversa, procuramos descobrir as expectativas, as curiosidades sobre a EMEF, os sentimentos que os envolvem nesse novo nível de ensino. O levantamento da problemática percebida pela turma foi que “O CMEI é mais legal que a EMEF”.

Tentamos levantar algumas hipóteses sobre essa problemática por meio de questionamentos em grupo. Por que o CMEI é mais legal? O que teria de diferente entre a EMEF e o CMEI? O que seria preciso mudar para que a EMEF ficasse legal? O que precisaria existir na EMEF pra ela ficar melhor? Quais as principais diferenças encontradas nesse novo ambiente escolar? Os questionamentos feitos pela professora tiveram o objetivo de extrair possíveis sugestões, reflexões e hipóteses sobre a problemática levantada por eles. Os diálogos foram registrados pela professora.

Um dos instrumentos sugeridos pela professora, e aceito pelos alunos, foi a produção de uma carta escrita pelo coletivo, no quadro da sala de aula, durante uma das aulas de Educação Física, e depois transcrita, assinada pelas crianças e entregue à diretora da EMEF AMS. Como nessa faixa etária os alunos ainda não se apropriaram da leitura e da escrita, a carta coletiva seria um instrumento no qual poderiam expressar verbalmente suas opiniões e reivindicações e a professora as transcreveria. Na carta, foram solicitados elementos que, segundo eles, seriam importantes para as crianças em transição. Eles tinham consciência de que algumas solicitações não seriam atendidas nesse ano letivo, mas poderiam beneficiar as crianças que no próximo ano chegariam à EMEF.

Nesse momento da intervenção, ocorre a *avaliação formativa*, que não possui a função de controlar ou qualificar os estudantes, mas ajudá-los a progredir (HERNÁNDEZ, 1998). Ela implica ajustes constantes por parte do professor para se adequar à evolução do aluno e, quando houvesse necessidades, estabelecer novas pautas.

O passo seguinte foi expor aos alunos tudo o que já havia sido feito por eles e registrados, o que foi denominado de portfólio *aberto*⁵. Os portfólios têm como objetivo ajudar a desenvolver a habilidade de avaliar o próprio trabalho, o desempenho, articulando com a trajetória percorrida até aquele momento. São registros geralmente em formato de pasta, com informações do que ocorreu durante o projeto de trabalho. Essa ferramenta é indispensável para o trabalho com projetos. Hernández (1998, p. 98) afirma:

⁵ Nome denominado pela professora pesquisadora dos registros da intervenção pedagógica posto de forma expositiva no quadro da sala, para ser apreciado, discutido e questionado pelos alunos. Diferente dos portfólios que normalmente são confeccionados em formato de pastas.

O portfólio permite aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes num contexto em que a atividade de ensinar é considerada com uma atividade complexa com elementos inter-relacionados. Nesse sentido, ele permite apreciar a relação das partes com o todo e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática. Os projetos de trabalho terminam num portfólio em que cada aluno seleciona, ordena as evidências que foram sendo reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto. Dessa maneira, estendem ao portfólio as estratégias de relação com a informação aprendidas durante a realização do projeto.

A seguir, relatamos como ocorreram as aulas, apresentando detalhes e registros desses momentos. O tempo previsto para cada aula corresponde a duas aulas seguidas, 1 hora e 50 minutos, conforme o horário determinado pela equipe pedagógica da escola para a disciplina Educação Física. As filmagens, áudios e vídeos constarão no produto educacional final no formato de e-book, com a sequência didática do projeto de trabalho. Nos registros dos diálogos e falas, “PP” se refere às falas da professora pesquisadora. Os alunos são identificados por número (Exemplo: Aluno 1, Aluno 2 e assim por diante) e crianças, quando todas as crianças falam ou gritam ao mesmo tempo em uma só voz.

3.1.1 Aula1 – Avaliação inicial

A avaliação inicial é um dos três momentos avaliativos presentes nos projetos de trabalho propostos por Hernandez (1998). Conforme o autor (1998, p. 94), “[...] a avaliação inicial deveria tentar recolher evidências sobre as formas de aprender dos alunos, seus conhecimentos prévios [...] seus erros e concepções. [...] os professores poderiam recolher uma informação de grande valor”. As informações recolhidas nesta etapa foram usadas nas aulas posteriores e em seu encaminhamento.

A turma foi conduzida até a quadra, onde foi orientada a realizar atividades em formato de circuito e estafetas (Figura 6). A professora pesquisadora objetivou perceber as habilidades físicas e motoras já dominadas pelos alunos e aquelas que precisariam ser trabalhadas, desenvolvidas e até adquiridas, relacionadas com os aspectos físico, motor, social, emocional.

Dessa forma, observamos que a maioria conseguiu realizar sem dificuldades as atividades que exigiam velocidade na corrida, saltos, pulos e agilidade ao se desviar de obstáculos. Três alunos desenvolveram os movimentos de forma mais

lenta e com dificuldade, mas não desistiram; realizaram no tempo deles, sem serem pressionados pela professora pesquisadora.

Figura 6 – Avaliação inicial



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

3.1.2 Aula 2 – *Caminhada/tour* na EMEF

Nessa aula, a professora pesquisadora informou aos alunos que as brincadeiras e os jogos previstos no projeto se iniciariam e que essas ações seriam construídas por todos os participantes da aula. Para tanto, de início, eles precisariam encontrar um problema que aflige a todos e tentar encontrar hipóteses para resolvê-lo. Perguntamos se a turma já tinha sido apresentada aos espaços da escola. Eles disseram que não. Foi proposta, então, uma *Caminhada/tour* pela escola. Todos os locais e espaços foram visitados e apresentados pela professora pesquisadora aos alunos.

Os alunos visitaram todos os ambientes da unidade de ensino: salas de aula, onde foram apresentados às crianças de outros níveis de ensino; pátio; parquinho; laboratórios; biblioteca; quadra; sala da coordenação; sala de pedagoga; sala dos professores; secretaria; sala da diretora. Seguiram juntos, curiosos e adentraram nos ambientes fechados em silêncio e nos ambientes abertos de forma eufórica. Foram apresentados a todas as crianças as outras professoras, coordenadoras, pedagoga, secretária, funcionárias de serviços gerais, porteiros, merendeira e cozinheira.

Consideramos importante esse reconhecimento do território, de exploração dos espaços e ambientes, para transitar e reconhecer as pessoas que trabalham e mantêm a escola funcionando, fazem parte da rotina, convivência e cotidiano dessas crianças. Quando essas visitas se tornam pontuais, a adaptação e a sensação de pertencimento facilmente se apresentam para os alunos em transição. São atitudes simples, mas não simplistas, no sentido de tornar o ambiente da escola um espaço concreto e significativo para o aluno. Durante a visita, o laboratório de Ciências estava com a porta trancada e os alunos não puderam ver o que tinha lá dentro. A professora pesquisadora então disse que agendaria uma visita para a próxima aula.

3.1.3 Aula 3 – Visita ao laboratório de Ciências da escola

A Secretaria Municipal de Educação (Seme) equipou os laboratórios de Ciências nas escolas do município com material de excelente qualidade didática. Levar os alunos do projeto para visitar o laboratório de nossa escola foi uma oportunidade enriquecedora de conhecimento sobre o corpo, sobre como ocorre o movimento e os mecanismos das articulações do esqueleto humano.

A professora pesquisadora conversou com os alunos sobre o que eles fizeram na quadra na aula anterior e os movimentos realizados por eles, como: saltar, correr, pular, rolar, arrastar, desviar. Mas o que tem no nosso corpo que permite a gente fazer tudo isso? – perguntou a professora. Alguns alunos se manifestaram dizendo que são as pernas, os músculos. Ao entrarem no laboratório, depararam-se com o esqueleto humano e ficaram curiosos e eufóricos (Figuras 7 e 8).

Figura 7 – Laboratório de Ciências – EMEF MAS



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 8 – Laboratório de Ciências – EMEF AMS



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

3.1.4 Aula 4 – Roda de conversa: “No CMEI é mais legal!”

Iniciamos uma roda de conversa com a turma sobre a realização do projeto (Figura 9). O objetivo era identificar um problema a ser enfrentado por todos e apontar possíveis hipóteses e ideias, que pudessem ser postas em prática durante as aulas de projeto, para tentar solucionar a problemática levantada. Perguntamos aos alunos o que eles estavam sentindo agora que estavam fazendo parte desta nova escola. Convidados a expressar se estavam felizes, se sentiam saudades do CMEI ou “creche”, como as crianças se referem à educação infantil, argumentaram:

Aluno 1 – No recreio, a gente brinca, mas quando sai do recreio, aí a gente tem que subir a escada e ficar trancado de novo até a hora da saída. E na hora da saída é o nosso único momento de liberdade.

PP – Quando é o momento de liberdade?

Aluno 1 – Na hora da saída. Na creche eu brincava com meu amigo; aqui eu tenho que escrever o nome inteiro, pintar, fazer atividade de folha.

Aluna 1 – (Essa aluna entrou com 5 anos na EMEF e fez 6 anos em março. É uma das mais novas da turma) – Lá, na minha creche, eu tinha as minhas amiguinhas e eu brincava com elas, mas, quando acabou, eu fiquei triste porque não ia ver mais,

porque a Lara foi para outra escola. Eu gostava muito dela. Aqui, na escola, a gente sai muito tempo depois do que lá, na creche. A gente saía às cinco horas.

Aluna 2 – Deixa eu falar. Aqui a gente sai às seis horas. Eu gostava muito daquela escola, porque, no “Dia das Crianças”, a gente chupou picolé.

Crianças – Na minha também...Na minha também.

Aluna 3 – Porque a gente não pode entrar na quadra? A gente não pode entrar na quadra.

PP – Na hora do recreio?

Aluno 3 – É.

PP – Só os alunos maiores jogam lá?

Aluna 3 – Sim.

PP – E por quê? A coordenadora falou por que não pode entrar lá?

Aluna 3 – Porque falou assim que só os pequenos que não podem.

Aluno 2 – Mas eu sei por quê.

PP – Por quê?

Aluno 2 – Porque um dia é 1º, 2º e 3º.

PP – Tem escala para usar a quadra, né? Cada dia é uma turma?

Todos – Ééé, sim.

Aluna 4 – Ô tia, lá, na minha escola, teve um negócio para pendurar a mochila, pra não ficar tudo desorganizado, aí a gente botava a mochila. Aí, porque não está tendo mais pula-corda?

PP – Pera aí. Você está falando que, dentro da sala, tinha um gancho para pendurar mochila? E aqui não tem. Aí as mochilas ficam no meio da sala e atrapalham.

Aluna 4 – Sim. É. Atrapalha passar.

PP – Boa ideia a sua.

Aluno 3 – Na minha creche, teve um gancho na sala.

Crianças – Na minha também.

Aluna 4 – Na minha “tive” um monte. Por que não tá tendo mais pula-corda?

PP – Nós podemos pular corda.

Aluna 4 – Sim, mas não está tendo aquelas pula-corda no recreio.

PP – Aí você tem que perguntar à coordenadora.

Aluna 4 – Por causa que na Educação Física de manhã. Eu pulava muito. Naquela Educação Física eu aprendi. Aí eu pulava, pulava sem parar. Ô tia, a gente pode pular corda?

PP – Podemos.

Aluna 4 – Oba!

Aluna 3 – Ô tia, tem um menino lá, que sempre pega a corda. Ele pega a corda de nós no recreio.

PP – Sua vez agora.

Aluno 4 – Sabe qual era a minha melhor amiga na creche? Ester.

Aluno 1 – Aqui, tia, eu não falei. Lá, na creche, era tão legal, que tinha vários pátios, de areia, o pátio de chão, uma quadra e um pátio no lugar do portão, lá, na creche. Sabe o que eu queria que acontecesse aqui? Que lá, na quadra, acontecesse isso, um lado de futebol e um lado de parquinho.

PP – Você queria que tivesse uma quadra de areia, uma quadra de futebol, um parquinho?

Aluno 1 – Um parquinho de areia, um negócio de escalada que tinha lá, na creche. Outra coisa no formato de peixe que a gente subia lá até o fim e depois a gente descia, mas o tio não descia a gente, a gente tinha que se virar. Assim, ô igual o Homem-Aranha. Aí depois a gente se soltava e pá!

Crianças [risos].

PP – Não se machucavam?

Aluno 1 – Não. É porque tinha um tatame embaixo que amortecia a queda.

Aluna 4 – A gente soltava a mão e caía. A gente podia ter uma parede de “escalação”.

PP – Mas onde? Na creche tinha?

Aluna 4 e 3 – Tinha.

Aluna 5 – Na minha também.

Aluna 4 – Aí pegava um cinto que era agarrado era em cima, a gente escalava, a gente se soltava, a gente não caía porque estava com cinto. A gente não caía no chão.

PP – Sim. E esse cinto a professora segurava?

Aluna 4 – Sim.

Aluna 3 – O meu pai, quando saía de manhã, ele tinha uma reunião, ele me levava ali [apontando em direção ao “Tancredão⁶”].

PP – É mesmo? E quais os brinquedos que você brincava lá, no “Tancredão”?

Aluna 3 – Tinha um negócio de escalada, tinha o escorrega que era todo solto, a gente descia, mas eu não consegui descer naquele escorrega.

PP – Gente, e aquele parque que fizeram em frente à rodoviária ali? Vocês já foram lá brincar?

Crianças – [ao mesmo tempo] – Sim. Eu já fui lá brincar. É muito legal!

PP – O que tem de mais emocionante lá?

⁶ Complexo Esportivo Tancredo de Almeida Neves. Parque Estadual no bairro Mário Cypreste em Vitória, no ES. Oferece atividades físicas gratuitamente, funciona das 6h às 22h. Está situado próximo à EMEF AMS e popularmente é chamado de “Tancredão”.

Aluno 5 – Lá tem uma ponte, um escorregador, tem um negócio de bombeiro, tem casinha.

PP – E dá para vocês treparem, subirem?

Crianças [com euforia] – Sim, sim.

PP – Então, o problema é: aqui, na escola, não tem as coisas legais que deveria ter. É isso? Então, e se a gente conhecesse lugares que tivessem coisas bem legais para a gente usar, subir, trepar e movimentar o corpo? Vocês iam gostar?

Crianças – Sim! [gritando].

PP – E qual seria o nosso problema, então? O Qual o problema da escola? Aqui, no Amilton? O que está faltando no Amilton?

Crianças – Pula-pula, brinquedos, carrinhos, bonecas, mais balanços, massinha.

PP – A gente pode se divertir só com esses aparelhos que tem na praça, no “Tancredão”, ou a gente pode se divertir aqui, na escola? Como a gente pode desafiar o nosso corpo e se movimentar?

Aluna 1 – Brincando!

Aluna 4 – Correndo!

Aluno 2 – Jogando bola!

Aluna 3 – Pulando corda.

Aluno 1 – Só no final do ano, porque só tem graça no final do ano. Coloca um plástico megacomprido. Aí a gente coloca vários macarrões pequenos [boias], faz uma barreira de colchões, depois coloca o máximo de sabão que tiver e depois escorrega tranquilo.

Aluna 4 – Tia, banho de mangueira.

Aluno 6 – Só vai ter isso no final do ano?

PP – O que vocês acham sobre as brincadeiras? Vocês conhecem muitas brincadeiras?

Aluna 1 – Não.

Aluna 3 – Não. Ô tia, eu não conheço, não, muitas brincadeiras.

PP – Olhem! Ela falou que não conhece muitas brincadeiras. O que vocês acham de pesquisar sobre as brincadeiras?

Aluno 1 – Guerra de balão de água. Eu fiz isso lá no CMEI. Aí eu taquei no meu amigo bem aqui na cabeça.

PP – Vocês acham que seria divertido uma guerra de balões de água?

Crianças – Sim.

Aluno 5 – Olha aqui, tia. No escorregador podia colocar um sabão pra descer mais rápido.

Crianças [risos].

Figura 9 – Roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Na roda de conversa (Figura 9), evidenciamos, nas falas detalhistas, o que ficou gravado no imaginário infantil sobre as experiências das crianças na educação infantil. Elas expressaram a saudade que sentem das estruturas dos brinquedos, dos parquinhos de areia – espaços que proporcionavam movimentos, desafios,

diversão e interação. Mencionaram que, agora, no ensino fundamental, fazem diversas atividades, mas brincam pouco. Um aluno afirmou que o único momento de liberdade é a hora da saída, quando podem correr e brincar. Relataram indignação com algumas situações ocorridas no recreio, como: restrições ao uso da quadra, ao uso da corda, à brincadeira de pula-corda, que é atrapalhada por outro aluno durante o recreio.

3.1.5 Aula 5 – Pula-aranha – parte I

Nessa aula, conversamos na sala sobre as brincadeiras do CMEI. Os alunos foram levados até o parquinho localizado no térreo e na parte de trás do prédio da escola, pois um deles, Aluno 7, quis mostrar como era a brincadeira do pula-aranha. Segundo esse aluno, foi criada em alguns momentos em que ele ficava no parquinho do CMEI, enquanto a sua turma ficava na sala.

A brincadeira consiste em subir nas escadas do playground do parquinho e pular nos tatames que foram colocados para amortecer a queda. Em um primeiro momento, as crianças saltavam de alturas mais baixas e, gradativamente, foram se aventurando a pular de degraus mais altos. As aterrissagens aconteciam de forma variada. Foi sugerido, em uma das rodas de conversa, que aterrissassem fazendo a cambalhota, lembrando a cambalhota realizada pelo Homem-Aranha ⁷ nos filmes e que foi mencionada também pelas crianças (Figuras 10 a 13).

Figura 10 – Pula-aranha (Pulo)



⁷ Super-herói que aparece nas revistas em quadrinhos pela primeira vez em agosto de 1962. Peter Parker adquiriu seus poderes após ser picado por uma aranha que sofreu infecção radioativa. Atualmente esse super-herói é bem popular e atua em vários filmes, séries e jogos eletrônicos.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 11– Pula-aranha (Aterrissagem)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 12 – Pula-aranha (Aterrissagem)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 13 – Pula-aranha (Aterrissagem com rolamento)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A brincadeira sugerida pelo aluno 7 (Figura 14, ele fazendo a aterrissagem), segundo seu relato, foi criada por ele mesmo enquanto brincava no parquinho do CMEI no ano anterior (2021), quando os estudantes estavam voltando às aulas presenciais no formato escalonado, devido à pandemia de Covid-19.⁸

3.1.6 Aula 6 – Roda de conversa. pula-aranha – parte II

Iniciamos esta aula falando sobre a aula anterior e sobre a brincadeira pula-aranha realizada no parquinho com a turma:

PP – Gente! Olha só! Na aula passada, vocês brincaram com a brincadeira sugerida pelo Aluno 7 e que foi denominada de pula-aranha. Pula-aranha é uma brincadeira que vocês brincavam no CMEI?

Aluna 1 – Sim. Era.

PP – E quem criou o pula-aranha lá, no CMEI?

Aluno 7 – Eu.

PP – E como você fazia lá? Vamos deixar ele explicar como fazia a brincadeira do pula-aranha lá.

⁸ A Organização Mundial da Saúde (OMS) identifica um novo tipo de coronavírus em 31 de dezembro de 2019. Em janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus é uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. As escolas são fechadas ao redor do mundo. As aulas presenciais foram suspensas e só retornaram em 2021 de forma escalonada. O escalonamento termina nas escolas do Espírito Santo em fevereiro de 2020.

Aluno 7 – Eu botava uns tapetes que tinha lá. Isso quando todo mundo ficava de castigo e só eu podia ir para o parquinho. Aí eu colocava os tapetes lá e aí eu subia em cima do brinquedinho lá e pulava.

PP – E o nome da brincadeira de pula-aranha, quem deu?

Aluno 7 – Eu também.

PP – Você também? Você já viu uma aranha pular?

Aluno 7 – Sim. A aranha sobe na parede e pula.

PP – E tem até uma musiquinha também, né?

Todos – [cantando] “A dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou. Já passou a chuva o Sol já vem surgindo, e a dona aranha continua a subir. Ela é teimosa e desobediente. Sobe, sobe, sobe, nunca está contente.”

PP – Então a dona aranha nunca está contente, ela quer subir.

Aluno 8 – Só subir, só subir.

PP – Aí, na hora que você pula. Como você cai no chão, como aterrissa?

Aluno 7 – Vira o Homem-Aranha.

PP – Você está subindo igual o Homem-Aranha. Aí chegando lá em cima, você pula. E se essa aranha, quando pulasse, virasse cambalhota?

Crianças – [gargalhadas].

PP – Vamos experimentar essa aranha subindo, ela pula e vira cambalhota.

Crianças – [falaram todos ao mesmo tempo].

PP – A aranha só pula? Ela anda também.

Aluno 2 – E solta teia também.

Aluno 8 – Tia, no jogo do meu primo, que eu jogo também, tem o Homem-Aranha e ele dá mortal.

PP – Olha só. O Homem-Aranha dá mortal no ar. Mas, quando a gente dá uma cambalhota no colchonete, é um mortal também, né? Só que é no chão e é mais seguro.

Crianças – É.

Figura 14 – Pula-aranha (Aterrissagem com rolamento)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 15 – Pula-aranha (aterrissagem com rolamento)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Na segunda etapa da brincadeira do pula-aranha, os alunos foram desafiados a, após a aterrissagem do pulo, efetuarem a cambalhota (rolamento), porém o mortal do Homem-Aranha citado pelo Aluno 8, na roda de conversa, seria realizado no chão (Figuras 14 e 15).

3.1.7 Aula 7 – Teia laser

A *teia laser* foi uma brincadeira mencionada pelos alunos na roda de conversa. Disseram que já haviam brincado na educação infantil e, na ocasião, fizeram o uso de uma corda. Durante a roda de conversa da aula anterior, os alunos cantaram a música da “Dona Aranha”, e o Aluno 2 pontuou que a aranha produz e lança a teia. Aproveitando a oportunidade, a professora pesquisadora entrelaçou o elástico para simular uma teia, ao passo que os alunos associaram, no mesmo instante, à brincadeira do laser do CMEI.

Assim, a brincadeira recebeu o nome de *Teia laser*. O esforço empregado consistiu em não tocar na teia. Primeiramente, os alunos tentaram passar por cima do elástico (Figura 16) e depois por baixo (Figura 17).

Figura 16 – Teia laser



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A professora pesquisadora relembra que a aranha faz a teia para pegar suas presas e continua a explicação, dizendo que toda vez que um inseto fica agarrado na teia, sua estrutura balança e atrai a aranha para embulhar o inseto, que servirá

para o seu alimento posteriormente. Nas figuras a seguir (Figuras 17 e 18) e na anterior (Figura 16), está registrado um pouco desse momento da brincadeira que foi bem divertido para os alunos.

Figura 17 – Teia laser



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 18 – Teia laser



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Para a aula posterior, a professora pesquisadora planejou a exibição de um longa-metragem, de 1973. O intuito era apresentar aos alunos a narrativa da história de uma aranha que morava no celeiro de uma fazenda e salvou a vida de um porquinho, com a fabricação de suas teias com palavras que tornaram o porco famoso, salvando-o de virar bacon.

3.1.8 Aula 8 – Filme: A menina e o porquinho

A turma foi convidada a assistir ao longa-metragem *A menina e o Porquinho* (um filme americano de 1973, com roteiro baseado no livro de E. B. White). A história desse desenho animado se passa em uma fazenda, onde uma menina impede que o pai tire a vida de um porquinho recém-nascido de baixo peso e bem menor que seus irmãos de ninhada, pois sua progenitora não tinha tetas suficientes para a quantidade de porquinhos que nasceram.

A menina, chamada Fer, propõe-se cuidar do porquinho e lhe dá o nome de Wilbur. Quando Wilbur cresce, ele foi morar no celeiro da fazenda junto com os outros animais e conheceu a aranha Charlotte. Logo se tornam grandes amigos, a ponto de a aranha tecer em suas teias palavras que tornam o seu amigo porquinho muito famoso na região. Esse fato salva Wilbur de virar toucinho e bacon nas festas de fim de ano. O porquinho Wilbur, por sua vez, leva em segurança o casulo cheio de ovos da aranha e salva todos os seus filhotinhos após a morte da amiga Charlotte. Três filhas de Charlotte passam a viver no celeiro, com a amizade e os cuidados de Wilbur (Figura 19).

Figura 19 – Desenho animado *A menina e o porquinho*



Fonte: Baseado no Clássico infantil de E. B. White.

Ao trazer uma animação dentro do contexto das características do aracnídeo (produção e função da teia e os movimentos realizados pela aranha), da brincadeira do pula-aranha e da teia laser, a professora pesquisadora buscou inserir lições que tratassem da amizade, da confiança, da gentileza e do amor. Sentimentos estes que foram discutidos depois do desenho – inclusive as lembranças de amizade do CMEI

e as velhas e novas amizades do ano em que a pesquisa foi realizada. Alguns alunos disseram que estudaram juntos o ano passado e ficaram felizes de encontrar o colega novamente na EMEF.

3.1.9 Aula 9 – Pintando a amarelinha!

A aula foi iniciada com uma roda de conversa na sala antes de descermos para o pátio:

PP – Turminha, boa tarde! Lembra que a gente estava conversando nas rodas de conversa e vocês tinham falado pra mim que esta escola podia ser mais legal? Que o CMEI era legal? No CMEI era mais divertido e que aqui, na EMEF, estava faltando alguma coisa. Esse era o nosso problema?

Crianças – Sim, é.

PP – E você levantaram algumas sugestões. Quais foram as sugestões, falaram sobre o quê? Vocês se lembram?

Aluno 8 – Pula-pula, brinquedos, balanços, aquela roda, carrossel.

PP – Caracol?

Aluno 1 – Corrida.

Aluno 1 – Amarelinha, pique-esconde, escorrega.

PP – Brincadeiras, né? A gente tem escorregador lá, no parquinho.

Aluno 7 – E também tem na praia, na praça experimental, que as pessoas criam as coisas e a gente agarra nossos pés e os braços ficam girando, aquele negócio que tem a praça experimental. Ela fica perto de uma praia.

Aluna 1 – Minha prima já foi. Eu já sei, um tobogã! Uau!

PP – Depois você me conta onde é. Olha só, gente. Hoje, que tal a gente pintar uma amarelinha lá, no pátio?

Crianças – Êba! Aleluia! [com euforia e aplausos].

PP – Pera aí! Vocês sabem brincar de amarelinha? Vai ser divertido ter uma amarelinha no pátio para brincar?

Crianças – Sim! Sim! [gritaram].

Ao descerem para o pátio, a professora pesquisadora desfiou os alunos a pular amarelinha do jeito que eles aprenderam no CMEI, utilizando uma amarelinha de plástico. Eles se organizaram em fila e iniciaram a brincadeira (Figura 20) enquanto a professora organizava as tintas e pinceis e observava que alguns sabiam as regras e outros não – estes últimos eram corrigidos pelos próprios colegas.

Figura 20 – Amarelinha



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A professora, então, pergunta à turma quantos quadrados seriam precisos para fazer uma amarelinha. Uma das alunas fala em dez.

Em seguida, a turma foi convidada a escolher o local no pátio onde deveria ser pintada a amarelinha. Durante a escolha, mencionaram a necessidade de ser um local na sombra e próximo ao portão de saída, porque daria para brincar no recreio e na hora da saída (Figura 21).

Figura 21 – Amarelinha



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

PP – E aí, pessoal! Vamos fazer a nossa amarelinha? Quero ver todo mundo pintando pra depois a gente brincar com a amarelinha. Vai ser legal?

Crianças – Sim! Muito!

PP – Então, mãos à obra, vamos pintar.

A Aluna 2 afirmou, durante a pintura da amarelinha, que aquele estava sendo o melhor dia da vida dela, por estar usando a tinta (Figuras 22 a 24). Havia algum tempo que ela não pintava com tinta. A última vez foi no CMEI, apenas uma única vez.

Figura 22 – Amarelinha (mãos à obra)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 23 – Amarelinha (mãos à obra)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 24 – Amarelinha (mãos à obra)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Em um dos vídeos produzidos pela professora pesquisadora durante a atividade, os alunos relataram que a escola ficaria “maneira”, mais legal, porque tem amarelinha, e eles gostam de brincar com essa brincadeira. A foto a seguir registra a amarelinha depois de pronta (Figura 25). Algumas crianças relataram que na creche tinha estradas coloridas. Perguntaram se poderiam pintar estradas coloridas como havia no CMEI. Então combinamos que, na aula seguinte, continuaríamos pintando e desta vez seriam as estradas.

Figura 25 – Amarelinha (Finalizada)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

3.1.10 Aula 10 – As estradas coloridas

A experiência dos alunos de usar a tinta para pintar seu próprio brinquedo foi empolgante e despertou o interesse de continuar pintando. Alguns relataram, na aula anterior, durante a pintura da amarelinha, que em suas creches haviam estradas coloridas.

A professora pesquisadora perguntou o que eles faziam nas estradas. As crianças relataram que passavam por elas de várias formas diferentes, para lá e para cá (em zigue-zague), pulando com um pé, com os dois pés, tinham bolas coloridas com letras, desenhos redondos e quadrados (formas geométricas variadas) eram pintados no chão e viravam brincadeiras (Figuras 26 a 29).

Figura 26 – Estradas coloridas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 27 – Estradas coloridas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 28 – Estradas coloridas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 29 – Estradas coloridas (finalizadas)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Depois que a tinta secou, as crianças andaram sobre as estradas de várias formas: correndo, pulando, usando apenas um dos pés, dentro e fora brincando de corrida de tampinha, simulando carrinhos. Não apenas na aula de Educação Física, mas também durante o recreio e na hora da saída. Além da amarelinha e das estradas coloridas, foi pintado o jogo da velha no chão do pátio coberto.

3.1.11 Aula 11 – Corrida Hamsters

A Aluna 2 sugeriu que realizássemos uma brincadeira chamada *corrida hamsters*. Ela fez questão de fazer uma observação com relação à escolha do nome da brincadeira. Não seria corrida de ratos, porque, segundo ela, “Rato é sujo porque mora no esgoto, o hamsters é limpinho”.

No início da aula, recapitulamos sobre a atividade anterior, enfatizando como foi divertido pintar as estradas coloridas e depois brincar no recreio, com regras criadas na hora por eles. A professora pesquisadora provocou a turma a falar sobre outras experiências legais do CMEI:

Aluno 3 – Na minha creche, a gente pegava o pneu!

PP – Você fazia o que com o pneu?

Aluno 3 – Rolava. Fazia uma corrida rolando e depois pegava.

PP – Corrida de pneus. Vocês sabiam que tem pneu aqui, na escola?

Aluno 3 – Não. Onde?

PP – Na sala de Educação Física.

Havia três pneus empilhados na sala de Educação Física. Quando a sala era no térreo, usavam-se os pneus nas gincanas recreativas. Mas como a quadra é descoberta, eles teriam que ser guardados para que não acumulassem água em seu interior, em dias de chuva, ou não ficassem em uma área que não pertencia legalmente aos alunos da Prefeitura. Por determinação da diretora da escola, a sala de Educação Física, que ficava no térreo teve que mudar, para o primeiro andar do prédio. Com a mudança, ficava inviável transportá-los com frequência. Assim, eles foram guardados e esquecidos.

Com a realização do projeto e a ocupação do prédio pela Prefeitura, resolvemos descer definitivamente esse material e deixá-lo no pátio em um local coberto. Não só durante as aulas, mas também no recreio, os alunos se divertiam com os pneus, inventando brincadeiras. Uma tomada de decisão simples, mas que fez diferença na rotina de ludicidade das crianças.

Usar o pneu como material alternativo, que estava ocioso e esquecido no canto da sala de Educação Física, trouxe à tona formas variadas e divertidas de aproveitá-lo durante as aulas e em outros períodos, como no recreio e no horário da saída. Foram instantes de puro envolvimento e alegria. Alguns alunos não quiseram entrar nos pneus com medo de ficar agarrados. Eles apenas empurraram na brincadeira da corrida hamsters. Algumas crianças já haviam experimentado brincar com os pneus no CMEI. Durante sua utilização, os alunos criaram várias formas de manipular e se divertir com eles, entrando ou empurrando, saltando, andando sobre eles (Figuras 30 a 33).

Figura 30 – Corrida hamsters



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 31 – Corrida hamsters



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 32 – Corrida hamsters



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 33 – Corrida hamsters



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

3.1.12 Aula 12 – Crie e movimente-se com o bambolê

Havia na escola um outro brinquedo que é bastante conhecido das crianças e poderia ser explorado na realização dos movimentos: o bambolê. A professora pesquisadora trouxe a proposta de trabalharem em grupo, visando a perceber como eles se relacionariam, tendo que produzir formas de usar o bambolê trabalhando em grupo.

O bambolê é um material bem familiar para a grande maioria da turma, por se tratar de um brinquedo acessível na educação infantil. A proposta era que eles relembassem os movimentos e brincadeiras vivenciados durante a educação infantil, mostrando essas lembranças em uma sequência de movimentos para os colegas dos outros grupos.

Nessa aula, os alunos foram divididos em três grupos e lhes foi entregue uma quantidade suficiente de bambolês. Foram orientados a se reunirem e a criar atividades, brincadeiras, jogos que pudessem movimentar o corpo utilizando os bambolês. Não foi limitado o número de brincadeiras.

Após a reunião, os grupos foram informados de que, durante determinado tempo, deveriam criar um grupo de atividades ou formas de utilizar o bambolê. Depois de criada a sequência de atividades, cada grupo deveria apresentar aos outros, exemplificando o movimento.

Durante a aula, cada grupo mostrou suas ideias e sequências de movimentos. Depois foi sugerido que todos realizassem as atividades e os

movimentos propostos pelos colegas dos outros grupos. Muito interessante essa metodologia, porque gera a troca de experiência de brincar com movimentos corporais. Os componentes dos grupos foram divididos por sorteio e se relacionaram sem conflitos. Desafiavam-se a fazer os movimentos e mostrar para os colegas (Figuras 34 a 36).

Figura 34 – Invente uma brincadeira com o bambolê



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 35 – Invente uma brincadeira com o bambolê



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 36 – Invente uma brincadeira com o bambolê



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Na rotina do CMEI, as crianças brincam bastante com brinquedos. Alguns Centros municipais de educação infantil (Cmei) têm estabelecido o dia em que o aluno pode levar um brinquedo de casa para compartilhar as brincadeiras e diversão com o colega de sala. Para a aula seguinte, ficou combinado que as crianças levariam um brinquedo de casa, autorizado pelos responsáveis, para compartilhar com os colegas e relembrar o “Dia do brinquedo”.

3.1.13 Aula 13 – Resgatando o “Dia do brinquedo”

Iniciamos a aula falando sobre as brincadeiras e movimentos criados em grupos usando o bambolê. As crianças demonstraram que gostaram da aula anterior e pediram que organizássemos outros momentos de criação em grupo.

Como foi combinado, na outra aula, levaram um brinquedo para compartilhar na sala. Os alunos foram conduzidos ao parquinho e se sentaram em formato de círculo para visualizar os brinquedos expostos ao centro (Figura 37). Além disso, precisariam entender os combinados de não brigar com os colegas por disputa de brinquedos ou por qualquer outro motivo, compartilhar com o outro os brinquedos disponíveis, não danificar os brinquedos. Somando-se aos brinquedos levados por eles, a professora pesquisadora também trouxe alguns brinquedos de forma que houvesse quantidade suficiente para todos.

Brincaram e se divertiram intensamente. O envolvimento com o faz de conta ficou nítido entre os alunos. Não houve confusão. Respeitaram os combinados a todo tempo, todas as crianças participaram das brincadeiras e ninguém se isolou. Grupos foram se formando naturalmente conforme a identificação e o interesse pelo brinquedo e pela brincadeira (Figuras 37 a 40).

Foi sugerido que eles conversassem com a professora do núcleo comum sobre a ideia de instituir um dia fixo da semana para ser o “Dia do brinquedo” e, dessa forma, pudessem se divertir compartilhando os brinquedos dentro e fora da sala de aula, como acontecia na educação infantil.

Figura 37 – "Dia do brinquedo"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 38 – "Dia do brinquedo"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 39 – “Dia do brinquedo ”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 40 – "Dia do brinquedo"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

3.1.14 Aula 14 – Reivindicação

A problemática indicada pelos alunos se relacionava com o fato de que a escola deveria ser “mais legal”. Isso nos conduziu a listar alguns pedidos que seriam solicitados à diretora da EMEF. Escrevemos um bilhete, construído coletivamente no quadro da sala de aula da turma, e que, depois de finalizado, seria digitado, assinado por todos os alunos e entregue pessoalmente à diretora com as devidas solicitações.

Dentre as reivindicações estavam: a solicitação de aquisição de mais brinquedos; pula-pula; fixação de ganchos para pendurar as mochilas na sala de aula; permissão para utilizar a quadra e o parquinho na hora do recreio; instituição

oficial de um dia fixo durante a semana como o “Dia do brinquedo”; e, no final do ano, ter futebol de sabão. Essas reivindicações tinham o objetivo de beneficiar os alunos, inclusive os que chegariam nos anos seguintes.

Nossa carta coletiva terminou assim (Figuras 41 a 43).

Querida diretora,

Nós, alunos do 1º ano C, gostaríamos que nossa escola fosse mais legal. Queremos solicitar que tenha mais brinquedos, como carrinhos, bonecas, pula-pula. Que na hora do recreio possamos usar não somente o parquinho, mas a quadra, com brincadeiras de pula-corda, bolas, bambolês. Que tenha mais balanços e escorregadores. No final do ano, gostaríamos que tivesse guerra de sabão, escorregador de água. Que coloquem ganchos nas salas dos 1º anos para pendurar as mochilas e não atrapalhar a locomoção entre as carteiras. Instituir o “Dia do brinquedo”, em que o aluno tenha a oportunidade de trazer um brinquedo de casa e compartilhar com os colegas, devidamente autorizado pelos pais e responsáveis. Estabelecer, com a professora regente do núcleo comum, um dia de “Brincadeiras no pátio”. E que no pátio tenha jogos e brincadeiras pintadas no chão, como pintamos durante o projeto, mas de forma permanente.

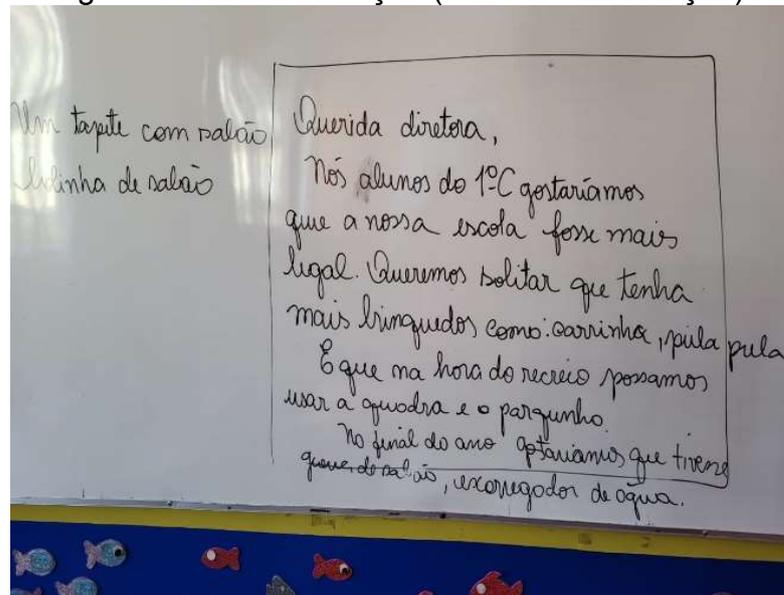
Assinam abaixo a professora pesquisadora e os alunos do 1º ano C de 2022.

Figura 41 – Reivindicação (carta coletiva)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 42 – Reivindicação (carta em construção)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 43 – Reivindicação (carta coletiva)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Nas aulas iniciais, mais especificamente na Aula 4 (Roda de conversa: No CMEI é mais legal!), durante o diálogo na roda de conversa, os alunos relataram não conhecer muitas brincadeiras. Assim, ao fim dessa aula (Aula 14 – Reivindicação), a professora pesquisadora solicitou aos alunos que fizessem uma pesquisa em casa com seus familiares, perguntando sobre uma brincadeira que usavam para se divertir na infância.

3.1.15 Aula 15 – Portfólio aberto

Para esta aula, foi trazido para os alunos um portfólio aberto, que foi afixado no quadro. Os alunos tiveram contato com os registros impressos pela professora pesquisadora, a saber: fotos tiradas durante as atividades e vivências. O intuito foi que eles pudessem visualizar e lembrar tudo o que foi realizado pela turma durante o projeto.

As crianças ficaram curiosas e, ao mesmo tempo, felizes por estarem se vendo. Um apontando a foto do outro, tudo com muita descontração. Espontaneamente, alguns alunos foram sugerindo outras brincadeiras que poderíamos realizar. Essas sugestões de brincadeiras resgatadas pelos alunos foram escritas no quadro e, nas duas aulas seguintes, colocadas em prática pela turma. Os alunos que se ausentaram em algum dia lamentaram por não estarem nas fotos.

Nesse momento, também aproveitamos para escrever no quadro as sugestões de brincadeiras trazidas pelas crianças. As sugestões resgatadas pelos

alunos foram fruto da pesquisa feita com a família a respeito das brincadeiras dos familiares quando eram crianças.

Fato interessante ocorreu quando uma das alunas sugeriu brincadeiras que sua avó havia comentado lembrando do que brincava quando era criança. Foi encantador percebermos entre os alunos como a visualização das atividades realizadas no projeto permitiu um feedback e reflexão sobre outras possibilidades.

As novas sugestões de movimento corporal citadas em formato de brincadeiras foram colocadas em prática nas aulas seguintes. Tratou-se de uma construção coletiva entre a professora pesquisadora e os alunos. Sobre isso, Hernández (2017, p. 100) aponta (Figuras 44 a 47).

Uma das finalidades da organização dos conhecimentos escolares mediante Projetos de trabalho, tal como apontamos, é que os alunos adquiram consciência de seu processo de aprendizagem. Um dos procedimentos para que isso se realize é que a turma possa visualizar, em todo momento, a referência do índice, o ponto em que o trabalho se encontra (o que foi realizado e o que falta realizar?).

Em se tratando de um projeto de trabalho realizado nas aulas de Educação Física, a oportunidade de o aluno visualizar o movimento executado por ele e seus colegas durante as aulas possibilita reflexões riquíssimas que tendem a criar inovadoras possibilidades de movimento para além do que já se produziu. O portfólio traz essa possibilidade de registros minuciosos e pontuais para esse fim.

Figura 44 – Portfólio aberto



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 45 – Portfólio aberto



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 46 – Portfólio aberto



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 47 – Portfólio aberto



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

As brincadeiras citadas pelas crianças foram: passa anel, galinha do vizinho, gato e rato, corrida de saco, morto-vivo, pula-corda, cabra-cega (Figura 47).

3.1.16 Aula 16 – Feedback através do desenho

As aulas de Educação Física para a turma do 1º ano C aconteciam em duas aulas seguidas da segunda-feira. No mesmo dia em que foi apresentado o portfólio para a turma, os alunos observaram os registros das aulas do projeto de trabalho e participaram da descrição das brincadeiras propostas por eles – fruto da pesquisa realizada com as famílias. Também foram convidados pela professora pesquisadora a registrar, por meio de desenho, o que eles haviam feito no projeto nas aulas de Educação Física.

Ao observar os registros das crianças de seis anos no desenho, percebemos, com riqueza de detalhes, a presença de brincadeiras como: pula-aranha, corrida hamster, amarelinha, estradas coloridas, teia laser. Compreendemos que cada momento da aula ficou no imaginário das crianças expressado por meio do desenho.

A figura a seguir relata o que a aluna expôs em seu desenho, o que ficou no imaginário infantil das experiências corporais vivenciadas durante o projeto de trabalho nas aulas de Educação Física. Percebemos, nesse desenho da aluna C; as brincadeiras da corrida hamster (sugeridas por ela), pula-aranha, amarelinha e o circuito.

Figura 48 – Feedback com desenho: produzido pela aluna mais nova da turma



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

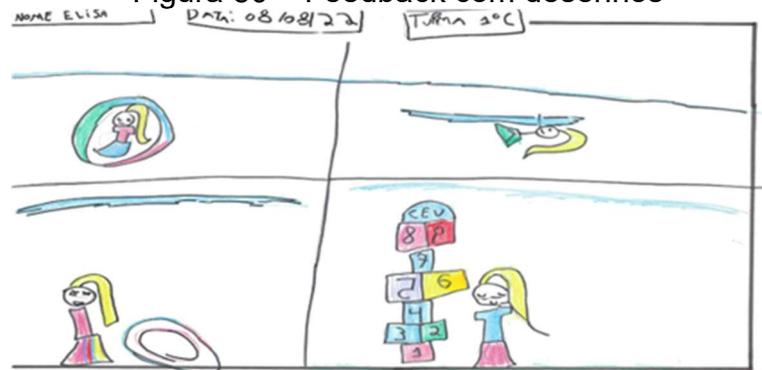
Figura 49 – Feedback com desenho: o aluno retrata a corrida hamster



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

O aluno L. descreve a corrida com os pneus (Figura 49). No próximo desenho, vemos que a Aluna E, ilustrou as seguintes brinquedos e brincadeiras: amarelinha, bambolê e o pneu usado na corrida hamster (Figuras 50) e em seguida o desenho retrata o pula-aranha, amarelinha, corrida com pneu (Figura 51).

Figura 50 – Feedback com desenhos



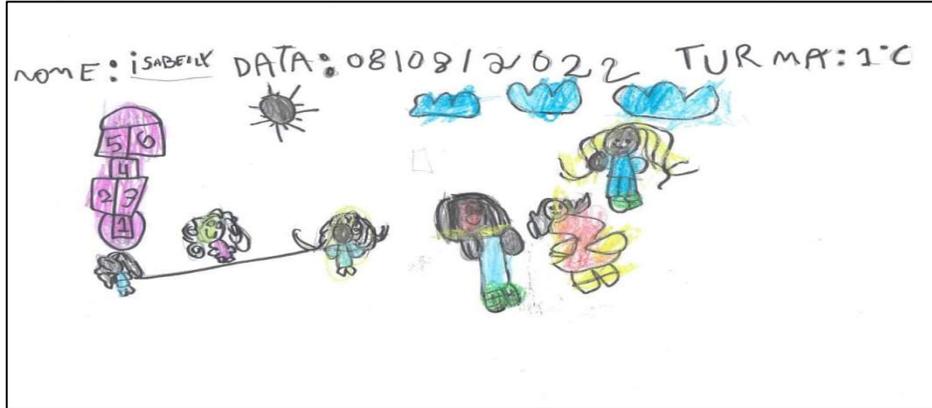
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 51 – Feedback com desenhos: o aluno ilustra a amarelinha, pula-aranha



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 52 – Feedback com desenhos: amarelinha e pula-corda



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 53 – Feedback com desenhos: a brincadeira do pula-aranha



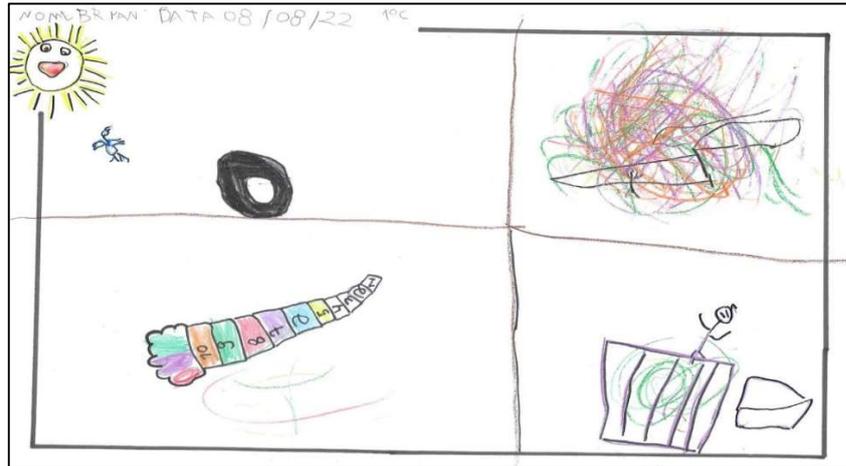
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 54 – Feedback com desenhos: amarelinha, teia laser e bambolê



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 55 – Feedback com desenhos: corrida hamster, amarelinha, teia laser



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

3.1.17 Aula 17 – Brincadeira proposta I

Na aula anterior, diante do portfólio aberto, espontaneamente, os alunos sugeriram algumas brincadeiras (Figura 47) que foram relacionadas no quadro. Dentre elas, estão: passa anel, galinha do vizinho, gato e rato, corrida de saco, pular corda, morto-vivo, cabra-cega e avião de papel. Vivenciamos as brincadeiras do passa anel e galinha do vizinho (Figura 56). Todos participaram e foi bem divertido.

Figura 56 – Brincadeira proposta I: a galinha do vizinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

3.1.18 Aula 18 – Brincadeira proposta II

O período em que ocorreu esta aula coincidiu com um processo de reforma e mudanças na escola, em que os espaços do prédio antes ocupados pela Sedu (rede estadual), aos poucos, foram sendo desocupados. Escolhemos, assim, realizar a

aula no auditório superior do prédio, pois a quadra é descoberta e o dia estava ensolarado. O auditório dispunha de espaço mais amplo que o do parquinho, com piso emborrachado, possibilitando o amortecimento se houvesse quedas.

As crianças participaram de mais três das brincadeiras citadas: morto-vivo, corrida de saco, pula-corda. Na brincadeira pula-corda, algumas crianças disseram que não sabiam pular. Todavia, conseguiram realizar os pulos coordenados com auxílio das dicas da professora pesquisadora e dos demais colegas. As crianças que terminavam de pular batiam corda para os próximos colegas executarem o pulo. Ao final, elas se sentiram felizes com a realização de movimentos que, no início, não conseguiam realizar (Figuras 57 a 61)

Figura 57– Brincadeira proposta II: morto-vivo



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 58 – Brincadeira proposta II: morto-vivo



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 59 – Brincadeira proposta: corrida de saco



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 60 – Brincadeira proposta II: corrida de saco



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 61 – Brincadeiras propostas II: pula-corda



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Após a intervenção pedagógica narrada nesta dissertação, o produto educacional oriundo da trajetória metodológica da pedagogia de projeto consistiu em um e-book, apresentando informações sobre a sequência didática do projeto de trabalho e justificando sua pertinência como proposta de intervenção pedagógica para o nível de ensino que foi desenvolvido.

Uma vez que esse processo ocorreu em trajetória de pesquisa, a atuação docente, durante a construção e execução do projeto de trabalho, também foi avaliada. Desse modo, o material será disponibilizado nas plataformas digitais da Prefeitura Municipal de Vitória, de forma que outros profissionais da educação do município tenham acesso às informações obtidas na pesquisa de intervenção pedagógica.

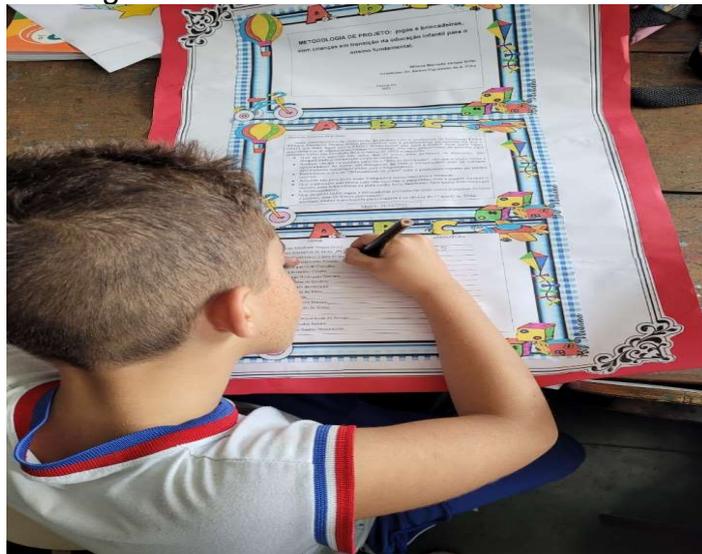
Algumas aulas de Educação Física da turma do 1º ano C foram registradas por meio de filmagens, fotografias, gravação de áudios, diário de campo, portfólio, que estão no produto educacional elaborado pela autora, no formato de e-book, podendo ser acessado pelo seguinte link <https://drive.google.com/file/d/1QRc4MP0-jKJis5XJM8D7axS8nh4z1Mwa/view?usp=sharing>

O registro diário das aulas e sua análise possibilitaram à pesquisadora retomar questões importantes em aulas seguintes. Insta salientar que todos os registros foram prévia e devidamente autorizados pela Comissão de Ética em Pesquisa da Ufes, pela Prefeitura Municipal de Vitória, pelos pais, responsáveis e pelos próprios alunos participantes desta pesquisa.

Na finalização das atividades pedagógicas desenvolvidas no ano de 2022, a EMEF Amilton Monteiro da Silva, na pessoa da diretora e do CTA, convidou os pais e responsáveis para apreciar as atividades desenvolvidas pelos alunos da escola, na forma de cartazes e apresentações. Nessa oportunidade, foi exposto um cartaz com toda a trajetória do trabalho de projeto desenvolvido com a turma do 1º ano C. Também explicamos acerca das reivindicações propostas pelos alunos durante a realização da intervenção pedagógica, expondo o argumento de que, segundo os discentes, amenizaria o impacto sentido por eles ao adentrarem a EMEF. Caso as demandas fossem atendidas, isso poderia ajudar as crianças que virão a fazer parte dos primeiros anos nos anos letivos seguintes.

Dentre as reivindicações (Figuras 62 e 63), estão a instituição do “Dia do brinquedo” e o “Dia da brincadeira no pátio”, para cada turma; instalação de ganchos nas salas de aula para pendurar a mochila e impedir que os alunos tropecem; aquisição de um pula-pula e de mais brinquedos, como bonecas e carrinhos; brincadeiras pintadas no pátio, como a amarelinha, estradas coloridas, formas geométricas, jogos de tabuleiro de forma definitiva demarcado com tinta permanente, já que foi utilizada pelos alunos durante o projeto uma tinta à base de água, atóxica antialérgica mas que logo se apagará.

Figura 62 – Assinatura da carta coletiva



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 63 – Assinatura da carta coletiva



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Ao final do ano letivo, a escola abriu um espaço para a apresentação e exposição dos trabalhos pedagógicos com a presença da família. A Mostra Cultural foi a oportunidade de as famílias visualizarem todo o roteiro da pesquisa por meio dos registros com fotos e desenhos das crianças (Figuras 64 a 66).

Figura 64 – Cartaz do projeto apresentado na Mostra Cultural da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 65 – Apresentação da carta de reivindicação na Mostra Cultural da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 66 – Apresentação do projeto na Mostra Cultural da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 67 – Alunos do 1º ano C e seus responsáveis na Mostra Cultural



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

É importante quando a família participa do processo de ensino-aprendizagem, com o apoio, a confiança e o incentivo para realizar novas possibilidades de ensino. Há 15 anos, fazemos parte dessa comunidade como professora de Educação Física e a oportunidade de realizar esse trabalho nos fez refletir sobre novas práticas que valorizem a coparticipação do aluno por meio da escuta (Figuras 67 e 68).

Figura 68 – Agradecimentos e despedida da turma



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

5 ANÁLISE

Ao longo deste trabalho, buscamos realizar uma intervenção pedagógica alternativa ao que se apresenta como tradicional no cotidiano escolar. Por meio da metodologia de projeto, ensinamos o conteúdo jogos e brincadeiras para crianças em fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental, com o intuito de que essa fase de crise e estresse fosse vivenciada de forma mais equilibrada.

Na Aula 1, a *Caminhada tour* se apresenta como um momento de reconhecimento do território da EMEF, que agora pertence a essas crianças em transição. Elas puderam perceber as diferenças desse novo espaço e apontar problemas, elementos que faziam falta para elas. Assim percebemos que o espaço da EMEF não tem o mesmo encanto que tinha o CMEI de onde vieram.

As crianças em transição, ao adentrarem a EMEF, experimentam sensações, sentimentos citadas por elas, em roda de conversa, como: medo de não conseguir fazer as atividades de “folha”; insegurança durante o recreio com outros alunos maiores e mais velhos; preocupação de serem ridicularizadas em alguma situação e não conseguirem fazer amigos, pois muitos tinham seus amigos na educação infantil e, com a mudança para EMEF, distanciaram-se por estarem em escolas diferentes; decepção por não poderem ter acesso a todos os espaços da escola, inclusive a quadra na hora do recreio.

Mencionaram ainda o escasso tempo para brincar; a falta de diversidade de brinquedos e de espaços lúdicos; o fato de a sala de aula não possuir ganchos para pendurar suas mochilas, como havia nas creches. As mochilas acomodadas no chão atrapalham o deslocamento dos alunos e da professora com risco de tropeçarem. Reivindicaram também a instituição do “Dia do brinquedo”, quando todos trariam um brinquedo de casa para compartilhar com os colegas. Reclamaram ainda da quantidade de atividades e de irem pouco, ou às vezes nem irem, ao pátio para brincar na aula com outras professoras. Esses e outros sentimentos expressam a insatisfação com a escola, demonstrando que, na educação infantil, as crianças se sentiam mais felizes porque brincavam e vivenciavam “experiências de movimento corporal” (ANDRADE FILHO, 2011), próprias da infância.

Na prática de ensino, a escuta dos alunos é uma importante ferramenta a ser utilizada para distinguir e analisar os conhecimentos que a criança já possui. Seja ouvindo, seja observando suas expressões e diálogos, o professor pode utilizar as informações que emergem (em brincadeiras e jogos, por exemplo) como ponto de

partida para sua prática. Por conseguinte, encontra também novos significados (e sensações) emitidos por eles durante as atividades, que servem como instrumentos para ampliar a compreensão dos significados já diagnosticados.

Percebemos, na Aula 5 – Pula-aranha: parte I, que o Aluno 7 quis mostrar para os colegas como era o pula-aranha mencionado por ele durante a aula. Esse foi um dos exemplos de experiências corporais vividas no ensino anterior, compartilhada por um dos alunos. Toda a turma foi convidada a vivenciar essa atividade que se transformou em brincadeira (Figuras 10 a 13). Também mencionaram, na Aula 7, a brincadeira *laser*, realizada nas aulas de Educação Física do CMEI. Na ocasião, era usada uma corda, que simbolizava o raio laser, e as crianças teriam que passar por essa corda sem encostar nenhuma parte do corpo.

Utilizando um elástico entrelaçado nas madeiras do playground do parquinho representando o raio laser (Figuras 6 a 18), o Aluno 2 lembra que a aranha produz a teia, e que a brincadeira poderia ter o nome de teia laser, ludicamente relacionando com a teia de aranha que pulava na brincadeira anterior. Esse momento caracteriza o ponto de partida, considerando as experiências que foram significativas e o lugar de onde as crianças vieram. De acordo com Hernández (1998, p.23),

[...] tanto em Educação quanto em qualquer campo de conhecimento, não se parte do zero, e é necessário considerar o 'lugar' de onde viemos, as ideias e as experiências que reconhecemos que nos influenciam. Mas não para copiá-las, mas sim para reinterpretá-las. Não para produzir um amálgama eclético (e com frequência contraditória), mas uma reinterpretação substantiva, pois nada pode continuar sendo como foi em seus dias. O intérprete sempre se situa em outro ponto de vista, olha a partir de outro 'lugar', incorpora novos olhares com os quais transforma as situações objeto de seu interesse.

A proposta da Metodologia de Projeto também parte da ideia de construir e elaborar hipóteses, por intermédio do envolvimento direto do aluno, em perceber as problemáticas por meio de situações específicas ou não, nas quais as crianças são desafiadas a criar maneiras de solucionar o que foi evidenciado e decidido no coletivo como um problema pertencente naquele cotidiano. A construção do projeto vai acontecendo coletivamente com decisões, escolhas e formas de solucionar o problema apontado. Segundo Hernández (2017, p. 100), “[...] a consciência de seu processo de aprendizagem”.

As decisões, escolhas e formas de tentar solucionar o problema por parte dos alunos são percebidas no envolvimento deles nas atividades de revitalização do pátio (Figuras 21 a 25), para torná-lo mais lúdico, agradável, divertido e alegre. Esse comprometimento coletivo é evidenciado nas Aulas 9 – Pintando a amarelinha – e na Aula 10 – As estradas coloridas – em que as crianças se debruçam na tarefa de pintar o jogo da amarelinha e estradas coloridas no chão do pátio da escola, com o objetivo de dar cara nova ao ambiente, vida nova à imaginação com atividades e jogos que eram por elas conhecidos (Figuras 21 a 29).

Analisamos que, conforme percebemos, a intervenção pedagógica, nesse sentido, foi ao encontro do que perspectiva a metodologia de projeto, podendo ser uma alternativa de trabalho com crianças nessa fase. Todavia, a proposta deve ser voltada para a solução de problemas relacionados com o cotidiano, de modo a auxiliar o indivíduo a mergulhar e se mobilizar em uma determinada situação, que é um problema coletivo. No caso desta pesquisa, a metodologia de projeto nos propiciou alçar e analisar as considerações levantadas pelos alunos em roda de conversa e discutir com eles como resolver os problemas apontados no cotidiano escolar, afirmando que a EMEF “não era legal” como o CMEI.

Apesar de a intervenção ter sido aplicada com crianças na faixa etária de cinco a seis anos, com a metodologia de projeto, conseguimos provocar motivação para elas tratarem problemas que atingiam a todos da sala em uma mobilização coletiva, abraçada por todos para reivindicar melhorias não apenas para a turma, mas também para um todo coletivo de crianças de outras turmas da escola, de outro turno e daquelas que virão frequentar a EMEF futuramente. Fazer pensar sobre a solução de um problema coletivo e mobilizar os discentes é um fazer social e político também, sem desprezar o tempo de infância da criança.

Como professora pesquisadora, pudemos compreender que é desafiador trabalhar a metodologia de projeto com crianças nessa fase de desenvolvimento, passando pela transição entre os níveis de ensino. Trabalhamos com crianças de seis anos que precisam se adaptar a um currículo engessado que não lhe permite ampliar as experiências lúdicas, em um local onde muitas vezes elas aparentam que não querem estar. As incertezas e inseguranças da fase de transição foi dando lugar ao engajamento de transformar o ambiente da EMEF para torná-lo “mais legal”.

Entretanto, foi importante perceber até onde se conseguiu alcançar e prolongar a oportunidade de essas crianças terem experiências de movimentos corporais, reconhecidos por elas, e, justamente por isso, apreciáveis. Nenhum movimento produzido e experimentado pelos alunos esteve distante de sua compreensão, porque foi escolhido e conduzido por todos os envolvidos no projeto.

Assim conseguimos um novo olhar sobre a prática da Educação Física escolar, com o envolvimento dos alunos durante o processo de construção da aula. Permitir que lidassem de forma positiva e consciente na fase de transição, sem rupturas no conhecimento, contribuiu para a coparticipação dos alunos na resolução dos problemas apontados, como ocorreu na Aula 14 – Reivindicação – durante a construção coletiva da carta aberta para a diretora da EMEF, registrada nas Figuras 41 a 43.

Da coparticipação deles na elaboração e sugestão das reivindicações, confecção da carta e assinatura oficial emerge um compromisso social por parte das crianças e de responsabilidade de cobrar e de se envolver como sujeito daquela realidade que agora está mais próxima deles. O aluno, na metodologia de projeto, deve ser movido a apontar alternativas para solucionar o problema encontrado, tecendo hipóteses sobre ele e construindo, dessa forma, seu próprio conhecimento.

Em alguns momentos, poderíamos ter direcionado menos, como na sugestão do filme na Aula 8 – *A menina e o porquinho* – que avaliamos como potencial contribuidor, mas que foi pouco aproveitado pelos alunos. Não fez sentido para eles como acreditávamos que faria, por se tratar dos movimentos e comportamentos da aranha que estava no contexto das brincadeiras do pula-aranha e teia laser, trazido por eles – além de vislumbrar usá-lo para reflexão de temas como respeito, amizade, gentileza.

Como alternativa ao filme, poderíamos, em roda de conversa, resgatar as experiências vividas pelos alunos e que envolvessem tais temáticas para compararmos e refletirmos sobre elas. Sugerir pensarmos sobre os diversos movimentos produzidos pelos animais e quais brincadeiras poderiam surgir através deles. Acreditamos que teria tido mais significado e êxito do que a tentativa de abstrair deles os movimentos e hábitos da aranha e sentimentos de amizade,

respeito e gentileza envolvidos no relacionamento entre os personagens do desenho animado naquele momento com alunos nessa faixa etária.

Em contrapartida, as experiências em que as crianças tiveram de pintar a amarelinha e as estradas coloridas no pátio foram significativas e de muita diversão para elas. Demonstraram se sentir produtoras de um instrumento que permitiu não só à turma do 1º ano C, mas a todas as crianças da escola se divertirem nos momentos em que estivessem no pátio, no intervalo do recreio, na hora da saída, nas aulas de Educação Física.

Outra ferramenta muito utilizada nas metodologias de projeto e nos projetos de trabalho é o portfólio e a pesquisa feita com os familiares sobre o resgate das brincadeiras. O professor, de acordo com essa metodologia, usa a avaliação para juntar evidências, organizar critérios que auxiliam na construção de conhecimento compartilhado. Todo o percurso do projeto de trabalho na Aula 15 – Portfólio aberto – (Figuras 44 a 47) foi exposto no quadro da sala em formato de portfólio, que denominamos de portfólio aberto para que os alunos pudessem se ver, analisar o que foi eficaz, criar hipóteses, organizar novas tomadas de decisões e refletir sobre as atividades já realizadas.

Foi possível perceber como o processo de transição, seja ele no cotidiano fora da escola, seja na instituição, por si somente pode ser considerado um período riquíssimo de aprendizado. Isso se for compreendido e potencializado pelas práticas e intervenções pedagógicas que priorizem a cultura infantil e a escuta. Torna-se, assim, um período significativamente produtivo na vida do indivíduo para os próximos passos de desenvolvimento. A transição vivida pelos alunos, quando valorizada pela educação, fundamentalmente se tornará um momento precioso e de bom desempenho dos alunos em sua inserção em outros níveis de aprendizado.

A metodologia de projeto valoriza a pesquisa. Esse foi um ponto importante ao longo da intervenção, pois a sala de informática não estava equipada para o seu funcionamento; não havia computadores, nem internet para ser utilizada pelos alunos nem pelos professores. Atualmente, a Prefeitura forneceu computadores, tablets e a conexão com a internet foi restabelecida.

Mesmo com esses obstáculos, a pesquisa não deixou de ser realizada, precisou apenas ser adaptada de modo que os alunos foram pesquisadores em

suas residências e domicílios. Na aula, eles trouxeram as brincadeiras que seus pais e responsáveis costumavam brincar quando crianças. Resolvemos, então, que, ao invés de produzir uma videoaula, seria mais interessante um e-book com a sequência didática da intervenção pedagógica, podendo detalhar toda a trajetória da pesquisa.

Sem a possibilidade de realizar a pesquisa pelas plataformas digitais, que é um dos elementos importantíssimos e indicados na metodologia de projeto, limitamo-nos ao cotidiano e às visões propostas pelos alunos e familiares, sem ampliar o repertório das brincadeiras para conhecer a cultura de outros povos, etnias e alguns momentos históricos da humanidade.

No entanto, o fato de as crianças estarem imersas em um problema real do seu cotidiano e o resgate das brincadeiras da família trouxeram um aprendizado com muito significado. Por sua vez, o portfólio, que foi uma das ferramentas propostas no projeto de trabalho, demonstrou sua eficácia no feedback das crianças, possibilitando a retomada de novas possibilidades, encaminhamentos e envolvimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as contribuições da metodologia de projeto na prática de ensino vivenciada em aulas de Educação Física para mediar o processo de transição, tornando-o mais positivo e menos traumático para as crianças?

Realizar este trabalho embasado na metodologia de projeto despertou-nos uma vontade de mudança na forma de fazer inovação. Mudança de atitude profissional, fortemente percebida e desejada. É o que Hernández (1998) aponta sobre a forma de manter uma relação com a informação, transformando-a em saber compartilhado.

As aulas geradas a partir da escuta na roda de conversa deu voz aos alunos para pensar sobre as problemáticas enfrentadas por eles, como: as sensações de insegurança que se apresentam com a transição; o medo de não conseguirem fazer novos amigos, já que muitos se separaram ao mudarem de escola; de não serem capazes de fazer as atividades de “folha”; o fato de não poderem ter acesso a todos os espaços da escola, como a quadra na hora do recreio.

Dar voz aos alunos para compartilhar e propor experiências de movimento corporal vividas por eles aproxima as relações deles com as outras crianças, com a professora e com eles mesmos, apropriando-se da ideia de construir junto com o outro. A metodologia utilizada, durante o processo de ensino-aprendizagem do projeto de trabalho, caracteriza-se como uma construção coletiva e envolve tanto os estudantes como a professora, gestores, pais e responsáveis. Portanto, como já dissemos, trata-se de uma caminhada cooperativa e não linear.

Foi difícil descrever com riqueza de detalhes a real experiência vivida neste trabalho, marcada pela complexidade de situações, como relatos, reações, sensações, sentimentos, imprevistos, desestruturas, indiferenças, mas que não impediram que a intervenção pedagógica com o projeto de trabalho acontecesse e despertasse expectativas e o desejo de novos projetos virem à tona nas aulas de Educação Física, com alunos em transição.

Na oportunidade de retomada de outros projetos, é preciso incluir experiências que abranjam mais a comunidade, no intuito de desenvolver um projeto de trabalho que vise a identificar um problema que abranja a comunidade escolar,

envolvendo outras disciplinas e a comunidade local com a participação direta dos responsáveis pelas crianças na tentativa de encontrar soluções de forma coletiva.

O conhecimento não pode ser fragmentado nem distante do aluno. Dessa forma, eles puderam, durante a intervenção pedagógica guiada pela metodologia de projeto, conhecer e vivenciar práticas corporais resgatadas da educação infantil, evitando rupturas na aprendizagem, estimulando a criatividade na organização das brincadeiras e autonomia nas tomadas de decisões. Desenvolveram o trabalho em equipe, propiciando a superação pessoal, coletiva e o desenvolvimento da socialização. Fazer parte da organização e execução do trabalho possibilitou a aquisição de valores éticos e atitudes responsáveis que caracterizam um cidadão que atuará na sociedade de forma crítica e com responsabilidade.

A turma que realizou este projeto de trabalho continua na escola neste ano de 2023. Crianças espontâneas, felizes, adaptadas e desejosas de novos projetos. No pátio, durante o recreio, sempre fazem questão de falar para os colegas que quem pintou a amarelinha e as estradas coloridas tinham sido elas mesmas. Trazem-nos à tona um importante sentimento, não apenas de dever cumprido, mas provocador de conhecimento.

Não temos o desejo de trazer uma receita de bolo de como trabalhar com crianças em transição. Queremos apenas acender a curiosidade de que podemos fazer melhor do que temos feito, buscando inovar nossa prática docente, mantendo a curiosidade e adotando novas iniciativas, metodologias e posicionamentos no sentido de promover uma aprendizagem significativa e duradoura. Esperamos ter provocado o desejo de ir além.

REFERÊNCIAS

A MENINA e o porquinho. Roteiro: HAMNER Jr. E. Direção: NICHOLS; C. A; TAKAMOTO, A. 720p, RMZ. Dublado, 94min, 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x8XF3le2lko>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Tradução de Mari Alzira Perestrelo. Porto Alegre: Artmed, 1992.

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiência de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**: educação, conhecimento, linguagem e arte. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4021212.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

AGUAYO, A. M. **Manual pedagógico**: “Didática da Escola Nova”. Série 3, v. 15, 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1952. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116427>. Acesso em: 5 jun. 2023.

ALBUQUERQUE, D. I. P; DELL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BARBOSA, M. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre/ RS: Editora: Artmed, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29,30,32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Coordenação Geral do Ensino Fundamental de nove anos**: orientação gerais. Brasília/ DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanoringer.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FERNANDES, C. J. D. S. C.; MERCADO, L. P. L. Identidade, diferença e personalização no ensino híbrido: reflexões em tempos de pandemia, mas para além dela. **ETD – Educação Temática Digital**, v 24, n.1, p. 113-132, 16 fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665573>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HEDEGAARD, M.; FLEER, M. **Children’s transitions in everydaylife and institutions**. London: Bloomsbury, 2019.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 2003

MARTINS, L. M.; FACCI, A. A. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

NASCIMENTO, C. P.; PASQUALINE, J. C. Children's transitions in everyday life and institutions. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 2115-2125, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13847>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES SILVA, D. F.; SILVA, P. C. C. A importância do “se-movimentar” para as crianças de seis anos na transição para o ensino fundamental. In: ALMEIDA, R. U; RIGONI, A. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. São Paulo: ed. Dialética, 2022.

ROLIM, A. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem no desenvolvimento infantil. **Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Penso, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2022.

VYGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: VYGOTSKI, L. S. **Teoria e métodos em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência

Vitória, 28 de abril de 2022.

À Secretaria Municipal de Educação

Eu, Wiliane Machado Vargas Grillo, servidora deste município, com a matrícula 596467, e aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, com matrícula: 2021131413, sob a orientação do professor Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, venho solicitar autorização de pesquisa de intervenção pedagógica com os alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental na EMEF Amilton Monteiro da Silva, localizada na Avenida Dário Lourenço de Souza nº 760 – Mário Cypreste – Vitória/ES.

Título da Pesquisa: **METODOLOGIA DE PROJETO: UMA PROPOSTA COM JOGOS E BRINCADEIRAS, COM CRIANÇAS EM TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.**

Objetivo: desenvolver uma experiência docente alternativa com uma prática inovadora baseada na metodologia de projeto com a finalidade de analisar e diferentes formas de ensinar o conteúdo jogos e brincadeiras para crianças em fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Métodos e Materiais: a pesquisa-ação, por meio de uma proposta de intervenção e análise pedagógica, será baseada em uma metodologia de projeto, com um olhar reflexivo sobre a prática docente.

Durante o trabalho, o projeto emerge de uma elaboração coletiva, que envolva os alunos, professores, gestores, pais e comunidade, ressaltando o protagonismo estudantil em um processo cooperativo e não linear, na construção de um projeto com o conteúdo jogos e brincadeiras. Os registros serão obtidos com manifestação orais por meio da gravação de áudios e vídeos das aulas na íntegra. Fotos, desenhos e manifestações serão registrados em diário de campo e em Portifólio. O produto educacional final será exposto, através de uma videoaula, e disponibilizado aos canais da Prefeitura, para enriquecimento de outras práticas docentes.

Período: 2022

Informamos que todos os cuidados serão tomados em observância ao disposto na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que define e regulamenta diretrizes para a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Aguardamos deferimento oficial.

Respeitosamente,

WILIANE M. VARGAS GRILLO
CPF 07698312739

PROF. DR. NELSON F. DE ANDRADE FILHO
Orientador da Pesquisa

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) seu(a) filho(a) _____

está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **METODOLOGIA DE PROJETO: uma proposta com jogos e brincadeiras com crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental**, a ser desenvolvida na EMEF Amilton Monteiro da Silva, no ano de 2022, pela professora de Educação Física Wiliane Machado Vargas Grillo, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de acordo com o CAAE: 60598422.50000.5542 que poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou intercorrência. O estudo tem como objetivo geral desenvolver uma experiência docente alternativa, mobilizando o conteúdo jogos e brincadeiras com crianças em fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental nas aulas de Educação Física. Pretendemos identificar as problemáticas enfrentadas pelas crianças nessa fase e possibilitar a coparticipação delas na construção do projeto. Os benefícios da pesquisa são: promover a possibilidade de uma alternativa de ensino por meio da metodologia de projeto; conhecer e vivenciar práticas corporais resgatadas da educação infantil, evitando rupturas na aprendizagem, estimular a criatividade e a investigação; proporcionar autonomia nas tomadas de decisões; desenvolver o trabalho em equipe; propiciar a superação pessoal e coletiva; possibilitar aquisição de valores éticos e atitudes responsáveis que caracterizam um cidadão que irá atuar na sociedade de forma crítica e responsável. Com uma avaliação inicial, tentaremos perceber o que já foi aprendido pelas crianças, as habilidades que os alunos adquiriram e o que trouxeram. Partiremos para descobrir com eles uma problemática que emergirá das necessidades da turma, que precisa ser resolvida durante o projeto. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Podemos apontar como risco na participação deste estudo: interferência na vida e na rotina dos sujeitos; desconforto; constrangimento ou alteração de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo; sentimento de medo, vergonha e estresse; e os riscos físicos, como quedas, arranhões, fraturas ou algum desconforto nas aulas de Educação Física, tendo a intervenção da professora nesse momento para atendê-los em suas necessidades. A pesquisa busca manter cautela e uso de equipamentos de segurança quando necessário. As atividades na escola serão filmadas, mas será garantido o sigilo, a privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e voz. Segundo a

Resolução nº466/12, é garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa e também o ressarcimento em caso de despesas para participação na pesquisa. O termo será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pela pesquisadora e pelo responsável legal do estudante, o qual ficará com uma delas constando o telefone/e-mail da pesquisadora responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto. A participação da criança poderá ser interrompida a qualquer momento. Os professores, pesquisadores e estudantes se beneficiarão da pesquisa, no sentido de serem na construção de um e-book sobre a sequência didática sobre a pesquisa e o projeto desenvolvido e baseado na metodologia de projeto. Caso necessite de elucidação sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito com a pesquisadora: Wiliane Machado Vargas Grillo, telefone: (27) 998682086, e e-mail: wiliane.grillo@edu.ufes.br. Caso queira fazer denúncia ou haja qualquer intercorrência, você poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Ufes/Campus Goiabeiras, que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 7, Campus Universitário de Goiabeiras – Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória – ES, CEP: 29060-970. Telefone: (27) 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO** e estou de acordo em liberar o estudante a participar do estudo, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. **Autorizo também o uso de sua imagem e voz sem ônus para a pesquisadora, com o único objetivo de uso em sua dissertação.**

Nome do responsável pelo participante: _____
(Assinatura)

Pesquisadora: _____
Wiliane Machado Vargas Grillo

Vitória/ES, ____ de _____ 2022.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Coorientadora: Profa. Dra. Zenólia Cristina Campos Figueiredo

Orientanda: Wiliane Machado Vargas Grillo.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre: METODOLOGIA DE PROJETO: uma proposta com jogos e brincadeiras com crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber se você aceitaria participar do projeto ajudando a construir uma maneira bem legal de usarmos os jogos e as brincadeiras nas aulas de Educação Física. Sua opinião e suas sugestões serão importantes no desenvolvimento da pesquisa. Queremos saber como foi sua mudança para a EMEF (escola municipal de ensino fundamental). A pesquisa será desenvolvida nas aulas de Educação Física a partir do segundo período do ano letivo de 2022 com os seus colegas de turma que tem entre seis e sete anos. As aulas do projeto serão filmadas, tiraremos foto, gravaremos áudios, desenharemos, conversaremos em roda, planejaremos juntos as metas do projeto. Tentaremos fazer tudo com segurança para ninguém se machucar nem se sentir envergonhado, estressado ou com medo. Caso ocorra algo errado pode nos comunicar. Mas há coisas boas que podem acontecer, como descobrir novas formas de aprender, construir com seus colegas um projeto que ajude a resolver alguns problemas da sua turma e ao mesmo tempo se divertir nas aulas de Educação Física. Essa metodologia de projeto valoriza e incentiva a sua participação na aula. Quando terminarmos a pesquisa, produziremos uma videoaula que você e sua família poderão ter acesso. Se necessitar de esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito comigo: Wiliane Machado Vargas Grillo, (27) 99868-2086, e e-mail: wiliane.grillo@edu.ufes.br. Caso queira fazer alguma denúncia ou haja alguma intercorrência na pesquisa, você poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Ufes/Campus Goiabeiras que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 7, Campus Universitário de Goiabeiras – Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória – ES, CEP: 29060-970. Telefone: (27) 31459820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Eu _____ aluno da rede municipal de ensino da prefeitura de Vitória devidamente matriculado na turma de 1º ano da EMEF Amilton Monteiro da Silva, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela professora de Educação Física e pesquisadora Wiliane Machado Vargas Grillo. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Que posso dizer *sim*

e participar de forma voluntária, ou seja, sem receber nenhum valor por isso, e que a qualquer momento, posso dizer *não* e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Eu concordo se os meus pais autorizarem, que gravem minha voz, tirem fotos e filmem a minha participação exclusivamente para a pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento do menor, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do menor

Vitória, ____ de _____ 2022

Assinatura da pesquisadora

Vitória, ____ de _____ 2022.

ANEXO A – Autorização da Prefeitura Municipal de Vitória

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação de **WILIANE MACHADO VARGAS GRILLO**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal do Espírito Santo, pleiteando a realização da pesquisa "**METODOLOGIA DE PROJETO: UMA PROPOSTA COM JOGOS E BRINCADEIRAS, COM CRIANÇAS EM TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**" com o objetivo de desenvolver uma experiência docente alternativa com uma prática educativa inovadora baseada na metodologia de projeto com a finalidade de analisar e refletir diferentes possibilidades de ensinar o conteúdo jogos e brincadeiras para crianças em fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Informamos à pesquisadora que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto a direção da Unidade de Ensino pretendida e professores envolvidos na pesquisa para os devidos encaminhamentos.

Cabe à solicitante apresentar Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido recebendo assim, autorização para utilização dos dados que serão produzidos e analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: seme.gfde@edu.vitoria.es.gov.br. A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME, à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações obtidas deverão ser utilizadas, exclusivamente, para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 22 de março de 2022

Luana Santos Lemos
Subsecretária de Gestão Pedagógica

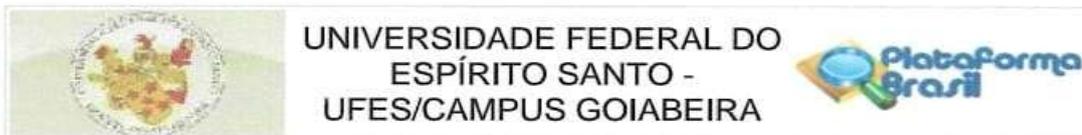
Autorizado em 22/03/2022

LUANA
SANTOS
LEMONS:09813
938706

Assinado de forma digital por LUANA
SANTOS:LEMONS:09813:938706
Dados: 2022.03.22 15:02:30 -03'00'

O documento foi adicionado eletronicamente por VASTI GONCALVES DE PAULA, CPF: *** *59.366-** em 22/03/2022 09:34:13. Para verificar a autenticidade do documento, vá ao site <https://protocolo.vitoria.es.gov.br/validacao/> e utilize o código abaixo: 008CA81C-8CAB-4D83-A18D-B215155C08AB

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIA DE PROJETO: uma proposta com jogos e brincadeiras, com crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Pesquisador: Wiliane Machado Vargas Grillo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60598422.5.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.620.293

Apresentação do Projeto:

Destaca-se a escola entendida como uma instituição social, devendo atualizar-se a respeito da aquisição do conhecimento e as formas como ele tem sido aprendido. A educação física como componente curricular na qualidade de disciplina escolar, deve estar atenta ao contexto da aprendizagem duradoura de seus alunos e o mundo que o rodeia. Nesse sentido é preciso atuar com metodologia e conteúdo que estimulem o aluno a ser protagonista das ações formativas. Sem direcionar, mas apontar possíveis caminhos para a educação e não escolarização. Entende-se que uma das propostas de atender a essa preocupação é analisando a própria prática docente, no sentido de perceber se o protagonismo do aluno tem sido prioridade. Pretende-se desenvolver uma pesquisa ação de intervenção pedagógica usando a prática educativa baseada na metodologia de projetos com a finalidade de ensinar o conteúdo jogos e brincadeiras. Avaliando as contribuições da prática educativa baseada na pedagogia de projetos na formação do protagonismo estudantil em crianças de uma turma do 1º ano C do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Vitória no Estado do Espírito Santo, na fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental. O período de transição requer muita atenção para que haja equilíbrio na aprendizagem das crianças evitando rupturas na aprendizagem com as mudanças introduzidas no novo nível de ensino. A proposta do conteúdo jogos e brincadeiras no trabalho de intervenção pedagógica seria pela importância do lúdico para o desenvolvimento da criança na interação social. Conduzir a criança na transição a perceber o que

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

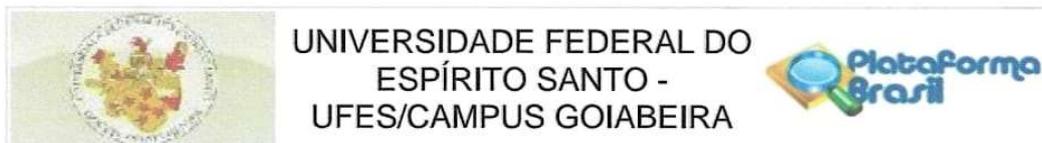
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.620.293

aprenderam e o significado do que aprenderam, usando uma linguagem própria da infância, com o jogo e a brincadeira, caracterizando um espaço que o acolha e desafie. Reorganizando a visão de infância que tradicionalmente acomete a visão dos adultos. Promover a participação efetiva dos alunos nas decisões e construção do projeto, pensando com eles sobre as problemáticas geradas durante os diálogos de roda de conversa, os objetivos que se pretende alcançar, a pesquisa, a resolução do problema gerado, hipóteses tecidas durante as aulas e a avaliação do que será desenvolvido. Essa pesquisa de intervenção tem a previsão de ocorrer no segundo período do ano letivo de 2022. Os procedimentos metodológicos da pesquisa de intervenção da professora pesquisadora baseada na pedagogia de projetos, serão avaliados por três professores convidados. Uma professora da rede municipal de Vitória e dois professores adjuntos da Universidade Federal do Espírito Santo. Para compreender melhor a linguagem verbal imitada pelos envolvidos na pesquisa, inclusive aquela emitida pela própria professora pesquisadora, podendo mobilizar elementos teóricos da análise de discurso. Todos os dados e registros serão depositados em gravações de vídeos, áudios, fotos, portfólios, desenhos, relatos. Material da pesquisa que fará parte do produto educacional final no formato de vídeo aula que estará disponível nos canais digitais da prefeitura de vitória. A pesquisa pretende apontar caminho em direção a possibilidade de amenizar os problemas vividos pelos alunos na fase de transição e pontuar elementos e atitudes para o desenvolvimento do protagonismo estudantil na prática docente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Pretende-se desenvolver uma experiência docente alternativa com uma prática educativa inovadora baseada na metodologia de projeto com a finalidade de analisar e refletir diferentes possibilidades de ensinar o conteúdo jogos e brincadeiras para crianças em fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário: Avaliar as contribuições da pedagogia de projeto para a formação ou não do protagonismo estudantil em crianças do processo de transição. Identificar as problemáticas enfrentadas pelas crianças em processo de transição e como a metodologia de projeto pode emergir como uma alternativa de ensino para a identificação e desenvolvimento da cultura corporal de movimento em crianças em fase de transição.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO -
UFES/CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 5.620.293

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Na pesquisa de intervenção pedagógica podemos apontar no caso dos avaliadores a interferência na vida e rotina com tomada do tempo para cumprir o trabalho de analisar e avaliar. Com relação as crianças, apontamos a interferência na rotina, possível desconforto, constrangimento ou alteração de comportamento durante as gravações, medo, vergonha, estresse e riscos físicos como quedas, escorregões, arranhões, e fraturas.

Benefícios:

Como benefícios, destacamos a ação de oportunizar a criança participar como protagonista de uma pesquisa científica que pretende fornecer evidências que aprimorem ainda mais a prática docente nas aulas de educação física, amenizando o processo de transição vivido pelos alunos nesse período do ensino. Além da aquisição de conhecimento sobre a cultura corporal de movimento a partir das vivências durante a pesquisa. Estimulando na criança, a criatividade, a tomada de decisões, o desenvolvimento de habilidades físicas básicas do ser humano, o raciocínio lógico, a interação social com o trabalho em grupo e o respeito as regras estabelecidas. A superação de seus limites pessoais. Promovendo a construção do projeto com intervenção direta do estudante viabilizara sua autonomia promovendo ações na construção de valores éticos e sociais, como sujeitos ativos na sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentada no aspecto teórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes termos:

- 1- Informações básicas do projeto
- 2- Projeto pesquisa
- 3- Cronograma
- 4- Termo de assentimento
- 5- Termo de consentimento livre e esclarecido
- 6- Carta de Anuência
- 7- Folha de rosto

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

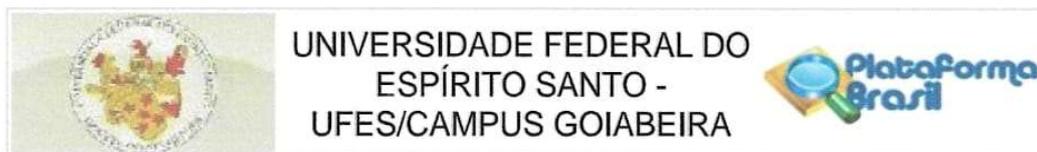
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.620.293

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1916299.pdf	17/08/2022 01:32:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	17/08/2022 01:31:07	Wiliane Machado Vargas Grillo	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/08/2022 01:30:27	Wiliane Machado Vargas Grillo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_menor.pdf	11/07/2022 00:42:16	Wiliane Machado Vargas Grillo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	10/07/2022 22:35:03	Wiliane Machado Vargas Grillo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Analista.pdf	10/07/2022 09:02:12	Wiliane Machado Vargas Grillo	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	03/07/2022 22:34:09	Wiliane Machado Vargas Grillo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/06/2022 16:57:53	Wiliane Machado Vargas Grillo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com