

FACULDADE CATÓLICA SALESIANA DO ESPÍRITO SANTO

SANDY GABRIELY CORDEIRO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:  
PENSANDO RELAÇÕES E POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES**

VITÓRIA  
2016

SANDY GABRIELY CORDEIRO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:  
PENSANDO RELAÇÕES E POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms Maria Celeste Rocha

VITÓRIA  
2016

SANDY GABRIELY CORDEIRO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:  
PENSANDO RELAÇÕES E POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em 11 de julho de 2016, por:

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Maria Celeste Rocha - Orientador

---

Prof. Ms. Thiago da Silva Machado – FCSES

---

Prof. Ms. Robson Vinicius Cordeiro  
Prefeitura Municipal de Cariacica

Dedico este trabalho, com muito amor e carinho: aos meus pais, Sebastião e Berenice; ao meu irmão, Robson; e ao meu noivo, Hugo.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus que sempre me concedeu provas de seu amor e misericórdia.

Aos meus pais, Berenice e Sebastião, por tudo que me ensinaram para que eu me tornasse a pessoa que sou.

Ao meu irmão, Robson, que acompanhou meu percurso com atenção e carinho.

Ao Hugo, pelo auxílio, carinho e por estar sempre ao meu lado.

Aos meus amigos por acreditarem no meu potencial e aos mestres pelos ensinamentos transmitidos.

Agradeço, em especial, a professora Maria Celeste por ter aceitado meu convite para me orientar nessa caminhada investigativa tão importante para meu crescimento enquanto humana e professora.

Enfim, agradeço a todos que torceram e torcem por mim!

*[...] Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomara a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente [...].*

Paulo Freire

## RESUMO

Este texto apresenta um diálogo entre a Educação Física e as práticas alfabetizadoras, na medida em que analisa as relações potencialmente realizáveis e busca compreender de que forma a Educação Física pode contribuir para o processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscamos na literatura, autores que pudessem apontar para conceitos e entendimentos apropriados acerca da Educação Física, como Darido e Souza Júnior (2007), González e Schwengber (2012), Gallardo (2009), Freire (2009) e o Coletivo de Autores (2009), revelando desde o processo de inclusão dessa disciplina no currículo escolar, até as possibilidades de interação e diálogo com as práticas alfabetizadoras, entendidas a partir de Soares (1985), Smolka (1988) e Leite (2008), na perspectiva da interdisciplinaridade. Dessa forma, valendo-nos de aproximações com pesquisa participante (SEVERINO, 2007), acompanhamos, durante um mês, as práticas em Educação Física no primeiro ano do Ensino Fundamental, realizadas em uma escola da rede municipal de Cariacica-ES. Como sujeitos da pesquisa contamos com dois professores, um de Educação Física e um regente e a pedagoga do turno vespertino. A análise, seguindo a proposição de Franco (2008), nos indicou a possibilidade de compreender as significações expressas nas falas e nas práticas dos docentes, a partir de categorias como a escola, os sujeitos, a Educação Física, a Alfabetização, as ações pedagógicas e a interdisciplinaridade. Observamos, no acompanhamento da prática pedagógica, a ausência de diálogo entre os docentes para um exercício interdisciplinar, refletido na própria compreensão das disciplinas e suas funções na escola. Por fim, mediante a tentativa de apontar uma resposta para o problema motivador indicamos quatro passos necessários para que Educação Física possa, de fato, contribuir com as práticas alfabetizadoras: se fazer reconhecer no ambiente escolar; o tempo e o diálogo como elementos imprescindíveis; a prática pedagógica; e a avaliação e o acompanhamento como expressões da continuidade.

**Palavras-chave:** Educação Física; Alfabetização; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This paper presents a dialogue between Physical Education and literacy teachers practical, in that it analyzes the potentially achievable relationships and seeks to understand how Physical Education can contribute to the process of literacy of children in the early years of elementary school. Therefore, we seek in literature, authors could point to concepts and appropriate understandings of Physical Education, as Darido and Souza Júnior (2007), González and Schwengber (2012), Gallardo (2009), Freire (2009) and the Collective authors (2009), revealing from the process of inclusion of this subject in the school curriculum, to the possibilities for interaction and dialogue with literacy teachers practices, understood from Soares (1985), Smolka (1988) and Leite (2008) with a view interdisciplinarity. Drawing on approaches to participatory research (SEVERINO, 2007), we follow for a month, the practices in Physical Education in the first year of elementary school, held in a school municipal Cariacica-ES. As research subjects we have two teachers and the pedagogue of turn. The analysis, following the proposal of Franco (2008), indicated in the possibility of understanding the meanings expressed in the speeches and practices of teachers from categories: school; subjects; Physical Education; Literacy; educational actions; and interdisciplinarity. We note, in accompanying the teaching practice, the absence of dialogue between the teachers for an interdisciplinary exercise, reflected in the very understanding of the disciplines and their functions in school. Finally, by trying to point an answer to the problem motivating indicate four steps required for Physical Education may indeed contribute to the literacy teachers practices: do recognize in the school environment; time and dialogue as essential elements; teaching practice; and evaluation and monitoring as expressions of continuity.

**Keywords:** Physical Education; Literacy; Years Elementary School Initials; Interdisciplinarity.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>23</b>
2.1 OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS .....	24
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE UMA CULTURA CORPORAL .....	26
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	30
2.4 ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL .....	33
2.5 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDOS RECENTES SOBRE O TEMA .....	38
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>45</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>49</b>
4.1 O ESPAÇO-TEMPO DELIMITADO: A ESCOLA .....	49
4.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS .....	53
4.3 A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E DA PEDAGOGA .....	55
4.4 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS PENSADAS/REALIZADAS .....	61
4.5 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE .....	69
<b>4.5.1 Uma possibilidade pedagógica</b> .....	<b>73</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>81</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA</b> .....	<b>87</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b> .....	<b>89</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao ouvirmos a expressão “anos iniciais do ensino fundamental”, para aqueles que conhecem a estrutura da educação brasileira, há uma tendência de associar tal contexto, única e exclusivamente, ao processo de alfabetização de crianças recém-ingressas na educação básica e obrigatória. Por sua vez, a palavra *alfabetização* remete-nos ao entendimento do processo de aprendizagem da língua e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (LEITE, 2008).

Ao falarmos de alfabetização, toda a comunidade escolar é convocada a empreender o desafio de entendê-la como uma condição e contribuição para a formação de um cidadão crítico e transformador, como explica Leite (2008), mas ela não deve ser vista como um fim em si mesma. Na verdade, tomando como referência Soares (1985, 1998) e Smolka (1988), o processo de alfabetização extrapola o entendimento mecanicista de apropriação técnica dos signos linguísticos, ou seja, ser alfabetizado não é aquele que consegue juntar letras para formar sílabas e sílabas para formar palavras, mas sim é aquele que constrói, ao lado dessas palavras, sentidos e significados, imersos na história e na cultura, e dessa forma garante a possibilidade de participação efetiva na sociedade, como consta nos PCN's de Língua Portuguesa:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997b, p. 15).

Alfabetizar, nessa perspectiva, coaduna com o entendimento de Freire (1979), na medida em que nos leva a compreender o processo educativo com a importante função de possibilitar ao aluno, em suas diversas condições histórias e sociais, o desenvolvimento de sua consciência crítica, um processo que depende, justamente, da reflexão da realidade social e material no qual as crianças e a escola estão inseridas. Sendo assim, é um processo que extrapola o domínio mecânico das técnicas de leitura e escrita e atinge outro nível de consciência que relaciona tais saberes à possibilidade de conscientização e emancipação.

Essas associações mentais simplificam por demais o contexto e os processos educacionais desenvolvidos nos primeiros anos do ensino fundamental. Para o professor que atua nessa etapa educacional, trata-se de um contexto rico em

experiências didático-pedagógicas e de surpresa constatare perante o desenvolvimento da criança, de suas habilidades, de sua expressividade e de seu conhecimento. Para a criança que participa ativamente do processo, trata-se de um período de descoberta, de sucesso e de insucesso, de aprendizagem constante, de energia e de movimento, enfim, de formação humana.

A riqueza dessa fase educacional, assim, não pode ser reduzida apenas por um dos elementos que a compõe, isto é, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética – ainda que esta seja a prioridade (CORDEIRO, 2015). Por isso, convém destacar a presença de outros movimentos, processos e manifestações que perpassam os primeiros anos do ensino fundamental, seja para dar devido reconhecimento e valor, seja para refletir as potencialidades e contribuições para aquela que, tradicionalmente, assume o papel central dessa etapa escolar, ou seja, para a alfabetização.

As Artes, as Ciências Naturais e Humanas e a Educação Física, quando inseridas de forma consciente, com objetivos e práticas pedagógicas planejadas e direcionadas com o intuito de possibilitar ao aluno a ampliação de sua visão de mundo e de seu universo cultural, não se colocam apenas como aportes para o processo de alfabetização da criança, isto é, como disciplinas de apoio ou de recreação para os alunos, potencializando a própria formação cultural, científica e artística do sujeito, passando a compreender o mundo sobre outras perspectivas. Trata-se de um movimento ampliado de alfabetização, que ultrapassa a língua escrita e passa a considerar a língua do mundo como digna de ser lida.

Por isso é conveniente evidenciar, em meio a essas reflexões preliminares, as contribuições das diversas áreas do conhecimento para o processo de alfabetização, a fim de romper com o entendimento de que tal processo ocorre por si mesmo, sem que haja a possibilidade de contato de outros conhecimentos e práticas que potencializam a aprendizagem do código de escrita alfabética.

Não é incomum nos depararmos, nos contextos intra e extraescolares, com a reclamação dos professores de Educação Física de que são vistos apenas como possibilidade de planejamento para os professores alfabetizadores ou como recreadores para os alunos. Em ambas as situações vislumbra-se a falta de reconhecimento da potencialidade da Educação Física, tendo em vista que

“A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura

corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.75).

Pelo contrário, há um entendimento, quase que geral, de que a presença dessa disciplina se configura como um momento institucionalizado de lazer para os alunos e descanso para os professores regentes.

No entanto é preciso esclarecer que a presença da Educação Física como disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental não acontece por acaso. Na verdade, explica-se sua inserção nessa fase da formação educacional da criança por estimular o desenvolvimento de diversas habilidades corporais e por possibilitar o contato do aluno a um universo de expressões e movimentos culturais, como consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para a Educação Física, com finalidades de lazer e de comunicação com o mundo por meio de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 1997a).

Nessa perspectiva, a Educação Física se insere no contexto da alfabetização – e vice-versa – na medida em que possibilita, por meio de suas práticas e conteúdos, um acesso diferenciado ao conhecimento científico, através de práticas relacionadas com a cultura corporal e o movimento, permitindo, ao mesmo tempo, que a criança compreenda o mundo letrado e faça associações com a experiência concreta do mundo natural, histórico e cultural.

Enfim, diante dessas variadas proposições que perpassam o contexto da alfabetização e da Educação Física, colocamo-nos numa atitude investigativa motivada, sobretudo, pelo questionamento: *de que forma a prática pedagógica da Educação Física contribui para o processo de alfabetização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?*

Para tanto, buscamos, nesse estudo, investigar como a Educação Física está inserida no ensino fundamental e qual a relação estabelecida entre essa disciplina e o processo de alfabetização.

Tal objetivo nos exigiu o contato direto com o contexto escolar a fim de tecer observações da rotina escolar e da atuação docente num contexto alfabetizador. Sendo assim, estabelecemos como campo de pesquisa uma escola da Rede

Municipal de Cariacica-ES, inserida num importante centro de comércio do município, na qual investigamos, durante um mês, a prática docente e o planejamento do professor de Educação Física, buscando indícios da relação entre a disciplina e as ações de alfabetização.

Ao lado do objetivo geral, com o intuito de orientar a ação investigativa, desdobraram-se outros objetivos complementares para a tentativa de responder ao questionamento motivador, a saber: a identificação de práticas desenvolvidas na Educação Física, numa perspectiva alfabetizadora, bem como suas potencialidades; a observação analítica do trabalho do professor de Educação Física com o intuito de identificar a existência de alguma articulação com a prática da professora regente de classe, destacando o modo como esse diálogo ocorre ou não; e, por fim, uma avaliação da experiência investigativa através de entrevistas e narrativas com os professores – de Educação Física e Alfabetizador – e com a pedagoga.

Nossa intenção, por meio deste estudo, foi refletir a possibilidade de diálogo entre a Educação Física e a prática usualmente realizadas no contexto da alfabetização, ou seja, nos primeiros anos do ensino fundamental, com o intuito de verificar as contribuições desse encontro, bem como desvelando seus sucessos e insucessos.

A importância de um debate como o que propomos está, sobretudo, na necessidade de permitir que os alunos, desde os primeiros anos da educação básica, compreendam que o mundo, em sua diversidade de conhecimentos e possibilidades de atuação, opera num processo interligado no qual as áreas do saber podem e devem se comunicar para dar ao ser humano a possibilidade de se desenvolver integralmente. Além disso, o debate em questão traz ao olhar a reflexão sobre a importância e participação/contribuição dos conhecimentos e ações desenvolvidas no âmbito da Educação Física, no processo de aprendizagem de língua materna, por exemplo, rompendo com concepções limitantes da área a simples espaço-tempo de recreação e lazer.

Por meio dessa investigação buscamos aproximar, não somente, os conhecimentos e práticas da Educação Física aos que perpassam as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores, mas também, da possibilidade de diálogo entre esses sujeitos na construção de alternativas de ações didáticas que potencializem a aprendizagem dos alunos nos seus múltiplos aspectos. Trata-se de um esforço de diluir as barreiras rígidas e invisíveis que a organização disciplinar dos conteúdos e

conhecimentos traz para a escola e para sociedade e que, como propõe, e de nos aproximarmos de práticas constituídas sob os vieses da inter e transdisciplinaridade (MORIN, 2011).



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Desde os primeiros movimentos de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, alguns aspectos estruturais tem se colocado em debate, motivados, sobretudo pelas questões do tempo, da permanência e da obrigatoriedade do ensino para todas as crianças. Não se trata, no entanto, de debates limitados a essas circunstâncias, mas ampliam-se quando vistas por outros ângulos, pois não se trata apenas de aumentar o tempo de permanência da criança nas escolas, mas empregar de modo eficaz esse tempo para que as crianças aprendam mais e de forma prazerosa (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, tem se feito necessários esforços políticos, administrativos e pedagógicos que garantam às escolas e seus profissionais, espaços-tempos de reflexão, debate e construção de planos de trabalho que se preocupem não somente com o que fazer para atender com qualidade as crianças nos seus anos de desenvolvimento educacional, mas como fazer para que elas tenham experiências ricas em significados, sentidos e conhecimentos capazes de garantir-lhes o exercício digno de sua cidadania.

Pensando sobre esses aspectos, buscamos por meio da literatura acadêmica, construir um diálogo que aproximasse as questões concernentes aos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente naquilo que diz respeito ao contexto da alfabetização, e as possibilidades pedagógicas, sentidos e significados atribuídos a Educação Física como componente curricular dessa etapa educacional.

Sendo assim, partimos de uma discussão acerca das especificidades e desafios dos anos iniciais do ensino fundamental, adentrando, posteriormente no espaço que vem sendo construído historicamente pela Educação Física, para, por fim, apresentar reflexões sobre as possibilidades pedagógicas interdisciplinares entre as práticas alfabetizadoras e a própria Educação Física.

Trata-se de um caminho reflexivo construído a muitos olhares com o objetivo de compreender as questões que cercam nossa investigação.

## 2.1 OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

Como um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a Educação Básica constitui-se como uma viga-mestra da construção de uma sociedade mais justa e digna para todos os sujeitos. Entende-se que, por meio da educação, crianças, adolescentes, jovens e adultos vivenciem o processo de desenvolvimento humano de forma plena, tendo respeitados seus direitos, sua liberdade, sua dignidade e as suas diferenças.

O Ensino Fundamental, assim como a Educação Infantil e o Ensino Médio, constituem-se como etapas do processo educacional básico dos cidadãos e que precisa ser garantido de forma gratuita e de qualidade, segundo os termos da Constituição Federal no art. 208, inciso I (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 22 (BRASIL, 1996).

Como consta na LDB, o Ensino Fundamental tem caráter obrigatório e sua duração é de nove anos. O ingresso da criança a esse nível educacional deve ocorrer aos seis anos de idade, garantindo a ela condições para sua formação básica, enquanto cidadã, para: a) desenvolver as capacidades de aprendizagem, considerando como elementos fundamentais o domínio das habilidades de leitura, de escrita e de cálculo; b) compreender o ambiente natural e social que a circunscreve, bem como suas relações; c) ampliar e aprimorar suas capacidades de aprendizagem, adquirindo conhecimentos e habilidades advindas dos diferentes saberes, bem como buscar a formação de atitudes e valores que se reflitam na vida cotidiana; d) e reafirmar e sustentar os vínculos familiares e comunitários fundamentados, sobretudo, nos princípios da solidariedade humana, do respeito e da tolerância (BRASIL, 1996).

Segundo aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Ensino Fundamental é a pedra angular da Educação Básica e tem se mostrado como foco central da luta pela universalização da educação. Em consequência disso, desafios tem se colocado de forma direta: a disponibilidade de matrículas suficientes, tendo em vista a ampliação da duração dessa etapa educacional para nove anos; a constituição e reflexão de um currículo que consiga atender-se para as especificidades da criança de 6 anos que acessa a escola fundamental; a qualidade do ensino que é ofertado pelas

instituições de ensino; a formação dos professores que atuam nessa etapa educacional; entre outros.

Pela abrangência temporal dessa etapa educacional – nove anos – estabeleceu-se uma organização em diferentes momentos, segundo os DCNs:

- Anos Iniciais – compreende o período que vai do ingresso da criança na escola, aos 6 anos de idade, no 1º ano, até o 5º ano.
- Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

Aos Anos Iniciais e aos professores que ali atuam, fica a incumbência de introduzir o aluno ao mundo do conhecimento curricular e escolar, dando condições básicas para que ele progrida e tenha acesso a temas científicos, históricos e sociais que compõe a vida em comunidade.

Em geral, os três primeiros anos do Ensino Fundamental são compreendidos como o período de alfabetização da criança (ciclo da alfabetização ou ciclo da infância), ou seja, tempo no qual ela desenvolve sua capacidade de ler, escrever, contar e calcular (BRASIL, 2013). Mas é preciso, considerar que, pela abrangência do processo de aprendizagem no qual as crianças estão imersas, não são só esses os objetivos que permeiam o contexto educacional dos anos iniciais, mesmo que porque, se assim fosse, não seria garantido a elas, desde seu ingresso na escola, o pleno desenvolvimento de suas habilidades.

Por isso, apesar da alfabetização ganhar destaque nesse período educacional, outras áreas do conhecimento e processos de aprendizagem também participam do processo educacional, contribuindo para a formação da criança recém-ingressa na escola: sejam as Artes e as possibilidades de compreensão e expressão do mundo a partir da pintura, do desenho, da música, da literatura; seja a Educação Física e as práticas cultura-corporais que indicam a presença e a interação dos indivíduos no mundo e com o mundo; sejam as Ciências, Naturais e Humanas, que permitem a ampliação da compreensão da realidade e promovem a noção de pertencimento ao ambiente em que se vive; enfim, diferentes possibilidades de conteúdos, didáticas e metodologias que congregam para a formação do sujeito.

Por isso, é preciso, continuamente, refletir as possibilidades de interação, diálogo e ações entre as várias áreas do conhecimento que atuam nessa etapa educacional, tendo em vista o objetivo da escola e da educação que é a formação plena do

educando e a preparação para o mundo do trabalho, inclusive da Educação Física que, durante muitos anos foi encarada como um tempo de recreação para os alunos.

## 2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE UMA CULTURA CORPORAL

Para compreendermos melhor o papel da Educação Física no contexto do Ensino Fundamental, é preciso retomar, ainda que brevemente, alguns elementos históricos que nos auxiliam a caracterizar a área e as ações circunscritas a ela.

Um primeiro dado a se considerar, como explicam Darido e Souza Júnior (2007), consiste na constatação de que os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física vêm se transformando ao longo do tempo, motivadas, sobretudo, pelas modificações políticas, econômicas, culturais e científicas vivenciadas pela sociedade: mudanças de regimes e governos; variações na economia capazes de alterar os estilos de vida; os padrões de beleza; os desenvolvimentos tecnológicos que contribuem para o conforto do ser humano; entre outros. Todas as modificações, de alguma forma, influenciaram e continuam influenciando a formação e a atuação docente, mesmo porque, assim como ocorre nas demais disciplinas escolares, “[...] não existe uma única forma de pensar e implementar a disciplina [de Educação Física] na escola” (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 13).

No contexto educacional brasileiro, é preciso destacar que a Educação Física foi consideravelmente influenciada pela área médica, fundamentando-se em discursos higienistas/eugenista e de interesses militares, bem como dos grupos políticos dominantes, que compreendiam o esporte como uma ferramenta de seleção, seja para representar o país em competições no exterior, seja para compor um Exército Nacional jovem, forte, saudável e capaz de desmobilizar forças opositoras ao regime.

Nesse contexto, como explica Gallardo (2009), para além da perspectiva eugênica, higiênica, militar, disciplinar e moralista das práticas em Educação Física, existia também uma preocupação com a preparação e condicionamento dos sujeitos para o progresso econômico do país, o que refletia em práticas pedagógicas cuja compreensão de corpo estava pautada numa visão mecânico-utilitarista, ou seja, do corpo humano como uma máquina.

Ora, em meados dos anos de 1980, sob a influência de um novo cenário político, tal perspectiva mecânico-utilitarista, pano de fundo do modelo educacional cujo foco era o esporte de alto rendimento, passou a ser criticado duramente, abrindo possibilidades para o surgimento de outras maneiras de pensar a Educação Física. Segundo Darido e Souza Júnior (2007), esse período de crise resultou na publicação de diversos trabalhos teórico-acadêmicos que apontavam para novas propostas e pressupostos para aproximar a Educação Física da realidade e da função da escola.

Nesse contexto, a concepção de uma nova Educação Física começa se estruturar, influenciada, principalmente, pelos estudos que apontavam para a relação do desenvolvimento humano como o meio físico e social no qual os sujeitos estão inseridos. Gallardo (2009) fala de um enfoque *sociocultural* que toma corpo a partir das contribuições advindas da Antropologia, da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia e da História, ao possibilitarem a ampliação da visão crítica da realidade e da compreensão do nosso papel na sociedade da qual fazemos parte.

Tal concepção sociocultural considera o homem como um ser “[...] integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e, ao mesmo tempo, transformando-o” (GALLARDO, 2009, p. 17). Tal direcionamento interacionista, ou seja, que considera a interação do sujeito com o meio e com os outros como um fator de formação e desenvolvimento do homem e da sociedade, traz para a Educação Física um olhar sob o processo e maneira como ocorre à produção cultural dos diferentes grupos humanos e nos diversos espaços em que elas acontecem, mas, sobretudo, da cultura motora e corporal, como exemplifica Gallardo (2009, p. 17):

[...]

- processo de organização social (criação de leis, regras e normas de convivência social);
- forma de exploração dos recursos alimentares (agricultura, pecuária, pesca etc.);
- manifestações religiosas (crenças, credos e mitologias que aparecem nos rituais e em outras expressões mágico-religiosas);
- formas de expressar tais manifestações (dança, música, jogo, brincadeira etc.).

Aqui vemos a Educação Física numa perspectiva diferenciada daquele primeiro momento mecânico-utilitarista: ela assume um caráter facilitador e mediador da apropriação de elementos da cultura corporal e motora. Nesse sentido, a educação física, enquanto disciplina passa a ser entendida como:

[...] uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la,

instrumentalizando-o para usufruir jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 14).

Essa nova definição da Educação Física escolar, ainda que seja uma das muitas que existem, aponta para alguns elementos importantes e que desvelam o olhar mais abrangente e sociocultural construído a partir das críticas ao antigo modelo: o aluno não é mais um atleta em formação, nem uma máquina em execução, mas um sujeito íntegro em aprendizagem, isto é, não se trata de corpo e mente dicotomizados e isentos de história e cultura, mas é corpo-mente-história-cultura integrados (GALLARDO, 2009); o ensino ultrapassa, nesse sentido, o caráter do gesto motor correto, alcançando um olhar problematizador das condições existentes, para interpretar, relacionar, analisar com os alunos, as diversas manifestações cultura-corporal para que entendam seus sentidos e significados (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007); e, por fim, que tais processos de aprendizagem resultem na formação crítica do indivíduo, capacitando-o para exercer sua cidadania e de fazer escolhas que qualifiquem seu modo de vida de forma saudável e responsável.

Tal entendimento coaduna, por sua vez, com o que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), no documento Educação Física, apontam como possibilidade pedagógica para a área e para a disciplina:

A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para **uma concepção mais abrangente**, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal. É fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola. A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, **visando seu aprimoramento como seres humanos** (BRASIL, 1997b, p. 24, grifos nossos).

Conforme condiciona os PCNs, a potencialidade que a Educação Física escolar carrega, se faz presente sob a condição de transformar a orientação embasada nos modelos higienistas e eugenistas, numa que consiga ser mais abrangente, ou seja, que inclua os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam as práticas corporais, de forma a levar o educando a consciência da cultura do movimento e de seu próprio corpo como instrumento de participação dessa

cultura. Destaca-se, por sua vez, o objetivo desse processo educacional: a formação do indivíduo enquanto ser humano, completo e indissociável.

Nessa perspectiva, fica sob a tarefa da Educação Física escolar, o esforço de garantir que os alunos tenham acesso às práticas da cultura corporal, com o intuito de contribuir para a construção de um modo individual/particular de exercê-las, oferecendo ferramentas para que se tornem capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1997b). Considerando tais características, a Educação Física escolar sustenta seu espaço no ensino fundamental sob a égide da participação da construção de uma consciência crítica acerca de si, como indivíduo integral, e das práticas corporais como uma linguagem que usa do corpo como recurso de expressão, como “alfabeto”. Fica claro, portanto, que:

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 1997b, p. 27).

Nessa perspectiva, a Educação Física justifica-se sob importância de levar o indivíduo a compreender que seus gestos e habilidades também são formas de linguagem, e que dentro de diferentes contextos sociais eles também assumem significados diferentes. Por exemplo, o saltar se diferencia na dança, no atletismo, na natação, nas lutas sob os argumentos da intencionalidade e da contextualização. Dessa forma,

[...] é necessário que o indivíduo conheça a natureza e as características de cada situação de ação corporal, como são socialmente construídas e valorizadas, para que possa organizar e utilizar sua motricidade na expressão de sentimentos e emoções de forma adequada e significativa. (BRASIL, 1997b, p. 27).

Trata-se, sinteticamente, de uma aprendizagem do movimento: um “aprender a movimentar-se”. Tal processo, entanto, supõe planejamento, experimentação, avaliação, escolha, relacionamento com objetos no tempo e no espaço, interação com pessoas, enfim, um leque de estímulos cognitivos que devem ser considerados e promovidos por práticas pedagógicas circunscritas na área da Educação Física, e que, pela velocidade em que ocorrem (quase que imperceptível, muitas vezes) precisam ser refletidos em situações de ensino e aprendizagem que incluam o registro, a troca de experiências e a discussão das práticas corporais vivenciadas pelos alunos.

Ora, diante de tais considerações acerca do significado e função construída, histórico e socialmente, para a educação física escolar, cabe-nos pensar seu direcionamento no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

### 2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo González e Schwengber (2012), em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61), trazia a Educação Física como membra integrante da área de Comunicação e Expressão, isto é, ao lado de Língua Portuguesa e Educação Artística. Tal disciplina era ministrada pelos próprios professores regentes, devido sua vinculação à educação geral.

O objetivo da Educação Física, segundo essa lei, era a recreação individual e coletiva, nas suas múltiplas configurações: jogos, atividades rítmicas, dramatizações, entre outras. Além disso, buscava melhorar as condições e habilidades físicas do aluno, despertando o espírito comunitário, sua criatividade e o senso de moral e civismo (BRASIL, 1961).

Para González e Schwengber (2012), tal lei impôs à Educação Física escolar um caráter marginal do processo educativo, ao tornar o tempo de aula como um momento livre de qualquer compromisso educacional. Uma herança que, como exemplifica os autores, se arrasta até na atualidade.

A Lei nº 4.042/61 trazia como espinha dorsal da educação física do Primário (os quatro primeiros anos do ensino fundamental) o caráter lúdico-recreativo. Tal enfoque, para González e Schwengber (2012), limitava a construção de conhecimentos dos alunos àquilo que eles espontaneamente alcançavam e às possibilidades que ocasionalmente surgiam, sem qualquer planejamento ou objetivo definido. E eles completam: “[...] a ludicidade e a *recreação* são características das atividades e não é um conteúdo da Educação Física” (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 20, grifo dos autores).

Por sua vez, a Lei nº 5.692/71, sancionada dez anos após a Lei nº 4.042/61, reformulou o papel da Educação Física nos anos iniciais (as quatro primeiras séries do Primeiro Grau) com o objetivo de promover, por meio de atividades físicas, o desenvolvimento integral da criança (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

Nesse caso, os conteúdos propostos para o trabalho com as crianças nas séries iniciais do Primeiro Grau compreendiam um conjunto de jogos, desportos e atividades recreativas que pudessem promover o desenvolvimento equilibrado do corpo e da mente, a fim de fortalecer a vontade e de formar e disciplinar hábitos sadios (BRASIL, 1971).

O discurso que fazia “pano de fundo” dessa nova lei era o da psicomotricidade. A Educação Física, nesse contexto, passou a ser considerada como uma das soluções para os diversos problemas educacionais, inclusive os da alfabetização. Sua tarefa primordial, portanto, era prevenir as dificuldades da alfabetização e desenvolver aspectos funcionais da aprendizagem, dando condições para que os alunos ampliassem suas inter-relações com o meio. A crítica a essa proposta, segundo Bracht (1999, p. 79) está na falta de “[...] uma especificidade para educação física escolar, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares”.

Além disso, as práticas em Educação Física se faziam sob a classificação de atividades e não como uma disciplina tradicional, como Português ou Matemática, sustentando o caráter de servidão dessa área as demais.

De modo geral, a Lei nº 5.692/71 continuava apregoando que a Educação Física nada ensina. Sua presença, segundo González e Schwengber (2012), se fazia muito mais como uma atividade extra, do que como um espaço consciente verdadeiro de ensino e aprendizagem.

A dignidade da disciplina é, em termos legislativos, alcançada perante a Lei nº 9.394/96, ao preconizar que a Educação Física precisa ser integrada à proposta pedagógica da escola e que ela deve ser compreendida como um componente curricular da educação básica, adaptando-se às faixas etárias e às características e condições das populações locais (BRASIL, 1996).

Para González e Schwengber (2012), tal reconhecimento constitui-se como um movimento importante para Educação Física, tendo em vista a necessidade dela se organizar teórico-didático-metodologicamente, como as outras disciplinas, para garantir aos alunos conteúdos considerados fundamentais para o exercício da cidadania.

Esse contexto de transições vivenciadas pela Educação Física escolar levou a abertura de perspectivas curriculares diferenciadas. Entre elas se encontra o

entendimento de que corpo/movimento/cultura são considerados meio e finalidade da disciplina.

Atualmente, compreende-se que Educação Física escolar tem se organizado em, pelo menos, três dimensões de conhecimento: as possibilidades do *se-movimentar* humano; as práticas corporais sistematizadas; e as representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012). Tratam-se de dimensões interligadas, mas que se revelam conforme a especificidade do fenômeno observado.

No que tange a primeira dimensão (as possibilidades do *se-movimentar* humano), González e Schwenberg (2012) explicam que se trata da oportunidade da criança ampliar o conhecimento do seu próprio corpo, bem como as suas capacidades de movimentar-se no tempo e no espaço. Nesse sentido, cabe a Educação Física criar condições para que as crianças construam conhecimentos a partir de desafios motores sistematizados e planejados, de forma a promover uma autêntica experiência de movimento.

A segunda dimensão (práticas corporais sistematizadas), por sua vez, trata das experiências corporais que constituem saberes acumulados e vinculados ao campo do lazer, do cuidado com o corpo e da promoção da saúde, como produtos culturais. Acrobacias, atividades aquáticas, danças, esportes, exercícios físicos, jogos motores, lutas, práticas corporais introspectivas, práticas corporais de aventura na natureza, enfim, são todas práticas corporais sistematizadas e caracterizadas por um movimento corporal articulador e por uma organização interna baseada numa lógica própria (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

E, por fim, a terceira dimensão (as representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento) diz respeito a uma diversidade de conteúdos, temas e conceitos, advindos de diversas áreas do conhecimento que, de alguma forma, transversalizam a cultura corporal de movimento, por exemplo, a questão de gênero, como explicam González e Schwenberg (2012).

A Educação Física escolar vivenciou um grande avanço ao deixar, em termos teóricos, de ser considerada apenas como um espaço de distração, de premiação ou de recreação livre e descompromissada, para ser vista como um componente curricular obrigatório da educação básica. Os anos iniciais, por sua vez, carregam uma

potencialidade latente de fazer com que as práticas pedagógicas dessa área se sustentem como um espaço-tempo para os alunos iniciarem um processo de experimentação e compreensão de práticas corporais, do movimentar-se, da cultura corporal como elementos de reflexão crítica da sociedade. Cabe ao professor e aos gestores dos sistemas educacionais criarem condições para transformar essa potência em ato.

#### 2.4 ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Diante do exposto acerca da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se necessário pontuar que esse período da educação básica circunscreve o processo denominado “alfabetização”. Não há um consenso entre os estudiosos das áreas de educação e linguística que definam tal processo com um único conceito, por isso cabe a aproximação com alguns autores para traçar um entendimento que nos permita promover o diálogo entre essa atividade e as práticas da Educação Física escolar, sob a égide da interdisciplinaridade.

Primeiramente, ao se falar do processo de alfabetização das crianças que ingressam no Ensino Fundamental, há um entendimento, habitualmente compartilhado entre as pessoas que trabalham ou não nessa fase educacional, de tratar tal contexto, de forma resumida, destinado ao processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, isto é, que todo esforço educacional tenha como foco primordial a necessidade de aprender as letras, palavras e frases. Não é possível negar por completa tal relação, tratando-a como um equívoco, porém limitar o entendimento desse processo educacional a esse aspecto mostra-se como uma interpretação reducionista que empobrece a complexidade da alfabetização. Mesmo sendo importante considerar as relações entre fonemas e grafemas, é fundamental considerar também outras facetas que compõe esse cenário tão diverso, como, por exemplo, as relações e interações entre os sujeitos e seus cotidianos, bem como a vida em comunidades permeada pela história e pela cultura (CORDEIRO; CORDEIRO, 2015).

Nessa compreensão, podemos citar o estudo de Soares (1985), no qual há um esforço para compreender as muitas facetas que compõe o fenômeno da alfabetização.

Soares (1985) percebe que, geralmente, nas ações pedagógicas nos concernentes ao ingresso da criança no ambiente educacional, se observa a separação de duas instâncias fundamentais da alfabetização: a representação de grafemas e fonemas; e a compreensão e expressão de sentidos e significados por meio do código escrito.

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 1985, p.21).

Tal compreensão faz emergir a necessidade de romper com a dicotomia desses conceitos – que são parcialmente verdadeiros – para dar forma e sustentar uma teoria coerente de alfabetização, que segundo Soares (1985), na medida em que se preocupe com a perspectiva “mecânica” da habilidade de ler e escrever, mas que também valorize e se empenhe na compreensão e na configuração de língua escrita e falada que leve em consideração seus determinantes sociais.

Por sua vez, Smolka (1988), em “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, desenvolve uma reflexão acerca da tarefa pedagógica da alfabetização a partir da consideração das condições que permeiam o contexto interno da sala de aula, bem como dos elementos que compõem a realidade externa à escola, tomando como referência a potencialidade que este processo educacional tem de promover, por um lado, a emancipação social e cultural do sujeito, através de práticas dialógicas e reflexivas, ou, por outro lado, o reforço da posição de marginalidade numa sociedade letrada, globalizada e impregnada pelas determinações maçantes da indústria cultural.

Os processos de alfabetização fundamentados sob os moldes tradicionais, segundo Smolka (1988), têm se revelados cada vez menos eficazes, sobretudo para os sujeitos e os grupos marginalizados socialmente, haja vista que o ensino mecânico da leitura e da escrita, por meio da silabação e palavração, sem qualquer esforço de vincular tais práticas às situações reais e textuais, numa perspectiva reflexiva, não dão condições de uma aprendizagem que seja potencialmente emancipatória.

Diante disso, Smolka (1988) destaca que é através de uma prática discursiva, permeada pelas trocas comunicativas entre os sujeitos em suas variadas situações socioeconômicas e suas posições culturais diversas, que eles se tornam capazes de construir e desenvolver seus conhecimentos e habilidades. Por sua vez, tal construção

de conhecimento, e no caso em discussão, do conhecimento grafofônico, tem como ponto de partida a consideração de que é por meio da interdiscursividade, isto é, das trocas discursivas, do diálogo, que a criança vai aprendendo a ser leitora e escritora, num processo complexo que é marcado pela significação da escrita e pela forma como ela vai constrói se contato com o mundo em suas múltiplas configurações.

Tal compreensão acerca das práticas de alfabetização levam Smolka (1988) a criticar ações pedagógicas baseadas exclusivamente numa perspectiva mecânica e alienada do ensino, ou seja, sem qualquer preocupação em promover a conexão dos conteúdos de aprendizagem às situações reais e vividas pelos alunos, para dessa interação fazer emergir significados e sentidos marcantes para as crianças. Nas palavras da própria autora, por exemplo, nessa perspectiva mecânica e alienada, o ensino da escrita passa a ser “[...] reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa” (SMOLKA, 1988, p.37).

Para Smolka (1988), a alfabetização não pode e não deve ser reduzida exclusivamente a aprendizagem de letras, palavras e orações, assim como na relação que a criança a escrita, isto é, se ela sabe codificar e decodificar sinais gráficos em palavras. Na verdade, a alfabetização precisa ser compreendida como um processo que “[...] implica, desde sua gênese, a ‘constituição do sentido’ [...] ‘uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura’” (SMOLKA, 1988, p. 69).

Dessa forma, o professor assume um papel diferenciado daquele que habitualmente lhe é empregado nas práticas tradicionais de ensino: de um transmissor de saber e técnicas, o docente transforma-se num interlocutor de saberes, numa prática dialógica e discursiva, cuja possibilidade de participação de todos os sujeitos, em seus níveis diversos de conhecimento é garantida. Nessa perspectiva, o docente não é mais o único que sabe, mas é ele coparticipante do processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças, pois tem a tarefa de provocar momentos dialógicos significativos e interdiscursivos que levem os alunos a se perceberem leitores e escritores de suas histórias de vida e da história da sociedade.

Fica evidente que o estudo de Smolka (1988) descreve uma abordagem pedagógica diferenciada, na qual a relação de ensino-aprendizagem esteja ancorada num movimento dialógico, de interação verbal e não-verbal entre os sujeitos que, mesmo na sua diversidade cultural e social, possam se reconhecerem participantes. A partir

daí, o processo de alfabetização se coloca mediante a possibilidade da fala e do reconhecimento dos sujeitos que falam, pois é desse relacionamento que emergem as questões primordiais transmutadas em “matéria-prima” para as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Smolka (1988) destaca que os docentes – sobretudo aqueles que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, no ciclo de alfabetização – precisam rever sua práxis, isto é, a maneira como pensam e atuam no processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética, com o intuito de permitir que as crianças encontrem, nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, um espaço-tempo de troca de experiências reais, pautadas no diálogo, no discurso e na interlocução, no qual o aluno sinta-se motivado a construir suas próprias ideias, suas próprias explicações, desenvolvendo tanto os aspectos da oralidade e da linguagem discursiva, como também a aprendizagem dos signos alfabéticos que serão outros instrumentos de comunicação (CORDEIRO; CORDEIRO, 2015). É importante destacar, também, que essa perspectiva apontada por Smolka (1988), revela a necessidade de se promover uma práxis educativa que abandone os métodos mecânicos e bancários que só reafirmam a massificação e a exploração dos sujeitos, optando e construindo uma ação pedagógica humanizadora, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu lugar e participação na construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Compreendemos, portanto, que a questão presente não é apenas metodológica, isto é, não diz respeito apenas àquilo que acontece no interior da sala de aula, mas ela é também político-social, evocando a complexidade que existe em torno da busca pela qualidade educacional desejada, nas suas variadas dimensões, pois

[...] a construção de um processo de alfabetização escolar, numa perspectiva crítica [...] implica não só na existência de relações dialógicas saudáveis em sala de aula, mas, principalmente, a escolha de conteúdos que possibilitem a problematização da realidade. Tal condição parece ser muito compatível com o processo desenvolvido por meio [...] de textos e temas relacionados com as condições sociais, uma vez que estes propiciam ao professor as condições para desenvolver as práticas de leitura e escrita a partir dos assuntos potencialmente geradores de reflexão crítica [...] (LEITE, 2008, p.28).

Trata-se de um desafio a ser empreendido por toda a comunidade escolar: compreender a alfabetização como uma condição e contribuição imprescindível para formação de um cidadão crítico, responsável e capaz de gerar transformações positivas, e não como fim em si mesma (LEITE, 2008). Cabe à escola, portanto, dar

condições ao aluno para que ele tenha uma formação leitora e produtora de textos que culmine de forma direta no seu exercício da cidadania.

Por fim, ao tomarmos os apontamentos de Soares (1985; 1998) e Smolka (1988) como referência, compreendemos a abrangência do processo de alfabetização: não se trata apenas de um movimento mecânico de apropriação técnica de grafemas e fonemas, em suas estruturas mais básicas, mas é, também, um movimento de construção de sentidos e significados que encontra sustentação na história e na cultura. Tal abrangência solicita uma reformulação do próprio sentido de escola, que não pode ser vista como um espaço a parte da sociedade, mas como um ambiente embebido de realidade, circunscrito e atravessado por problemas sociais que solicitam sujeitos capazes e refletir e propor soluções.

Da mesma forma, se retomarmos as considerações acerca das modificações conceituais da Educação Física, a partir dos anos, perceberemos também que ele vem deixando no passado as práticas voltadas apenas nos aspectos mecânico-utilitaristas e assumindo ações pedagógicas focadas nas práticas corporais e suas fundamentações histórico-culturais, numa configuração mais crítica e reflexiva.

Vimos aqui, portanto, um direcionamento comum entre as áreas: a preocupação compartilhada de trazer as práticas pedagógicas, típicas de suas disciplinas aos contextos sociais e culturais variados, tornando o ambiente de aprendizagem, mais próximo possível do aluno.

É nesse sentido que cabe falarmos de interdisciplinaridade, que, como define Japiassu (1976), trata-se de um movimento que desestabiliza a rigidez das posições disciplinares e da ordem social estabelecida, provocando o encontro e o contato entre as partes num exercício dialógico. Configura-se, assim, uma espécie de troca recíproca onde seja possível que ambas as áreas se enriqueçam, ao mesmo tempo em que enriquecem ao outro (MORIN, 2011).

A possibilidade de diálogo entre a Educação Física e as práticas alfabetizadoras se estabelece seja na constatação dos direcionamentos que as tornam próximas, no que tange à preocupação com os aspectos socioculturais dos alunos e suas realidade materiais como fontes de ensino e de aprendizagem, seja o próprio contexto educacional que se enriquece de possibilidades didáticas, da ludicidade e da criatividade própria das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Coloca-se como necessário o esforço de fazer o diálogo se estabelecer: seja por parte dos professores que precisam romper com o isolamento típico da sociedade capitalista e individualista que nos cerca, seja por parte do sistema que não garante aos professores momentos de debates, estudos e planejamentos que tornem possível a execução de práticas pedagógicas interdisciplinares e fundamentadas socioculturalmente nas vivências e experiências concretas dos alunos.

## 2.5 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDOS RECENTES SOBRE O TEMA

Considerando a temática desta investigação, buscamos, na literatura acadêmica atual, estudos recentes que versem, de forma aproximada, sobre o debate e conceito que nos motivou. Para tanto, selecionamos alguns artigos que discursam sobre a Educação Física, os Anos Iniciais e o Ensino Fundamental, numa perspectiva de diálogo e reflexão, seja sobre os espaços e funções, seja sobre os conteúdos e práticas, seja sobre os conceitos e significados atribuídos à disciplina em questão.

É importante salientar que o resultado da busca por trabalhos acadêmicos publicados em revistas e/ou publicações online nos apresentou um campo investigativo a ser desbravado, se considerarmos que encontramos apenas seis textos que se aproximam, ainda que forma tímida, da questão motivadora deste estudo. Tal quantitativo, por sua vez, pode representar, dentre muitas possibilidades, a pouca produção e/ou interesse acadêmico sobre a atuação da Educação Física, numa perspectiva interdisciplinar, nos anos iniciais do ensino fundamental, ou ainda a falta de investimentos político-educacionais que venham a ampliar o debate e a construção de práticas pedagógicas e projetos curriculares mais fundamentados e atentos à cultura corporal e aos demais aspectos do conhecimento humano.

Os trabalhos selecionados apresentam, a partir de perspectivas de análises diversas entre si, o contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, o desafio da Educação Física nesse contexto e as potencialidades docentes e discentes diante da necessidade de construir um espaço significativo para a disciplina no contexto da alfabetização e do letramento.

No texto *Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental*, por exemplo, Kishimoto e outras (2011), apesar de não discutirem de maneira direta a participação

da Educação Física no contexto da alfabetização e do letramento, apresentam um olhar acerca do jogo aliado ao processo de aquisição e compreensão do sistema de escrita alfabética e dos sentidos e significados relacionados a ele. As autoras alinham o desenvolvimento do estudo à determinação legislativa de ampliação do ensino fundamental para nove anos, o que, a princípio, exigia a construção de currículo diferenciado para as crianças de 6 anos que, até então, não estavam na escola regular e obrigatória. Diante desse panorama, as autoras empreenderam um estudo, de caráter qualitativo, no qual acompanharam cinco turmas de primeiro ano do ensino fundamental, entre os anos de 2006 e 2010, coletando planos de trabalho, registrando o desempenho das crianças e o depoimento dos professores e dos pais, assim como os dados advindos de experiências na brinquedoteca.

As questões concernentes aos jogos e a ludicidade no contexto do letramento são discutidas pelas autoras a luz da psicologia histórico-cultural de L. Vygotsky (1896-1934) e de autores que, posteriormente, contribuiriam para o desenvolvimento de uma perspectiva educacional sócio histórica, como V. V. Davydov (1930-1998), de quem Kishimoto e outras (2011), destacam o conceito de atividade como a expressão das necessidades e motivos íntimos do ser humano. A partir de Vygotsky, as autoras traçam uma interpretação acerca do brincar e do jogar como um processo de aprendizagem e de construção interna de sentidos e significados capazes de levar os desenvolvimentos de novas funções mentais, situação própria da zona de desenvolvimento proximal. A aplicação de uma atividade educacional de letramento pautada no lúdico, no jogo e na brincadeira, segundo as autoras, passaria pela incorporação da mediação, como um processo capaz de mobilizar o pensamento para representações simbólicas.

As análises realizadas pelas autoras, fundamentadas numa perspectiva vygotskyniana, incidiram sobre três modalidades: sujeito, objeto e artefatos. Sobre esses pontos, as autoras compreenderam que os dados apontam para as potencialidades das ações pedagógicas do contexto investigado, atendendo as necessidades das crianças. Ao mesmo tempo, Kishimoto e outras (2011) observaram alguns limitantes como, por exemplo, a necessidade de mais de um docente para práticas orientadas de jogos para o letramento ou mesmo de espaços e materiais adequados para as ações educacionais e lúdicas, destacando, assim, a necessidade

de interesse e esforço político para implementar estruturas físicas, materiais e humanas adequadas a essa perspectiva de trabalho pedagógico.

Voltando-se mais diretamente para a Educação Física, Fraga (2005), no artigo *Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro*, tece algumas considerações acerca do espaço e do significado atribuído a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma breve retomada histórica da constituição dessa área do conhecimento no currículo e no espaço escolar, sobretudo no que tange a presença do educador físico enquanto profissional docente.

O autor observa que, vivenciadas as transformações conceituais e práticas pelas quais a Educação Física esteve imersa nas últimas décadas, deixando o modelo higienista/eugenista do século XIX, passando por práticas de treino até a preocupação com a cultura corporal, a presença do profissional licenciado em Educação Física ainda se mostrava como uma incógnita nos anos iniciais. A pergunta “quem estaria mais habilitado para atuar nessa fase do ensino fundamental?”, segundo o autor, mostra-se como tema recorrente de discussão, principalmente pela organização curricular própria desse contexto escolar/educacional que consta com um professor “unidocente”, responsável por ministrar o conteúdo de diversas áreas do conhecimento.

Partindo do Parecer nº. 16/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reafirma a importância da Educação Física como componente curricular obrigatório, Fraga (2005) salienta que tal espaço não deve ser encarado como algo desconexo e individualizado, mas como uma oportunidade integrada, com um caráter interdisciplinar e ampliado, no qual se reconheça a potencialidade e o valor da Educação Física, como área do conhecimento, rompendo com visões simplistas ou reducionistas que a desvaloriza.

Fraga (2005) defende, por fim, que a questão concernente a quem deve ministrar as aulas de Educação Física, em escala de importância, perde para a necessidade de se inserir no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, o conhecimento produzido por essa área.

Nessa perspectiva, Fonseca e Freire (2006), no artigo *Educação física no ensino fundamental: os conteúdos conceituais propostos pelos professores*, ao compreenderem que o trabalho educacional, seja qual for a área do conhecimento,

passa pela seleção de conteúdos específicos que contribuem para a formação do educando de maneira integral, discutem a escolha de conteúdos conceituais da Educação Física para a ação docente com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Valendo-se de uma pesquisa descritiva, as autoras delimitam como campo de estudo, três escolas particulares de São Paulo, onde se oferece os anos iniciais do ensino fundamental, e onde atuavam cinco professores de Educação Física indicados pelos professores da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que conheciam as três dimensões de ensino.

No estudo, Fonseca e Freire (2006) tomam como referência a compreensão de que os conteúdos apresentam-se sob três dimensões estruturais – conceitual, procedimental e atitudinal – concordante com a concepção advinda dos estudos de Coll, Pozo, Sarabia e Vallas, bem como de Zabala. A identificação dessas dimensões diferenciadas, leva as autoras a constatação de que, em determinadas práticas pedagógicas, acontece a priorização de um tipo de conteúdo em detrimento de outro, como por exemplo a Educação Física quando dá ênfase apenas nas atividades, nos procedimentos e não coloca em debate os elementos conceituais ou valorativos que complementam a ação desenvolvida.

Partindo desses pressupostos e concordando com Freire e Oliveira no que tange a concepção de que a Educação Física escolar tem como papel principal levar os estudantes a compreenderem como o movimento está presente na vida cotidiana e quais suas implicações socioculturais, Fonseca e Freire (2006) entrevistaram os professores selecionados com o intuito de investigar os conteúdos conceituais destacados por eles no trabalho com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

As autoras constatam que há uma seleção maior de conteúdos conceituais para os alunos maiores, devido a capacidade de abstração dos mesmos ser mais desenvolvida do que daqueles que ingressaram a pouco no ensino fundamental. Além disso, há um destaque para a importância dos temas conceituais na formação do educando, como elementos que eles possam utilizar no seu cotidiano. Tais conteúdos, por sua vez, puderam ser agrupados em fisiológicos, motores, sócio-culturais e ambientais.

Por fim, a organização curricular apresentada pelos docentes investigados apontaram para a preocupação de inovar na construção de práticas pedagógicas em Educação

Física, capazes de congregarem, com objetividade e sentido, conceitos, procedimentos e valores na formação do educando.

Uma possibilidade de inovação, por exemplo, seria a inserção e utilização de livros didáticos nas aulas de Educação Física como suporte para o docente e para o discente no decorrer das aulas, agrupando a diversidade de conteúdos existentes no campo e organizando o trabalho pedagógico. Numa análise acerca da utilização desse tipo de livro nas aulas de Educação Física, Darido e outros (2010), no texto *Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais*, observam as críticas tecidas a esse recurso, sobretudo quando eles reafirmam posturas ideológicas ou engessam o trabalho sob uma perspectiva unidirecional, mas que também se constituiu como uma possibilidade de renovação do trabalho pedagógico, ao apontar caminhos e conteúdos potenciais para reflexão, debate, exercício e vivência.

Considerando a experiência de algumas editoras que começaram a publicar obras didáticas para o trabalho docente em Educação Física, Darido e outros (2010) observam as implicações envolvidas nesse contexto: segundo os autores, o livro didático apresenta uma sistematização pré-determinada de conteúdos que facilitaria o trabalho docente. Isso não significaria que, diante da inexistência do livro didático, essa sistematização não devesse ocorrer, mas se vê limitada por fatores como a falta de tempo e investimento na profissão docente e nos recursos materiais disponíveis para o trabalho.

Darido e outros (2010), ao voltarem sua atenção para o livro didático, definido por estudiosos como Fernandes e Munakata, como uma publicação que dá suporte para o trabalho em diversas situações escolares em que há relação professor-aluno, observam também as críticas a esse recurso, tomando como referência Chartier e Zabala, por exemplo, que chamam a atenção tanto para os aspectos comerciais e ideológicos que estão envolvidos na produção desses materiais, quanto da limitação de conteúdos, iniciativa e curiosidade que se impõe sobre o trabalho.

Diante do panorama de prós e contras, Darido e outros (2010) concluem que o livro didático é um instrumento valioso para o trabalho docente quando se faz com consciência e planejamento. Não se pode, segundo os autores, descartar o livro didático como um recurso referencial para que o professor, sobretudo quando o mesmo é adaptado às realidades escolares tão diversas. A atenção exigida, no entanto, está em não permitir que o uso do livro didático imobilize iniciativas e

propostas diferenciadas na escola em prol do que se encontra pré-determinado. Faz-se necessário planejamento e cuidado na definição dos limites e potencialidade desse recurso.

No que tange ao planejamento, por sua vez, no estudo intitulado *Projeto curricular e educação física: o esporte como um conteúdo escolar*, González (2006) apresenta uma discussão sobre o significado da Educação Física como disciplina escolar, a partir do entendimento de que ela congrega saberes que podem e devem ser ensinados, dando ao professor a tarefa de proporcionar momentos pedagógicos que possibilitem a aprendizagem, o entendimento e a vivência. Para tanto, o autor toma os conceitos de Cultura, Esporte, Escola e Educação Física Escolar, a partir de autores como João Batista Freire e Eleonor Kunz, para construir uma relação reflexiva a fim de possibilitar a criação de um projeto curricular executado entre os anos de 2002 e 2005, na cidade de Ijuí-RS, num contexto investigativo e analítico.

Valendo-se da modalidade de pesquisa-ação, González (2006) reuniu um grupo de estudo formado por dezesseis professores que ajudaram a construir um projeto curricular guia (PGC) para Educação Física, bem como a executaram e adaptaram conforme as realidades escolares nas quais estavam inseridos. Esse projeto teve como referência a cultura corporal de movimento, considerando o esporte como um de seus conteúdos estruturantes.

A partir do PCG e sua execução nos diferentes ambientes escolares, González (2006) observou que a construção de plano comum depende de uma reflexão contínua das possibilidades de execução. Um dos aspectos que desvelam tal consideração está na apropriação do plano que estava pré-estabelecido para o trabalho com os anos finais do ensino fundamental, quando apropriados nos anos iniciais viu-se a necessidade de inserção de temáticas mais voltadas para o conhecimento do corpo e do movimento.

A experiência descrita por González (2006) na construção e execução do PGC aponta para três planos que condicionam qualquer projeto curricular, a saber: as condições materiais, físicas, salariais e educacionais dos espaços escolares e de seus sujeitos; a identidade profissional atrelada tanto a função docente, quanto à escola; e a conversão da disciplina Educação Física num componente curricular reconhecidamente capaz de permitir o aluno a intervenção e compreensão na cultura corporal de movimento.

Por fim, destacamos o texto de Bracht (2010), intitulado *A educação física no ensino fundamental*, que parte da consideração histórica de que a Educação Física, desde meados dos anos 80, vem operando uma modificação de seu foco pedagógico, deixado para trás uma visão estritamente voltada para o desenvolvimento de atividades/aptidões físicas para um olhar mais atento à cultura corporal do movimento. Tal transformação influi diretamente na compreensão e na finalidade da Educação Física escolar que torna-se responsável por introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento. Isso significa que já não seria suficiente, que os alunos simplesmente exercitassem suas capacidades físicas e esportivas, como explica Bracht (2010), mas que pudesse ter contato com a diversidade de conhecimentos, advindos de diferentes ciências, sobre as práticas, ampliando assim o campo de atuação desse componente curricular: não basta apenas “saber fazer”, mas é preciso também “saber sobre o fazer” (BRACHT, 2010).

Sobre essa discussão, Bracht (2010) destaca o livro, publicado pelo Coletivo de Autores, *Metodologia do ensino de Educação Física*, no qual são expostos alguns princípios para a seleção preparação do conteúdo a ser trabalho, a saber: a relevância social; a contemporaneidade; a adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos; e a provisoriedade e historicidade do conhecimento.

Pensando esses princípios, Bracht (2010) analisa um plano de trabalho apresentado e desenvolvido em uma escola de Belo Horizonte-MG, observando, dentro outros aspectos, o fato de que elencar práticas corporais históricas e culturais não significa elencar conteúdo. Ou seja, não basta apenas definir qual prática corporal e cultural se fará uso, mas é preciso determinar que conhecimentos e que objetivos se constitui diante dessa seleção, por exemplo, ao se definir um trabalho sobre/com capoeira é preciso pensar o que se quer fazer com o conhecimento circunscrito nessa prática corporal e cultural, como destrezas motoras ou o papel histórico e social dessa atividade.

Por fim, Bracht (2010) elenca algumas estratégias gerais para a organização de uma aula/plano de trabalho de Educação Física, na perspectiva da cultura corporal do movimento: sistematização do conjunto de conteúdos; participação dos alunos na escolha das práticas corporais a seres tematizadas; produção de sínteses; confecção do caderno da disciplina; além das ações específicas que se aplicam a cada tipo de atividade em questão.

### 3 METODOLOGIA

Tendo estabelecido os elementos teóricos direcionadores do processo investigativo, caminhamos ao encontro da definição de aportes metodológicos para a execução dessa investigação, com vistas a desvendar, dentro das possibilidades temporais, espaciais e relacionais, a dialética entre a Educação Física e a Alfabetização, seja na perspectiva linguística, seja na perspectiva da cultura corporal.

Primeiramente é importante salientar que esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, isto é, num conjunto de diferentes técnicas que buscam interpretar, descrever e decodificar a multiplicidades de significados e sentidos que compõe a realidade pesquisada (NEVES, 1996), tendo em vista que nosso interesse é investigar a presença da Educação Física, como disciplina, nos anos iniciais do ensino fundamental e como é sua relação no processo de alfabetização, seja linguística, seja corporal.

Nas palavras de Lüdke e André (2013), a abordagem qualitativa da pesquisa apresenta como características básicas: a) a identificação do ambiente natural (campo investigativo) como fonte direta de dados coletados pelo pesquisador (instrumento, por excelência, desse contato com o fenômeno estudo); b) o aspecto descritivo dos dados coletados, seja de pessoas, seja de situações, seja de acontecimentos, advindos de entrevistas, transcrições de áudio, fotografias, desenhos, entre outros; c) o destaque e interesse mais evidente das pesquisas qualitativas está, muito mais, no processo que no produto; d) o interesse em capturar dos participantes da pesquisa, sua perspectiva de entendimento, isto é, sua maneira de encarar as questões que estão em investigação; e) a análise dos dados aponta para um caminho indutivo, ou seja, o foco não se localiza na preocupação de comprovar hipóteses já definidas, mas, a partir das experiências, formar e consolidar as compreensões dos fatos e fenômenos.

Considerando, por sua vez, que se trata de uma pesquisa que necessitará da inserção no ambiente escolar, tão rico em fatos e dados que integram o tecido explicativo do cotidiano, compreendemos que, pelos objetivos traçados, tal pesquisa se caracteriza, também, como uma pesquisa explicativa, como explica Severino (2007), pois além de registrar e analisar os fenômenos, busca a raiz dos fenômenos através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Diante desses apontamentos, escolhemos como possibilidade metodológica nos aproximarmos de alguns elementos da pesquisa participante, por se tratar de uma pesquisa que visará não somente a observação passiva das situações de aula, mas a interação com os professores e alunos.

Aproximamo-nos desse tipo de pesquisa, pois, como aponta Severino (2007, p. 120):

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

Trata-se de um movimento de interação e comunicação entre pesquisador e pesquisados, compreendidos ambos como sujeitos do processo investigativo, como descrevem Brandão e Borges (2007), que se voltam em conjunto para um dado elemento da realidade social por eles compartilhada com o intuito de se debruçar, esmiuçar e compreender a estrutura e dinâmica da vida social. Nesse sentido, parte-se da realidade concreta, com suas experiências e vivências singulares, buscando sempre a “[...] *unidade entre a teoria e a prática*, e construir e re-construir a teoria a partir de uma seqüência de práticas refletidas criticamente” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54, grifo dos autores).

Mediante tal definição, destacamos que, para a apreciação dos fenômenos e sujeitos, bem como a interação com eles, escolhemos como instrumentos de coletas a observação da rotina escolar, tendo como possibilidade de registro o diário de campo, devidamente autorizada pelos professores participantes; entrevista semi-estruturada com os professores investigados; e registros em fotos, devidamente tratadas para evitar a exposição e identificação dos sujeitos participantes da investigação, resguardando seu anonimato.

Para análise desses dados coletados recorreremos à técnica de análise de conteúdo proposto por Franco (2008), com o intuito de categorizar os elementos registrados seja em categorias criadas a priori, isto é, indicadas anteriormente como foco de observação (podendo estar presente nas questões das entrevistas, ou mesmo nas atividades dos alunos); seja as categorias definidas a posteriori, ou seja, aquelas que

“emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 53).

Essa pesquisa configurou-se em uma escola da rede pública do município de Cariacica-ES, localizada no bairro Campo Grande (figura 1). A escolha por esse espaço-tempo investigativo se deu mediante a facilidade de acesso à escola, considerando o critério básico de oferta do primeiro ano do Ensino Fundamental e a presença do(a) professor(a) de Educação Física.

Figura 1 - Fachada parcial da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A autorização para a investigação se deu por meio de ofício/carta de apresentação, constando o objetivo da pesquisa e as ações que seriam desenvolvidas no decorrer do processo de observação, recebida e assinada pela diretora da escola.

A pesquisa ocorreu entre os meses de março e abril de 2016, com a duração média de um mês, tendo estabelecido tal período para observação da rotina escolar e do planejamento de atividades do professor e dois meses para execução das aulas e discussão dos dados.

Como partícipes dessa pesquisa, tivemos o professor de Educação Física, a professora regente de sala, a pedagoga do turno em que a pesquisa ocorreu e, indiretamente, os(as) alunos(as) de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, o primeiro ano do ciclo de alfabetização, além das pesquisadoras.

Os professores e a pedagoga foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a autorização do uso de imagem, demonstrando ciência da sua participação na pesquisa.

A coleta de dados da pesquisa, por sua vez, ocorreu, prioritariamente, pelo acompanhamento da práxis educacional por meio da qual foi possível observar, registrar, correlacionar e descrever fatos ou fenômenos da realidade – apêndice A –, de forma a conhecer e entender as variadas situações e relações da prática pedagógica em Educação Física e sua relação com a Alfabetização Linguística e Corporal. Além disso, recorreremos à entrevista semiestruturada – apêndice B – como forma de dar voz aos participantes da investigação de forma que os mesmo pudessem expor suas considerações a respeito dos conceitos que permeiam esta pesquisa, bem como as potencialidades e limitações do trabalho pedagógico realizado por eles no ambiente educacional em questão.

A partir desses elementos constitutivos de um panorama em estudo, traçamos alguns olhares e reflexões que encontram base nas observações da atuação docente e discente, bem como no discurso dos sujeitos com os quais nos colocamos em contato para a realização dessa investigação.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreender o panorama investigativo, com suas particularidades e características, torna-se necessário traçar alguns caminhos descritivos seja do espaço e suas condições materiais, seja dos docentes e suas condições humano-formativas, a fim de mais bem se aproximar do tempo e do espaço em que tal pesquisa se realizou. Dessa forma, a apresentação da experiência em questão, com seus resultados e análises discutidas, foi organizada em categorias estruturantes, a partir de Franco (2008), a saber: o espaço delimitado; os sujeitos; os conceitos fundamentais que permeiam o trabalho docente e o contexto investigativo; as ações pedagógicas pensadas/realizadas; e a interdisciplinaridade como possibilidade de relação.

### 4.1 O ESPAÇO-TEMPO DELIMITADO: A ESCOLA

Pensamos que a proposição analítica do contexto investigado passa pela consideração dos múltiplos fatores que compõem o cenário em questão, tendo em vista que se trata de uma pesquisa qualitativa e em educação, como compreendem Lüdke e André (2013). Por isso faz-se necessário, ao se propor um debate sobre os dados coletados e os resultados alcançados, descrever o próprio espaço material como elemento condicionante das ações realizadas e das experiências construídas.

Como já explicitamos anteriormente, a pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Cariacica/ES, localizada no bairro Campo Grande. Tal escola atende, nos turnos matutino e vespertino, a alunos matriculados do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, isto é, dos anos iniciais aos anos finais. No noturno, a oferta de ensino se dá na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os alunos da referida escola advêm do bairro em que está localizada, assim como dos bairros localizados ao redor, como São Geraldo, Vera Cruz, Morada de Santa Fé, Cruzeiro do Sul e Dom Bosco. Por se tratar de uma escola conhecida, localizada no centro de um bairro estritamente comercial e estratégico para o município, bem como por possuir uma avaliação positiva pela comunidade em geral, existe grande procura por vagas, mesmo por pessoas que residem em outros municípios, como Viana, ao considerarmos a presença de alunos que residem em Marcílio de Noronha.

Um dos elementos a que se atribui a grande procura e apreciação positiva da escola pesquisada é o fato da mesma ter sido fundada como uma instituição estadual de ensino e que, apenas a cerca de dez anos, passou pelo processo de municipalização, ou seja, tornou-se parte do quadro das escolas municipais, sendo gerida pela Prefeitura Municipal de Cariacica e sua Secretaria de Educação. Tal elemento histórico explica, ainda que modo superficial, a referência e o reconhecimento da instituição de ensino em questão como sinônimo de “escola boa” ou “escola de qualidade”, ao se considerar, no imaginário da comunidade local, que as escolas estaduais são dotadas de maiores recursos, mais profissionais qualificados e de melhor estrutura educacional que as escolas municipais, por estar inserida num contexto político mais abrangente.

Sobre a organização da escola e sobre o público atendido pela escola, a pedagoga do turno explica:

Em geral, essa escola era estadual, depois foi municipalizada. Então agora eu atendo uma escola de município, que antes era estadual, então essa escola sempre teve um histórico muito bom, de manutenção de organização. Quando municipalizou, ela também continuou com esse aspecto de organização. Tem dois pedagogos em cada turno, dois coordenadores, então a gente tem uma estrutura muito boa de trabalho. Eu fico só com o primeiro ao quinto ano [do ensino fundamental] e tem uma outra que fica só com o sexto ao no ano, então a gente pode se dedicar ao trabalho assim especificamente pra essa clientela. E com relação aos alunos é uma clientela boa, não aquela clientela que assim, que é até feio de falar, de periferia, que a gente vê aquelas crianças com muita carência, então a gente tem um agrupo assim, que são pessoas de dentro de Campo Grande, Vera Cruz, São Geraldo, tem alguns de Marcílio [de Noronha], mas a maioria do grupo de Campo Grande, a gente não tem aquela problemática muito grande, a gente tem sim aquela aquelas de escola, aquele aluno que tem um probleminha específico, mas de modo geral é uma clientela muito boa (PEDAGOGA C, 08-04-2016).

No que tange à estrutura física da escola, destacamos desde o quantitativo de salas de aula até a existência de espaços de atuação pedagógica diversificada como singulares, tendo em vista as condições físicas e materiais de outras escolas de mesmo porte. No entanto, apesar desses dados positivos, o terreno no qual a escola foi construída é relativamente pequeno se compararmos ao quantitativo de espaços pedagógicos propostos, o que faz emergir o dado do desconforto em algumas situações, como por exemplo, o fato da quadra e do pátio ficar exatamente encostado na parede externa da escola, fazendo divisa com as salas de aula, como observamos na figura 2. Tal situação estrutural coloca-se como um dado problemático, tendo em vista que tanto os sujeitos na sala de aula, quanto àqueles que se encontram na

quadra para alguma atividade pedagógica, ficam limitados no seu expressar e no exercitar de suas ações.

Figura 2 - Relação quadra-sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Para além desse dado, pontuamos que a escola é composta de dois pavimentos: o térreo e o andar superior. No térreo encontram-se a quadra coberta, o pátio descoberto e o pátio coberto, a secretaria, a sala dos professores, a sala da direção, a coordenação, a sala das pedagogas, a sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), o laboratório de informática, o refeitório e a cozinha, banheiros e quatro salas de aula. O acesso ao pavimento superior se dá por escada ou por rampa, levando às sete salas de aula restantes, à sala de vídeo, a segunda sala de pedagogas e aos banheiros do andar superior. Tais espaços encontram-se razoavelmente conservados, mas marcados pelo uso constante.

A importância em se sublinhar o espaço físico escolar investigado, como parte integrante da pesquisa, está no fato de considerarmos que os ambientes nos quais os sujeitos estão inseridos, também são fonte educacional importante, seja por criar estímulos importantes, seja por garantir as condições necessárias para a aprendizagem. Moran (2000), por exemplo, explica que estudar a infraestrutura de

uma instituição escolar é discutir tanto as condições físicas de trabalho, ou seja, os meios que tornam a ação pedagógica mais prazerosa, confortável e produtiva e menos cansativa, desestimulante e desatenciosa, como também é discutir a qualidade do ensino, haja vista que um dos elementos necessários para a qualificação educacional é a própria adequação do espaço e seus recursos.

Nessa perspectiva, é importante considerar que o espaço escolar

[...] não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que 4 paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento (DAVIS, 1993, p.53).

Sendo assim, o espaço escolar, ao lado das práticas nele realizadas, também é um espaço educador. Uma estrutura física mais atraente, racionalmente pensada e organizada para atender as necessidades educacionais dos alunos, dispendo de recursos, tecnologias e materiais que auxiliem no desenvolvimento dos educandos é mais qualificado que um espaço depredado, sem o mínimo de condições para dispor aos alunos um momento de aprendizagem, que ao invés de motivar o aluno, tende a construir uma visão de escola e de educação sem valor, descuidada e despreparada.

É evidente que o espaço escolar, por si só, não garante os processos de aprendizagem necessários, seja qual for a disciplina. Isto é, no que tange a Educação Física, uma quadra bem equipada, organizada e delimitada não é garantia de aprendizagem sobre o movimento e a cultura corporal, mas é apenas um espaço bem estruturado; da mesma forma, uma sala de aula, no contexto da alfabetização, dotada de materiais lúdicos, estimulantes, adequados as idades e interesses individuais também não é garantia de aprendizagem alfabética, mas é uma sala bem decorada. Tais considerações apontam para a importância do espaço escolar e seus recursos, ao mesmo tempo em que chamam a atenção ao valor dos sujeitos capazes de planejar, promover e mediar momentos que transformem uma sala de aula ou uma quadra em um espaço-tempo de aprendizagem. Dessa forma, deslocamos nossa atenção aos professores e a pedagoga imersos nesse contexto investigativo, bem como suas compreensões conceituais e seus métodos de trabalho.

## 4.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Como sujeitos da pesquisa, evidenciamos o professor de Educação Física, a professora regente de classe e a pedagoga, que, de forma direta, foram ouvidos na investigação. Ao lado deles, precisamos reconhecer a importância dos alunos do primeiro do ensino fundamental, do turno vespertino, com os quais a atuação docente pesquisada se realizou, haja vista que foi por meio das crianças que as práticas pedagógicas planejadas foram concretizadas, assim como é por causa delas que a escola explica sua existência.

Considerando o direito ao anonimato, previsto pelo TCLE, optamos por identificar os atores por letras aleatórias do alfabeto, resguardando suas identidades. A partir daí, apresentamos dados destacados como relevantes sobre a sua formação acadêmica e atuação profissional, a saber:

- o professor A de Educação Física – indivíduo do sexo masculino – na ocasião da pesquisa tinha 31 anos. Licenciado na área atuação e com pós-graduação em Treinamento Desportivo, sua atuação na escola ocorria sob regime de designação temporária, completando seu segundo ano na mesma instituição de ensino e dez anos de magistério;
- a professora B regente de classe – indivíduo do sexo feminino – na ocasião da pesquisa tinha 44 anos. Licenciada em Pedagogia e com pós-graduação em Alfabetização e Letramento, sua atuação na escola ocorria sob regime estatutário, estando a oito anos na mesma instituição educacional e completando 18 anos de magistério;
- a pedagoga C – indivíduo do sexo feminino – na ocasião da pesquisa tinha 51 anos. Licenciada em Pedagogia e com pós-graduação em Psicopedagogia, sua atuação na escola ocorria sob regime estatutário, estando a 26 anos na mesma instituição educacional.

Os dados elencados acima nos apontam para algumas considerações importantes: a formação acadêmica de todos os sujeitos ultrapassa o nível superior, o que, de certo modo, indica a busca por especializações e caminhos educacionais que possam contribuir na sua atuação docente, seja dando suporte para o trabalho nas classes de alfabetização, como é o caso da professora B, seja enriquecendo o olhar sobre as possibilidades e limitações dos educandos, como é o caso da pedagoga C, seja

trazendo elementos desportivos da prática educativa física para ampliar as possibilidades do movimento e da cultura corporal, como é o caso do professor A.

Uma questão importante emerge nesse primeiro contato com os docentes se encontra na consideração dos regimes de trabalho e tempo de atuação dos docentes na escola em questão. Diferentemente da pedagoga C e da professora B, o professor de Educação Física não possui vínculo efetivo com a rede pública de ensino de Cariacica, estando na escola por designação temporária. Tal dado, por si só, não pode ser considerado problemático, sobretudo, quando o profissional se coloca a disposição para participar dos processos educacionais de forma completa, empenhando-se para a qualificação da escola, da educação e dos próprios educandos. No entanto, o trabalho do professor com a turma de primeiro ano, se viu limitado pelas necessidades de tempo do professor e pela organização que a escola deu à sua carga horária de trabalho: o professor A trabalha no turno matutino e completa a carga horária no vespertino, atuando com a referida turma.

A questão da carga horária torna-se problemática, pois a mesma não garante ao professor tempo de planejamento no turno vespertino, o que inviabiliza qualquer tentativa de planejamento conjunto com a professora B, na perspectiva da construção de uma proposta interdisciplinar.

A problemática do tempo disponível pelo professor A, por exemplo, mostrou-se de forma direta na construção da pesquisa, como por exemplo, na resposta à entrevista semi-estruturada: enquanto para a professora B e a pedagoga C a entrevista pode ser gravada e transcrita para a análise, a entrevista com o professor A precisou ser realizada indiretamente, isto é, o mesmo respondeu sozinho ao roteiro/questionário e enviou virtualmente. Além disso, as aulas, que no início da pesquisa aconteciam na quarta-feira, das 13h às 14h40min, precisaram ser relocadas para as terças-feiras, das 15h50min às 17h30min, atendendo a necessidade do professor A que havia conseguido um contrato de trabalho na rede estatual.

A situação do professor A reflete a situação de muitos docentes espalhados pelo país, que pela falta de valorização profissional, precisam se desdobrar para atuar em vários turnos e redes de ensino, a fim de alcançar um salário que atenda suas necessidades pessoais, em quadro, chamado por Thiele e Ahlert (2007) de proletarização do trabalho docente, no qual o professor se vê obrigado a vender sua força de trabalho

por bem menos do que aquilo que se produz, como acontece em muitos dos trabalhos assalariados.

O docente cada vez mais se vê diante de inúmeras situações às quais precisam adaptar-se, entre elas as demandas e pressões externas advindas da família, do ambiente, do meio social, do trabalho/escola. A longa jornada de trabalho, a falta de empatia com os colegas, correção de provas, atividades para preparar, conteúdos para estudar e explicar, “fazer os alunos aprender” nas condições mais adversas ou estimular o aprendizado. Além disso, cumprimento de prazos, grupos de estudo e jornadas pedagógicas para participar, plano de ensino ou aula a desenvolver e executar, projetos, reuniões, são fatores do cotidiano da vida de um professor [...] (THIELE; AHLERT, 2007, p. 10).

Tal situação, por sua vez, tende a impactar na atuação docente, seja pela repetição de métodos e práticas diante da falta de condições para pesquisar, planejar e se aperfeiçoar, seja por questões de saúde, como cansaço, estresse e depressão, seja pela pressão das escolas e sistemas de ensino em querer resultados positivos em detrimento dos casos de reprovação e indisciplina escolar.

Apesar das adversidades, cada um dos sujeitos desempenhava, no contexto escolar, o papel a que lhe foi atribuído: a professora regente de classe se esforça em apresentar o mundo letrado para as crianças, de modo que elas pudessem se orientar com autonomia diante das informações e conhecimentos que lhes são apresentados; o professor de Educação Física se esforçava em realizar atividades diversas que se aproximassem e desenvolvessem habilidades motoras e cognitivas; e a pedagoga, por sua vez, desempenha seu papel de mediadora e orientadora, conforme as necessidades e solicitações, quando assim ocorria.

A questão, no entanto, era compreender que entendimentos de conceitos fundamentais como “Alfabetização” e “Educação Física” perpassavam a atuação desses professores, a fim de melhor compreender a relação existente/evidenciadas ou não dessas áreas.

#### 4.3 A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E DA PEDAGOGA

Ao considerarmos que a temática dessa investigação alia dois campos do conhecimento diversos entre si, coloca-se como necessário esclarecer como os professores e a pedagoga em questão os compreendem. É evidente que nossa intenção não era que tais sujeitos nos apresentassem definições iguais ou mesmo

similares, haja vista que compreendemos que os contextos formativos e as experiências pessoais/individuais influenciam diretamente na construção dos sentidos e significados atribuídos ao mundo, mas era, ao menos, dialogar com os referenciais já apresentados.

Dessa forma, perguntados sobre a definição da **Educação Física**, os sujeitos apresentaram seus entendimentos que se aproximavam e/ou se afastavam da proposta que o Coletivo de Autores (2009, p.50) defende, ou seja, compreendendo a Educação Física como “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

O professor A (06-04-2016, grifo nosso), por exemplo, explica que “a Educação Física é muito importante, pois ajuda ao aluno **desenvolver as capacidades motoras, cognitivas, a socialização**, entre outras”. Por sua vez, a professora B e a pedagoga C apontam para horizontes interpretativos diferentes:

É **uma matéria legal**, que as crianças amam, aí a gente até, eu sei que é errado, mas, não vou mentir, aquele aluno que faz muita bagunça, aí eu falo “ó vai ficar sem Educação Física”, nossa, a primeira coisa, eles tentam fazer o dever, ficam quietinho, pelo menos faltando uns cinco minutinhos para bater o sinal da Educação Física, eles amam mesmo (PROFESSORA B, 14-04-2016, grifo nosso).

É **uma atividade** aonde a gente vê muita a **socialização** [...] percebe muitos conflitos diário com os alunos, com todo mundo ali num contato bem próximo e de trabalho de equipe, a gente percebe que é uma atuação diferenciada do professor regente, por que ali o aluno se solta mais, nas atividades, **envolve a questão da movimentação do corpo**, então é algo assim bem diferente do que a gente vê na sala de aula. Ali ele tem mais espontaneidade, ele pode aprender de uma forma diferente, está ali, junto, em dupla, em equipe, assim, o trabalho do professor de Educação Física é bem interessante ele está ali num grupo, aberto, e cada um expressa muito mais do que na sala de aula, e eles adoram [...]. As vezes na sala de aula, com a aprendizagem mais fechada [mais tradicional], ali [na aula de Educação Física] ele vai ter uma outra visão de educação, de relacionamento, aprendizagem, equipe [...]. [Tem também] a questão da movimentação do corpo, [pois] ele [o aluno] fica quase 3 horas parado na sala de aula sentado, aí vai pra Educação Física e envolve a movimentação do corpo, muita coisa da Educação que colabora para a aprendizagem, para a sala de aula (PEDAGOGA C, 08-04-2016, grifo nosso).

Ao analisarmos e compararmos as respostas dos professores e da pedagoga, identificamos que nos três casos, as respostas apontam para uma base interpretativa diversa, isto é, elas se pautam em compreensões e perspectivas diferentes para tecer uma explicação para a questão proposta.

O professor A pauta sua resposta na perspectiva do objetivo formal, ou seja, da missão que justifica a presença da Educação Física como parte integrante do currículo da educação básica, destacando o papel das atividades pedagógicas em desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais.

A professora B, por sua vez, constrói sua definição baseada na experiência emocional dos alunos, sem qualquer menção ou observância aos aspectos pedagógicos que permeiam tal prática educacional, apesar de considerar a Educação Física como “matéria”, entendido aqui como sinônimo de disciplina. Fica evidente, na resposta da professora B, que a Educação Física torna-se, às vezes, “moeda de troca”, ou seja, premiação para os que se comportam e fazem atividades, ao invés de ser considerada como parte inalienável do direito do aluno de se desenvolver por completo.

A pedagoga C, por outro lado, destaca, em sua fala, as temáticas de atuação na Educação Física como partes integrantes de sua definição, ou seja, ao mesmo tempo em que revela o aspecto socializador das atividades coletivas que fazem parte, assim como as atividades individuais, das práticas educativas físicas, ela menciona o movimento e a corporeidade como elementos integrantes e essenciais dessa mesma prática.

No que tange ao conceito de **Alfabetização**, tomamos como referência as perspectivas de entendimento de Soares (1985; 1998) e Smolka (1988), ao tratarem de uma prática e um fenômeno expressamente importante para o processo de emancipação social do sujeito, ao possibilitar que o mesmo seja capaz de transitar, com autonomia, no universo letrado, lendo, escrevendo e utilizando dos conhecimentos e informações com que ele tem contato. Nesse sentido, Soares (1998) compreende a alfabetização como o processo de representação dos fonemas e grafemas, aliados a sua compreensão/expressão de significados, que se realiza na aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita.

Assim como os professores puderam apresentar definições diferentes para o conceito de Educação Física, também nos deparamos com horizontes de entendimentos diversos quanto a Alfabetização, porém com aproximações mais explícitas, como podemos observar nas falas dos professores A e B: da mesma forma que o professor A (06-04-2016, grifo nosso) considera a Alfabetização como etapa/momento/processo escolar importante, ao dizer que ela “[...] é a **base**. [Por isso] A vida acadêmica do aluno depende de uma boa alfabetização”, a professora B (14-04-2016, grifo nosso),

reitera dizendo que a “**alfabetização é tudo, é o começo de tudo**, então tem que ser bem feita, é o pilar”. Por sua vez, a pedagoga C (08-04-2016, grifos nossos), caminhando na mesma direção de significação dos professores, explicita seu entendimento:

[...] o trabalho de professor de primeiro ano, [...] além de ensinar as letras, decodificação dos códigos, das letrinhas, ele precisa fazer com que o aluno escreva de forma crítica e isso demanda muito trabalho. Então a **alfabetização é o ponto chave**. Pelo menos a questão de ler, assim, é o necessário para ele se fortalecer nos anos [seguintes], porque a gente percebe que quando o aluno consegue se desenvolver nos primeiros anos, aí também o professor no segundo ano reforçando a escrita, pois o que se fala muito hoje, é que precisa focar muito na leitura e na escrita, então a **alfabetização é tudo na criança**, a alfabetização é **um suporte** para os anos seguinte [...] (PEDAGOGA C, 08-04-2016).

Em todas as definições apresentadas pelos professores e pela pedagoga, não encontramos qualquer menção aos processos de aprendizagem linguística, seja grafônica, seja fonêmica, apesar de que eles concordam entre si de que a alfabetização constitui a base da educação escolar. Essa constatação nos possibilita pensar na falta de segurança, por parte desses sujeitos, em se aventurar na construção de uma explicação para um fenômeno tão complexo como a aprendizagem da língua escrita, lida e falada. Mesmo para aqueles que lidam diretamente com tal atividade, como é o caso da professora B, a explicação se coloca vaga e não recorre a referenciais teóricos comumente utilizados, nem mesmo as próprias ações pedagógicas realizadas que traduziriam, de forma prática, ao processo de alfabetização, como inicia a pedagoga C dizendo que o trabalho de professor-alfabetizador seria, não somente, ensinar as letras e os meios de decodificação dos códigos, mas também que leve o aluno a ler e escrever de forma crítica.

Diante desse quadro de (in)definições, procuramos compreender qual seria o papel da Educação Física no ensino fundamental e como ela se relacionaria, se possível, com Alfabetização.

Nesse contexto, os professores e a pedagoga concordam entre si quanto ao espaço e ao papel da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, como podemos observar na seguinte fala:

[A Educação Física é um] complemento de estar na sala de aula [...]. [Ela tem] **um papel fundamental da socialização, no desenvolvimento do corpo, trabalho de equipe, de trabalho em grupo**. Então o papel da Educação Física é trabalho complementar, de repente complementar vai ficar uma coisa a menos, mas não é isso, é complementar mesmo, que é **algo que**

**vem pra melhorar mais o desenvolvimento dele [do aluno] na sala de aula** (PEDAGOGA C, 08-04-2016, grifos nossos).

A fala da pedagoga resume a compreensão que permeia o contexto investigado: a missão da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental é complementar o trabalho realizado na sala de aula, garantindo que o aluno tenha condições de se apropriar de conhecimentos importantes para sua socialização e para o reconhecimento de si como um sujeito dotado de corpo e movimento.

É evidente que essa perspectiva de entendimento coloca a Educação Física como elemento assessorio da escola, pois se ela complementa algo, sua função não é tão primordial como aquilo que ela vem complementar. Dito isso, é importante esclarecer que a Educação Física escolar não pode ser taxada num nível inferior de importância. Na verdade, nenhuma disciplina deveria ser hierarquizada em níveis de importância, mas todas deveriam estar dispostas a promover a formação integral do indivíduo.

Sobre essa questão em debate, explica Gallardo (2009, p. 50):

A Educação Física escolar tem as mesmas metas que qualquer outra disciplina do currículo, ou seja, possibilitar o desenvolvimento do potencial humano. Sua especificidade é a busca das possibilidades lúdicas, expressivas e comunicativas da cultura corporal, trazendo como consequência o reconhecimento e aceitação de si mesmo e do próprio corpo e melhor relação com os demais.

Nesse sentido, quando nos colocamos a pensar sobre o papel da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, não buscamos encontrar um lugar de destaque ou de exclusividade para ela, mas desejamos que a mesma seja considerada como parte importante dos processos de aprendizagem, por suas características singulares e conhecimentos tão particulares acerca da cultura corporal e do movimento. Mesmo porque, em se tratando de crianças, devemos considerar que elas vivem basicamente em contato direto com suas experiências motoras, de onde elas retiram exemplos de memórias e experiências que auxiliam no seu desenvolvimento cognitivo e social (GALLARDO, 2009).

Além disso, no que tange a relação entre a Educação Física e a Alfabetização, todos os sujeitos investigados concordam que ela é possível. No entanto, discordam entre si quanto aos conteúdos específicos para realização desse trabalho: enquanto o professor A (06-04-2016, grifo nosso) diz que “[...] na Educação Física pode ser trabalhado com a alfabetização através de **brincadeiras de letras e números**”, a professora B (14-04-2016, grifo nosso) destaca que a relação se coloca no ato de “[...]”

trabalhar a **lateralidade**, trabalhar ordem na fila [...]”, da mesma forma que explica a pedagoga C (08-04-2016, grifo nosso): “[...] trabalhar muito a questão de **lateralidade**, muito a questão de movimento, por que a criancinha está ali. Movimento do desenvolvimento, da mente e do corpo”.

Enquanto o professor de Educação Física percebe a possibilidade de se inserir os conteúdos típicos do processo de alfabetização linguística e matemática em atividades que fazem parte da rotina da disciplina, a professora regente e a pedagoga destacam somente a importância do ordenamento e o direcionamento espacial como fontes de interdisciplinaridade ou de diálogo entre as áreas e conhecimentos. Tal dissenso está relacionada, não somente com a cultura educacional e acadêmica que separa os saberes sem a preocupação de colocá-los em diálogo, separando as disciplinas em unidades individuais e desconexas, como explica Cordeiro (2015), como também se relaciona com a falta de tempo para que planejamento conjuntos em que se possa pensar as possibilidades de atuação e a construção de planos de trabalho ou projetos pedagógicos com a intenção de aproximar e atuar juntos na educação das crianças.

Kunz (1994), reflete, por exemplo, sobre a competência comunicativa na Educação Física como parte integrante do processo de aprendizagem, sem que para isso se restrinja a linguagem ao domínio do movimento. Sendo assim, a linguagem, o diálogo, o debate, tornam-se aliados no processo educacional na Educação Física, não só porque possibilitam a apresentação de conceitos e técnicas, mas porque é por meio dela que se torna possível refletir acerca dos fatos, das práticas e dos determinantes sociais e culturais que estão por traz do movimento e da cultura corporal. Assim, ela explica:

É a linguagem que permite interpretar nossas experiências bem como as experiências dos participantes num processo de ensino do esporte [nos jogos, na brincadeira, na dança ou na ginástica] [...]. A linguagem no esporte não é apenas a linguagem que se expressa pelo se-movimentar dos participantes, mas o próprio falar sobre as experiências e entendimentos do mundo dos esportes [...] (KUNZ, 1994, p. 39).

Compreende-se, dessa forma, que a linguagem, seja verbal, seja do movimento, seja matemática, coloca-se como elo para a construção de interações didáticas que podem ocorrer de diversas formas.

O problema, como destaca Freire (2009), é que pouco se considera a possibilidade de relação entre a Educação Física e as demais atividades que se realizam no interior

das salas de aula. Isso ocorre por ainda persistir uma divisão dicotômica entre as coisas relacionada à “mente” e as coisas relacionadas com o “corpo”. O problema é que não existe corpo sem mente, da mesma forma que mente sem corpo não tem existência. Aí estaria, portanto, outra possibilidade de construção relacional entre as disciplinas e seus conhecimentos, com a própria Educação Física, pois como explica Freire (2009, p. 163):

A importância de demonstrar as relações entre os conteúdos da disciplina Educação Física e os das demais disciplinas reside não na sua importância como meio auxiliar daquelas, mas na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que o corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si.

Diante desses elementos reflexivos, cabe pensar também as possibilidades metodológicas encontradas no decorrer da investigação, que, de certa maneira, traduzem as compreensões observadas nos discursos.

#### 4.4 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS PENSADAS/REALIZADAS

Ao voltarmos nossa atenção especificamente para as práticas pedagógicas realizadas no âmbito da Educação Física, isto é, propostas e realizadas sob a intervenção-ação do docente responsável por essa disciplina na escola, nos deparamos com a sistematização, na prática, dos conceitos apresentados no discurso: seja pela consideração de que a Educação Física tem a função de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais, seja pela abertura que esse esforço de desenvolvimento leva ao conhecimento de si e de seu próprio corpo, como explicita o professor A ao ser indagado sobre o papel de sua disciplina no Ensino Fundamental: “[...] ela tem o papel de levar as crianças a se desenvolverem e descobrirem a possibilidades do seu próprio corpo” (PROFESSOR A, 06-04-2016).

Durante um mês tivemos a possibilidade de observar as aulas realizadas pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental da escola cariacaquense e as práticas propostas pelo professor A. Para efeito de exemplificação e análise, escolhemos uma das aulas observadas com o intuito de descrever as ações e pensar a realização das mesmas de acordo com a nossa abordagem e interesse investigativo.

A escolha dessa aula, no entanto, se dá de forma aleatória, tendo em vista que sua estrutura se aproxima de forma bem similar às demais, considerando as condições de tempo da escola e do professor, bem como as limitações de espaço da escola. Em

geral, as aulas contam com um misto de atividades adaptadas as condições do espaço em que são realizadas, sendo divididas em dois momentos: no primeiro tempo se realizam atividades na sala de aula, utilizando do quadro ou da organização das mesas e cadeiras como elementos didáticos; e no segundo tempo de aula, as crianças vão para a quadra ou para o pátio onde realizam atividades esportivas ou de recreação.

É importante lembrar que o professor A atua no vespertino, na escola em questão, completando sua carga horária de trabalho, ou seja, por ele só ter duas aulas, não tem horário específico para planejar suas aulas no referido turno, nem possibilidade de contato e planejamento conjunto com os demais docentes que atuam com o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Além disso, por se tratar de uma escola relativamente grande, atendendo alunos do primeiro ao nono ano, existem horários de aula que conflitam com outro professor de Educação Física, o que torna necessária a realização de atividades em outro espaço que não seja a quadra. Nesse caso, geralmente é a própria sala de aula.

Diante desses esclarecimentos, podemos descrever a experiência de aula realizada no dia 16 de março de 2016, quarta-feira, com a turma de primeiro ano que contava com 23 alunos presentes. O professor buscou as crianças que estavam em fila na quadra, como é de costume, e levou para a sala de aula. Lá avisou que iriam ficar na sala de aula no primeiro horário (entre 13h e 13h50min) e que no segundo horário (entre 13h50min e 14h40min) levaria a turma para a quadra se todos se comportassem.

Como primeira atividade realizou o jogo da velha: dirigiu-se as crianças e perguntou quem conhecia esse jogo; todos levantaram a mão respondendo que sim. Então, o professor desenhou vários tabuleiros/matrizes 3 por 3 (#) no quadro. Para escolher a dupla que começaria imaginou dois números e começou a contar por fila até chegar o número imaginado. Na medida em que jogavam, o vencedor escolhia com quem queria jogar. Destaca-se que os meninos sempre queriam jogar com outros meninos e as meninas com as outras meninas.

A primeira proposta de atividade do professor A é concernente com seu entendimento de que a Educação Física também tem a função de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos através de jogos e brincadeiras. Freire e Scaglia (2009)

discutem a importância como jogo como componente educacional e não como um elemento que desordena o desenvolvimento pedagógico da criança. Para esses autores, o jogo não deveria ser algo tido como restrito ao domínio da Educação Física, mas como parte integrante das proposições metodológicas dos docentes de diversas disciplinas, ainda que venham transgredir a ordem e a cultura cimentada em anos de educação escolar.

Citando Chateau (1987), Freire e Scaglia (2009, p. 173) explicam que o jogo pode ser concebido como uma preparação, um artifício de abstração para a vida séria, por exemplo, o ato de “[...] cozinhar pedras é uma conduta mais simples do que a da cozinha real, mas nessa conduta simples vai se formando a futura cozinheira”, ainda que esta seja uma visão simplista do processo de aprendizagem e significação que se entremeia na atividade de jogar e de brincar.

Freire (2009) explicita que o jogo nem sempre é bem querido nas escolas, por aparentarem um esvaziamento de sentido pedagógico: “brincar” é por vezes entendido como sinônimo de “ócio” ou “estar fazendo nada” ou ainda “estar fazendo nada de importante”. Nesse caso, o jogo é apenas um momento de descanso ou de desgaste de energia excedente. No entanto, tal entendimento exclui por completo a capacidade formativa do jogo, em seus múltiplos aspectos: social, motor, cognitivo, moral, afetivo, entre outros.

Coaduna-se, nesse sentido, com o entendimento de Kishimoto (1994) no que diz respeito ao entendimento do jogo para a formação humana: diante da concepção do homem como ser simbólico, num processo de construção coletiva contínua, cuja capacidade de pensar está vinculado à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com o real, é inevitável destacar o papel do jogo como peça integrante da experiência que torna o bicho homem em humano, haja vista que também é por meio do jogo, em suas múltiplas configurações, que sonhamos, imaginamos, pensamos e criamos e nos apropriamos de símbolos.

O jogo, dessa forma,

[...] não constitui uma forma pura de assimilação, descomprometida com a realidade. Se o jogo fosse pura assimilação, não levaria em consideração as características dos objetos. Mas num jogo existe o trabalho, atividade que leva em conta o meio ambiente, com os objetos físicos e sociais. No trabalho, as necessidades de adaptação estão sempre presentes, havendo um grande esforço, por parte do sujeito, de acomodação aos objetos, isto é, de se ajustar as características dos elementos com os quais eles se relacionam (FREIRE, 2009, p. 108-109).

Na escola, por sua vez, o jogo coloca-se como uma forma, um meio de aproximação aos conteúdos escolares, como uma proposta de trabalho objetivo, isto é, que se faz presente com a finalidade de ensinar algo. Compreender o caráter pedagógico do jogo, da brincadeira e dos brinquedos, é importante para se compreender também o papel da Educação Física na escola.

Diante dessas considerações sobre o jogo, é importante ressaltar que a proposta pedagógica do professor A se constituiu tendo-o como fundamento primordial, estando explícito ou não seu caráter educativo, ou seja, o objetivo pelo qual tal jogo é proposto. As atividades 2 e 3, por exemplo, resguardas suas diferenças estão pautadas num mesmo tipo de jogo, cuja fonte principal é o comando do docente.

A atividade 2 tratava-se de um jogo de comandos, no qual, diante da fala professor os alunos tinham que colocar a mão no local indicado (cabeça, pescoço ou mesa). Para dificultar a atividade, o professor dava um comando, mas mostrava com as mãos outro, a fim de testar a atenção dos alunos. Diante do gesto, muitas crianças se confundiam e erravam o comando.

Já na atividade 3, para cada fila, o professor dava um número e ao chamar o respectivo número, os alunos da fila tinham que se levantar. No começo da atividade, o professor chamava em sequência ordenada, depois para aumentar o grau de complexidade, mudou para aleatória.

Tais atividades são adaptações, muito próximas, à atividade chamada “mestre mandou”. Nesse caso, o professor assumia o papel de mestre ao ditar os movimentos por meio de palavras-comandos. Além disso, destaca-se o cuidado do docente em provocar os alunos em se atentarem com mais afinco aos comandos para não se equivocarem, tendo em vista que ele propunha complexidades diferentes conforme os alunos se acomodavam com o exercício.

A variação da prática e sua realização são traduzidas no desenvolvimento das habilidades dos alunos e seu conhecimento, fim último do processo de ensino. Nesse caso, ao se definir a atividade, está sendo definido também a habilidade, seja ela conceitual, procedimental ou atitudinal envolvida, como explica Gallardo (2009), ou vice-versa. No caso das atividades em questão, a proposição de comandos estimula, não somente os aspectos motores e de reconhecimento corporal, mas também chama atenção para a linguagem e atenção.

Segundo Gallardo (2009), a relação entre procedimentos e conceitos, entre o jogo e o seu significado, entre a prática e a teoria, se articula de forma íntima com o desenvolvimento de valores e atitudes.

Sabemos que o progresso alcançado pela criança nas diferentes atividades lhe traz satisfação por ter superado um desafio ou obstáculo. A aprendizagem tem a ver com o jogo motor, a motivação, o interesse e o desfrute possibilitado. Está também intimamente ligado à vida em sociedade e à formação da cidadania (GALLARDO, 2009, p. 49).

Acertar e errar, na atividade, fazia parte do processo, assim como ocorre na vida cotidiana. O jogo, enquanto prática pedagógica, também tem essa função: educar as crianças para situações comuns da vida com os quais irão se deparar e, nesse sentido, entenderem que implicações para o sucesso e o insucesso são variáveis conforme as condições no quais eles se encontram. A Educação Física não pode se restringir apenas à prática enquanto prática realizada, mas tal prática deveria se desdobrar em pensamento, reflexão, diálogo e (re)significação.

Vale ressaltar que, em geral, as atividades 2 e 3 estão no âmbito da sensibilização corporal, isto é, são meios para provocar os alunos ao conhecimento de si, de sua orientação espacial e de sua presença no espaço como sujeito de ações e reações (FREIRE; SCAGLIA, 2009). Mediante o comando do docente, os alunos precisam gerenciara informação recebida de modo que ela se transforme, rapidamente, em uma reação como resposta. Nesse caso, ao mesmo tempo em que se coloca em destaque o desenvolvimento dos sentidos da audição, que capta primariamente o comando, o raciocínio e a mobilidade do aluno também são desenvolvidas.

Dando continuidade à aula, ao bater o sinal, o professor organizou duas fila uma de meninos e outra de meninas, e os levou para a quadra. Colocou-os sentados no centro da quadra em roda enquanto foi pegar as bolas. Em seguida fez um aquecimento de uns pulinhos e polichinelos e um alongamento. Organizou duas filas, uma de meninos e uma de meninas, e fez uma “minicompetição”, na qual as crianças tinham que correr, encostar a mão na trave e voltar para final da fila.

De forma similar, na quinta atividade as crianças ficavam nas mesmas filas organizadas anteriormente. O primeiro aluno da fila recebeu uma bola e tinha que passa-la para trás, traspassando por cima da cabeça até chegar ao último.

As três primeiras atividades destacam-se por um caráter cognitivo mais evidente, ainda que mesclm os demais caracteres e que não se possa pensar mente sem corpo.

Porém, com a mudança de ambiente da aula, as possibilidades pedagógicas também foram modificadas.

Em primeiro lugar é preciso considerar a questão de gênero que muitas vezes passa despercebida no decorrer das aulas, materializado, nesse caso, na divisão dos alunos em filas de meninos e meninas. Não estamos tratando isso como um problema de extrema gravidade, no entanto, a regularidade com que ações como essas ocorrem no decorrer das aulas gera uma aprendizagem social potencialmente capaz de cimentar as situações de desigualdade e de preconceito, pois, como explicam Vianna e Finco (2009, p. 271-271):

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens - é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais.

Isso significa que é importante pensar as práticas realizadas, mesmo que de modo involuntário e irrefletido, no interior das escolas, analisando os seus impactos nos modelos cognitivos que a criança vai consolidando no decorrer de sua formação. Os comportamentos e as relações sociais de gênero, pautadas na desigualdade e na superioridade de um (geralmente o macho), sobre o outro, coloca-se na escola, às vezes de forma inconsciente, por reproduzirem uma sociedade moldada dessa forma e que, em gestos como separar filas por meninos e meninas, elogiar a menina por seu capricho e justificar a falta de cuidado do menino por seu gênero, só sustentam essa configuração de poder (VIANNA; FINCO, 2009).

Ainda que a atividade não estivesse moldada na discussão de gênero, fica velado nela um sentido social a ser debatido. Não se questiona, no entanto, a validade e a importância da organização para realização das práticas pedagógicas, mas sim a maneira como tal organização acontece e como ela pode sustentar quadros de preconceito e segregação se tais configurações tornam-se recorrentes por motivos impensados.

No que tange as práticas escolhidas, por sua vez, o movimento e a corporeidade ganham uma configuração diferente daquela presente nas atividades anteriores. Como os alunos estão na quadra, como vemos na figura 3, a prática ganha tons de

liberdade, de amplitude, de energia que antes precisavam ser comedidas/contidas devido o espaço onde estavam sendo realizadas.

Figura 3 – Práticas pedagógicas em execução



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nessa perspectiva, emerge, implicitamente, a relação entre tempo-espaço-corporeidade, como discutidas por González e Schwengber (2012). Para esses autores, os temas em Educação Física permitem trabalhar tal tríade conceitual em, pelo menos, três dimensões representativas: a) a vivencial, pela qual, através do movimento, o sujeito vai compreendendo o mundo ao seu redor, numa estreita relação com a ação; b) a temporal, pela qual o sujeito compreende e localiza os fatos da vida cotidiana num contínuo de sucessão, de duração e simultaneidade; e c) o tempo e espaço social, isto é, as práticas pedagógicas levam a compreensão da realidade, dos contextos, como resultado das variantes de tempo e espaço social que modificam o mundo e a forma de compreendê-lo.

As experiências corporais no tempo e no espaço são fundamentais para assegurar que a criança, já nos anos iniciais, possa descobrir/construir um lugar para si, para seus corpos, com o intuito de sentir, experimentar, compor e negociar os elementos

que compõe a realidade e suas vivências, sejam individuais, sejam coletivas (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

Para o restante da aula o professor perguntou quem queria “jogar bola” e pular corda. De imediato as meninas escolheram pular corda e os meninos “jogar bola”. O professor dividiu a quadra para que todos possam brincar harmoniosamente. Num determinado momento, as meninas que estavam pulando corda cansam e decidem brincar de “espiã” (faz-de-conta).

Restando dez minutos para o fim da aula, o professor organizou os alunos em fila e levando-os para beber água e ir ao banheiro. Em seguida, voltaram para sala e esperando bater o sinal e a professora regente assumir a turma.

A variedade de atividades propostas mostrou-se uma característica do planejamento do professor A. As práticas pedagógicas escolhidas são determinadas por experiências anteriores do docente, que lhe conferiram um conhecimento acerca dos conteúdos e práticas que melhor se adequam à turma e às faixas etárias dos alunos. Nesse caso, ele explica que “para cada turma existe um método de trabalho diferenciado, [por exemplo, com] as turmas menores eu trabalho com jogos e brincadeiras” (PROFESSOR A, 06-04-2016).

No entanto, ao analisar tais propostas didáticas, observamos que não há uma interação pedagógica com conteúdos trabalhados seja em sala, seja na quadra, nem se vislumbrou uma preocupação em se estabelecer uma sequência lógica das atividades realizadas. Em outras palavras, observamos que apesar da diversidade de atividades propostas para os alunos, elas são inseridas sem apontar para um objetivo pré-determinado ou planejado, faltando articulação entre os conteúdos e objetivos. Essa falta de articulação, por sua vez, também está presente quando se trata do relacionamento com a professora alfabetizadora, seja pela falta de tempo previsto para isso, seja pela espera de ambos na tomada de uma iniciativa, o que se torna um empecilho para um potencial trabalho interdisciplinar.

É interessante destacar que mesmo diante da diversidade e versatilidade na definição de atividades para a turma, as práticas do professor A dialogam em torno do desenvolvimento de habilidades corporais básicas. Gallardo (2009) considera tais práticas necessárias, sobretudo nos dois primeiros anos do ensino fundamental por possibilitar que a criança alcance o estágio maduro de execução dos movimentos

fundamentais, bem como apropriar-se de elementos das manifestações da cultura corporal e da sociabilidade.

Mesmo tendo as crianças de 6 e 7 anos, idade em que geralmente estão matriculadas no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, condições físicas e cognitivas para realizar diversas atividades motoras, é importante que tais práticas estejam interligadas com conteúdos significativos para as crianças, de modo que ela aprendam e realizem os movimentos, ao mesmo tempo em que discutam e reflitam sobre as implicações sociais, as histórias e a cultura que circunscreve tal movimento, expressão e linguagem, como sugere Gallardo (2009).

O problema é que comumente os alunos recém-chegados no Ensino Fundamental e, até mesmo, os professores que atuam com esse público, trazem a ideia de que a Educação Física “[...] deve ser um momento de jogo e diversão” (GALLARDO, 2009, p, 57), situação que ressoa desde a implantação dessa área no currículo escolar brasileiro. No entanto, atualmente há uma tendência nas organizações educativas de não aceitar tal entendimento, nem mesmo de apoiar atividades motoras que não se fundamentem numa justificativa metodológica e numa perspectiva teórica aceitável. A preocupação teórico-prática tem ganhado espaço nas instituições educacionais sob o desejo de qualificar a educação.

Uma forma interessante de planejar atividades com um enfoque mais abrangente e significativo e que se fundamente metodológica, conceitual e atitudinalmente seria a abertura a uma perspectiva interdisciplinar.

#### 4.5 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE

Apesar da diversidade de construções conceituais no que tange à definição de interdisciplinaridade, há algum consenso na literatura, como defende Thiesen (2008), quanto a sua finalidade: trata-se de uma possibilidade de caminho frente à organização fragmentada do mundo do conhecimento, seja na produção, seja na socialização. Tal proposição desafiante é, por sua vez, uma forma de olhar a realidade sob um prisma mais complexo, pautado no diálogo dos múltiplos saberes que tecem a humanidade.

Para Morin (2011), o ser humano é, concomitantemente, um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Isso significa que pensar o sujeito é,

necessariamente, pensá-lo em múltiplos aspectos que se entremeiam e se influenciam mutuamente. Frigotto (1995), por sua vez, corrobora esse entendimento ao afirmar que a interdisciplinaridade toma como ponto de partida a condição humana: o homem se constrói socialmente de forma dialética, ou seja, produzindo conhecimento e sendo objeto desse próprio conhecimento.

Pensar a interdisciplinaridade e torná-la ação, para Morin (2005), é um exercício complexo, no sentido acontecer na religação dos diversos saberes que sempre estiveram estanques e separados nos nichos disciplinares. A interdisciplinaridade é, dessa forma, uma atitude desestabilizante da ordem social ao convocar os conhecimentos para o diálogo, formando um horizonte de sentido e significado da realidade mais rico. Para tanto é preciso uma reforma do pensamento, tomando como referência a necessidade de contextualização, articulação e interdisciplinarização do conhecimento produzido pelos diversos sujeitos.

[...] O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005, p. 23).

A interdisciplinaridade ocorre, dessa forma, nos encontros e desencontros, nos consensos e contradições, ou seja, na dialética que aproxima aquilo que estava separado. Tal movimento, no âmbito escolar, como explica Japiassu (1976), se faz na medida em que as práticas visam recuperar a unidade humana, saindo de visões individualizadas para um ambiente de intersubjetividade.

Mediante tais questões é que nos aproximamos às compreensões dos professores e da pedagoga com quem tivemos contato no decorrer da pesquisa para pensar as potenciais práticas interdisciplinares entre a Educação Física e a Alfabetização.

Questionados quanto à possibilidade de se promover a interdisciplinaridade entre a Educação Física e as práticas alfabetizadoras, todos os sujeitos responderam positivamente. O professor A, por exemplo, conta que tais práticas são possíveis desde que haja um planejamento prévio ou mesmo uma possibilidade de tempo para diálogo entre os docentes.

Por sua vez, a professora B, descreve o sentimento de solidão frente às necessidades dos alunos que, muitas vezes, não são assistidos pela família, ficando concentrada sobre ela, especialmente, a responsabilidade educacional da criança. Segundo ela, o trabalho interdisciplinar já vem acontecendo na sala de aula, principalmente por ser ela responsável por ministrar os conteúdos de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências Naturais e Humanas, o que lhe confere maior facilidade na hora de planejar situações de diálogo entre os conteúdos e as atividades. O mesmo já não ocorre com a Educação Física:

[...] na verdade, essa questão de interdisciplinar a gente sempre trabalha dentro da sala de aula. [...] O que o professor de Educação Física, na hora do planejamento, deveria sentar com a gente pra ver o que ele pode estar jogando na aula dele, para estar ajudando a gente na sala de aula. Mais ou menos por aí. Projetos, por exemplo, corpo humano em ciências. Ele não sabe o que a gente dá ou o que não dá. Lá fora [na quadra] ele pode trabalhar a parte do corpo ou com a música, não que a gente não trabalhe isso dentro da sala de aula, mas olha a brincadeira lá fora, que legal que fica você trabalhando a parte do corpo. Eu acho bem legal, mas não há esse planejamento, nunca teve. Tenho oito anos aqui e nenhum professor nunca sentou comigo e perguntou o que você esta dando para eles [...] (PROFESSORA B, 14-04-2016).

Como vemos no relato da professora B, a falta de planejamento conjunto, de tempo para o diálogo e para a troca de informações sobre a turma, sobre os conteúdos e sobre as propostas de trabalho, são grandes empecilhos para a materialização da interdisciplinaridade na escola.

No entanto, vista sob outra perspectiva, a fala da professora B reproduz uma visão unilateral na relação da Educação Física e as práticas alfabetizadoras na escola. Para ela, a iniciativa deveria partir da Educação Física, como se tal disciplina fosse apenas um elemento assessorio da formação do educando. No entanto, tal entendimento vai de encontro com qualquer proposta de planejamento que tenha como consideração primordial o valor de ambas as áreas no desenvolvimento da criança, em seus múltiplos aspectos, bem como contraria a ideia de que, no trabalho conjunto, cada um deve procurar o conteúdo que dialogue com a proposta de interação, para daí se estabelecer um trabalho conexo e compartilhado, em que todos possam ter seu espaço e papel reconhecidos no processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que não basta apenas interesse dos docentes em fazer um trabalho de qualidade e que se pautem na interação dos conhecimentos para garantir que os alunos tenham contato com uma visão mais abrangente de si, da realidade e do mundo. É

necessário interesse político em garantir que espaços de planejamento e de estudo sejam realizados no interior das escolas (THIESEN, 2008).

O que vislumbramos na prática do professor A, relatada anteriormente, foi a execução de atividades diversas, com objetivos variados, mas sem qualquer tentativa de diálogo com os conteúdos e conhecimentos de outras áreas do conhecimento, o que poderia ser sanado com a possibilidade de planejamento conjunto ou mesmo de uma mediação pedagógica mais incisiva, que pudesse provocar o diálogo, ainda que a distância, entre os docentes.

Por exemplo, quando o professor adapta a atividade “mestre mandou” utilizando partes do corpo e um objeto próximo das crianças como comandos, se houvesse algum planejamento interdisciplinar, tal atividade poderia ter como conteúdo de referência o corpo humano, num exercício de diálogo com as Ciências Humanas, ou mesmo, ao utilizar objetos espalhados pelo espaço, às crianças seriam instigadas a compreender a configuração e organização espacial como conteúdos diálogo com a Geografia, ambos mediados por situações de interação linguística.

Tais possibilidades nos permitem observar, como explica Thiesen (2008, p. 551), que

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

A interdisciplinaridade constitui-se, dessa maneira, como um movimento ressignificação do trabalho docente, na medida em que possibilita, aos educadores e às escolas, o diálogo e as relações entre o ensinar e o aprender de forma mais imbricada, ao mesmo tempo em que solicita uma reorganização curricular, metodológica, avaliativa e organizacional, bem como dos próprios conteúdos que são trabalhados, transformando, o que antes eram ilhas de saber, em continentes interligados por vias diversas.

Pensando as múltiplas configurações e experiência possíveis no contexto escolar, na perspectiva da interdisciplinaridade entre a Educação Física e a Alfabetização, propomos, como última etapa analítica e reflexiva, uma possibilidade pedagógica com tal finalidade. Não desejamos que tal proposta seja vista como impassível de críticas

ou discordância teórico-metodológica, mas, sim, que tal proposta possa, mediante as colocações e experiências aqui descritas, permitir a continuidade do debate e o afinamento da relação entre as práticas alfabetizadoras e a Educação Física no interior das escolas.

#### **4.5.1 Uma possibilidade pedagógica**

Tomando como referência os conceitos e abordagens teóricas que fundamentam nossa investigação e análise, pensamos ser conveniente apresentar ao menos uma proposta de ação pedagógica que caminhe como possibilidade de resposta ou direcionamento reflexivo acerca da questão que motivou este estudo: como a Educação Física pode contribuir para o processo de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Temos consciência de que qualquer proposição pedagógica que fizermos aqui precisa ser avaliada e contextualizada conforme as condições e características do ambiente escolar no qual ela fosse inserida, mas importa, nessa perspectiva, apontar algumas estruturas organizativas que permitem o contato entre os saberes e as formas de atuação que garantem um movimento interdisciplinar como “pano de fundo”.

Precisamos alertar também que, como defende Freire (2009), não queremos que a contribuição da Educação Física seja traduzida sob uma perspectiva utilitarista, ou seja, como se as práticas realizadas durante essas aulas fossem apenas um reforço do que se viu em sala nas aulas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas ou Naturais, como se quem fizesse Educação Física aprendesse mais facilmente tais conteúdos.

Se considerarmos o movimento de interdisciplinaridade sob esta perspectiva veremos a Educação Física perder sua identidade, sua finalidade e seus saberes, colocando em grau de prioridade ou de maior importância os demais conhecimentos. Não desejamos discutir o valor de cada disciplina para a formação dos sujeitos, haja vista que, sob um olhar interdisciplinar, essa hierarquia segregacionista seria contraditória, mas pensamos a possibilidade de que, no diálogo tais saberes se encontrem e tecam um malha multicolorida pelos diversos conhecimentos que ora se encontram, ora se afastam.

Como explica Freire (2009, p. 163):

A importância de demonstrar as relações entre os conteúdos da disciplina Educação Física e os das demais disciplinas reside não na sua importância como meio auxiliar daquelas, mas na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si.

Dessa forma, partimos para apresentação de uma proposta pedagógica, sob o formato de plano de aula, que nos permite dar destaque as relações entre as atividades intelectuais, as atividades físicas e as atividades sócio-afetivas. Pensamos tal plano de aula como indicação para o trabalho com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, nos primeiros meses do ano letivo, o que não significa tal atividade não possa ser adaptada em complexidade para os demais períodos ou para outras turmas.

### **Plano de aula**

**Tema:** Corrida às letras

**Conteúdo:** Possibilidades de movimento – correr, saltar, rastejar e equilibrar-se.

**Objetivo:** Reconhecer e utilizar as possibilidades de movimentos do seu corpo, para alcançar determinado objeto indicado como comando, a partir do cumprimento de um percurso pré-determinado.

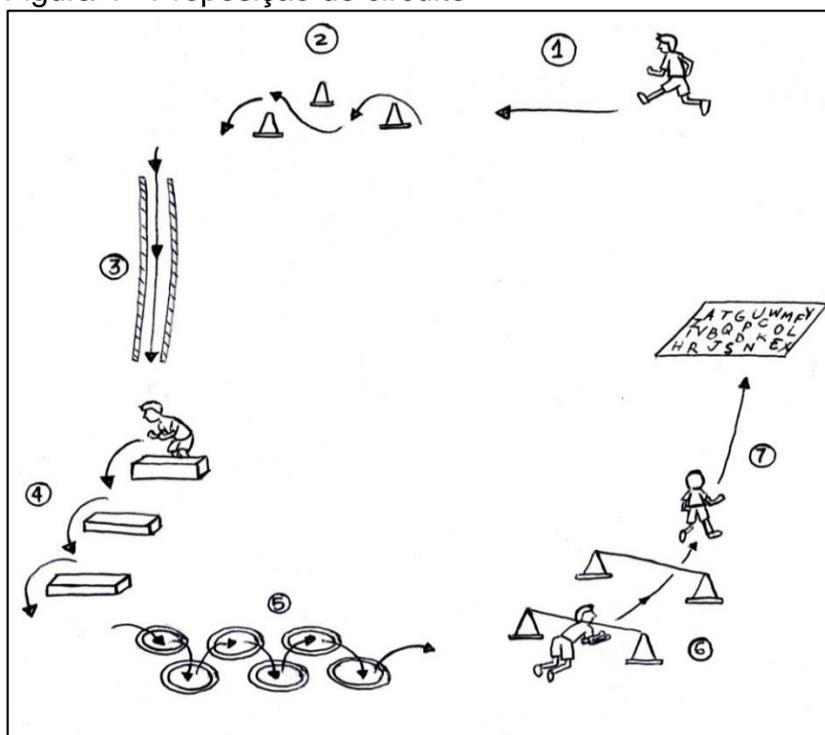
**Recursos:** Um ambiente livre de mobiliário em que seja possível dispor de modo planejado equipamentos que indiquem o tipo de ação que os alunos deverão realizar.

Cordas, cones, step ou caixas de madeira que seja possível saltar, aros, colchonetes, varetas, formatos de letras.

**Práticas metodológicas:** Para qualquer prática interdisciplinar, o primeiro passo é estabelecer um diálogo e um planejamento conjunto no qual se vislumbre quais conteúdos cada disciplina pode abordar em prol de um desenvolvimento mais abrangente e integrado do aluno. Nesse caso, optamos por um trabalho com letras, tendo em vista que nos primeiros meses do ano, o foco da alfabetização tende ao conhecimento do alfabeto e o reconhecimento das letras do nome da criança.

Organiza-se o espaço com os materiais propostos de forma a montar um circuito que possibilite o desenvolvimento das habilidades de correr, saltar, rastejar e equilibra-se, como sugerimos na figura 4.

Figura 4 - Proposição de circuito



Fonte: elaboração própria.

A realização do circuito pode ocorrer de forma sequenciada, ou seja, um aluno por vez, como também é possível estabelecer um espécie de competição que permita a colaboração dos colegas no cumprimento do objetivo final. Para tanto, o(a) professor(a) deve definir com os alunos as regras, a partir de um diálogo inicial no qual deve, também, explicar os movimentos que serão exigidos no decorrer do percurso. É importante permitir, caso seja a primeira experiência dos alunos com esse tipo de atividade, que eles explorem o espaço e os materiais a fim de se familiarizarem com as ações que deverão executar, contando ou não com a assistência/mediação do(a) professor(a).

O(A) professor(a) indica o comando que servirá com ponto de partida, bem como o objetivo que os alunos deverão alcançar para marcar o término da ação, isto é, o recolhimento de uma determinada letra, podendo ser alguma das que o(a) professor(a) regente esteja trabalhando em sala de aula ou ainda a letra inicial do nome das crianças.

O circuito proposto aqui e ilustrado pela figura 3, parte de uma estação de corrida em direção à segunda estação na qual os alunos deverão ziguezaguear em torno de cones. Em seguida, a terceira estação trata da habilidade de equilibra-se, exigindo que os alunos andem, pé ante pé, em um espaço delimitado por cordas (ou em cima

de alguma linha ou ripa de madeira, cuidando para que as crianças tenham sua segurança e integridade física resguardadas). Tanto a quarta, como a quinta estação solicitam do aluno o desempenho da habilidade de saltar: na quarta estação, as crianças deverão ultrapassar com um salto os steps, caixas de madeira ou colchonetes; na quinta estação, os saltos serão em aros dispostos de forma que os alunos façam o percurso em pés alternados. Na sexta estação, por sua vez, as crianças exercitam a habilidade de rastejar ao passar por debaixo de algumas varetas sustentadas por cones. A sétima estação retoma a corrida sem obstáculos em direção às letras dispostas aleatoriamente para que a criança cumpra com o objetivo estabelecido. Por fim, os alunos devem retornar o percurso ao encontro do ponto de partida, seguindo as estações, agora da sétima à primeira.

Conforme o desempenho da turma, o circuito pode ser modificado e/ou o objetivo final pode receber alguma outra complexidade como a formação de palavras, o que exigiria o trabalho coletivo.

**Avaliação:** O(A) professor(a) avaliará o desempenho dos alunos observando a execução dos movimentos solicitados, mediando o processo de aprendizagem, bem como propondo novas ações que acrescentem novos movimentos ao repertório do aluno. Tal ação pode ser complementada pelo diálogo inicial e final como práticas diagnósticas, tanto para reconhecer o que as crianças já conhecem, como para verificar o que elas aprenderam e como elas se sentiram durante o processo. É possível ainda, considerando a interdisciplinaridade da ação, verificar as dificuldades dos alunos no reconhecimento das letras para dialogar com o(a) professor(a) regente sobre o observado, contribuindo para a aprendizagem alfabética.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que trilhamos nessa investigação nos aproximou de conceitos e entendimentos variados acerca da relação entre a Educação Física e as práticas alfabetizadoras no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental. Tal relação se mostrou possível e necessária desde as primeiras incursões teóricas, quando nos colocamos em diálogo com os documentos que orientam o trabalho pedagógico na educação básica: desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que apesar de trazer as especificidades de cada disciplina em seus documentos, preocupam-se em apresentar a importância e o valor da interdisciplinaridade como espaço-tempo-movimento de articulação entre os conhecimentos (BRASIL, 1997a, 1997b); passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que indicam os elementos que subjazem à prática pedagógica nos diversos níveis e modalidade educacionais (BRASIL, 2013); chegando à discussão mais atual acerca da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como um esforço, ainda em reflexão, em criar um dispositivo curricular compartilhado entre todas as escolas do Brasil.

As demais experiências investigativas nos auxiliaram a compreender a importância de cada processo de aprendizagem em sua especificidade, seja no âmbito na Educação Física que leva o aluno a compreender o valor e a importância das práticas corporais como parte integrante do movimento de significação, experimentação, expressão e vivência no/com o mundo, seja no âmbito da Alfabetização que possibilita que as crianças, a partir do contato e da aprendizagem do universo letrado e das relações grafofônicas, possam acessar outro horizonte da realidade que se expressa através dos textos, palavras e frases.

Mediante o que apresentamos, não pretendemos apontar para uma conclusão finita, nem construir um discurso que venha a fechar qualquer possibilidade de discussão posterior acerca do tema, pois entendemos que a construção do conhecimento depende da crítica como ação-reflexão que provoca o novo, que leva ao aperfeiçoamento e a mudança. Nesse sentido, o que buscaremos nessas considerações acerca do percurso investigativo é sistematizar uma reflexão que tenha como objetivo responder a indagação que nos motivou: *de que forma a prática pedagógica da Educação Física contribui para o processo de alfabetização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?*

Entendemos, primeiramente, que a Educação Física, como eixo aglutinador de conhecimentos e disciplina reconhecida no currículo escolar, possui espaço e importância na formação dos sujeitos, ainda que tal compreensão não seja compartilhada por todos os indivíduos que compõe a comunidade escolar. O primeiro passo para que a Educação Física contribua com suas práticas nos demais processos de aprendizagem é **se fazer reconhecer no ambiente escolar** como parte integrante e fundamental no desenvolvimento dos educandos.

Reconhecer a Educação Física como parte integrante do processo de aprendizagem escolar não se trata de considerá-la como um espaço-tempo em que a criança utiliza a sua energia excedente, ou porque desenvolve a disciplina, o companheirismo e a responsabilidade, como explica Freire (2009), reduzindo-a apenas à recreação e à socialização. Reconhecer a Educação Física na escola é compreender que ela trata de conceitos, habilidades e atitudes que são específicas à ela, como explica González e Schwengber (2012, p. 23, *itálico dos autores*):

A Educação Física escolar se organiza em, pelo menos, três diferentes dimensões de conhecimento: as possibilidades do *se-movimentar* humano; as práticas corporais vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde e as estruturas e representações sociais que atravessam o universo das práticas corporais, bem como a educação do corpo, nesta porção da cultura [...].

O segundo passo reúne dois desafios e necessidades imprescindíveis para qualquer prática que se faça na relação de dois ou mais sujeitos: **tempo** e **diálogo**. Pensar a contribuição de uma disciplina à outra demanda tempo para estudo, pesquisa, debate e construção de ações que venham a caracterizar tais encontros. Tempo este que, nas configurações atuais de escola, em geral, estão limitados pelos desencontros, pelas cobranças excessivas e pelo cansaço do docente que trabalha em diversos turnos para alcançar a segurança financeira desejada.

Estabelecer um contato de diálogo, reflexão e planejamento conjunto é imprescindível quando se pensa em práticas interdisciplinares. O problema, no entanto, reside nas condições para que tais contatos se desenvolvam: no caso dos anos iniciais, por exemplo, o docente de Educação Física é aquele que possibilita o planejamento do docente alfabetização, pois é o tempo que este consegue sair da sala de aula para preparar seus materiais e realizar seus estudos, sem a intervenção direta dos alunos.

Como explica Cordeiro (2015), ao tratarmos das limitações para um trabalho pedagógico estamos diretamente falando em limitações para a qualidade da educação que realizamos nas escolas. Por isso,

[...] ao mesmo tempo em que se destaca a necessidade de investimentos estatais para a reforma dos espaços físicos, para a disponibilidade de materiais atualizados e contextualizados, para a promoção de tempos-espaços de formação com pessoal qualificado que dão suporte aos profissionais da educação, para a valorização salarial e social da profissão-docente, destaca-se, também, a necessidade de investimentos por parte do professor na valorização das experiências formativas, na busca de aperfeiçoamento profissional e cultural; por parte do aluno, na valorização da escola como espaço de aprendizagem, no reconhecimento do papel do professor e dos conceitos e conteúdos por ele ministrados; por parte da gestão de escola e dos sistemas de ensino, na destinação adequada dos recursos, na construção de uma gestão democrática e atenta as necessidades da sociedade; enfim, de um emaranhado de condições que, mesmo não sendo salvacionistas, são potenciais caminhos de qualificação da educação (CORDEIRO, 2015, p. 303-304).

O terceiro passo reside na **prática**. Como explica Freire (2009), as práticas em Educação Física precisam ser condizentes ao conteúdo que perpassa esta disciplina, não se deixando perder o foco ou se esquecendo da essência que faz tal disciplina ser importante no ambiente escolar. Isso significa que as práticas pedagógicas, ainda que se construam na interdisciplinaridade, precisam resguardar as especificidades da Educação Física.

A Educação Física não precisa ficar se preocupando em servir à Matemática ou ao Português. Em termos cognitivos, as coordenações motoras [por exemplo], conteúdo específico da Educação Física, atuam sempre na formação do conhecimento que alimenta a cognição, tanto quanto a afetividade e a socialização. Tornado consciente, esse conhecimento inevitavelmente se refletirá na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas, a menos que a incompetência pedagógica da escola não o permita (FREIRE, 2009, p. 165-166).

Nessa perspectiva, não é preciso, para que a Educação Física contribua com a alfabetização das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, que o docente faça de suas aulas espaços de atividades tradicionais no âmbito da linguagem alfabética, mas ele pode inserir em suas atividades elementos que apontem alguma significação, materialização ou experiência que concretizem aquilo que ele tem aprendido na sala de aula, em outros momentos de aprendizagem. Contribuir na alfabetização, nesse sentido, não é deixar de lado suas especificidades, conteúdos e habilidades, mas procurar neles, meios de se aproximar de outro universo de significação.

Por fim, o quarto passo, ainda que não seja o último, diz respeito à necessidade de **avaliar** e **acompanhar** com criticidade e cuidado todo o processo de aprendizagem dos educandos. Tal ação retoma a problemática do tempo sob outra perspectiva: depois que se realiza a ação, o que fazer com os resultados obtidos, com as experiências construídas, com os conhecimentos apropriados ou não pelos alunos?

Em se tratando de práticas pedagógicas, chegar a um ponto final, na verdade é chegar a um novo ponto de partida. Da mesma forma, investigar o movimento das escolas, suas singularidades e situações problemáticas é colocar-se diante de inúmeras possibilidades de reflexão, que se abrem constantemente quando se vislumbra uma resposta parcial para algo.

Dessa forma, a experiência investigativa que construímos aqui, longe de ser uma verdade é apenas uma possibilidade de lançar novas reflexões. Não buscamos apresentar a resposta por excelência para as questões que envolvem a complexa relação entre a Alfabetização e Educação Física, expressa em seus múltiplos encontros e desencontros pelas diversas realidades escolares, mas nos esforçamos, ao menos, em apontar para um caminho interpretativo, embasado na literatura e nas experiências da pesquisa, que indica ao menos formas de fazer com que as distâncias entre as disciplinas sejam diminuídas pelo diálogo, pela reflexão e pela ação conjunta.

## REFERÊNCIAS

BETTI M.; ZULIANI L.B. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, nº. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**. Campinas, v.19, n.48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Uberlândia, v. 6, p.51-62. Jan./dez. 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 23 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORDEIRO, R. V. **Alfabetização científica no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental**: (des)construindo práticas pedagógicas. 2015, 357 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CORDEIRO, S. G.; CORDEIRO, R. V. Educação física no contexto da alfabetização: pensando relações e possíveis contribuições. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19. e 6.; 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Ufes, 2015. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7107>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C. et al. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2. p.450-457, abr./jun. 2010. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20835/WOS000284782500019.pdf?sequence=3>>. Acesso em 10 mar. 2016.

DAVIS, C. O. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MORAN, J. M. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

FONSECA, L. C. S; FREIRE, E. S. Educação física no ensino fundamental: os conteúdos conceituais propostos pelos professores. **Revista Mackenzie de Educação e Esporte**, São Paulo, v.5, n.3. 2006. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1897/1370>>. Acesso em 06 mar. 2016.

FRAGA, A. B. Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. **Lecturas**: Educación física y deportes, Buenos Aires, a.10, n.90. nov. 2005. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>>. Acesso em 06 mar. 2016.

FRANCO, M. L. P. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física**: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como um conteúdo escolar. In: REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em educação física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. São Paulo: Imago, 1976.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p.191-210. jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a12>>. Acesso em 06 mar. 2016.

KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008. p. 21-45.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v.1, n. 3, p. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização no processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, 1985, p. 19-24.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THIELE, M.E.B.; AHLERT, A. **Condições de trabalho docente**: um olhar na perspectiva do acolhimento. Estado do Paraná - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): UNIOESTE, 2007. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, v.13, n.39, p.545-554, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010)>. Acesso em: 03 maio 2016.

VIANNA, C. FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./ dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332009000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010)>. Acesso em: 06 maio 2016.

## APÉNDICES



## **APÊNDICE A - Roteiro de observação da escola**

### **1) Reconhecimento do espaço escolar e sua rotina:**

- a) Entrada dos alunos;
- b) Movimentação no recreio;
- c) Espaços físicos;
- d) Materiais e recursos;
- e) As relações interpessoais;

### **2) Primeiro contato com os sujeitos da pesquisa:**

- a) Professor de Educação Física;
- b) Professora regente;
- c) Pedagoga;
- d) Alunos.

### **3) Observação da rotina de aula:**

- a) Identificação do espaço, data e hora;
- b) Movimento inicial: organização dos alunos, os contratos estabelecidos, os estados dos sujeitos;
- c) Objetivo da aula: implícito ou explícito;
- d) Observar a interação dos sujeitos no decorrer da atividade.
- e) Surgimento e a solução de conflitos ou questões.
- f) Relação da aula com a aprendizagem alfabética;
- g) Relação da aula com a aprendizagem motora/cultura corporal;
- h) Conclusão da aula.

### **4) Observação/ participação de planejamento do professor de Educação Física:**

- a) Como se estabelece conteúdos e objetivos?
- b) Como se escolhe atividades?
- c) Como se avalia?

**5) Entrevista semi-estruturada com o professor de Educação Física, com a professora regente e com a pedagoga:**

- a) Dados pessoais;
- b) Formação;
- c) Atuação e tempo de serviço;
- d) Conceitos básico;
- e) Possibilidades e desafios da Educação Física nos anos iniciais e na alfabetização;

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas**

### **PROFESSORES:**

#### **A) Identificação dos sujeitos e do tempo-espaço da pesquisa:**

- 1) Qual seu nome completo?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Qual sua formação acadêmica (graduação e pós-graduação)?
- 4) Há quanto tempo trabalha como professor(a)? E a quanto tempo atua nessa escola?
- 5) Qual o tipo de vínculo empregatício tem com a escola, no turno em que a pesquisa ocorre?
- 6) Como você descreve a escola onde atua?

#### **B) Sobre seu método de trabalho:**

- 1) Como você descreveria seu método de trabalho?
- 2) Quais os fatores e/ou critérios te levaram a adotar tal(tais) método(s)?
- 3) Você encontra suporte nessa escola para atuar conforme a sua escolha metodológica? Porque?
- 4) Aponte quais as maiores dificuldades e possibilidades que você encontra na escola para atuar?
- 5) Há alguma política ou programa de formação continuada e/ou em serviço? (fale a respeito) Quais temas são debatidos/estudados?

#### **C) Sobre as áreas de conhecimento:**

- 1) Como você definiria a Educação Física? Por quê? Qual a sua fundamentação para essa definição?
- 2) Como você a definiria a Alfabetização? Porque e qual a sua fundamentação para essa definição?
- 3) Qual o papel da Educação Física no Ensino Fundamental? Porque?
- 4) Há alguma relação entre a Educação Física e a Alfabetização? Se sim, qual? Se não, por quê?

- 5) É possível promover a interdisciplinaridade entre a Educação Física e a práticas alfabetizadoras? Se não por quê? Se sim como? De exemplos.
- 6) Você se sente seguro para trabalhar numa perspectiva interdisciplinar? Por quê?
- 7) Atualmente você trabalha numa perspectiva interdisciplinar? Se sim, explique como ocorre, como articula a educação física a outras disciplinas, como estrutura o planejamento, como são as aulas? Se não, falar porque não ocorre, se algum momento já ocorreu.

## **PEDAGOGA:**

### **A) Identificação dos sujeitos e do tempo-espaço da pesquisa:**

- 1) Qual seu nome completo?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Qual sua formação acadêmica (graduação e pós-graduação)?
- 4) Há quanto tempo trabalha como professor(a)?
- 5) Qual o tipo de vínculo empregatício tem com a escola, no turno em que a pesquisa ocorre?
- 6) Como você descreve a escola onde atua?

### **B) Sobre o método de trabalho dos professores e as intervenções pedagógicas:**

- 1) A escola tem alguma orientação prévia sobre a escolha do método de trabalho?
- 2) A escola oferece suporte para os professores atuarem conforme suas escolhas metodológicas? Como?
- 3) Como é a atuação da pedagoga na escola?

### **C) Sobre as áreas de conhecimento:**

- 1) Como você definiria a Educação Física?
- 2) Como você a definiria a Alfabetização?
- 3) Qual o papel da Educação Física no Ensino Fundamental?
- 4) Há alguma relação entre a Educação Física e a Alfabetização? Se sim, qual? Se não, por quê?

- 5) É possível promover a interdisciplinaridade entre a Educação Física e a práticas alfabetizadoras?
- 6) Você se sente seguro para trabalhar, e dar suporte numa perspectiva interdisciplinar?