



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

JEANNE SILVA CARVALHO

EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA
CONTRA-HEGEMÔNICA

MANAUS
2026

JEANNE SILVA CARVALHO

EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - UFAM], como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Tathiane Krahenbühl

MANAUS
2026





Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- C331e Carvalho, Jeanne Silva
 Educação Física e Alfabetização: Uma proposta contra-
 hegemônica / Jeanne Silva Carvalho. - 2026.
 163 f. : il., p&b. ; 31 cm.
- Orientador(a): Tathiane Krahenbühl.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede
 Nacional, Manaus, 2026.
1. educação física. 2. alfabetização. 3. histórico-crítico. 4. brincar.
 I. Krahenbühl, Tathiane. II. Universidade Federal do Amazonas.
 Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede
 Nacional. III. Título
-



JEANNE SILVA CARVALHO

EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - UFAM, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Tathiane Krahenbühl

Data da defesa: 04/ 04/ 2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dra. Tathiane Krahenbühl
Universidade Federal do Estado do Amazonas (UFAM)

Membro Titular: Dra. Elaine Prodócimo
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Membro Titular: Dra. Luana Zanotto
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Membro Titular: Dra. Raiolanda Camargo
Universidade Federal do Estado do Amazonas (UFAM)

Local: Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Faculdade de Educação física e Fisioterapia

Dedico este trabalho ao meu pai, João de Deus (*in memoriam*), professor de Língua Portuguesa, cuja paixão pelas letras inspirou o meu amor pela leitura e pelo conhecimento. Seu legado de sabedoria e valorização da linguagem influenciou profundamente a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata ao meu esposo, Daniel Lóris, que esteve ao meu lado com carinho e dedicação, oferecendo todo o apoio necessário e me encorajando em cada etapa dessa jornada.

Ao meu filho, Samuel Lóris, que me impulsionou a ser uma professora melhor a cada dia. Afinal, toda mãe deseja o melhor para seu filho e, por isso, acredito que cada mãe de aluno também espera que o professor ofereça o seu melhor, com amor, responsabilidade e compromisso.

À minha sogra, Rosely Lóris, cuja habilidade e sensibilidade no artesanato contribuíram de forma especial para minha prática docente. Com seu talento, criou materiais que enriqueceram minhas aulas e se tornaram valiosos recursos pedagógicos.

À minha mãe, Maria Edma, registro minha eterna gratidão por sua incansável dedicação, força e coragem. Durante os anos em que estive mergulhando nos estudos, ela cuidou de tudo e de todos com amor e firmeza, sendo o alicerce que sustentou minha jornada.

À gestora Mariete Menezes, da Escola Lucila Freitas – SEMED Manaus, minha gratidão pela confiança depositada em meu trabalho e pelo apoio contínuo ao longo do mestrado.

À minha orientadora, Prof^a Tathiane Kraenbühl, minha sincera gratidão pela sensibilidade em compreender e respeitar meus limites ao longo desta jornada. Sua dedicação e amor à Educação Física e a pesquisa me inspiraram profundamente.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (Saviani,1999, p. 60).

CARVALHO, Jeanne Silva. **Educação Física e Alfabetização**: uma proposta contra-hegemônica interdisciplinar. Orientador: Tathiane Krahenbühl, 2026. Ano de depósito. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física e fisioterapia - UFAM, Manaus, 2026.

RESUMO

A alfabetização é um dos desafios mais urgentes da educação brasileira. Diante do impasse de alfabetizar as crianças no tempo previsto, emergem projetos que, muitas vezes, priorizam métodos tecnicistas, como o projeto Alfabetiza+, que propõe um trabalho interdisciplinar entre a Educação Física e a alfabetização. Em contrapartida, esta pesquisa propõe uma abordagem fundamentada na pedagogia histórico-crítica, que compreende os saberes da Educação Física como uma forma de linguagem. Nessa perspectiva, o brincar atua como mediação central no processo de apropriação do sistema simbólico: ao vivenciar o movimento, a criança converte gestos em signos, estabelecendo as bases psíquicas para a leitura e a escrita. O objetivo geral foi investigar a articulação pedagógica entre a Educação Física e a alfabetização, analisando como essa união favorece o acesso aos conhecimentos clássicos no 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa também analisou os documentos da Rede Municipal de Ensino de Manaus (SEMED), propôs aulas integrativas entre a Educação Física e a alfabetização e elaborou um material pedagógico orientador para professores da área. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa documental e pesquisa-ação na Escola Municipal Lucila Freitas. Os dados foram coletados via observação participante e diários de campo, sendo analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram a viabilidade da articulação entre a Educação Física e a alfabetização, revelando-se uma estratégia eficaz para fomentar a reflexão crítica e a apropriação mútua de ambos os campos de saber.

Palavras-chave: educação física; alfabetização; histórico-crítico, brincar.

CARVALHO, Jeanne Silva. **Educação Física e Alfabetização**: uma proposta contra-hegemônica interdisciplinar. Orientador: Tathyane Krahenbühl, 2026. Ano de depósito. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física e fisioterapia - UFAM, Manaus, 2026.

ABSTRACT

Literacy is one of the most urgent challenges in Brazilian education. Faced with the impasse of achieving literacy within the expected timeframe, projects often emerge that prioritize technicist methods, such as the Alfabetiza+ project, which proposes interdisciplinary work between Physical Education and literacy. In contrast, this research proposes an approach grounded in Historical-Critical Pedagogy, which understands Physical Education knowledge as a form of language. In this perspective, play acts as a central mediation in the process of appropriating the symbolic system: by experiencing movement, the child converts gestures into signs, establishing the psychic foundations for reading and writing. The general objective was to investigate the pedagogical articulation between Physical Education and literacy, analyzing how this union favors access to classical knowledge in the 1st year of Elementary School. The research also analyzed documents from the Municipal Education Network of Manaus (SEMED), proposed integrative classes between Physical Education and literacy, and developed a pedagogical guiding material for teachers in the field. Methodologically, a qualitative approach was adopted, using both documentary research and action research at the Lucila Freitas Municipal School. Data were collected through participant observation and field diaries, and analyzed using the Content Analysis technique. The results demonstrated the feasibility of the articulation between Physical Education and literacy, proving to be an effective strategy to foster critical reflection and the mutual appropriation of both fields of knowledge.

Keywords: physical education; literacy; historical-critical; play.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Fluxograma de planejamento da pesquisa	53
Figura 2 — Alfalettrar	58
Figura 3 — Esquema de saberes	65
Figura 4 — Esquema de saberes atualizada	66
Figura 5 — Quadro de desenvolvimento da alfabetização	68
Figura 6 — Esquema dos pilares essenciais da alfabetização	69
Figura 7 — Modelo de cordas	70
Figura 8 — Modelo de cordas adaptado por Soares	71
Figura 9 — RI	82
Figura 10 — Matriz SAEB e CEM	84
Figura 11 — Estrutura do projeto	84
Figura 12 — Acompanhamento PROEJ-ALF	85
Figura 13 — Ambiente alfabetizador	86
Figura 14 — Planejamento interdisciplinar	87
Figura 15 — Livro Alfabetiza+	88
Figura.16 — Atividade de leitura de imagem (1)	91
Figura 17 — Atividade de leitura de imagem (2)	92
Figura 18 — Atividade de leitura (1)	93
Figura 19 — Atividade de leitura (2)	94
Figura 20 — Atividade de identificação de letras e sílabas (1)	95
Figura 21 — Atividade de identificação de letras e sílabas (2)	95
Figura 22 — Atividade de completar (1)	96
Figura 23 — Atividade de completar (2)	96
Figura 24 — Atividade de associação de imagem à palavra (1)	98
Figura 25 — Atividade de associação de imagem à palavra (2)	98
Figura 26 — Atividade de desenhar	99
Figura 27 — Atividade de escrita (1)	100
Figura 28. — Atividade de escrita (2)	100
Figura 29 — Atividade de cortar e colar	101
Figura 30 — Atividade de experimentação da prática corporal (1)	102
Figura 31 — Atividade de experimentação da prática corporal (2)	103
Figura 32 — Atividade de separação silábica (1)	104

Figura 33 — Atividade de separação silábica (2)	105
Figura 34 — Atividade de caligrafia (1)	107
Figura 35 — Atividade de caligrafia (2)	106
Figura 36 — Atividade de pintura	107
Figura 37 — Atividade de cruzadinha	108
Figura 38 — Atividade de caça-palavras.....	109
Figura 39 — QR Codes dos Roteiros interdisciplinares	111

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 — Problematização	113
Fotografia 2 — Brincar com tampinhas	113
Fotografia 3 — Corrida das figuras.....	113
Fotografia 4 — Brincadeira de roda.....	115
Fotografia 5 — Dobradura de barquinhos de papel	115
Fotografia 6 — Painel dos barquinhos	115
Fotografia 7 — Brincadeira de pega bolinhas	117
Fotografia 8 — Jogo da memória	117
Fotografia 9 — Diálogos a partir de figuras	117
Fotografia 10 — Alongamento das letras	119
Fotografia 11 — Mímica	119
Fotografia 12 — Escultura de massinha.....	119
Fotografia 13— Desenhos no quadro.....	121
Fotografia 14 — Futebol.....	121
Fotografia 15 — História de uma bola.....	121
Fotografia 16 — Corrida de cavalinhos	123
Fotografia 17 — Brinquedos.....	123
Fotografia 18 — Produção de histórias	123
Fotografia 19 — Dobradura de aviões de papel	125
Fotografia 20 — Brincadeira com avião de papel.....	125
Fotografia 21 — Boliche das letras.....	125
Fotografia 22 — História do Boitatá.....	127
Fotografia 23 — Dança do Boi-bumbá	127
Fotografia 24 — Prática social final	127
Fotografia 25 — Exposição de trabalhos e diálogos (1)	128
Fotografia 26 — Exposição de trabalhos e diálogos (2)	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ciclo da pesquisa-ação.....	55
Quadro 2 – .Análise de dados (1)	62
Quadro 3 – Análise de dados (2)	62
Quadro 4 – Frequência de atividades dos RI.....	110
Quadro 5 – Aula 1-2.....	112
Quadro 6 – Aula 3-4.....	114
Quadro 7 – Aula 5-6.....	116
Quadro 8 – Aula 7-8.....	118
Quadro 9 – Aula 9-10.....	120
Quadro 10 – Aula 11-12.....	122
Quadra 11 – Aula 13-14.....	124
Quadra 12 – Aula 15-16.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEM	Currículo escolar municipal
DR-TÉC	Diretrizes técnicas – pedagógicas
MEC	Ministério da Educação e cultura
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PRO-ALF	Projeto Alfabetiza+
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	20
1.1 Atividade Humana, mediação e aprendizagem.....	24
1.2 Gênese da linguagem da escrita: do gesto ao alfabeto	35
1.3 O brincar como linguagem da criança e atividade contra-hegemô nica	27
2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	31
2.1 Que pedagogia é esta?	31
2.2 A Prática Neotecnicista e a Emancipação Docente.....	36
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA CONTRA-HEGEMÔNICA	43
3.1 A Educação Física Crítica-Superadora.....	43
3.3 Educação Física interdisciplinar: Diálogos com a alfabetização..	45
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	50
4.1 Participantes	50
4.2 Questões éticas	51
4.3 Materiais e Métodos	53
4.3.1 <i>Pesquisa documental</i>	53
4.3.2 <i>Pesquisa-ação</i>	54
4.3.3 <i>Análise de dados</i>	57
4.3.3.1 Análise de dados: Pesquisa documental	57
4.3.3.2 Análise de dados: Pesquisa-ação	58
5 RESULTADOS – Pesquisa Documental.....	63
5.1 Conceção sobre alfabetização	63
5.2 Conceção sobre Educação Física	74
5.3 Conceção sobre interdisciplinaridade	79
5.3.1 <i>Projeto Alfabetiza+</i>	82
5.3.2 <i>Roteiros interdisciplinares – Educação Física</i>	90
5.3.2.1 Atividade de leitura de imagem	91
5.3.2.2 Atividade de leitura	93
5.3.2.3 Atividade de identificação de letras e/ou sílabas	95
5.3.2.4 Atividade de completar com letras e/ou sílaba	96

5.3.2.5	Atividade de associação de imagem à palavra	97
5.3.2.6	Atividade de desenhar	99
5.3.2.7	Atividade de escrita	100
5.3.2.8	Atividade de cortar e colar	101
5.3.2.9	Atividade de prática corporal	101
5.3.2.10	Atividade de separação de sílabas	103
5.3.2.11	Atividade de caligrafia	105
5.3.2.12	Atividade de pintura.....	106
5.3.2.13	Atividade de cruzadinha	107
5.3.2.14	Atividade de caça-palavras	108
6	RESULTADOS – Pesquisa-ação	111
6.1	Aulas da pesquisa-ação.....	112
6.2	Categorias.....	129
6.2.1	<i>Dificuldades identificados no processo de ensino</i>	<i>129</i>
6.2.2	<i>Participação verbal/coletiva da turma.....</i>	<i>133</i>
6.2.3	<i>Expressão espontânea e liberdade de movimento.....</i>	<i>136</i>
6.2.4	<i>Compreensão e leitura do mundo</i>	<i>137</i>
6.2.5	<i>Ordem, organização, seguir as regras</i>	<i>141</i>
6.2.6	<i>Interação construindo algo com a professora em atividades.....</i>	<i>144</i>
6.2.7	<i>Cultura Local</i>	<i>147</i>
7	CONSIDERAÇÕES.....	149
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE A – RECURSO PEDAGÓGICO	160
	ANEXO A – CERTIFICADO DE CURSO: FORMAÇÃO EM PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	161
	ANEXO B –DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA MODALIDADE, COMUNICAÇÃO ORAL.....	162
	ANEXO C – PROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO: APROVADO PELA COMISSÃO CIENTÍFICA – SPF	163

MEMORIAL

Minha família e eu morávamos em Santarém durante minha fase pré-escolar. Meu pai, João de Deus, era professor de Língua Portuguesa na SEDUC-PA, e minha mãe, Maria Edma, também era funcionária pública do Estado do Pará. Tínhamos nossa casa em Ananindeua, na região metropolitana de Belém, e desejávamos retornar para nossa cidade de origem. Minha mãe conseguiu a transferência primeiro e, assim, retornamos para Ananindeua. Durante um ano, residimos na casa de nossa avó, aguardando a mudança definitiva e a transferência profissional de meu pai.

Houve um período em que não havia ninguém para cuidar de mim em casa, mas uma vizinha, Adelaide, professora de Educação Física, dispôs-se a ajudar. Ela me levava para a escola Lucy Corrêa de Araújo, onde eu passava as tardes assistindo às suas aulas. Recordo-me de achar incrível a forma como ela conduzia as turmas; eu gostava muito de observar e já me vislumbrava naquela posição de professora. Acredito que esse fato foi inesquecível porque, desde cedo, ainda que de modo infantil, percebi o poder e a influência que um docente pode exercer sobre as pessoas.

Durante a infância, eu brincava muito em casa e na rua; brincava com bonecas e criava jogos simbólicos. Certa vez, eu e minha amiga, Marcilene, criamos uma brincadeira nova chamada "bicho de lama", que foi um grande sucesso entre as crianças locais. Hoje, percebo que minha infância, repleta de experiências motoras, conduziu-me à escolha da profissão. No Ensino Fundamental, eu apreciava as aulas de Educação Física que, embora ocorressem no contraturno, nunca me desmotivavam; eu não tinha preguiça de me deslocar até a escola, pois amava praticar esportes.

Por volta da 6ª ou 7ª série, decidi que queria praticar voleibol, influenciada pelos jogos das seleções brasileiras que assistia na TV. Passei a treinar no SESC-PA, que era distante de minha casa. O trajeto de ônibus durava, em média, uma hora, mas, apesar do desconforto, eu não desistia, pois já era uma menina focada em meus sonhos.

Curiosamente, a professora Adelaide convidou-me para treinar na escolinha de vôlei da escola, mas não me adaptei ao estilo das aulas nem ao entrosamento com as colegas; o treino não fluía naturalmente. Paralelamente, havia a escolinha de atletismo com o renomado professor Tavares. Ele me observou durante o vôlei e

percebeu que eu estava apenas no lugar errado. Nunca esqueci as palavras da professora Adelaide: "Você vai querer ela na sua equipe? Ela é preguiçosa!". Entretanto, o professor Tavares manteve-se firme, e assim iniciei minha trajetória no atletismo.

No atletismo, conectei-me totalmente ao esporte. Passei a adolescência participando de competições, o que selou a escolha da minha profissão. Ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Após a conclusão do curso, trabalhei inicialmente em academias em Belém e, posteriormente, em escolas da prefeitura de Ulianópolis (PA). Naquela época, eu era uma professora de perfil tradicional. Apesar de recém-formada, não acreditava que pudesse lecionar de outra forma; hoje, analiso que faltaram experiências práticas na universidade com modelos de ensino renovados.

Com o concurso da SEDUC-AM, mudei-me para Manaus. Minha experiência no Ensino Médio, contudo, foi negativa: alunos desmotivados e a necessidade de dividir a quadra com um professor veterano — cujas aulas se limitavam a futebol e queimada — impediam-me de executar meu planejamento. Paralelamente, fui aprovada no concurso da Assembleia Legislativa (ALEAM) como Analista Legislativo - Educador Físico. Foi a oportunidade de sair de uma realidade escolar na qual eu não obtinha sucesso.

Atuo na Assembleia Legislativa há 14 anos, na Diretoria de Esporte e Lazer, desenvolvendo trabalhos de condicionamento físico e qualidade de vida para os servidores. Contudo, não desejava me afastar da educação. Quando surgiu o concurso da SEMED, percebi que era o momento de retornar à escola, acreditando que poderia colaborar efetivamente com o ensino no país.

Ingressei na rede municipal em 2014, na Escola Municipal Lucila Freitas, onde permaneço até hoje. Inicialmente, minhas turmas eram de 4º e 5º anos. Com o tempo, senti necessidade de novos desafios e assumi as turmas de anos iniciais. Em 2023, ao assumir o 1º e o 2º ano, enfrentei dificuldades; percebi que minhas aulas não atingiam os alunos como esperado. Isso ocorria devido à permanência de uma abordagem tradicional e à minha falta de familiaridade com as necessidades de crianças de 6 e 7 anos.

Refleti que precisava mudar meus métodos e contribuir de forma mais efetiva no processo de alfabetização. Ao ouvir os relatos das professoras regentes sobre as dificuldades de aprendizagem, compreendi que os conteúdos da Educação Física poderiam colaborar nesse processo. Entendi que os resultados deveriam estar alinhados à proposta pedagógica global da escola, e não isolados na disciplina. Como parte de um todo, devemos dialogar com outros componentes. Diante do desafio da alfabetização no Brasil, os professores de Educação Física devem compreender sua responsabilidade nesse processo, colaborando sem perder de vista a especificidade de sua área de atuação.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da educação básica, transcendendo a mera decodificação de grafemas e fonemas. Historicamente, a escrita desenvolveu-se como uma necessidade humana de representação simbólica do mundo, percorrendo caminhos que vão do pictórico ao alfabético. No entanto, na contemporaneidade, observa-se uma tendência de redução desse processo a habilidades puramente motoras e técnicas, muitas vezes desvinculadas das vivências sociais e corporais da criança.

Este trabalho desenvolve uma análise crítica sobre a relação entre alfabetização e Educação Física, buscando compreender de que maneira essas duas áreas podem dialogar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A questão central surge a partir da implementação do projeto Alfabetiza+, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, que, embora se apresente como uma proposta inovadora de integração curricular, suscita debates acerca da autonomia docente e da preservação das especificidades de cada componente curricular.

A fundamentação teórica desta pesquisa ancora-se na psicologia histórico-cultural, através das contribuições de Vygotsky, Luria e Leontiev que compreendem a escrita como um sistema simbólico complexo enraizado nos gestos, no desenho e no brincar. Também se utiliza a pedagogia histórico-crítica (PHC), de Dermeval Saviani, como lente contra-hegemônica para analisar as estruturas neotecnicistas que buscam padronizar o ensino e silenciar a identidade pedagógica dos professores de Educação Física em prol de metas estatísticas.

A dissertação está organizado em capítulos que discutem:

O primeiro capítulo: Fundamentos da psicologia histórico-cultural explica que o desenvolvimento psíquico superior e a consciência humana não são inatos, mas construídos na práxis social e mediada por instrumentos e signos. A atividade humana, orientada por objetos e necessidades, é o motor dessa evolução, transformando ações externas e práticas em processos mentais interiorizados. No contexto da alfabetização, o texto destaca que a escrita não é uma mera habilidade motora, mas um sistema simbólico complexo que se origina muito antes da escola.

O brincar é considerado a atividade central da infância, fundamental para a transição entre o universo pré-escolar e o estudo formal. Critica-se que as políticas educacionais neoliberais, ao privilegiarem metas e indicadores quantitativos, acabam por reduzir o espaço da ludicidade, marginalizando uma dimensão essencial ao desenvolvimento infantil.

No segundo capítulo, é apresentada a proposta formulada por Dermeval Saviani: a pedagogia histórico-crítica (PHC). Defende-se que a transformação da sociedade ocorre por meio da democratização do conhecimento sistematizado. Para essa teoria, a escola tem o papel político de garantir que o saber elaborado seja apropriado por todos os estudantes. A teoria enfatiza a importância da competência técnica e política do professor, defendendo que o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos científicos é uma ferramenta indispensável para a emancipação e para o enfrentamento das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista.

Em uma análise crítica da realidade educacional de Manaus, o texto denuncia o projeto Alfabetiza+ como uma manifestação do neotecnismo. Argumenta-se que a proposta esvazia a autonomia docente ao impor roteiros pré-fabricados e centralizadores, reduzindo o professor a um mero executor de tarefas em busca de metas numéricas.

O terceiro capítulo apresenta a Educação Física crítico-superadora como uma abordagem contra-hegemônica que, fundamentada no materialismo histórico-dialético, compreende as práticas corporais como cultura corporal. Diferente do modelo tradicional focado na aptidão física, essa perspectiva entende o movimento humano como uma linguagem e um texto cultural que deve ser lido e produzido criticamente. Ao tratar conteúdos como jogo, esporte, dança, luta e ginástica como

conhecimentos universais e científicos, a disciplina busca a emancipação intelectual do aluno, permitindo que ele compreenda sua realidade social e desenvolva uma consciência de classe através da expressão corporal.

No que concerne à interdisciplinaridade, o texto destaca que a Educação Física, integrada à área de Linguagens pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possui um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento. Longe de ser um suporte utilitarista para a escrita, a disciplina dialoga com a alfabetização ao explorar os processos psicofísicos e sociais envolvidos na aprendizagem.

O quarto capítulo: Trajetória metodológica, trata do tipo de pesquisa que foi realizada, o local e as questões éticas da pesquisa. O percurso metodológico foi dividido em dois momentos complementares: a pesquisa documental e a pesquisa-ação. Inicialmente, realizou-se uma análise de conteúdo dos documentos oficiais da SEMED Manaus. No segundo momento, implementou-se 16 aulas de Educação Física em diálogo com a alfabetização, fundamentadas na pedagogia histórico-crítica. Para o tratamento dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin.

O quinto capítulo, trata dos resultados da pesquisa-ação, A análise dos documentos da SEMED Manaus (Diretrizes 2025, Currículo Municipal e Projeto Alfabetiza+) revela que a alfabetização é o eixo absoluto dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Sob a influência da ciência cognitiva e do método fônico, a rede estabelece uma meta de alfabetização precoce (até o 2º ano), o que gera uma "corrida" pedagógica que muitas vezes atropela o tempo de desenvolvimento da criança e reduz o espaço para outros conhecimentos.

O sexto capítulo discute os resultados da pesquisa-ação. Os resultados da pesquisa-ação revelam que a Educação Física crítica atua como um elo vital entre o movimento corporal e a alfabetização, respeitando as especificidades da criança de 6 anos.

No sétimo capítulo, considerações finais, a pesquisa reforça o papel do professor como um intelectual pesquisador que deve ir além das prescrições curriculares. Conclui que, apesar das limitações de infraestrutura e da pressão sistêmica por resultados, a Educação Física em diálogo com a alfabetização preserva o direito ao brincar e à imaginação enquanto sistematiza conhecimentos.

O objetivo geral da pesquisa é: Investigar a articulação pedagógica entre a Educação Física e o processo de alfabetização, tendo como fundamento o brincar à luz da pedagogia histórico-crítica, analisando de que modo essa articulação favorece o acesso aos conhecimentos clássicos durante o ciclo de alfabetização.

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em analisar a perspectiva educacional da Rede Municipal de Ensino de Manaus acerca da Educação Física, da interdisciplinaridade e da alfabetização; propor aulas integrativas entre Educação Física e alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, promovendo a aprendizagem por meio do movimento e da brincadeira; e propor a elaboração de um material pedagógico que articule a Educação Física ao processo de alfabetização, constituindo-se como recurso orientador para os professores de Educação Física.

1 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E O BRINCAR

1.1 Atividade Humana, Mediação e Aprendizagem

Esta pesquisa está ancorada na perspectiva histórico-cultural, desenvolvida no âmbito da psicologia soviética, a qual integrou o estudo da construção do conhecimento e do desenvolvimento da linguagem aos processos sociais, biológicos e psicológicos. Os cientistas soviéticos, Vygotsky, Luria, Leontiev ao incorporarem os fundamentos do materialismo histórico-dialético¹, introduziram o pensamento marxista no campo da ciência psicológica, promovendo a compreensão do sujeito como ser social, constituído na práxis e nas relações mediadas culturalmente.

Com base na teoria materialista, os cientistas soviéticos desenvolveram abordagens teóricas que colocam a atividade humana como elemento central da teoria histórico-cultural. Segundo Leontiev (2021), essa atividade se constitui por meio da cooperação e das ações sociais, sendo sempre mediada por instrumentos e orientada por objetos. Os instrumentos, que podem ser tanto materiais quanto imateriais, desempenham um papel fundamental na mediação entre o sujeito e o

¹SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. SP: Autores Associados, 11ª ed. 2011. É a base filosófica de Saviani. É a concepção que procura compreender e explicar o todo o processo de transformação, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

mundo, a linguagem, por exemplo, é um instrumento simbólico que organiza e transforma nossa relação com a realidade.

Os objetos representam o propósito da atividade: despertam a necessidade, direcionam a ação e se tornam alvo de transformação. É na interação entre instrumentos e objetos que se dá o desenvolvimento humano e a formação da consciência.

O ser humano é conectado aos indivíduos, mas também ao mundo material. É por meio da experiência de trabalho mediada pelos instrumentos e objetos que o ser humano desenvolve os processos psíquicos superiores².

É fundamental entender que existe uma relação profunda entre as atividades externas e as ações mentais. O pensamento e a cognição emergem das práticas concretas realizadas no mundo, especialmente àquelas ligadas ao trabalho. Ao interagir com objetos e executar tarefas no ambiente externo, essas ações vão se transformando e sendo progressivamente interiorizadas (Leontiev, 2021).

Da mesma forma, ao desenvolver ações mentais, o indivíduo também realiza atividades externas. Há uma integração entre o mundo interno e o externo. A atividade intelectual se revela, simultaneamente, como uma ação prática. E, por outro lado, a ação prática também é, em essência, uma forma de atividade intelectual.

A atividade não é vista como uma simples reação ou um conjunto de reações, mas como um sistema complexo e estruturado, orientado por motivações e objetivos. Assim, as atividades humanas são mutáveis dependendo de como cada sociedade constrói sua história (Leontiev, 2021).

Segundo Taille; Oliveira e Dantas (1992), Vygotsky rejeitou a concepção de funções mentais fixas e imutáveis, adotando a ideia do cérebro como um sistema aberto e altamente plástico. Para o autor, tanto a estrutura quanto os modos de funcionamento cerebral são moldados ao longo da trajetória histórica da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, em constante interação com o meio social e cultural.

²LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. Leontiev discute como o ser humano evolui de funções naturais (como percepção e memória espontânea) para funções superiores (como pensamento abstrato, atenção voluntária e memória mediada), sempre destacando o papel da atividade e da interação social nesse processo.

Essa plasticidade cerebral é essencial para compreender a aprendizagem, pois, nos estágios iniciais do desenvolvimento psicológico, as atividades mentais dependem principalmente das estruturas biológicas e maturacionais. Nos estágios subsequentes, as funções superiores são influenciadas pelo meio sociocultural desempenhando um papel mais significativo.

À luz desta teoria, para que a aprendizagem ocorra, é necessário articular diversos processos, tanto biológicos quanto sociais. Para Libâneo (2004, p. 6):

[...] o princípio vygotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos.

Embora a teoria histórico-cultural não se configure como uma teoria pedagógica propriamente dita, ela contribuiu significativamente ao direcionar o olhar para o conteúdo histórico e cultural construído pela humanidade de forma crítica. Essa perspectiva ressalta o papel transformador da escola na sociedade e, reciprocamente, da sociedade sobre a Escola.

Além disso, a teoria destaca a importância da valorização do professor como um profissional qualificado, capaz de mediar e orientar os alunos ao longo do processo educacional. Na formulação de intervenções pedagógicas, o professor deve assegurar a promoção de um ensino pautado pela humanização. Do ponto de vista de Libâneo (2004, p. 12):

Vygotsky havia mostrado a relevância da escolarização para apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento, a partir da assimilação da produção cultural da humanidade.

A Educação é fortemente influenciada por esta teoria interacionista, pois a partir dela refletimos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, e qual é a melhor forma de intervir através dos conteúdos escolares neste processo. A compreensão desses processos cognitivos é fundamental para o professor, pois eles são considerados os mediadores do conhecimento. São os professores que ajudam os alunos a compreenderem os conteúdos através da interação social e do uso de diversas ferramentas.

A teoria da zona de desenvolvimento formulada por Vygotsky nos permite identificar duas zonas distintas de aprendizagem. A primeira é o desenvolvimento real, evidenciado quando a criança realiza uma tarefa de forma autônoma, demonstrando que determinado processo de desenvolvimento já foi consolidado. A segunda é o desenvolvimento potencial ou proximal que se manifesta quando a criança precisa de ajuda para realizar uma tarefa que, por si só, ainda não conseguiria executar de maneira independente (Rego, 1995).

Essa é a zona que deve orientar o planejamento pedagógico do professor, pois é nela que reside a possibilidade de promover avanços rumo à autonomia da criança em determinados conteúdos. Do ponto de vista de Libâneo (2016, p. 357):

[...] os professores precisam investigar conhecimentos que os alunos já possuem ou aqueles que estão na iminência de surgir se eles forem estimulados, de modo que possa lhes emprestar seus próprios conhecimentos e ajudá-los a fazer vir à tona esses conhecimentos iminentes e ampliar qualitativamente sua aprendizagem.

Percebemos como é importante um planejamento adequado para as crianças nesta fase etária de 6 a 7 anos que estão iniciando sua vida escolar no Ensino Fundamental. Sabe-se que elas chegam nas escolas com vivências completamente diferentes que podem ter auxiliado ou não seu desenvolvimento, mas o papel da escola é considerar essa diversidade cognitiva e incluir a todos nas atividades, dispondo de meios que favoreçam os saltos qualitativos de desenvolvimento³.

1.2 Gênese da linguagem da escrita: do gesto ao alfabeto

A comunicação é uma necessidade humana, o homem desenvolveu a linguagem escrita por interesse de compreender sua relação com o mundo e representar simbolicamente os elementos que o compõem. Para Dangiό e Martins (2018), a escrita desenvolveu-se em fases históricas: pictórica, ideográfica e alfabética. Estas fases representam um processo de desenvolvimento da humanidade em relação à comunicação. Entender esse percurso histórico nos leva a refletir sobre

³ MARTINS, L; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D (org). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. São momentos decisivos no desenvolvimento do psiquismo humano, em que ocorre uma transformação profunda na forma de pensar, agir e compreender o mundo.

o processo individual de cada pessoa durante a alfabetização, revelando como esse desenvolvimento coletivo se manifesta de forma única em cada sujeito.

Na fase pictórica, os desenhos eram a principal maneira de representar o mundo, como evidenciado pelas pinturas rupestres da pré-história. No entanto, apenas desenhos não eram suficientes para expressar ideias. Dessa forma, o homem começa a construir outra forma de expressão, os sinais ou símbolos, conhecidos também por ideogramas, estes conseguiam representar ideias abstratas. A fase ideográfica da escrita surgiu da necessidade de registrar de forma mais complexa as situações e relações sociais.

Os ideogramas, por si só, não são suficientes para uma comunicação plena, pois não possuem ligação direta com sons ou palavras específicas. Partindo desta necessidade, a humanidade aprofunda sua capacidade de se expressar ao desenvolver o sistema alfabético, o qual tem na escrita a representação dos sons da fala, a forma mais complexa de comunicação. O desenvolvimento histórico da escrita demonstra que inicialmente estabelecem-se relações diretas-figuradas (prática), ou seja, desenhos de atos e gestos até chegarmos à lógica das palavras (abstrata).

Esse percurso de aprendizagem, do desenho à escrita, pode ser observado quando a criança aprimora suas habilidades de escrita. Inicialmente, ela recorre a figuras como apoio, mas com prática e desenvolvimento, alcança uma compreensão mais avançada, sendo capaz de escrever sem o auxílio das figuras (Dangió; Martins, 2018).

Ao longo da vida, fica evidente que o aprendizado da escrita não se inicia apenas com a entrada da criança na escola, mas sim desde os primeiros momentos de sua vida. É no seio familiar que ela começa a ouvir as primeiras palavras e a assimilar conhecimentos e habilidades relacionadas ao universo letrado

A interação com grupos sociais, como amigos e o ambiente escolar, exerce influência direta na construção de seu desenvolvimento psíquico que está ligado diretamente ao aprendizado da escrita. Segundo Luria (2010, p.143) “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letra”, ou seja, esse processo envolve uma construção psíquica anterior, na qual a criança vai gradualmente compreendendo

o funcionamento do sistema alfabético e desenvolvendo as bases cognitivas necessárias para a leitura e a escrita.

Sendo assim, não podemos considerar a alfabetização como um processo simplório único de escrita e leitura. Segundo Bonfim (2021, p. 33) “[...] a alfabetização não significa apenas a aprendizagem de escrita de letras, palavras e frases. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentido”. Antes da escrita das palavras é necessário ter uma relação particular com os objetos que constituem seu mundo.

Esclarece Luria (2010) que, para que a criança desenvolva a escrita, duas condições fundamentais devem ser atendidas. Primeiro, é essencial que ela estabeleça uma relação diferenciada com os objetos sobre os quais escreve, garantindo que sejam itens de seu interesse, como brinquedos, objetos utilitários ou coisas que deseja possuir. Segundo, a criança precisa aprender a regular seus próprios comportamentos por meio da interação com esses objetos.

A escrita se torna possível à medida que a criança estabelece interações diferenciadas com o ambiente ao seu redor, construindo uma relação funcional com os objetos. Esse processo impulsiona o desenvolvimento das formas mais complexas do comportamento humano, possibilitando a aquisição da habilidade de escrever.

A aquisição da linguagem falada não exige uma sistematização formal, pois é naturalmente desenvolvida por meio das vivências cotidianas e das interações que a criança estabelece com o ambiente ao seu redor. Por outro lado, o domínio da linguagem escrita exige um processo de ensino estruturado, sendo esse o principal foco nos anos iniciais da escolarização (Dangiό; Martins, 2018).

Segundo Vygotsky (1991, p. 89), “Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora”. O autor já compreendia que a escrita é uma forma de representação simbólica do mundo, ultrapassando a visão restrita de uma habilidade meramente motora, como era concebida na época. Para o autor, trata-se de um processo psíquico profundamente ligado ao desenvolvimento dos signos na infância.

Embora reconheçamos a importância do treino e da sistematização no processo de aprendizagem da escrita, é fundamental destacar que, antes mesmo de traçar letras e formar palavras, os profissionais da educação precisam compreender

que a linguagem escrita está inserida em um sistema mais amplo: o sistema simbólico⁴, constituído por signos.

De acordo com Vygotsky (1991), os signos representam algo que vai além de sua forma imediata. Um exemplo disso são os gestos, movimentos do corpo que funcionam como signos visuais, transmitindo mensagens e significados. Esses elementos mediam a relação entre o indivíduo e o mundo, e estão ligados à fase pictórica da escrita.

Os gestos ocupam um papel central na compreensão do sistema simbólico da linguagem, uma vez que a linguagem escrita tem suas raízes na expressão gestual. Vygotsky (1991, p. 89) “[...] todas essas designações simbólicas na escrita pictórica só podem ser explicadas como derivadas da linguagem gestual [...]”. Dessa forma, entende-se que há uma estreita relação entre a representação dos gestos e os desenhos realizados pelas crianças com a aprendizagem da escrita, característica marcante dessa etapa inicial da escrita.

Além dos gestos como precursores da escrita, é essencial reconhecer o papel do jogo ou do brincar na infância. Os objetos utilizados durante as brincadeiras podem representar outros por conta de sua semelhança, como um pedaço de madeira que pode simbolizar uma ponte, ou até mesmo assumir novos significados sem qualquer relação visual direta, a depender do nível de envolvimento da criança no jogo. Discorre Vygotsky (1991, p. 92) “[...] a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”.

Diante de todo esse percurso histórico, cultural e psicológico apresentado, torna-se evidente que a escrita não é apenas uma técnica adquirida, mas sim uma construção simbólica complexa enraizada nas experiências humanas desde os primeiros anos de vida. Gestos, desenhos e brincadeiras não são apenas

⁴ VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ªed. SP: Martins fontes, 1991. Explica que o sistema de simbólico faz a mediação entre o homem e o mundo. Os símbolos ou signos são representações mentais que substituem os objetos ou ideias do mundo real. Como exemplo, a linguagem escrita, números e gestos, que permitem ao indivíduo interpretar, comunicar e transformar sua experiência com o ambiente.

manifestações infantis, mas constituem as bases cognitivas e simbólicas que sustentam a aquisição da linguagem escrita.

O domínio da linguagem oral e escrita emerge, fundamentalmente, da experiência prática e dos saberes previamente assimilados. Ao converterem vivências em gestos, desenhos ou textos, as crianças mobilizam significados que as conduzem ao letramento e à apropriação das diversas representações do real (Kishimoto, 2004).

Compreender o desenvolvimento da escrita sob essa perspectiva amplia a atuação pedagógica, valorizando as múltiplas formas de expressão da criança e reconhecendo que alfabetizar é, sobretudo, possibilitar a ela a apropriação de um sistema simbólico que lhe permite comunicar, criar e transformar o mundo.

1.3 O brincar como linguagem da criança e atividade contra-hegemônica

O brincar constitui-se como uma linguagem singular da criança, capaz de traduzir suas percepções, emoções e formas de compreender o mundo. Por meio dele, a infância se expressa em gestos que se configuram como comunicação simbólica. De acordo com Bonfim (2021, p. 75) “[...] a natureza do brincar é social, na medida em que sua dinâmica é mediada pela linguagem, estabelecida entre a criança, os signos e seus pares”.

Ao brincar, a criança capta e reproduz relações sociais e se apropria de um repertório cultural construído pelo ambiente em que vive. Nessa perspectiva, o brincar não é uma atividade espontânea ou instintiva da criança, mas sim um comportamento desenvolvido socialmente.

Defendemos o brincar na Educação Física, porque compreendemos em concordância com Martins, Abrantes e Facci (2016) que o brincar é uma ação interna e externa. Interna porque depende de processos biológicos, fisiológicos e externos porque os aspectos culturais e sociais interferem nesta ação. O brincar é considerado uma atividade mediadora da relação da criança com seu meio social promovendo o desenvolvimento psíquico.

O processo de desenvolvimento psíquico é considerado dialético porque não ocorre de forma isolada no interior do indivíduo, mas sim por meio de uma interação contínua entre fatores internos e externos, entre o biológico e o social, entre a individualidade e o coletivo.

O desenvolvimento psíquico ocorre em períodos que são marcados por atividades dominantes, que só se manifestam graças à motivação humana de satisfazer suas necessidades. A realização da atividade dominante exige a mobilização de inúmeros processos internos e externos. Sobre a Atividade dominante discorre Pasqualini e Abrantes (2016, p. 82):

[...] é a atividade humana que mobiliza e provoca o desenvolvimento de capacidades e funções psíquicas e, portanto, da própria consciência. [...] todo o sistema interfuncional psíquico é mobilizado, envolvendo desde os processos mais básicos como sensação, percepção, atenção e memória até processos mais complexos como linguagem, pensamento e imaginação, ao lado das emoções e sentimentos.

De acordo com a teoria da periodização histórico-cultural⁵, a fase pré-escolar abrange crianças de 3 a 6 anos, coincidindo com a etapa da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental. Nesse período, a atividade dominante que guia o desenvolvimento infantil é a brincadeira de papéis ou o jogo simbólico.

Estes jogos permitem que a criança simule ações adultas, como por exemplo, cozinhar, brincar de ser mãe. Assim, compreende as relações e atividades do mundo, de forma lúdica, pois este tipo de jogo não gera um produto final, não há ganhadores nem perdedores. O processo de brincar permite à criança assimilar aspectos do trabalho realizado pelos adultos, favorecendo uma transição e preparação gradual para a próxima etapa, atividade de estudo.

O brincar avança da brincadeira de papéis, para brincadeiras com regras mais complexas. Nesse processo, cabe à escola intervir de maneira intencional, promovendo e orientando essas atividades para favorecer avanços qualitativos no desenvolvimento infantil. Para Martins; Abrantes e Facci (2016, p. 133):

Essas mudanças não ocorrem simplesmente por alterações de idade ou porque a criança, por si só, resolveu mudar. Essa renúncia a desejos e a

⁵MARTINS, L; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D (org). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. O desenvolvimento psíquico humano ocorre em períodos qualitativamente distintos, determinados pelas condições sociais e pelas atividades predominantes em cada fase da vida. Cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade central (como o brincar, o estudo, o trabalho), que promove a formação de novas funções psíquicas superiores.

submissão a regras denotam um longo período de influência direta de atividades realizadas sob a direção de adultos.

É fundamental que a escola reconheça que, aos seis anos, a criança vive um momento de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Ainda que os documentos oficiais indiquem o início de uma nova etapa escolar, o que deve ser considerado prioritariamente é seu estágio de desenvolvimento psíquico. Por isso, as atividades pedagógicas podem e devem assumir um caráter mais lúdico, valorizando o brincar como estratégia de ensino, permitindo que a criança aprenda brincando e também compreenda o mundo através da brincadeira. Para Leontiev (2004, p. 307):

A criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e em certas circunstâncias os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso pode não bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escolar.

Como proposta educativa, entendemos o brincar presente nas atividades de estudo como uma prática contra-hegemônica, por se opor à lógica dominante de uma alfabetização precoce e tecnicista, centrada exclusivamente em resultados e números.

Essa abordagem de ensino, neotecnicista, desconsidera as reais necessidades das crianças de seis anos, muitas vezes exigindo delas um comportamento escolar rígido e incompatível com sua fase de desenvolvimento.

Diante do caráter neotecnicista presente no projeto da SEMED Manaus, alinhado a uma lógica produtivista que privilegia resultados mensuráveis por metas numéricas desconectadas da complexidade do processo educativo. Reiteramos a relevância do brincar nas aulas de Educação Física como uma forma de resistência frente à lógica que o desvaloriza, justamente por romper com a visão utilitarista voltada à produção de bens.

O brincar não é um desperdício de tempo nem uma atividade improdutiva, como sugere a lógica neotecnicista da educação. Ao contrário, configura-se como uma expressão legítima de resistência frente à visão reducionista que enxerga a criança apenas como um futuro trabalhador em formação, subordinado às exigências do mercado (Oliveira; Barros, 2009).

As diretrizes impostas à infância pelas concepções hegemônicas apoiadas no discurso neoliberal⁶ cerceiam a criatividade e imaginação da criança. Isso se evidencia no projeto Alfabetiza+, da SEMED, em que a Educação Física é inserida na lógica conteudista, suprimindo o brincar da criança. Com isso, a criança tem seu potencial criativo relegado a um plano secundário.

Para Vigotsky (1991, p.88) “Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”. Essa perspectiva nos convida a reconhecer o valor do brincar como um momento para a elaboração de situações imaginárias, nas quais a criança exercita e desenvolve o pensamento abstrato, que é fundamental para a compreensão de conceitos mais complexos.

Segundo Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 19) “O desenvolvimento do pensamento, por sua vez, requer o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade”.

Ao brincar, a criança capta e reproduz relações sociais e se apropria de um repertório cultural construído pelo ambiente em que vive. Nessa perspectiva, o brincar não é uma atividade espontânea ou instintiva da criança, mas sim um comportamento desenvolvido socialmente.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

2.1 Que Pedagogia é esta?

Partindo das ideias da teoria histórico-cultural, Dermeval Saviani renomado professor e pedagogo propõe uma abordagem de ensino, conhecida como histórico-crítica, que tem como base a ideia de transformar a sociedade por meio da formação de cidadãos críticos e atuantes. Esta abordagem se aproxima da teoria interacionista porque ambas reconhecem a importância do contexto histórico e social para o desenvolvimento e aprendizagem.

⁶GENTILI, P. (org). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Gentili destaca que o discurso neoliberal incorpora à educação práticas de gestão empresarial, priorizando a eficiência, a produtividade e os resultados mensuráveis. Nesse modelo, aspectos humanos, sociais e culturais do processo educativo são negligenciados. Como consequência, atividades como o brincar acabam sendo excluídas do ambiente escolar, por não se alinharem à lógica utilitarista imposta por essa perspectiva.

As teorias abordadas indicam que a apropriação do conhecimento se dá por meio da mediação das ferramentas culturais, como a linguagem, e pela vivência nas práticas sociais. A educação, nesse contexto, deve promover uma transformação tanto individual quanto coletiva. Saviani (2011) propõe uma educação crítica, voltada para a reflexão. Defende que a aprendizagem precisa ser ativa: os alunos devem participar de forma integrada no ambiente social, sendo capazes de transformar esse meio e, ao mesmo tempo, serem transformados por ele.

São elencados os pontos principais da formulação da pedagogia histórico-crítica: identificação dos saberes objetivamente, considerando seu processo histórico e suas formas mais evoluídas; conversão pedagógica dos saberes objetivos em saberes escolares facilitando a compreensão pelos alunos. Também os instrumentos devem ser adequados para que os saberes sejam compreendidos historicamente como resultado de um processo (Saviani, 2011).

Para a pedagogia histórico-crítica, a defesa da escola pública e do ensino intencional está constantemente alinhada aos interesses da classe trabalhadora. A intenção é que a escola seja responsável por assegurar a educação de maneira dialética.

A produção do saber deve ser mediada pelo professor que necessita de competência técnica ao lecionar, de acordo com Saviani (2011, p.32) “[...] o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer”. Esta competência é fundamental, pois quando o professor não assume sua prática pedagógica, ele esvazia seu compromisso político para com a classe trabalhadora, uma vez que sonega conhecimentos devido à sua incompetência técnica.

A pedagogia histórico-crítica propõe compreender a sociedade em que vivemos, estruturada sob a lógica do Capital, na qual o trabalhador encontra-se subordinado às forças que o sustentam. Para alcançar este nível de compreensão, é necessária a apropriação crítica dessa realidade pela classe trabalhadora. Isso significa que a classe trabalhadora precisa ter acesso aos conhecimentos científicos, elaborados e sistematizados. Para que isto ocorra é imprescindível que o professor tenha uma prática educativa competente, reflexiva e crítica (Saviani, 2011).

Esta pedagogia não tem como objetivo promover uma revolução social exclusivamente por meio da escola. No entanto, reconhece a especificidade da

educação e compreende que, por meio de suas características próprias, ela pode contribuir de forma significativa para o processo de transformação social.

O professor Gasparin elaborou uma proposta didática voltada à pedagogia histórico-crítica, apresentada em sua obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, publicada em primeira edição no ano de 2002. Nessa produção, ele propôs uma abordagem metodológica específica para essa corrente pedagógica, buscando sistematizar o ensino de forma coerente com seus fundamentos teóricos.

Este livro representa a primeira tentativa de sistematizar uma proposta didática alinhada à PHC o que constitui seu principal mérito. Importante destacar que não se trata da didática definitiva dessa pedagogia, mas sim de uma possibilidade entre outras, dentro do campo da pedagogia histórico-crítica.

Em alguns momentos, a obra aproxima-se dos princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, o que lhe confere um caráter híbrido. A didática apresentada por Gasparin (2020) também se afasta da educação bancária, modelo em que o professor se limita a transmitir conteúdos enquanto os estudantes permanecem silenciados. Tanto na práxis da PHC quanto na Pedagogia Libertadora, o diálogo é importantíssimo, pois articula ação e reflexão em direção a uma prática transformadora (Barros; Borges, 2024). Gasparin faz referências diretas a Paulo Freire, evidenciando essa influência em sua proposta:

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimentos que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura de mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (Freire; Campos, 1991, apud Gasparin, 2020, p. 26-27).

Também encontramos na mesma obra, “Ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis” (Freire, 1978, apud Gasparin, 2020, p. 31).

Embora possuam diferenças teóricas, ambas as pedagogias são entendidas como contra-hegemônicas por se contraporem ao ensino tradicional e defenderem uma educação pública de qualidade. Dessa forma, compreendemos que a leitura

dialética da realidade atravessa o pensamento de ambos os autores (Barros; Borges, 2024).

Segundo Gasparin (2020) a proposta didática da PHC é dividida em 5 passos: Prática social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática social final. Na prática social inicial, o estudante deve ser mobilizado para expressar os seus conhecimentos sobre o assunto da aula; o professor escuta as necessidades e a realidade social do aluno. Este momento é considerado ponto de partida de compreensão do cotidiano.

No segundo passo, que é a problematização, se dá a relação entre o fazer cotidiano e o conhecimento elaborado. Neste momento se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado, aqui inicia-se a análise da prática e da teoria.

O terceiro passo é a apresentação sistemática do assunto pelo professor. Os conceitos não espontâneos para serem aprendidos necessitam da mediação ativa do docente. O ensino deve considerar que a trajetória de aprendizagem não é linear, mas espiralada, a cada novo conceito ensinado, resgata-se aspectos anteriores que vão se juntando.

É importante esclarecer que, embora a pedagogia histórico-crítica utilize os termos *transmissão* e *assimilação de conhecimentos*, isso não significa que ela adote os métodos tradicionais ou tecnicistas de ensino. Para Saviani (2011, p.17) “Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir’.

Na perspectiva histórico-crítica, o foco central do processo educativo é o conteúdo escolar, que não é simplesmente repassado, mas sim transformado por meio de uma relação dialética entre professor e aluno e entre conhecimento cotidiano e científico. É fundamental destacar que o saber cotidiano não é descartado nem desvalorizado; ao contrário, ele representa o ponto de partida para a compreensão do conhecimento científico.

Essa interação envolve práticas como análise, crítica, classificação, dedução e generalização, permitindo que o conhecimento seja compreendido de forma contextualizada. Assim, o conteúdo escolar deixa de ser algo estático e passa a ser um instrumento de formação intelectual.

A Catarse é o passo em que se verifica a síntese do conhecimento assimilado, neste momento o aluno expressa o que aprendeu. Observa-se a nova postura mental do aluno. Seria o resumo, a conclusão, a elaboração de seu novo entendimento.

O último passo é a prática social final, neste momento observamos o salto qualitativo de compreensão sobre o conteúdo, de fragmentação, para a totalidade do conteúdo. É uma nova forma de analisar a realidade, crítica, criativa e transformadora. Aqui é a expressão da superação, que pode apresentar-se na modalidade mental, com o novo pensar, mas também com prática, na perspectiva da transformação social em operações, ações concretas no seu meio.

Esta didática é uma alternativa às abordagens hegemônicas, o método dialético, demonstrado pela prática social inicial à prática social final, mostra-se exequível, contribuindo para o aprimoramento do ensino que ocorre cotidianamente em sala de aula.

Acreditamos na possibilidade de uma abordagem educacional democrática e transformadora e, para isso, apresentamos a pedagogia histórico-crítica (PHC). Essa proposta se posiciona como uma alternativa às pedagogias hegemônicas⁷ na educação, como o neotecnismo, que fundamenta a concepção do projeto da Semed. Para a PHC, o neotecnismo configura-se como uma tendência educacional hegemônica por contribuir com a manutenção da estrutura social vigente, sustentada pela divisão em classes (Saviani, 2011).

A perspectiva crítica entende que a educação, longe de ser neutra, está imersa em relações de poder e, portanto, sofre influência direta dos interesses da classe dominante, que busca conservar seu controle por meio de práticas educativas alinhadas à sua ideologia.

A PHC se apresenta como uma proposta contra-hegemônica, pois, além de questionar a pedagogia oficial do sistema educacional, oferece uma alternativa didática concreta. Dessa forma, o professor não se limita à denúncia das limitações

⁷ SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11^o ed. SP: Autores Associados, 2011. As pedagogias hegemônicas são aquelas que predominam no sistema educacional e refletem os interesses das classes dominantes. Elas tendem a manter a ordem social existente, reproduzindo desigualdades e limitando o papel transformador da educação.

do modelo vigente, mas encontra caminhos para aplicar, na prática, os princípios dessa abordagem dentro da escola.

Para a PHC, a valorização da escola pública é essencial, pois é nela que se encontra a classe trabalhadora, o proletariado. Essa proposta pedagógica é voltada para essa classe social, já que seu modo de atuação, seus métodos e procedimentos buscam promover a consciência social e transformação social. Segundo Hermida (2021, p. 277):

Assim sendo, as teorias contra-hegemônicas consideram a educação também como espaço de luta que contra a ordem existente, buscando por meio do ato educativo a elevação cultural das camadas populares tendo em vista a transformação da sociedade em prol da classe que vive do trabalho.

O acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e aos saberes historicamente produzidos pela humanidade é indispensável para que ela desenvolva uma compreensão crítica de sua própria condição social. É por meio dessa apropriação consciente do saber que se torna possível atuar de forma intencional na transformação da realidade em que está inserida.

Para Hermida (2021), a PHC adota uma perspectiva contra-hegemônica, posicionando-se de forma crítica frente às teorias pedagógicas que sustentam o projeto neoliberal de governo, como o neoconstrutivismo, o neotecnicismo e a pedagogia das competências, entre outras.

Isso porque a PHC defende que a pedagogia deve estar articulada às dimensões sociais, culturais e históricas da realidade, promovendo a problematização e a valorização dos conteúdos escolares, compreendidos como instrumentos culturais essenciais à luta por transformação social. Além disso, destaca a importância da valorização do papel do professor, do aluno e da própria escola nesse processo formativo (Saviani, 2011).

A partir da realidade do sistema educacional da SEMED Manaus, caracterizada por uma orientação de cunho neotecnicista, mas também se guia pela pedagogia das competências, a proposta desta pesquisa educacional é utilizar a PHC, pois esta propõe uma prática pedagógica contra-hegemônica. Essa abordagem confronta o método “interdisciplinar” imposto de maneira contraditória pelo projeto Alfabetiza+, denuncia a invisibilidade da Educação Física nesse processo, critica a postura acrítica

adotada em relação à educação e rejeita os princípios e procedimentos de natureza antidemocrática que sustentam essa iniciativa.

2.2 A Prática Neotecnicista no projeto Alfabetiza+

Em 2024, foi lançado em Manaus o projeto Alfabetiza+. A cerimônia de lançamento ocorreu no dia 14 de março, no auditório da SEMED Manaus, durante uma reunião que contou com a presença de gestores, assessores da Secretaria Municipal de Educação, o prefeito de Manaus e a secretária de Educação.

Segundo noticiou Marinho (2024), que a prefeitura espera com as políticas públicas educacionais alcançar as metas educacionais e melhorar a qualidade da educação, se possível, alcançado à escola privada em qualidade. A fala do prefeito, de acordo com Marinho (2024, p.1) “A ideia também é possibilitar uma transição mais assistida em relação aos conteúdos passados aos alunos que estão na educação infantil e que estão avançando para a próxima modalidade de ensino, ou seja, o ensino fundamental”.

O projeto Alfabetiza+ também tem como objetivo promover a transição entre as diferentes modalidades de ensino, conforme orienta a BNCC, que propõe uma abordagem educativa de respeito as singularidades de cada criança, priorizando o acolhimento e a adaptação às novas etapas escolares. Trata-se de um investimento que dá continuidade ao processo iniciado na Educação Infantil, considerando e valorizando os saberes prévios que a criança já traz consigo (Brasil, 2017).

Na fala da Secretária de Educação da época, segundo Marinho (2024, p.1):

Com esse lançamento nós estamos unificando todas as ações pedagógicas da rede municipal. A partir de agora, aquela criança que estuda na zona rural, se a família precisar se mudar para a cidade, ela vai receber os mesmos conteúdos que tinha na outra escola. Essa é uma forma que encontramos para que todos tenham a mesma educação, sem prejudicar nenhum estudante”, disse a secretária.

A unificação do ensino entre as escolas da rede, para os alunos do 1º e 2º ano, visando a alfabetização de forma interdisciplinar entre os componentes é a estratégia da rede de ensino para alcançar as metas de alfabetização.

Quando chegou na escola o projeto Alfabetiza+, produzido pela Secretaria de Educação Municipal de Manaus (SEMED), não houve nenhuma reunião específica de

explicação sobre o projeto. Somente foi entregue as aulas na quais deveríamos aplicar a partir daquele momento e, também, a inclusão no planejamento e diário escolar.

Inicialmente, foi uma grata surpresa constatar a inclusão da Educação Física no projeto, porém ao aprofundar minhas leituras percebi um caráter antidemocrático, impositivo, pois os professores não tiveram participação neste processo, a nós, professores, nos resta aplicar as aulas prontas que a SEMED nos envia. Percebi que estávamos indo na contramão de um trabalho interdisciplinar.

Esta situação me inquietou ao ponto de questionar minha prática como professora e desejar aprofundar o conhecimento no que eu estava realizando e como poderia de fato propor um projeto focado no ensino de alfabetização e nas especificidades da Educação Física, pois como prioriza o documento sobre o Ensino Fundamental de nove anos do MEC (2006, p. 66) “Os projetos valorizam o trabalho e a função do professor que, em vez de ser alguém que reproduz ou adapta o que está nos livros didáticos e nos seus manuais, passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho”.

O projeto Alfabetiza+ não considera o professor como um pesquisador, mas como mero aplicador de cartilha, pois este não participa da elaboração das aulas, sendo reduzido a um mero executor de práticas predefinidas. Para Fazenda (2009, p.18) “O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

Além desta problemática o professor de Educação Física ensina alfabetização, a apropriação do sistema alfabético e linguístico em uma abordagem isolada, sem fazer nenhuma relação com a Educação Física. Como o professor vai ensinar algo que não conhece? Partindo somente da intuição? Parece um paradoxo intransponível.

Saviani (2011) destaca que a competência técnica do professor, entendida como a capacidade de ensinar com excelência, é essencial para a transmissão do conhecimento. Essa competência integra tanto o domínio do conteúdo (saber) quanto o domínio dos métodos de ensino (saber fazer). No âmbito da pedagogia crítica, essa competência adquire uma dimensão política, uma vez que garantir o acesso ao ensino a quem já está incluído, e ampliá-lo aos historicamente excluídos, constitui um ato político em si.

Dessa forma, evidenciam-se os enormes desafios enfrentados por um professor de Educação Física ao ser convocado a ensinar conteúdos que desconhece, o que revela como esse projeto municipal esvazia o caráter político da prática docente. Uma prática verdadeiramente transformadora exige a articulação entre teoria e prática; no entanto, se o professor não domina nem uma nem outra, como será possível mediar esse processo educativo? O que se vislumbra, então, é a negação do direito ao conhecimento por meio de uma prática pedagógica desarticulada e mal estruturada.

Com o projeto Alfabetiza+, a SEMED visa que todas as disciplinas atendam ao processo de alfabetização que deverá ser o foco do 1º e 2º ano, buscando avançar nos índices de alfabetização, através de avaliações bimestrais das fases do desenvolvimento da leitura e escrita. Também é previsto no projeto, formações, ambiente alfabetizador na sala de aula, acompanhamento pedagógico e gestão integrada, planejamento interdisciplinar e roteiros interdisciplinares.

O modelo de ensino adotado é estruturado por meio de aulas definidas como roteiros interdisciplinares, sem uma conexão direta com a realidade específica de cada escola. Isso acaba limitando a autonomia do professor na tomada de decisões pedagógicas, dificultando a adaptação do ensino conforme a avaliação das necessidades da turma. Trata-se de um projeto centralizador da SEMED, no qual há pouca ou nenhuma colaboração entre os agentes envolvidos no processo educacional, como professores, equipe gestora e setor pedagógico.

A busca por alcançar metas educacionais e a necessidade de apresentar resultados concretos à sociedade como forma de fortalecer a política educacional podem ter sido fatores determinantes na elaboração deste projeto por parte da Secretaria de Educação. Essa reflexão ganha relevância ao considerarmos o contexto político de 2024, ano em que houve eleições para o cargo de prefeito municipal, pleito no qual o então gestor concorreu à reeleição e obteve sucesso.

Levanta-se o questionamento sobre a profundidade do estudo realizado na elaboração das aulas, especialmente no que diz respeito à abordagem interdisciplinar. Fica a dúvida se, de fato, houve uma reflexão pedagógica consistente ou se fatores políticos exerceram maior influência, resultando em um projeto desenvolvido de forma

apressada e com a participação restrita a um grupo reduzido de pessoas. O que entendemos por interdisciplinaridade é segundo Fazenda (2008, p.165):

Concluindo, para mim interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vôo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana.

Nossa análise sobre as aulas do projeto indica que a Educação Física acaba sendo utilizada como um suporte para a alfabetização, sem que haja uma verdadeira integração e troca entre as disciplinas. Segundo Brasil (2017), a Educação Física na BNCC integra a área de Linguagens com o mesmo valor das demais disciplinas, reafirmando que nenhuma linguagem é superior à linguagem corporal. No entanto, o modelo educacional implementado nas escolas tem priorizado atividades voltadas à linguagem escrita, em detrimento do desenvolvimento da linguagem corporal.

Diante deste novo cenário que é presente para os professores de Educação Física, levantamos alguns questionamentos para compreender os objetivos do Alfabetiza+: A rede de ensino traçou passos adequados com a abordagem interdisciplinar para alcançar seu objetivo? O que temos visto é, que os professores foram esquecidos neste processo de concepção do projeto e não há diálogos entre o professor de Educação Física e o professor regente da turma, então considero que há equívocos na proposta interdisciplinar.

As aulas dos roteiros interdisciplinares promovem de fato a integração da Educação Física com a alfabetização? Observa-se que as atividades dos roteiros priorizam a aquisição do sistema alfabético a partir de uma abordagem mais tradicional, centrada na relação entre o aluno, o papel, o lápis e o quadro branco. Com isso, o brincar e a ludicidade, elementos essenciais da Educação Física nos anos iniciais, acabam sendo pouco explorados como estratégias pedagógicas.

Será que as atividades propostas pelos roteiros conseguem manter o conteúdo e especificidades da disciplina Educação Física? O que se observa são atividades centradas na leitura e na escrita, com escassa ou nenhuma conexão com os conteúdos próprios da Educação Física. O movimento espontâneo e essencial da

criança é limitado ao espaço da carteira escolar, deixando de lado o brincar e a expressão corporal.

Essas reflexões iniciais, ainda que respondidas de forma rápida num primeiro momento, são fundamentais para a compreensão da complexidade envolvida na proposta do projeto Alfabetiza+. As ideias, valores e pressupostos teóricos da rede de ensino sobre a alfabetização, interdisciplinaridade e função da disciplina Educação Física no processo de alfabetização das crianças precisam ser discutidas e aprofundadas.

Mais do que conhecer as ideias da rede de ensino, na qual estamos inseridos, devemos questionar criticamente o nosso fazer pedagógico, pois o professor não pode ser fantoche, sendo levado de um lado para o outro, entre modismos, entre políticas de Educação contraditórias que exigem um fazer sem antes um pensar, autoritárias no seu nascimento e no seu processo pedagógico, anulando o pensar do professor, a sua identidade profissional que foi construída em sala de aula.

Os projetos pré-estabelecidos funcionam como receitas prontas, refletindo apenas uma perspectiva que, na maioria das vezes, não corresponde à realidade vivida pelas pessoas que estão diariamente na escola. Essa abordagem acaba impondo um modelo de ensino autoritário, limitando a autonomia dos educadores.

Sobre isto discorre Saviani (2011) que nos regimes antidemocráticos, a formulação de propostas educacionais parte dos gabinetes e dos técnicos "capacitados", sem espaço para o diálogo com os docentes. A escuta dos professores não é considerada necessária, pois os "especialistas" já definiram os planos e programas. Cabe aos docentes apenas a execução dessas diretrizes, visto que sua função, dentro desse sistema, é apenas aplicar.

Em sistemas democráticos, a participação ativa dos professores na elaboração dos projetos educativos é essencial desde o início do processo. No caso de iniciativas interdisciplinares voltadas para a alfabetização, como o projeto Alfabetiza +, o diálogo não é apenas um elemento complementar, mas sim parte fundamental da construção interdisciplinar, sendo indispensável para a sua implementação eficaz. Sobre este tema, escreve Fazenda (2011, p. 105):

O projeto interdisciplinar parte da dúvida, da pergunta, das indagações, do diálogo, da troca, da reciprocidade, iniciando-se por questionar quem é esse professor- alfabetizador, surge a oportunidade de questionar-se a qualidade de seu trabalho, como poderia fazer para melhorá-lo, que recursos, técnicas ou teorias têm sido desenvolvidos para que a alfabetização possa realizar-se mais plenamente.

A rede de ensino municipal de Manaus evidencia, cada vez mais, uma tendência à planificação e padronização da educação. Inicialmente, o projeto Alfabetiza+ é apresentado como uma inovação, destacando a praticidade das aulas já estruturadas para facilitar o ensino dos professores. No entanto, inovação não implica necessariamente transformação. Na prática, percebemos que os fundamentos teóricos da rede educacional estão alinhados à pedagogia acrítica, tecnicista.

Segundo Saviani (1999) a teoria educacional tecnicista surgiu por volta da metade do século passado e tinha como princípios a racionalidade, eficiência e produtividade. A escola se transformaria em uma verdadeira indústria da aprendizagem, seguindo rígidos controles durante o processo.

A partir dessa abordagem, ocorre a padronização do sistema educacional, baseada em planos previamente estruturados para serem implementados pelos professores. Esta organização dos planos de trabalho é realizada por técnicos que realizam a concepção, planejamento e controle, assim ocorre a fragmentação do processo educacional. Aos professores cabe a execução dos planos.

A educação tecnicista busca formar cidadãos produtivos e eficientes, aptos a manter e fortalecer o sistema social. Essa concepção educacional se caracteriza por muita burocratização. Seu controle normalmente é realizado por meio de formulários de avaliação.

Essa abordagem privilegiava a transmissão do conhecimento, destacando o treinamento e a repetição como estratégias para assegurar a assimilação dos conteúdos. A questão central da educação era vista essencialmente como um desafio metodológico. A alegada neutralidade científica impedia reflexões sobre as interações entre educação e sociedade, eliminando qualquer possibilidade de contestação.

No nosso contexto atual têm se chamado o tecnicismo do século passado de neotecnicismo, pois os princípios são os mesmos, mas o tempo é outro. Atualmente, há a busca pela qualidade total e a organização do trabalho escolar é pautado no sistema empresarial. Segundo Silva (2018), o neotecnicismo se estrutura em dois

eixos centrais: a valorização do ensino focado em competências e habilidades para atingir metas e resultados previamente definidos e a integração das tecnologias da informação e comunicação como recurso inovador no processo educacional.

O que observamos não é exatamente uma novidade, mas sim uma reformulação de conceitos já conhecidos. Fazenda (2001, p. 139):

Não é suficiente que se importe um conceito da moda, como no caso da interdisciplinaridade, como se fosse uma palavra mágica que solucionasse os problemas de integração. Seria necessário apreender a essência desse conceito e analisá-lo segundo suas implicações e necessidades.

O projeto Alfabetiza+ reflete uma concepção de controle total, característica do neotecnicismo, o que entra em conflito com a proposta interdisciplinar, que exige questionamento, investigação, transformação e colaboração entre disciplinas e profissionais da educação.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA CONTRA-HEGEMÔNICA

3.1 A Educação Física crítica-superadora

Durante a investigação acerca da Educação Física como linguagem corporal, foram encontrados diversos estudos que discutem o conceito de linguagem e sua relação com a Educação Física sob distintas abordagens teóricas. No entanto, alinhando-se à perspectiva adotada neste trabalho, abordaremos a Educação Física sob a ótica do materialismo histórico-dialético.

Destacamos a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicada no início da década de 1990, que evidencia uma aproximação e influência da PHC em sua construção (Castellani *et al*, 2009). Assim como a obra de Gasparin sobre didática, está também apresenta um caráter híbrido, ao incorporar elementos tanto da PHC quanto da Pedagogia Libertadora. Essa dualidade se manifesta, por exemplo, na utilização de conceitos como temas geradores e ciclos de aprendizagem, que remetem diretamente aos princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

A proposta metodológica apresentada, denominada Educação Física Crítico-Superadora, representa uma inovação ao compreender a Educação Física como uma manifestação da cultura corporal, rompendo com o modelo de ensino hegemônico da aptidão física.

Nesta perspectiva, a Educação Física é contra-hegemônica, pois concebe que a Educação Física é uma forma legítima de comunicação, na qual seus saberes (cultura corporal) devem ser compartilhados aos alunos e por eles assimilados, permitindo-lhe compreender a realidade de forma crítica e consciente, em relação à sua inserção na classe social, reconhecendo-a como dinâmica e histórica (Castellani *et al.*, 2009).

A Educação Física como linguagem amplia as possibilidades de ensino e favorece abordagens interdisciplinares, pois a partir da análise histórica, torna-se possível compreender o desenvolvimento das práticas corporais, conteúdos centrais da disciplina. Essa perspectiva contribui para o aprofundamento da linguagem não verbal (práticas corporais) e para a articulação com outras áreas do conhecimento relacionadas à linguagem.

Castellani *et al.* (2009), denominam o conhecimento de que trata a Educação Física de cultura corporal, elencando os conteúdos de: jogo, esporte, ginástica, luta e dança, e ressaltam que o estudo desse conhecimento visa aprender a expressão corporal como linguagem.

Tanto para a PHC quanto para a crítica-superadora, os conteúdos escolares a serem transmitidos devem ser os clássicos. Este são os conhecimentos universais, objetivos, que podem ser organizados em ciclos de aprendizagem de forma que considerem as possibilidades sociocognitivas dos alunos; a contemporaneidade do conteúdo; a relevância social do conteúdo entre outros. Para Castellani *et al.* (2009, p. 33) “O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica”.

Os conteúdos são o núcleo do ensino na PHC. Eles não apenas provocam uma profunda reflexão pedagógica, mas também carregam um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola. Para ambas as abordagens, PHC e crítica-superadora, os conteúdos são instrumentos de emancipação intelectual e social, capazes de ajudar a libertar o povo ao promover o acesso ao conhecimento universal, científico e à consciência crítica da realidade. Segundo Saviani (1999, p. 55):

Os conteúdos são fundamentais, e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa [...] por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.

Os conteúdos pertencentes à Educação Física revelam parte do sistema social e natural em que vivemos. Castellani *et al.* (2009, p. 30) “A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para explicação da realidade”.

A interdisciplinaridade é valorizada nessa abordagem, destacando a relevância da integração entre diferentes áreas do conhecimento. Essa junção promove uma reflexão crítica sobre questões sociais e evidencia os conflitos presentes nas relações humanas. Nesse contexto, a Educação Física é reconhecida com a mesma importância que as demais disciplinas, pois contribui para a compreensão total de um determinado objeto de estudo.

Podemos entender a proposta crítico-superadora não como sinônimo da pedagogia histórico-crítica aplicada à Educação Física, mas como resultado de um processo de construção teórica. Esse processo, desenvolvido em um contexto histórico marcado pela redemocratização do Brasil, buscou romper com os modelos tradicionais de ensino, tanto na pedagogia geral quanto na Educação Física, ao propor novas abordagens mais críticas e transformadoras.

A partir da proposta pedagógica da abordagem crítico-superadora, abriram-se possibilidades para a construção de uma sistematização do ensino pautada na crítica, evidenciando que também na Educação Física é possível adotar uma postura contra hegemônica. Essa perspectiva considera os saberes da área como formas de linguagem, promove a reflexão sobre sua prática e orienta seu projeto político em favor da classe trabalhadora, constituindo-se como um referencial importante dentro da produção crítica em Educação Física.

3.2 Educação Física interdisciplinar: Cultura corporal e Alfabetização

No sistema educacional brasileiro, o estudo das linguagens é organizado no documento norteador da Educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre as disciplinas: língua portuguesa, arte, língua estrangeira e Educação Física. Esses

componentes curriculares são essenciais para os alunos, pois promovem a inclusão na cultura letrada e possibilitam a compreensão da dinâmica da produção humana no campo da linguagem. Brasil (2017, p. 63) “O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas”.

O documento apresenta de maneira clara que cada disciplina tem suas particularidades e exige um estudo específico. No entanto, as linguagens integram um conjunto, estando interligadas e formando uma unidade.

A Educação Física é compreendida pela BNCC como o componente curricular que envolve a cultura corporal organizada em conteúdos: brincadeiras e jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas; e tem a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Um papel essencial da Educação Física é possibilitar a assimilação do conhecimento por meio do corpo, através da experiência de múltiplas práticas corporais carregadas de elementos culturais e históricos. Essas experiências ultrapassam a capacidade das palavras de representar plenamente certas expressões simbólicas, além de proporcionar uma compreensão mais profunda e efetiva dos fenômenos culturais produzidos pela humanidade (Castellani *et al.*, 2009).

Para Fazenda (2011, p. 28) “Em um processo interdisciplinar, é preciso olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques. Isso vai mudar a maneira como habitualmente conceituamos”. Em seu livro, *Educação de Corpo Inteiro*, João Batista Freire já defendia uma educação global que ultrapassasse o modo disciplinar de conceber as atividades. Segundo Freire (1991), é fundamental ampliar o entendimento sobre a relação entre a alfabetização e a Educação Física no contexto escolar, considerando as possibilidades de organização do currículo.

Ele destaca que a integração dos conteúdos pode elevar o nível de compreensão global de um determinado tema, ampliando a perspectiva tanto dos alunos quanto dos professores, além de provocar reflexões nos docentes sobre seus métodos e práticas pedagógicas.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou diretrizes voltadas à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, com o objetivo de orientar os professores sobre como conduzir o trabalho pedagógico nessa etapa. Conforme

destaca o MEC: “Cabe à educação das séries iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares” (Brasil, 2006, p. 69).

A criação de projetos pontuais ou atividades interdisciplinares no cotidiano escolar tem como objetivo romper com a fragmentação do ensino, ampliando a compreensão da realidade social, cultural e política além dos muros da escola. Embora seja inegável que, historicamente, a educação tenha se estruturado com cada docente atuando de forma isolada em sua área específica, é possível avançar para novas formas de conceber o processo educativo.

Nesse contexto, cabe à Educação Física ousar mais na integração com outros campos do conhecimento. Essa abertura exige uma parceria mais estreita e recíproca entre o professor de Educação Física e o polivalente, transformando o isolamento docente em um trabalho verdadeiramente coletivo.

Segundo Piccoli e Camini (2012), a responsabilidade pela alfabetização deve ser compartilhada entre todos os professores, e não atribuída exclusivamente à docente alfabetizadora. Isso porque as habilidades de leitura e escrita atravessam todas as áreas do conhecimento e são fundamentais, pois atuam como uma ponte entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Essa perspectiva de trabalho coletivo reflete a evolução do conceito de ensinar a ler e escrever, que deixou de ser compreendido como uma tarefa isolada de codificação para ser entendido como um processo multidimensional. Ao reconhecer que a leitura e a escrita são ferramentas de inserção social, torna-se evidente que o debate pedagógico não deve se restringir apenas à sala de aula, mas sim abranger a estrutura curricular como um todo.

Segundo Soares (2016), o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita é conhecido como alfabetização. Esse tema passou a ser objeto de investigação relevante especialmente a partir da década de 80. Nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, o debate central em torno do combate ao analfabetismo no Brasil girava em torno da escolha dos métodos mais adequados para promover a alfabetização.

Observava-se uma alternância entre os métodos considerados mais eficazes para o ensino da língua portuguesa. Em determinados períodos, predominavam os

métodos sintéticos, que iniciavam o processo de aprendizagem pelas unidades menores, como fonemas e sílabas, até alcançar estruturas maiores, como palavras e frases. Em outros momentos, ganhavam destaque os métodos analíticos, também conhecidos como globais, que adotavam o caminho inverso: partiam de elementos maiores, como palavras, frases e textos, para então compreender suas partes constituintes.

Soares (2016) explica que, a partir da década de 1980, emerge o paradigma construtivista, que passa a interpretar o processo de aprendizagem sob uma perspectiva psicológica. Nesse contexto histórico, a alfabetização passou a ser compreendida como dividida entre os métodos tradicionais (sintéticos e analíticos) e o construtivismo, considerado uma abordagem inovadora.

No entanto, por esse novo paradigma enfatizar predominantemente os aspectos psicológicos da aprendizagem, acabou-se por concluir, de forma equivocada, que os métodos de ensino deixavam de ter relevância no processo de alfabetização. Segundo Costa (2020, p. 20):

A ideia de que não era mais preciso o ensino dos conteúdos específicos como parte da alfabetização se espalhou, deixando, assim, entendimentos errôneos como o de que a aprendizagem da escrita e da leitura ocorreria espontaneamente, sem uma necessária sistematização do ensino.

Ao adentrarmos o século XXI, tornou-se evidente que a alfabetização permanece como um desafio educacional a ser superado. Para a PHC, o ensino da leitura e da escrita exige planejamento e intencionalidade; o simples contato com livros e materiais escritos não é suficiente para garantir a aprendizagem. Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento da competência linguística envolve tanto a assimilação das estruturas da língua quanto sua aplicação em diversas situações comunicativas.

No contexto das discussões sobre o processo de alfabetização, emerge a reflexão acerca do papel da Educação Física como potencial colaboradora do desenvolvimento da escrita e leitura por meio de uma abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, Dangiό e Martins (2018) destacam a importância de reconhecer durante a alfabetização os processos psicofísicos e culturais envolvidos, como forma

de favorecer o desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas dos educandos.

Dessa forma, a Educação Física pode promover, durante as aulas, a compreensão e valorização da cultura escrita, explorando seus usos e funções sociais dentro de um contexto integrado. A apropriação do sistema de escrita, que inclui o conhecimento do alfabeto, das unidades fonológicas e de outros elementos estruturais da língua portuguesa pode ser explorado de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras que estimulam o aprendizado e o desenvolvimento linguístico.

Além disso, a Educação Física pode incentivar a leitura e a compreensão de textos, bem como o desenvolvimento da oralidade, por meio de interações em sala de aula que envolvam a exposição de opiniões, debates e outras formas de expressão verbal.

Essas reflexões sobre o processo de alfabetização podem surgir no contexto de uma aula de Educação Física conduzida de forma interdisciplinar. Dentro dessa perspectiva de aprendizagem voltada para a leitura e a escrita, as autoras, Dangiό e Martins (2018), destacam que diversos fenômenos atuam no processo de alfabetização, como os psicológicos (considera-se aqui os aspectos sensório-motores), os linguísticos (relacionados a aspectos ortográficos, textuais e outros) e os sociais, vinculados à interação e à cultura. Esses fenômenos operam simultaneamente, influenciando-se mutuamente, de modo que um condiciona o funcionamento do outro.

O diálogo entre as linguagens da Educação Física e da alfabetização parte do princípio de que uma linguagem influencia a outra, promovendo, ao mesmo tempo, uma articulação que contribua para o desenvolvimento do aluno. Essa interação busca garantir que os conteúdos essenciais de ambas sejam ensinados, de forma que a Educação Física não deixe de ser o que é, mas que o professor possa ampliar sua visão sobre o potencial interdisciplinar da linguagem corporal.

Ao integrar a Educação Física à área de Linguagens, reconhece-se o valor educativo da cultura corporal como parte essencial do currículo, promovendo a interação entre os indivíduos e abordando práticas sociais como temas de aprendizagem.

É estabelecido de forma explícita a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar entre a Educação Física e o processo de alfabetização. Para a BNCC: “[...] a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais”, (Brasil, 2017, p. 224). O documento rompe com a visão tradicional da disciplina como meramente prática. Hoje, entende-se que a Educação Física possui um papel significativo na problematização e análise da realidade, sendo capaz de integrar atividades de leitura e escrita em contextos específicos das aulas, ampliando seu potencial educativo.

Considera-se que alfabetização e letramento são processos de aprendizado distintos. A alfabetização refere-se à aprendizagem da leitura e da escrita, envolvendo a codificação e decodificação dos signos linguísticos. Já o letramento diz respeito ao uso da linguagem em contextos sociais diversos, promovendo a inserção do indivíduo na cultura escrita (Picolli; Camini, 2012).

A BNCC esclarece que a Educação Física pode agir sobre estes dois processos de forma dialógica. Essa atuação interdisciplinar, no entanto, não deve seguir modelos rígidos ou padronizados, mas sim emergir da experiência e observação sensível e crítica do professor. Como apontado na BNCC:

Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (Brasil, 2017, p. 224).

A BNCC reconhece que as práticas corporais são uma forma de comunicação que transmitem um conhecimento muito particular, na qual é necessário ser vivido para compreender a multiplicidades de sentidos e significados. Segundo a BNCC: “[...] as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2017, p. 2012).

Ao relacionar as práticas corporais aos textos, percebemos a importância de desnaturalizar os saberes, transformando o conhecimento espontâneo em saber científico. Além disso, torna-se importante investigar como esses saberes corporais são produzidos ao longo da história.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A pesquisa possui caráter exploratório porque busca ampliar a compreensão sobre o fenômeno investigado – neste caso, o papel da Educação Física na Alfabetização - especialmente em contextos nos quais ainda há necessidade de maior familiaridade teórica e empírica com o objeto, permitindo identificar elementos, relações e pistas interpretativas que orientem a análise. Assume natureza propositiva na medida em que não se limita a descrever e interpretar a realidade estudada: a partir dos achados produzidos no campo e do diálogo com a literatura, o estudo elabora encaminhamentos e possibilidades de intervenção/aperfeiçoamento coerentes com o contexto educacional analisado, contribuindo para a construção de recomendações fundamentadas.

4.1 Participantes:

A pesquisa foi realizada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, turno matutino da escola municipal Lucila Freitas, localizada na zona norte de Manaus. Essa turma foi escolhida por ser atribuída à professora-pesquisadora deste estudo. A turma do 1º ano é composta por 24 alunos.

A escola Lucila Freitas começou a funcionar no dia 1º de junho de 1938. Na época, a escola se denominava, Escola Estadual José Bonifácio, se situava em uma área perigosa perto da construção da AM-010, atual Torquato Tapajós. Uma moradora sensibilizada com a situação dos alunos cedeu parte do seu terreno para construção da escola no atual Bairro Colônia Santo Antônio. A escola foi construída de forma improvisada em madeira em 1958 pelo governo do Estado, em 1972 a escola foi municipalizada.

A Escola Lucila Freitas enfrentou um processo de negligência em relação à participação da comunidade escolar na construção de seu edifício, conforme minha observação. A ausência de espaços de liberdade, como um quintal, uma quadra esportiva ou áreas verdes, evidencia essa negligência. A arquitetura do prédio reflete uma relação de dominação do corpo, onde o processo educativo é restrito ao ambiente da sala de aula, centrado nas carteiras, limitando experiências educativas mais amplas e diversificadas.

A professora regente, Valéria Brito, demonstrou disposição e interesse em colaborar com a pesquisa no que fosse necessário. A professora é formada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia.

Para a realização da ação, foram estabelecidos critérios de inclusão, considerando os alunos matriculados na turma do 1º ano C do Ensino Fundamental e que tiveram autorização dos pais ou responsáveis legais para participar. Como critério de exclusão, definiu-se que não fariam parte da pesquisa os alunos que apresentassem 50% de faltas na escola. A pesquisa-ação iniciou com 24 alunos, porém, ao longo do processo, ocorreram duas transferências e um dos responsáveis não autorizou o uso dos dados de seu filho. Dessa forma, o número final de participantes foi de 21 alunos.

4.2 Questões éticas da pesquisa:

Projeto aprovado pelo comitê de ética, CAAE - nº85831524.7.0000.5020. Parecer - nº 7448.097.

Para a realização da pesquisa, foi necessária a autorização da Escola Municipal Lucila Freitas (SEMED), bem como a obtenção do consentimento dos responsáveis legais e o assentimento dos estudantes participantes. Assim, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos pais/responsáveis e, para os alunos menores de idade, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Participaram do estudo apenas os estudantes que manifestaram concordância em participar e que tiveram participação autorizada por seus respectivos responsáveis legais.

A abordagem inicial aos pais e alunos ocorreu por mensagem de Whatsapp, no grupo da turma escolar, convidando os pais e alunos para uma reunião na escola municipal Lucila Freitas pelo turno da manhã, na biblioteca escolar. Nesta reunião foi explicado sobre a pesquisa, a importância, benefícios, riscos e desconfortos que podem ocorrer durante a ação da pesquisa. No primeiro momento da reunião foi explicada a pesquisa em uma linguagem acessível aos pais e no segundo momento da reunião foi explicada para as crianças em uma linguagem adequada.

Durante a reunião foi dado um prazo de uma semana para que os pais e alunos pudessem se decidir sobre sua participação na pesquisa. Fiz contato com os pais

através do grupo de Whatsapp para obter a resposta dos responsáveis e dos alunos. Após receber as respostas favoráveis entreguei os documentos (TCLE e TALE) na escola durante a entrada e saída dos alunos para os responsáveis para leitura e posterior assinatura e devolução dos documentos.

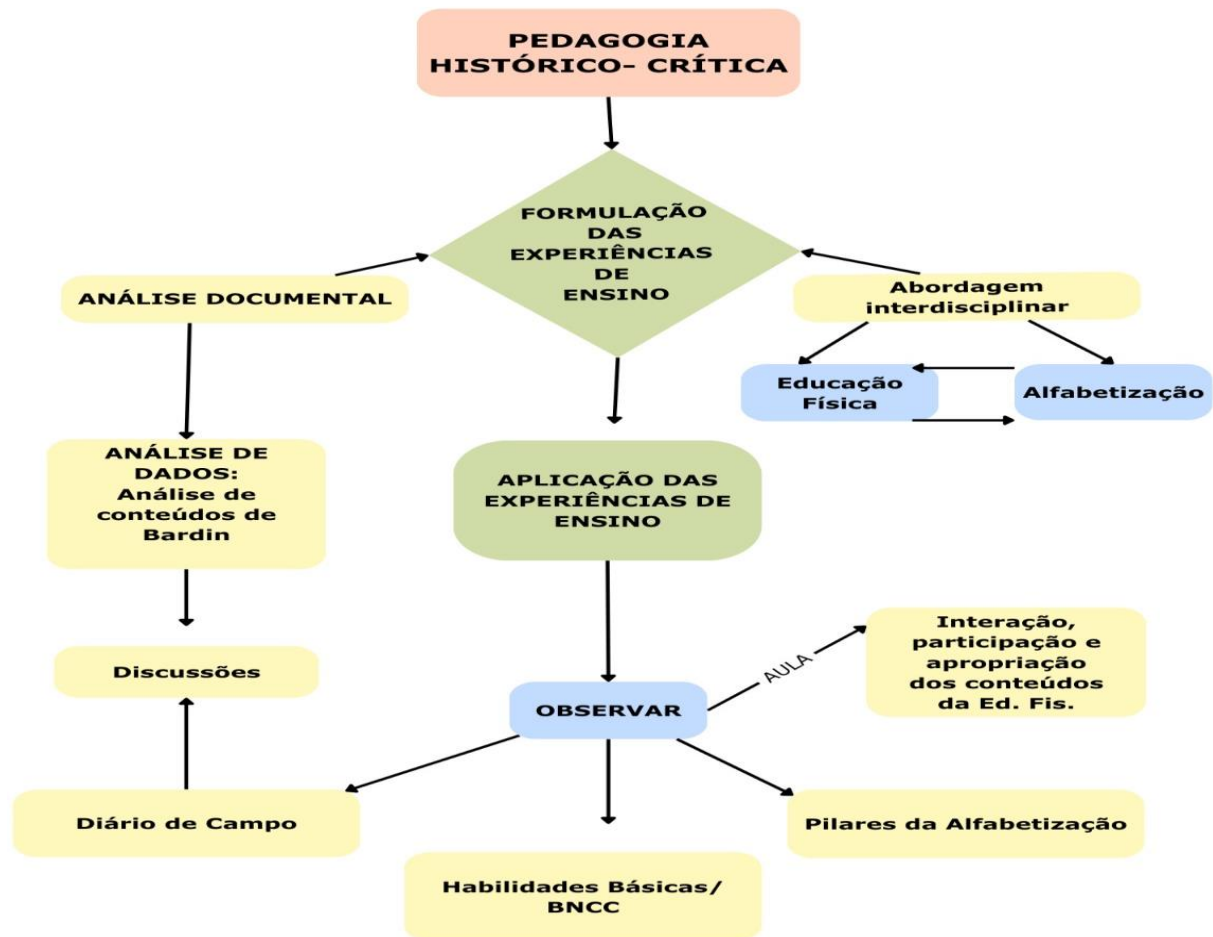
Para os pais que não puderam participar da reunião, entrei em contato por meio de mensagens via WhatsApp, explicando os objetivos da pesquisa. Enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios alunos, para que os responsáveis pudessem ler, assinar e devolvê-los por meio dos filhos.

Os responsáveis foram informados durante a reunião da quantidade de aulas da pesquisa, que abrange 16 aulas. Cada aula dura 60 min, durante a semana são 2 aulas, em sequência, computado 2h/aulas semanais com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. As aulas seguem pressupostos interdisciplinares e a didática da pedagogia histórico-crítica.

A pesquisa incluiu apenas os dados dos alunos que manifestaram concordância com sua participação por meio dos documentos TALE e TCLE.

4.3 Materiais e Métodos:

Figura 1 — Fluxograma de planejamento da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

4.3.1 Pesquisa documental

Em um primeiro momento, o estudo utilizou da **pesquisa documental** para compreender as concepções de Alfabetização, Educação Física e Interdisciplinariedade da SEMED Manaus. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.58):

[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno.

As concepções e expectativas que a Secretária de Educação, SEMED-Manaus, possui sobre a prática pedagógica interdisciplinar que os professores de Educação Física devem exercer nas séries iniciais do Ensino fundamental foram investigadas nos seguintes documentos: Diretrizes técnicas e pedagógicas 2024 e 2025; Currículo municipal 2025 (parte que discorre sobre a alfabetização) e o Projeto Alfabetiza+. Estes documentos são registros institucionais de acesso público aberto.

4.3.2 Pesquisa-ação

No segundo momento da pesquisa qualitativa realizamos a pesquisa – ação, pois alinha-se ao nosso objetivo de pesquisa de proposta de transformação de práticas de ensino através da ação no contexto social problemático. Thiollent (1986) discorre que a pesquisa-ação permite uma ampla interação entre pesquisador e participantes da pesquisa gerando dessa aproximação soluções para os problemas observados na situação social.

Para Engel (2000), a pesquisa-ação permite ir além da teoria, contribuindo para a aproximação entre teoria e prática. Essa abordagem possibilita ao professor compreender a situação estudada e intervir durante o processo de pesquisa, e não apenas ao final. É um tipo de pesquisa inovadora no meio educacional, que promove a capacitação profissional, sendo conduzida pelo próprio professor, que passa a ter uma visão de pesquisador sobre sua atuação na sala de aula.

Destacamos as ideias de Toledo e Jacobi (2013) que apresentam a pesquisa-ação como uma proposta de aprendizagem coletiva dos sujeitos participantes, em que os resultados encontrados beneficiam a todos, e não apenas ao pesquisador. No meio educacional, essa abordagem promove transformações na prática de ensino e ressignifica valores.

Segundo Tripp (2005) para a pesquisa-ação ser realizada alguns passos são necessários para o rigor metodológico da pesquisa, assim o autor destaca que o reconhecimento de uma situação incômoda que implique na busca de melhorias é o início da pesquisa. Também é necessária a investigação em todas as fases. A reflexão é outro ponto importante, pois esta ação através de teorias deve estar presente nas fases da pesquisa: planejamento, intervenção e avaliação, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – ciclo da pesquisa-ação

Tabela 2: Representação do ciclo de pesquisa		
	Ação realizada no campo da	
Seqüência da ação	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p. 453).

Acreditamos que as ideias de Thiollent (1986), Tripp (2005), Engel (2000), Toledo e Jacobi (2013) esclarecem a razão pela qual optamos por essa forma de pesquisa, pois se alinham aos objetivos do estudo e favorecem todo o processo de investigação.

Propomos uma ação em forma de atividades, durante 2 a 3 meses, resultando em 16 aulas, cada aula com duração de 60 min. As aulas ocorreram conforme programação da SEMED, que são duas aulas consecutivas por semana, totalizando 2h. Foram desenvolvidas na sala de aula e pátio com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A unidade didática teve como finalidade a aplicação de aulas de Educação Física de forma interdisciplinar com os conteúdos da alfabetização.

A professora regente da turma do 1º C se mostrou muito disponível para colaborar com o processo da pesquisa. Sempre antes das aulas semanais, eu enviava o planejamento para que ela pudesse ler e, se necessário, fizesse sugestões. Além disso, eu mantinha um diálogo constante ao longo da semana. Quando surgiam dúvidas sobre o desenvolvimento da turma em relação a determinados conteúdos de alfabetização, especialmente sobre a capacidade dos alunos de realizar certas atividades, eu recorria a ela para conversar e esclarecer essas questões.

A interdisciplinaridade da pesquisa manifesta-se no âmbito dos conteúdos, já que a estrutura do sistema educacional impõe barreiras para uma prática mais integrada entre os professores, dificultando uma colaboração profunda na elaboração das atividades.

A pesquisa e a didática interdisciplinar tratam do movimento (do dinâmico), porém aprendem a reconhecer o modelo (o estático); tratam do imprevisível

(dinâmico), porém no possível (estático); tratam do caos (dinâmico), mas respeitam a ordem (estático) (Fazenda, 2002, p.17).

Essa dualidade revela uma das maiores dificuldades da educação contemporânea: transformar estruturas cristalizadas em práticas mais abertas e flexíveis. O desafio está em romper com a lógica do “estático” que organiza currículos, horários e disciplinas de forma compartimentada, tornando árdua a implementação de uma interdisciplinaridade genuína. Assim, embora se reconheça a necessidade de dialogar com o dinâmico, a escola ainda resiste em abandonar a segurança da ordem estabelecida, o que limita a inovação pedagógica.

As aulas foram avaliadas de maneira qualitativa, no dia a dia, por meio da observação da pesquisadora. As anotações em diário de campo foram feitas após as aulas com a visualização dos registros fotográficos e visuais, também da escuta de áudios que foram sendo enviados para meu Whatsapp com minhas observações enquanto pesquisadora. Segundo Kroef, Gavillon e Ramm (2020, p. 466):

A utilização de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita visibilizar aspectos da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado. Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a).

O diário de campo foi estruturado em etapas que acompanharam a organização das aulas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e, na última aula da pesquisa, prática social final. Em cada uma das fases foram registradas observações referentes às atividades desenvolvidas, destacando-se o que ocorria em cada momento específico. Os áudios foram ouvidos e as observações transcritas, além da análise das fotos e dos vídeos produzidos durante as aulas, que possibilitaram a retomada de detalhes dos acontecimentos. Os registros nos diários eram realizados após as aulas, no período da tarde.

4.3.3 *Análise de dados*

4.3.3.1 Análise de dados: Pesquisa documental

A análise dos documentos oficiais da SEMED Manaus, foi realizada pelo método análise de conteúdo, este método preconizado por Bardin tem por finalidade conforme Krippa, Scheller e Bonotto (2015, p.65) “[...] explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo [...]”.

Segundo Campos (2004), este método utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos, mas é aberto à interpretação subjetiva, considerando os significados das informações. Assim, as inferências que são realizadas no texto são um processo de raciocínio baseado na teoria que embasa o estudo. No caso desta pesquisa, esse método é válido, pois analisamos os conteúdos dos documentos à luz das teorias histórico-crítica, e da abordagem de ensino Interdisciplinar. Para Campos (2004) as fases de análise do conteúdo são:

- a) Fase de pré-exploração do material e leitura flutuante, é o primeiro contato com os documentos, obtendo as primeiras impressões e identificando dados relevantes;
- b) Seleção das unidades de análise, momento que há a busca no texto pelos temas que norteiam a pesquisa;
- c) Categorização e subcategorização, é a aproximação das unidades de análise por afinidades temáticas, nesta fase o autor destaca duas formas distintas de realizar, apriorísticas (categorias pré-definidas) e não apriorísticas (surtem no decorrer da análise).

Optamos pela apriorística, por termos pré-definidos o que buscamos nos documentos. Assim pesquisamos três categorias:

- a) Concepções sobre alfabetização;
- b) Concepções sobre Educação Física;
- c) Concepções sobre Interdisciplinaridade: subcategoria
 - Projeto alfabetiza+;
 - Roteiros interdisciplinares – Educação Física.

Ressaltamos que, durante a análise dos Roteiros Interdisciplinares (RI), adotou-se um processo de categorização não apriorística. À medida que os registros eram entregues bimestralmente, as categorias foram sendo construídas com base nos

dados, emergindo diretamente do conteúdo analisado, sem definições prévias. Esse procedimento permitiu identificar padrões recorrentes e organizar as atividades em grupos com características similares, favorecendo uma compreensão mais estruturada das práticas desenvolvidas.

4.3.3.2 Análise de dados: Pesquisa-ação

O material foi analisado com base nas ideias de um ensino histórico-crítico e interdisciplinar. Assim, o diário de campo teve suas observações baseadas nas interações entre alunos, participação (engajamento) nas aulas e apropriação do conteúdo (Educação Física e alfabetização).

Como a proposta é interdisciplinar, a observação constou aspectos próprios da Educação Física e da alfabetização, assim, consideramos para avaliar, se a aula estava desenvolvendo a alfabetização dos alunos, considerando os pilares essenciais para a alfabetização, conforme preconizados no Currículo Municipal – Manaus, mas também as habilidades básicas conforme a BNCC descreve: reconhecimento de letras, formas e sons; reconhecimento global de palavras; consciência silábica; consciência fonológica e correspondências grafofônicas (Brasil, 2017). O letramento, entendido como um processo que deve ocorrer em paralelo à alfabetização e não se confunde com ela, foi acompanhado ao longo das aulas.

A alfabetização e o letramento não são processos excludentes, mas complementares, conforme a figura 2 a seguir.

Figura 2 — Alfalettar



Fonte: Soares (2020, p. 37).

Neste trabalho, optamos por utilizar exclusivamente o termo alfabetização, considerando, conforme Soares (2020), que o aprendizado do sistema de escrita não se desenvolve de forma dissociada do letramento, processo que a autora denominou Alfaetrar. Dessa forma, não se faz necessária uma distinção rígida entre os dois conceitos, já que ambos ocorrem de maneira integrada e complementar.

A SEMED Manaus adota as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), fundamentada na ciência cognitiva da leitura⁸. Esta política foi revogada pelo Decreto nº 11556 de 12 de junho de 2023 que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, contudo seus desdobramentos deixaram suas marcas na educação brasileira e a SEMED-Manaus continua seguindo seus preceitos.

Com base no PNA, são desenvolvidos programas, orientações curriculares e práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. Para o 1º ano do Ensino Fundamental, devem ser trabalhados durante as aulas: Consciência fonêmica, instrução Fônica Sistemática, vocabulário, leitura e produção escrita. Assim as aulas de Educação Física foram desenvolvidas de forma que contemplem estes pilares. Segundo o Currículo Municipal-Manaus (CEM):

Consciência fonêmica:

É o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias (Manaus, 2025, p. 290).

Instrução fônica sistemática:

Leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a Instrução fônica sistemática explícita melhora significativa no reconhecimento de palavras, na ortografia e na fluência em leitura oral. (Manaus, 2025, p. 290).

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. É um campo que se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita e procura responder a perguntas fundamentais: “Como funciona o cérebro de quem está aprendendo a ler? Algo nele muda? Como aprendemos a ler?”

Fluência em leitura oral:

É a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê. A fluência torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável. É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática da leitura de textos em voz alta, individual e coletivamente, acrescida da modelagem da leitura fluente (Manaus, 2025, p. 291).

O desenvolvimento de vocabulário:

Tem por objeto tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os leitores iniciantes empregam seu vocabulário oral para entender as palavras presentes nos textos escritos. Pode-se desenvolver o vocabulário indiretamente, por meio de práticas de linguagem oral ou de leitura em voz alta, feita por um mediador ou pela própria criança; ou diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino, tanto de palavras individuais, quanto de estratégias de aprendizagem de palavras (Manaus, 2025, p. 291).

Compreensão de textos:

É o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos (Manaus, 2025, p. 291).

Produção escrita:

Diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. A produção de escrita abrange diferentes níveis: nível da letra, nível da palavra, nível da frase e nível do texto (Manaus, 2025, p. 292).

Habilidades descritas pela BNCC (2017):

- a) Reconhecimento de letras, formas e sons: a identificação visual das letras e a associação da letra ao som correspondente.
- b) Reconhecimento global de palavras: Quando a criança memoriza visualmente a palavra sem precisar decodificar letra por letra. É uma forma de leitura por associação visual.
- c) Consciência silábica: Identificar que palavras são formadas por sílabas,

conseguir contar, separar, juntar e manipular as sílabas.

- d) Consciência fonológica: envolve a capacidade de perceber, refletir e manipular os sons da fala, independentemente da escrita. Em outras palavras, é quando a criança entende que a linguagem falada pode ser dividida em partes menores como frases, palavras, sílabas e fonemas (sons individuais).
- e) Correspondências grafofônicas: representam a relação entre os grafemas (letras ou grupos de letras) e os fonemas (sons da fala). Em outras palavras, é quando a criança aprende que cada letra ou combinação de letras representa um som específico e vice-versa.

Gasparin (2020) desenvolveu um estudo sobre a didática da abordagem Histórico-crítica que está alinhada à teoria psicológica Histórico-cultural. Os pilares da alfabetização (consciência fonêmica, instrução fônica sistematizada, vocabulário, leitura e produção escrita), habilidades básicas descritas pela BNCC e conteúdo da Educação Física (esporte, dança, ginástica, jogos e brincadeiras) serão observadas ao longo das experiências de ensino, nos cinco passos que compõem as aulas:

- a) Prática Social inicial: neste momento o professor explica o conteúdo que será estudado e explora os conhecimentos empíricos dos alunos através do diálogo, cartazes, desenhos, modelagem ou outros instrumentos que possam registrar as ideias dos alunos.
- b) Problematização: neste ponto há o confronto do saber empírico com o saber científico, viabilizando aos estudantes responder às questões sociais do seu cotidiano de maneira crítica. Questões reflexivas sobre os conteúdos abordados são apresentadas aos alunos para fomentar essa análise.
- c) Instrumentalização: estudo dos conteúdos da Educação Física de forma interdisciplinar com a alfabetização, através de brincadeiras e jogos, vídeos, jogos educativos, atividades de escrita, desenho e brinquedos entre outros.
- d) Catarse: É a síntese dos conhecimentos construídos ao longo da aula. É a análise total do ponto de partida (conhecimentos cotidianos) e o ponto de chegada (conhecimentos científicos). A verificação ocorre por meios de diálogo, cartazes, desenhos, modelagem ou outros instrumentos que possibilitem a avaliação da aprendizagem.

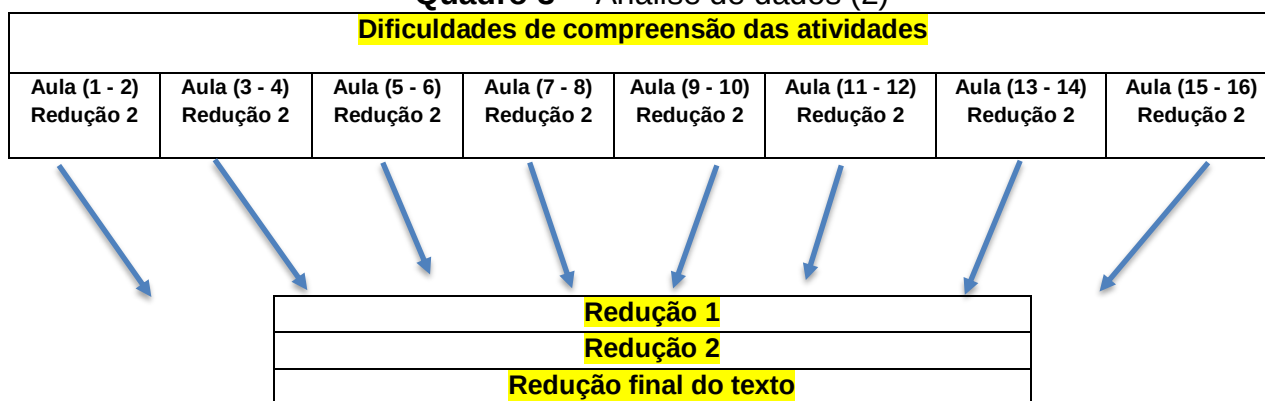
A prática social final foi verificada na 16ª aula experimental, neste ponto o aluno traduz o que compreendeu de todo o processo de trabalho, através da exposição dos trabalhos realizados ao longo do processo, com o intuito de trazer à memória tudo o que foi construído de forma oral, escrita e por meio de desenhos e esculturas.

Quadro 2 – Análise de dados (1)

Dificuldades de compreensão das atividades	Participação coletiva verbal da turma	Expressão espontânea e liberdade de movimento	Compreensão e leitura de mundo	Ordem, organização, seguir as regras	Interação, construído algo com a professora	Cultura Local
Transcrição literal	Transcrição literal	Transcrição literal	Transcrição literal	Transcrição literal	Transcrição literal	Transcrição literal
Redução 1	Redução 1	Redução 1	Redução 1	Redução 1	Redução 1	Redução 1
Redução 2	Redução 2	Redução 2	Redução 2	Redução 2	Redução 2	Redução 2

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Análise de dados (2)



Fonte: Elaboração própria.

Os diários de campo foram analisados, com destaque para os trechos que abordavam questões relevantes. Esses trechos foram agrupados conforme a similaridade de seus sentidos e padrões discursivos. Em cada diário, aplicou-se a mesma metodologia: identificar os trechos significativos, organizá-los por afinidade temática e, em seguida, realizar duas etapas de redução textual. Essas reduções tiveram como objetivo preservar o núcleo de sentido de cada agrupamento, mantendo a essência das reflexões registradas.

Após essa etapa, todos os trechos das reduções 2 foram agrupados conforme sua categoria, foram reunidos em um único texto consolidado. Em seguida, foram realizadas duas reduções sucessivas, com o objetivo de preservar o núcleo de significado de cada agrupamento. Esse processo resultou na elaboração do texto final

correspondente a cada categoria. Dentro de cada categoria, foram analisados e discutidos os parágrafos que foram o produto final das reduções.

5 RESULTADOS - Pesquisa documental:

Os documentos pertencentes à Secretaria de Educação que foram pesquisados foram as Diretrizes Técnico-pedagógicas 2025, Currículo municipal 2025 e projeto Alfabetiza+.

A partir da leitura e organização dos documentos foram construídas três categorias e duas subcategorias: Concepções sobre a alfabetização, Concepções sobre a Educação Física e concepções sobre interdisciplinaridade (subcategorias – Projeto Alfabetiza+; Roteiros interdisciplinares - Educação Física).

5.1 Categoria: Concepção sobre alfabetização

O documento Diretrizes técnicas (DR-TÉC) 2025, pontua várias questões sobre a alfabetização: projetos, ideias, conceitos e diretrizes que devem ser seguidas por todas as unidades de ensino. Sobre a transição escolar, da Educação infantil ao Ensino Fundamental as DR -TÉC afirmam:

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental objetiva o equilíbrio entre as duas etapas, bem como a continuidade das aprendizagens. Portanto, deve ser orientada e desenvolvida nas Unidades de Ensino da Rede pública municipal de Manaus (Manaus, 2025, p. 77). .

Neste trecho, é apresentada a ideia de valorizar o processo de transição entre as etapas de ensino. Este processo deveria considerar que a proposta pedagógica leve em conta as características dos alunos, como seu contexto socioeconômico, o nível de aprendizagem e as particularidades da criança de seis anos.

O Documento aponta que existem projetos intersetoriais para a transição escolar. Um desses ocorreu em agosto de 2025, foi um encontro pedagógico para discussão dos processos transitórios entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental entre os profissionais.

Entretanto, o documento DR-TÉC não oferece orientações sobre como as unidades de ensino podem estabelecer um equilíbrio entre as etapas. Além disso, não

aborda de que forma ocorre a continuidade das aprendizagens, se há algum diálogo entre as unidades de Educação infantil e do Ensino fundamental.

Sobre o processo de alfabetização durante o Ensino Fundamental o documento registra que segue a BNCC. Segundo as DR-TÉC:

Compreende a alfabetização como um processo, que requer que o estudante conheça o alfabeto, desenvolva a consciência fonológica e adquira a mecânica de escrita e leitura. A BNCC também coloca o texto no centro da unidade de trabalho, destacando sua relevância no cotidiano (Manaus, 2025, p. 78).

Seguindo esta perspectiva, as diretrizes ampliam a ideia acrescentando às DR-TÉC: “[...] A identificação das fases do desenvolvimento da alfabetização e do desenvolvimento dos pilares essenciais para a alfabetização” (Manaus, 2025, p. 63). Estes pilares essenciais devem ser compreendidos e utilizados por todos os componentes curriculares nas séries iniciais, que se estende até o 2º ano, pois até ao final desta série todos os alunos devem estar alfabetizados.

Segundo Soares (2016), a definição do início e término do processo de alfabetização é guiada por possibilidades econômicas que sustentaram as políticas educacionais, sem estar vinculada às condições de desenvolvimento psíquico e linguístico das crianças. Não há embasamento em teorias psicológicas ou linguísticas para tal definição, sendo ela determinada exclusivamente por fatores sociais e políticos.

Existe uma contradição entre documentos, o Plano Nacional de Educação (PNE), determina que a alfabetização deverá ocorrer até o 3º ano, PNE (2014, p. 3) “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º(terceiro) ano do ensino fundamental.” Enquanto a BNCC estabelece até o 2º ano.

Segundo a BNCC: “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2017, p. 92). Para Fernandes e Colvero (2019, p. 288):

Isso sugere que pode ser um tempo muito curto entre o inserir a criança em um contexto de alfabetização (a partir dos seis anos) e ela se tornar alfabetizada (aos sete anos), uma vez que cada criança desenvolve sua aprendizagem de forma individualizada.

A determinação em alcançar a alfabetização em um período curto pode desencadear uma corrida desenfreada nos sistemas de ensino, que acabam por apresentar políticas educacionais contraditórias em seus fundamentos, na tentativa de atingir a meta de alfabetização até o 2º ano de forma acelerada.

Para Caldeira e Paraíso (2017), a antecipação da alfabetização visa, entre outros objetivos, reduzir aspectos da infantilidade da criança, moldando-a ao padrão escolar desde cedo. Nesse processo, certos saberes, como os linguísticos, ganham destaque, enquanto outros são subordinados, sendo adaptados para favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, muitas vezes em detrimento de características específicas da disciplina original.

A SEMED mantém a orientação da PNA, mesmo após sua revogação, ao estabelecer que todos os saberes devem se articular para cumprir a função de alfabetizar. A BNCC permite certa liberdade para que os sistemas de ensino decidam sobre como fazer a interdisciplinaridade entre os componentes. Assim, a BNCC propõe: “Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas [...]” (Brasil, 2017, p.16). A concepção da SEMED é demonstrada no esquema a seguir:

Figura 3 — Esquema de saberes



Fonte: DR-TÉC (Manaus, 2024, p. 63).

Ao analisar este esquema, observa-se que a interdisciplinaridade não é a proposta, ou se é está equivocada. O esquema aponta setas em direção a alfabetização, porém não há setas de volta e entre as disciplinas, não há trocas, cooperação de saberes entre os componentes, somente entrega das demais

disciplinas para a alfabetização. Fazenda (1998) afirma que a interdisciplinaridade curricular elimina qualquer inclinação à hierarquização dominante, exigindo a colaboração entre as diferentes disciplinas escolares com base na igualdade, complementaridade e interdependência, valorizando as contribuições que cada uma pode oferecer e que são fundamentais em um processo de formação.

Nas DR-TÉC de 2025, observou-se uma mudança em relação ao esquema apresentado em 2024, com a introdução de um novo design que evidencia uma integração mais ampla entre os componentes. No entanto, os princípios que orientam a organização curricular para o 1º ano permanecem inalterados.

Figura 4 — Esquema de saberes atualizada



Fonte: DR-TÉC (Manaus, 2025, p. 77).

O CEM cita a BNCC categoricamente, refletindo sua posição sobre alfabetização:

Conforme orienta a BNCC, no Ensino Fundamental/Anos Iniciais, os componentes curriculares precisam tematizar diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos dessa fase, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (Manaus, 2021, p. 215).

O texto destaca que as disciplinas precisam estar orientadas ao objetivo principal, a alfabetização, semelhante ao esquema dos saberes da SEMED. Menciona também a ideia de tematizar práticas, que pode ser interpretada de diversas formas, dependendo do entendimento sobre o que significa tematizar. Nesse contexto, recorre-se ao pensamento de Freire (2018), que introduziu o conceito de tema gerador, que propõe uma educação centrada na compreensão crítica da própria

realidade. Essa abordagem parte de temas extraídos do cotidiano dos educandos, servindo como ponto de partida para o diálogo reflexivo e a problematização dos contextos vividos.

Assim, as atividades escolares voltadas para pesquisas, reflexões e discussões, quando conectadas à realidade e à prática social dos educandos, visam possibilitar a compreensão dessa realidade. Tematizar os conteúdos significa adaptá-los à vivência dos alunos, de modo que eles possam entender sua posição social e os desafios presentes em seu cotidiano. Conforme Freire (2018, p.133-134):

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na Educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

A proposta teórica da BNCC e da SEMED valoriza a tematização de práticas e uma abordagem cultural. Contudo, não enfatiza o enfrentamento das questões políticas e sociais da realidade. Nas séries iniciais, revela-se contraditória, pois concentra os esforços dos saberes apenas na leitura e escrita, refletindo a posição teórica adotada. Nesse contexto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi construída de forma centralizada pelo Governo Federal, sem diálogo com universidades, associações, pesquisadores ou professores, limitando-se a um grupo restrito de especialistas e empresários (Bragamonte *et al.*, 2024).

Sobre o desenvolvimento da alfabetização, a SEMED, elaborou um quadro que deve ser o guia para os professores nas séries iniciais. O quadro abaixo apresenta a conexão entre as Fases do Desenvolvimento da Leitura e Escrita e os Pilares Essenciais para a alfabetização baseado no paradigma fonológico.

Figura 5 – Quadro de desenvolvimento da alfabetização



Fonte: DR-TÉC (Manaus, 2025, p. 81).

A SEMED adota o paradigma fonológico, defendido por vários especialistas, destacamos a neurocientista Linnea Ehri, que estabelece as etapas do desenvolvimento da leitura e da escrita com base nas conexões entre sons e letras, valorizando o sistema notacional. De acordo com o PNA:

Ehri (2005, 2013, 2014) identificou quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, que refletem o conhecimento e o uso que a criança faz do sistema de escrita. Isso quer dizer que o que a leva a passar de uma fase para a outra é o conhecimento e o uso que faz do código alfabético, isto é, das relações entre letras e sons (Brasil, 2019, p. 27).

Conforme as DR-TÉC, todas as disciplinas devem trabalhar os pilares essenciais da alfabetização, que incluem: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência na leitura, compreensão textual, vocabulário e produção escrita. Esses elementos são fundamentais para promover a alfabetização. Conforme destacado no documento, o ensino nos anos iniciais deve ter como foco principal a alfabetização, alinhando-se às orientações estabelecidas pela BNCC.

‘Figura 6— Esquema dos Pilares essenciais da alfabetização



Fonte: DR-TÉC (Manaus, 2025, p.78).

As DR-TÉC concentram-se exclusivamente na dimensão linguística, invisibilizando outros saberes que permeiam o processo de alfabetização, o que impacta significativamente a leitura e a escrita. Não é esclarecido como os diferentes componentes curriculares devem contribuir para a aplicação dos pilares da alfabetização. Por exemplo, como a Educação Física pode colaborar no desenvolvimento do vocabulário ou como a História deve agir para fortalecer a consciência fonêmica.

Essa abordagem limitada à faceta linguística da alfabetização negligencia saberes essenciais para que os alunos compreendam seu papel no mundo e sua posição enquanto integrantes da classe trabalhadora, resultando em uma formação incompleta e restrita.

Para Saviani (2000, p. 55) “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.” Sem uma educação crítica desde as séries iniciais e rebaixando disciplinas como “meios” de alfabetização apenas, já não como um caminho de compreensão do seu mundo social e político, a concepção que transmite é que, as escolas municipais estão funcionando para perpetuar que os filhos das classes trabalhadoras continuem na mesma posição, não é uma escola comprometida com os interesses populares.

Ademais, entende-se que a escrita ocorre em função da leitura, permitindo que o leitor analise e reflita criticamente sobre o conteúdo lido. Sobre o desenvolvimento desta capacidade crítica entre leitura e escrita destacamos o pensamento de Cagliari (1992, p. 150):

A leitura é, pois, uma decifração e decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as informações que o texto tem e finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu.

Soares (2016) aborda a complexidade do processo de alfabetização, destacando seu caráter multifacetado, que não deve se limitar apenas à dimensão linguística. A autora utiliza a mesma analogia presente na obra de Saviani, *Escola e Democracia*, referente à curvatura da vara. Segundo essa metáfora, ao tentar corrigir uma vara torta, não basta colocá-la diretamente na posição correta; é necessário ajustá-la de forma equilibrada.

Esse raciocínio serve para explicar a transição do ensino tradicional para a escola nova, que ocorreu de maneira radical e acrítica. Soares (2006) aplica essa metáfora ao contexto da alfabetização, apontando que, embora haja tentativas de ajustes, o processo acaba repetindo erros semelhantes. Isso ocorre porque o pêndulo oscila entre o ensino notacional alfabético (explícito) e o ensino construtivista (implícito), deixando de lado outras dimensões igualmente importantes para esse processo.

A PNA (2019), destaca que a compreensão de um texto requer o desenvolvimento de diversas habilidades, como o conhecimento de mundo, o raciocínio verbal e a familiaridade com livros. Essas habilidades, diferentemente do ensino sistemático e explícito das palavras e dos fonemas, são adquiridas de maneira assistemática. No entanto, os conhecimentos sistemáticos e assistemáticos se complementam e se entrelaçam, permitindo que a leitura fluente seja alcançada. O modelo de cordas de Hollis Scarborough ilustra de forma clara esse processo, evidenciando os elementos fundamentais para a compreensão textual.

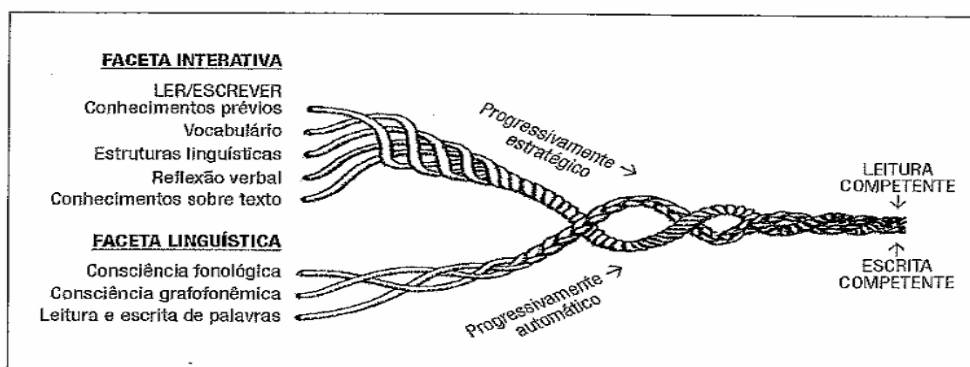
Figura 7 — Modelo de cordas



Fonte: PNA (Brasil, 2019, p. 29).

Semelhante ao PNA, Soares (2016) utiliza o modelo de cordas para evidenciar que a faceta linguística, por si só, não é suficiente para a aquisição da língua escrita. Segundo a autora, é imprescindível integrar as facetas interativa e sociocultural, pois apenas uma faceta isolada não é capaz de compor o processo como um todo. Em sua análise, Soares adapta o modelo de cordas para ilustrar sua interpretação, destacando a complementaridade entre os diferentes aspectos envolvidos na aprendizagem da escrita.

Figura 8 – Modelo de cordas adaptado por Soares



Fonte: Soares (2016, p. 349).

As DR-TÉC da SEMED, enfatiza a questão linguística como prioridade. Conforme afirma as DR-TÉC:

A alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Manaus se desenvolve a partir da observação dos níveis de leitura e escrita, da identificação das fases do desenvolvimento da alfabetização e do desenvolvimento dos pilares essenciais para a alfabetização (Manaus, 2025, p. 78).

Em outro momento, o texto novamente enfatiza que todos os saberes se subordinam aos pilares essenciais da alfabetização. Segundo as DR-TÉC:

Nesta perspectiva, todos os Componentes Curriculares devem contribuir com o processo de alfabetização por meio dos seis PILARES ESSENCIAIS DA ALFABETIZAÇÃO, os quais são definidos, segundo o Currículo Escolar Municipal (CEM) [...] (2025, p. 79).

As DR-TÉC evidenciam uma relação de poder entre os diferentes saberes, em que alguns ocupam uma posição de supremacia enquanto outros são subalternizados.

Dessa forma, parece que as disciplinas se transformaram em um “reforço”, com seus conhecimentos sendo reduzidos a simples textos auxiliares para a área da linguística.

Sobre os objetivos da alfabetização, é apontado pelo CEM:

Priorizar a alfabetização como foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Manaus, 2021, p. 282).

Aqui, novamente aponta o foco do ensino no sistema de escrita alfabética e práticas de letramento, para os dois primeiros anos do ensino fundamental, alinhado às DR-TÉC e a BNCC.

O segundo objetivo é apresentado pelo CEM:

Construir conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, por sua inserção na cultura letrada, e de participação com maior autonomia e protagonismo na vida social (Manaus, 2021, p. 282).

Nesse contexto, são mencionados os demais componentes que devem desenvolver seus respectivos conhecimentos. No entanto, ainda se observa a vinculação à questão do letramento, evidenciando uma hierarquização entre os diferentes saberes.

No terceiro objetivo, conforme CEM destaca-se a meta de: "promover a alfabetização baseada em evidências científicas" (Manaus, 2021, p. 282). Alinhando-se teoricamente ao PNA.

No quarto objetivo, conforme o CEM:

Desenvolver a alfabetização por meio de 6 (seis) pilares essenciais: consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita (Manaus, p. 282).

Os documentos da SEMED deixam evidente a concepção que orienta suas diretrizes, ressaltando a importância de que todos os pilares sejam efetivamente aplicados por todas as disciplinas.

No quinto objetivo, afirma o CM: “Assegurar que todos os estudantes estejam alfabetizados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental” (Manaus, 2021, p. 282). Até o

2º ano a criança deve se encontrar na fase da escrita e leitura chamada de alfabética completa, na qual é capaz de ler fluentemente e produzir textos, conforme os pilares da alfabetização.

Somente no sexto objetivo, conforme o CEM: “Desenvolver a alfabetização plena dos estudantes até o 3º ano do Ensino fundamental” (Manaus, 2021, p. 282). Infere-se que é a fase alfabética consolidada, em que os estudantes além de ter fluência em leitura e produção de textos, serão capazes de compreender o texto.

Sobre a compreensão de textos ocorrer somente no 3º ano, observa-se que a compreensão de mundo, análise e discussão não é uma questão prioritária durante os anos iniciais, a leitura e escrita não estão atreladas as práticas sociais dos alunos, as suas experiências.

Em contraposição às concepções hegemônicas de ensino e aprendizagem que prevalecem na educação municipal, questionamos a supervalorização do método fônico em detrimento de outras abordagens, como se apenas esse método fosse eficaz no processo de alfabetização. Destaca-se, ainda, a problemática da hierarquização dos saberes, na qual os demais componentes do ensino são reduzidos a um papel secundário em relação ao processo de alfabetização.

Ademais, observa-se a supervalorização da faceta linguística, frequentemente colocada em destaque, enquanto aspectos essenciais do ensino, como as dimensões interativa, cultural, política e social, são renegados à invisibilidade.

Devemos problematizar o fato de que tais perspectivas não incorporam, em seus princípios e objetivos, um compromisso com uma educação que esteja alinhada à luta de classes e que contribua para a superação da sociedade capitalista. Sob essa ótica crítica, que enfatiza a relevância do acesso aos conhecimentos científicos de todas as disciplinas, entende-se que, no processo de garantir a apropriação da leitura e da escrita, são imprescindíveis uma intencionalidade pedagógica e uma organização do ensino que articule conteúdo, forma e público-alvo.

O público-alvo das escolas municipais é composto majoritariamente pelos filhos da classe trabalhadora, crianças que enfrentam inúmeras dificuldades sociais e que, muitas vezes, têm negado o acesso ao entendimento das razões que explicam a realidade em que vivem. É essencial refletir sobre a relevância dos conteúdos que estão sendo ensinados e avaliar se a metodologia adotada nas escolas atende às

suas especificidades e necessidades, garantindo uma educação significativa e alinhada às suas vivências.

Segundo Dangiό e Martins (2018), tanto o conteúdo quanto a forma de ensino sempre enfrentaram desafios, especialmente porque são definidos pela classe dominante conforme seus próprios interesses. No entanto, a maneira como se ensina representa uma escolha política do educador.

A alfabetização, nesse contexto, é um conhecimento fundamental que deve ser acessível a todos, pois permite uma compreensão mais profunda da realidade e possibilita sua transformação. Algumas perguntas essenciais devem ser feitas sobre o ato de alfabetizar. Alfabetizar com quê? para quê? como? e para quem?

Com base nesses questionamentos, destacamos que os documentos apresentados pela SEMED Manaus, Diretrizes técnicas-pedagógicas e Currículo escolar municipal, foram utilizados como referência para responder a essas indagações à luz de seus conteúdos.

Alfabetizar com quê? A alfabetização deve ser conduzida de forma focada nos aspectos linguísticos, envolvendo todos os componentes disciplinares, que direcionam seus esforços para o ensino da linguística, mesmo que isso ocorra em detrimento de seus próprios conhecimentos específicos.

Como alfabetizar? Baseando-se em princípios fundamentados em evidências científicas, como proposto pela SEMED, por meio do método fônico, também se utilizam os pilares essenciais para a alfabetização.

Quem alfabetizar? Estudantes do 1º e 2º ano, anos iniciais, prioritariamente.

Para quem alfabetizar? Para atender aos interesses da classe dominante, que transmite seus valores com o objetivo de formar trabalhadores passivos diante da realidade que os cerca. A alfabetização, nesse contexto, busca desenvolver apenas as habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho, limitando o conhecimento ao mínimo necessário para o desempenho de funções laborais, sem promover uma consciência crítica.

5.2 Categoria: Concepção sobre Educação Física

Sobre a Educação Física o CEM copia as mesmas competências específicas para o ensino fundamental da BNCC, CEM: “Compreender a origem da cultura

corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual” (Manaus, 2021, p.190). A perspectiva do CEM sobre a Educação Física é fundamentada em uma abordagem cultural. No que diz respeito ao termo "cultura" dentro desse campo, Daolio (2004) destaca que há divergências entre os autores, os quais utilizam diferentes expressões para conceituá-lo, como “cultura corporal”, “cultura do movimento”, entre outras. Esses termos surgem com o intuito de explicar e aprofundar o significado de cultura no contexto da Educação Física.

O CEM utiliza o termo “cultura corporal de movimento” que segundo Daolio (2004, p. 29) “Nesse conceito, o movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo. E uma linguagem que, portanto, se refere ao mundo do simbólico”.

O termo “cultura corporal de movimento” é empregado por Valter Bracht, autor de destaque na vertente progressista da Educação Física. Sua abordagem crítica leva em conta os fatores socioeconômicos e políticos que influenciam a construção da cultura corporal no campo da Educação Física. Para Bracht (2003, p. 45-46):

[...] o objeto da EF é a cultura corporal de movimento. [...] Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos.

Daolio (2004) investigou que também este termo foi utilizado pelo autor Mauro Betti, com sua perspectiva de Educação Física baseada na Teoria Semiótica de Peirce⁹, O termo “cultura corporal de movimento” seria uma forma de linguagem com seus signos (dança, esporte, ginástica e outros). Há a necessidade de investigar essa linguagem, mas não somente isto. O professor deve dar abertura para a criação de novos signos que podem ser criados pelos alunos. Para Betti (2007, p. 208):

⁹BETTI, M. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. R. da Educação Física/UEM. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007. A semiótica pode ser definida, de forma geral, como a ciência que investiga todas as formas de linguagem. Seu objetivo é analisar os modos pelos quais qualquer fenômeno se constitui como produtor de significado e sentido.

O objeto da Educação Física seria, então, o saber específico de que trata essa prática, qual seja, a cultura corporal de movimento, perspectiva na qual “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela”; é linguagem específica, “mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico.

Embora a BNCC e, por consequência, o CEM utilize o termo "cultura corporal de movimento", sua concepção de Educação Física não se alinha, de fato, ao significado atribuído por autores que defendem uma abordagem crítica e progressista da área. Ao longo do documento, é possível identificar contradições conceituais e práticas que revelam uma base teórica distante da perspectiva crítica da Educação Física.

A apropriação do termo parece mais retórica do que efetivamente comprometida com os princípios que sustentam a valorização da criticidade e da transformação social por meio das práticas corporais. Autores tanto da vertente crítica quanto da pós-crítica expressam insatisfações em relação à BNCC. Neira (2019), por exemplo, aponta que a lógica da BNCC está fundamentada em uma perspectiva neotecnicista e na pedagogia das competências, orientações que priorizam o controle e a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, alinhando-se a uma racionalidade neoliberal.

As teorias críticas rejeitam a lógica de homogeneização curricular e afirmam que o currículo não é neutro, ele carrega intenções políticas, sociais e econômicas na seleção e organização dos saberes. Nesse contexto, o projeto educacional promovido pela política neoliberal se mostra incompatível com os princípios defendidos pelas teorias críticas da Educação Física, revelando uma oposição entre modelos.

É citado pelo CEM: “[...] se valorize como sujeito crítico e não somente como receptor de conteúdos e que ao longo de seu processo educacional ele viabilize a construção colaborativa do conhecimento” (Manaus, 2021, p. 219). Embora essa concepção seja progressista, a estrutura curricular vigente, fundamentada no desenvolvimento de habilidades e competências previamente estabelecidas, acaba por restringir a atuação docente. Dessa forma, o ensino se mantém preso a um formato rígido, o que evidencia uma contradição entre o discurso e a prática.

Essa organização curricular rígida busca preparar o aluno para lidar com as demandas cotidianas, ela promove um aprendizado passivo, voltado à adaptação ao

mercado de trabalho. Nesse processo, o estudante é moldado para atender exigências produtivas, sem desenvolver uma consciência crítica sobre o sentido e as implicações do trabalho na sociedade.

Conforme apontado pelo CEM: (2021, p. 219):

[...] levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade, em que a corrupção não seja referência de vida; em que a liberdade seja um bem superior; em que a consciência crítica seja patrimônio de toda pessoa (Manaus, 2021, p. 219).

A “consciência crítica” apresentada pelo CEM não se articula com os princípios da Educação Física crítica. Ao reproduzir integralmente as diretrizes da BNCC, o CEM acaba por aderir à mesma lógica político-pedagógica da BNCC, distanciando-se de uma abordagem verdadeiramente crítica e transformadora, embora o texto do CEM traga elementos que referenciam as perspectivas críticas.

Sobre a Educação Física nos anos iniciais, CEM:

A Educação Física nos anos iniciais do Ensino fundamental possibilita ao estudante a multiplicidade de suas possibilidades cinéticas, ampliando seu mundo além dos exercícios físicos. Ela educa através da seleção e ordenamento das atividades oportunizando ao educando o desenvolvimento de habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como brincadeiras e jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças (Manaus, 2021, p. 218).

Embora o CEM afirme que a seleção e o ordenamento dos conteúdos das atividades culturais na Educação Física contribuem para a formação dos alunos, essa afirmação é controversa. A abordagem baseada em competências tende a privilegiar o desenvolvimento cognitivo, muitas vezes em detrimento da experiência e vivência corporal. Com isso, a dimensão experiencial e subjetiva do corpo, essencial à Educação Física acaba sendo secundarizada.

O CEM destaca: “A Educação Integral garante o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e se constitui como projeto coletivo [...]” (Manaus, 2021, p. 218). O CEM semelhante à BNCC enfatiza a importância da Educação integral, destacando o papel da Educação Física nesse processo. Em contraste, Saviani (2011) propõe uma concepção de

Educação Integral centrada no desenvolvimento das dimensões intelectual, ética, estética e política do sujeito, evidenciando uma abordagem mais voltada à formação crítica e cidadã.

A proposta para que o aluno alcance o desenvolvimento pleno através de uma Educação Física integral é ensinar os conteúdos de forma contextualizada. CEM: “A Educação Física inserida na área da linguagem propõe ao professor trabalhar seu conteúdo de forma contextualizada [...]” (Manaus, 2021, p. 219).

Na abordagem crítico-superadora, a contextualização dos conteúdos implica relacionar os temas da cultura corporal aos problemas que emergem da vivência humana na sociedade, como as questões raciais, políticas, ambientais, entre outras. Essa perspectiva está em sintonia com os princípios da pedagogia histórico-crítica, que defende uma educação voltada à compreensão crítica da realidade.

Compreendemos que a BNCC apresenta uma natureza híbrida em suas concepções, o que gera contradições quanto à forma como o documento aborda a Educação Física. É sabido que a pedagogia das competências está alinhada a um modelo de conformação e adaptação às demandas da sociedade contemporânea. Para Frasson e Júnior (2025, p. 91) “Há uma hegemonia de políticas neoliberais em educação que se apropriam equivocadamente de aspectos como: participação democrática, ação na realidade, trabalho coletivo, autonomia, criatividade entre outros”.

Assim, quando a BNCC enfatiza a tematização dos conteúdos, essa proposta não se equivale à perspectiva da Educação Física crítica-superadora. De acordo com o CEM:

[...] ao final dos Anos Iniciais o estudante alcance o aprendizado integral de suas múltiplas potencialidades, aprendendo a cuidar de si e dos outros, possibilitando a ele a autonomia necessária para aplicação do conhecimento adquirido através da vivência das práticas corporais [...] (Manaus, 2021, p. 219).

Na perspectiva da Educação Física crítica-superadora, a autonomia é construída por meio de um movimento dialético que se desenvolve ao longo das aulas. Esse processo exige diálogo e reflexão tanto entre professor e alunos quanto entre os próprios alunos. A problematização dos conteúdos, os questionamentos que emergem

nesse contexto, bem como a escuta ativa dos estudantes e a valorização de momentos de ludicidade e criatividade, constituem elementos fundamentais para a construção de um processo educativo dialético.

O currículo municipal segue fielmente a proposta de Educação Física da Base Nacional Comum Curricular, fazendo várias menções à mesma ao longo de seu texto. É o ensino pautado nas competências e habilidades que o estudante deve adquirir ao longo do processo. No entanto, o currículo municipal não apresenta elementos específicos ou particulares da região, limitando-se a reproduzir as diretrizes já estabelecidas.

5.3 Categoria - Concepção sobre interdisciplinaridade

No que diz respeito à interdisciplinaridade, o currículo municipal destaca a relevância de atualizar tanto o modelo de ensino quanto o currículo, alinhando-os às necessidades e transformações do mundo. Além disso, enfatiza a importância do diálogo entre as pessoas que integram essa dinâmica educacional. CEM: “Considerando que não há ensino sem aprendizagem, educadores e estudantes vivem em intercâmbio constante, estabelecendo múltiplas maneiras de desenvolvimento nesse processo” (Manaus, 2021, p. 31).

Com base nessa perspectiva, o CEM expõe suas concepções sobre o tema interdisciplinar, abordando também outros conceitos relacionados a essa temática. CEM:

Multidisciplinaridade – entende-se pela composição de várias disciplinas, denominadas após a Base Nacional Comum Curricular como Componentes Curriculares, que não dialogam entre si necessariamente, tratando de um mesmo tema ou assunto. Seu princípio se fundamenta no conceito de que o conhecimento pode ser dividido em partes, onde cada uma dessas partes passa a ser reconhecida por um saber específico. É a forma mais tradicional para organização dos objetos de conhecimento, dentro de cada Componente Curricular (Manaus, 2021, p. 31).

Acerca da multidisciplinaridade aborda Japiassu (1976) que este termo significa um trabalho de justaposição de disciplinas, ou seja, estudar um objeto por diferentes ângulos, não há acréscimo entre as disciplinas, apenas há um agrupamento entre elas para resolver um problema a partir da visão de cada saber.

Sobre a questão da transdisciplinaridade, CEM:

Transdisciplinaridade – conforme o próprio nome já diz, transcende as disciplinas Componentes Curriculares. É uma proposta que ultrapassa a sala de aula, considerando o conhecimento como global, não existindo mais as disciplinas individualizadas. Sua abordagem dentro do contexto escolar modifica a metodologia e os objetos de conhecimento trabalhados pelos professores, ampliando as esferas de cada Componente Curricular sem que percam sua autonomia. Isso significa buscar pontos em comum nos saberes, ocupando os espaços em aberto, gerando novos conhecimentos (Manaus, 2021, p. 31-32).

Segundo Japiassu (1976), o conceito de transdisciplinaridade é considerado uma utopia, uma vez que raramente se alcança um nível de integração entre disciplinas tão profundo que resulte em um sistema completo, sem qualquer tipo de fronteira.

Sobre a interdisciplinaridade, discorre o CEM:

Interdisciplinaridade – nela os componentes curriculares dialogam entre si e se complementam dando origem a novos conceitos. Consiste na integração de várias e diferentes áreas de conhecimento, realizando um trabalho de constante troca e cooperação (Manaus, 2021, p. 32).

Este termo é o mais comum e utilizado nos projetos escolares. Para Fazenda (1998) a interdisciplinaridade é compreendida como a integração de no mínimo duas disciplinas que buscam superar a fragmentação do saber, através de uma ação conjunta com cooperação.

No contexto escolar, a integração entre as disciplinas implica que os programas de ensino e a gestão estejam alinhados. Além disso, é essencial que o planejamento dos professores, a didática e o processo de aprendizagem dos estudantes também estejam articulados. Como resultado dessa integração, serão desenvolvidos produtos cognitivos. A interdisciplinaridade deve ser em nível curricular, didático e pedagógico. Ainda sobre isto, o currículo municipal compartilha da mesma ideia ao expor em CEM:

Para que ocorra no meio escolar, é indispensável que a prática e planejamento estejam voltados para a interação entre as diferentes áreas do conhecimento, num processo de troca, reciprocidade de conceitos, objetos de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências (Manaus, 2021, p. 32).

A relação entre a prática efetiva e o planejamento de um projeto interdisciplinar deve ser encarada como um esforço contínuo, já que não há uma fórmula única para alcançar a interdisciplinaridade. O profissional vai descobrindo esse processo por

meio de suas experiências, sua percepção de mundo e sua maneira de atuar. A construção de um projeto interdisciplinar ocorre gradualmente, à medida que o profissional adota uma postura mais integrada. No planejamento pode estar tudo bem definido, mas a atitude individual de cada pessoa integrada a este projeto interdisciplinar é que vai fazer diferença no todo, sobre isto, Fazenda (2009, p.17) afirma:

[...] A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes.

O currículo escolar municipal busca apresentar os princípios relacionados à interdisciplinaridade, com o intuito de inspirar as escolas a desenvolverem projetos educacionais que estejam em sintonia com as diretrizes da rede de ensino. Ao mesmo tempo, deve-se considerar as características únicas de cada escola, promovendo iniciativas que atendam às necessidades específicas da comunidade escolar. Conforme o CEM:

Enquanto a Secretaria, visualizar todos esses conceitos é uma forma de mostrar a autonomia das unidades de ensino, sem perder sua identidade coletiva, pois oportuniza o desenvolvimento, respeitando as especificidades de cada comunidade na qual está inserida, assim, como particularidades dos sujeitos que a compõem (Manaus, 2021, p. 32).

Conforme esclarece Fazenda (2009), um trabalho interdisciplinar deve valorizar as interações entre todos os envolvidos no projeto, como alunos, professores e gestores. Tal iniciativa deve surgir da motivação individual de cada participante, sendo espontânea e jamais imposta. A essência desses projetos reside no desejo de criar, transformar e superar limites, aspectos que não coexistem com práticas autoritárias.

É fundamental valorizar as práticas pedagógicas dos professores, permitindo que eles se redescubram através da experiência prática. A postura interdisciplinar nasce da coragem de inovar nos métodos de ensino, buscar conexões entre as disciplinas e construir o aprendizado em parceria com os alunos.

O Currículo municipal cita mais de uma vez, a importância da autonomia das escolas, que corresponde também à autonomia dos professores. CEM: “E para que isso aconteça é preciso que educadores vivenciem situações significativas e reflitam

sobre elas, para que possam transpor suas próprias aprendizagens para a prática da sala de aula” (Manaus, 2021, p. 32). A questão da tentativa de inovar nas práticas, não significa que sempre dará certo, mas aponta que o professor está no caminho para a compreensão global de ensino.

5.3.1 Subcategoria: Projeto alfabetiza+

A secretaria de educação lançou em 2024 o projeto Alfabetiza +, projeto de caráter interdisciplinar com o objetivo de auxiliar na alfabetização das crianças que estão no 1º e 2º ano do ensino fundamental. Para que o projeto alcance seus objetivos, aulas prontas, apostiladas foram elaboradas pelo grupo de especialistas da secretaria para que sejam aplicadas pelo professor regente de sala e o professor de Educação Física. Estas aulas são denominadas de roteiros interdisciplinares (RI).

Figura 9 — Roteiro interdisciplinar (RI)



Fonte: PROJ-ALF (Manaus, 2024, p. 11).

A partir da análise da imagem do círculo, conclui-se que o processo de alfabetização ocupa o papel central nas atividades dos roteiros interdisciplinares. O texto também destaca que o projeto está alinhado à proposta pedagógica para o 1º e 2º ano pela BNCC, priorizando a alfabetização como o aspecto mais relevante. Além disso, ressalta que os roteiros favorecem a integração entre os diferentes componentes curriculares. DR-TÉC:

Os materiais pedagógicos do Projeto Alfabetiza+ (1º e 2º Anos) orientam a sequência das atividades e o desenvolvimento da aprendizagem por meio da integração entre componentes curriculares e áreas do conhecimento. Essa

abordagem visa conectar conceitos, habilidades e temas promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e possibilitando uma compreensão mais ampla e integrada do conhecimento (Manaus, 2025, p. 78).

Sobre a questão da integração e interdisciplinaridade, Fazenda (2011) relata que a interdisciplinaridade é produto e origem primária da integração dos conteúdos, saberes, métodos de um projeto. Também a integração se configura como um momento da interdisciplinaridade.

Japiassu (1976) explica que a integração metodológica de um projeto interdisciplinar ocorre em nível de conceitos, chamados de contatos interdisciplinares, mas também ocorre a integração em nível dos métodos, denominado de pesquisa interdisciplinar propriamente dita. Conforme o texto do PROJ-ALF: “Permitem que os estudantes façam conexões entre conceitos e habilidades de diversas áreas do conhecimento” (Manaus, 2024, p.11). Então o projeto entende que deve haver esta tentativa de conexão entre os conceitos das disciplinas, isto, deve ser demonstrado nas atividades propostas e no fazer diário do professor ao conduzir estas atividades.

A estrutura do PROJ-ALF inicia com a avaliação diagnóstica, que deve ser realizada pelo professor regente no começo do processo, seguida da avaliação final, após o estudo completo de todos os roteiros. As avaliações não são elaboradas pelo professor, mas sim pela equipe técnica da SEMED, sendo padronizadas e aplicadas de forma uniforme em toda a rede.

A segunda parte aborda as formações dos professores, que devem estar alinhadas às necessidades pedagógicas previstas pelo projeto. Já a terceira parte, considerada o núcleo do programa, consiste nas aulas apostiladas, criadas pela equipe técnica da SEMED e disponibilizadas aos professores por meio de links.

A elaboração destas aulas segue critérios de construção pedagógica, para que as atividades estejam de acordo com o currículo escolar municipal e matriz de referências SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), estas são as habilidades e competências que são avaliadas pela prova nacional aplicadas aos estudantes brasileiros.

Figura 10 – Matriz SAEB e CEM



Fonte: PROJ-ALF (2024, p.12).

A inclusão da matriz SAEB no projeto não é uma coincidência; seu objetivo é contribuir para a melhoria dos resultados da rede municipal nesta prova nacional. Embora o foco declarado no PROJ-ALF seja a alfabetização, é possível perceber que, de forma implícita, o projeto também busca alcançar um desempenho satisfatório nessa avaliação.

O projeto parece ter como foco principal a promoção da alfabetização de forma “interdisciplinar”, porém, sua estrutura e etapas evidenciam um objetivo subjacente: alcançar metas numéricas na avaliação nacional. Para Oliveira; Pinho e Senna (2022, p. 7):

O sistema de Ensino baseado em avaliações standardizados vem ocupando lugar de destaque nas políticas oficiais, visando à melhoria da qualidade da Educação a partir da mensuração do desempenho dos estudantes, com base em uma busca de medida objetiva e estabelecimento de metas.

Figura 11 – Estrutura do projeto



Fonte: PROJ-ALF (2024, p. 5).

A etapa de acompanhamento pedagógico envolve a gestão pedagógica acompanhando, nas escolas, a implementação dos Roteiros Interdisciplinares (RI) e transmitindo as informações coletadas para a equipe técnica da SEMED. Esse processo inclui o monitoramento dos diários de classe, o registro nas plataformas da SEMED das etapas de progresso relacionadas à leitura e escrita, além de disponibilizar o link para que pais e professores possam avaliar o PROJ-ALF. Conforme o quadro a seguir:

Figura 12— Acompanhamento PROJ-ALF



Fonte: PROJ-ALF (2024, p. 23).

Com o PROJ-ALF, a SEMED exerce o controle do que é realizado em sala de aula, através de conteúdos prontos para todas as unidades de ensino e monitora essas ações através do acompanhamento de gestão. O projeto não considera o professor como pesquisador, como profissional intelectual, mas mero aplicador de cartilha.

O professor vê sua autonomia na tomada de decisões pedagógicas limitada, mesmo após analisar e avaliar sua turma. Trata-se de um projeto centralizador conduzido pela equipe técnica, no qual falta uma colaboração efetiva entre os diferentes agentes envolvidos, como professores, gestão e equipe pedagógica. Segundo Freire (1993, p. 52) “Sem intervenção do educador, intervenção democrática, não há Educação progressista”. Não é uma educação que visa a transformação social de fato.

Este projeto é uma política educacional regulatória no sentido de diminuir a atuação intelectual do professor tornando o seu fazer pedagógico mais técnico que profissional, assim reduzindo sua prática pedagógica no dia a dia em função da “promoção da alfabetização” que na verdade se resumirá em números valiosos nas avaliações externas, essa parece ser a verdadeira finalidade. Para Arroyo (2013, p. 26):

As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e à docência.

A etapa conhecida como ambiente alfabetizador inclui materiais pedagógicos fornecidos às escolas, como jogos, fantoches e outros recursos, além de abranger a rotina diária em sala de aula com atividades de leitura e escrita.

Figura 13 – Ambiente alfabetizador



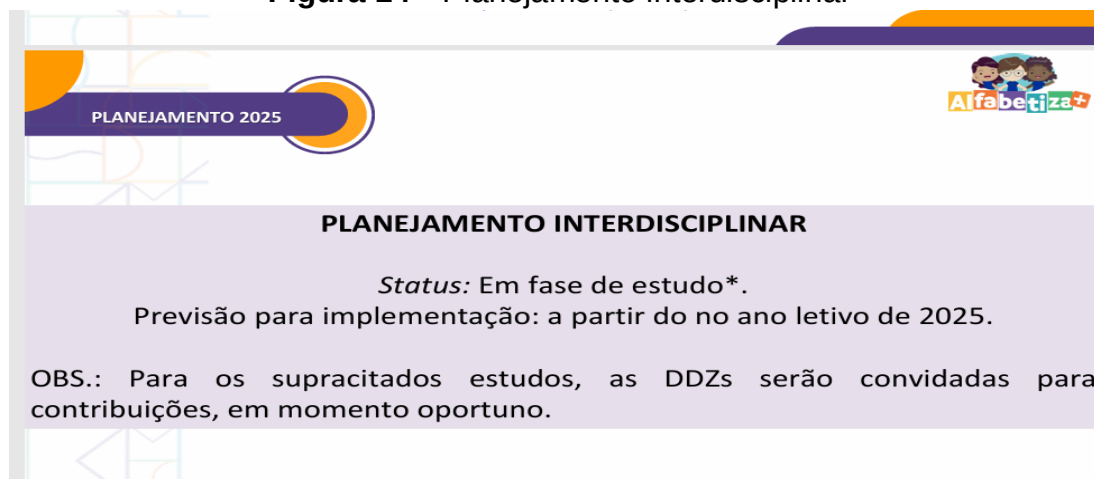
Fonte - PROJ-ALF. (2024, p. 25).

Entendemos que a sala de aula não é o único espaço para a alfabetização; as aulas de Educação Física, realizadas na sala de aula, na quadra de esportes ou no pátio, também constituem um ambiente rico em diversas aprendizagens que estão diretamente relacionadas ao processo de alfabetização. Segundo Barros (2009, p. 81):

Acreditamos que o próprio processo do brincar já possibilita a construção do conhecimento sobre o mundo, oportunizando leituras sobre ele. O que tem ocorrido na escola é a substituição das brincadeiras de jogo simbólico, brincadeiras tradicionais, o contar histórias, entre outras atividades potencializadoras do desenvolvimento das crianças, em razão do uso excessivo de brincadeiras com fins didáticos [...].

A etapa seis do projeto, denominada Planejamento Interdisciplinar, prevê que, em 2025, as DDZs, Divisões Distritais Zonais, que integram a estrutura da Semed e atuam na organização e descentralização da gestão das escolas municipais por regiões da cidade, sejam convidadas a participar desse planejamento. No entanto, observa-se que as atividades propostas nos roteiros são bastante semelhantes às desenvolvidas no ano anterior, 2024.

Figura 14— Planejamento interdisciplinar



Fonte - PROJ-ALF. (2024, p. 28).

No contexto escolar, Hahn, Mezzomo e Pátaro (2020) destacam que o termo "projeto" está intrinsecamente ligado ao planejamento docente, o qual pode seguir diferentes trajetórias para alcançar os objetivos estabelecidos. A construção do projeto é moldada pela relação entre professor e aluno, desenvolvendo-se ao longo do tempo, já que não é algo fixo ou imutável. Vale enfatizar que os projetos podem ser elaborados em conjunto com os outros, mas jamais devem ser impostos ou criados por outros.

Os projetos são uma estratégia para se alcançar algo no futuro, com vistas à transformação de uma determinada realidade. A estratégia de projetos interdisciplinares pode se modificar em função de vários contratempos, situações que

ocorrem durante o percurso, por isso, o planejamento desses projetos deve ser maleável e, acima de tudo, considerar que tanto o docente quanto o discente são os protagonistas e responsáveis pela construção do projeto.

No planejamento do PROJ-ALF, não há referência à participação dos professores como coautores do projeto, mas sim como meros executores. Segundo Libâneo (1990), o professor desempenha um papel central na condução do processo de ensino, escolhendo o método mais adequado para sua turma com base no nível cognitivo demonstrado pelos alunos. Além disso, o professor tem a responsabilidade de transformar os conteúdos em conhecimentos relevantes e compreensíveis. É fundamental, ainda, que o docente tenha pleno domínio do conteúdo da disciplina que leciona.

Não basta apenas conhecer o conteúdo apresentado na apostila. Dentro da perspectiva interdisciplinar, o professor deve aprofundar seu conhecimento e ter a coragem de buscar novas formas de aplicá-lo na prática. Seguir unicamente o planejamento elaborado por terceiros não garante a obtenção de resultados eficazes no processo de ensino.

A sétima etapa do projeto consiste na criação de um livro, que, conforme explicado, reúne todas as atividades realizadas ao longo do ano, consolidando-as em uma única obra.

Figura 15 — Livro Alfabetiza+



Fonte - PROJ-ALF (2024, p. 30).

Um link foi disponibilizado para os professores em 2025, para que eles tenham acesso às aulas do projeto. Mas não se configura como um livro. Conforme Mota (2001, p. 85) “a apostila é um símbolo de modernização diretamente vinculado ao ideal de progresso, eficiência e dinamismo.” A proposta das aulas prontas também perpassa esta ideia de eficiência na busca por resultados na alfabetização, esta concepção nos remete a uma abordagem de ensino denominada neotecnicismo no sistema brasileiro, que conforme Saviani (2018), há uma relação direta com a “pedagogia das competências”, que racionaliza o processo e exige resultados. Esses resultados refletem a qualidade total dos procedimentos e devem ser apresentados ao sistema de avaliação nacional por meio das provas correspondentes.

O projeto Alfabetiza+ busca racionalizar os procedimentos por meio de suas apostilas, que devem ser utilizadas nos dias estabelecidos pelo planejamento da equipe técnica. Com foco na alfabetização até o 2º ano, o objetivo principal é o desenvolvimento da competência linguística, envolvendo todos os componentes curriculares. Todo o trabalho está subordinado às avaliações externas, razão pela qual as habilidades da matriz SAEB, exigidas por essa prova, são incorporadas às atividades selecionadas para atingir esse propósito.

Além disso, o projeto está submetido às avaliações municipais, como a prova AMA (Avaliação Municipal da Alfabetização), o que reforça o que já foi abordado sobre a perspectiva de ensino neotecnicista. Essa abordagem busca uma objetividade técnica, defendendo a “neutralidade científica” na escola, enquanto procura controlar tanto os conteúdos de ensino quanto a forma de gestão escolar. Orientações do projeto Alfabetiza+:

Os estudantes dos 1º e 2º anos farão ao longo do ano letivo duas avaliações do projeto Alfabetiza+. A primeira Avaliação Municipal da Alfabetização (AMA) - Perfil de Entrada, será realizada no início do ano letivo, nos dias 25 e 26/02/2025, tem por objetivo identificar o nível da leitura e da escrita na qual se encontra o estudante. A segunda Avaliação Municipal da Alfabetização (AMA) - Perfil de Saída, será realizada no final do ano letivo, nos dias 11 e 12/11/2025, tem por objetivo identificar o nível da leitura e da escrita na qual se encontra o estudante e se a meta foi alcançada. Contemplará as habilidades desenvolvidas pelos estudantes de leitura e de escrita, visando o monitoramento do processo de alfabetização, conforme o Currículo da Rede Municipal de Ensino (Manaus, 2025, p. 6).

O texto aponta que o processo de alfabetização é monitorado por meio das provas do AMA, que, na realidade, têm como objetivo preparar para a realização da prova do SAEB. Sobre o controle dos processos educacionais no neotecnicismo, reflete Freitas (2012, p. 383) “No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados”.

Estes resultados são a propaganda das políticas públicas de educação, confirmando para a sociedade que a aplicação dos recursos públicos está sendo feita com eficiência e compromisso.

5.3.2 Roteiros interdisciplinares – Educação Física

Em 2025, são 20 roteiros (RI), que foram disponibilizados ao longo dos bimestres para os professores. Esses roteiros devem ser aplicados de forma alternada com o currículo municipal: em uma semana segue-se o currículo da rede, e na semana seguinte aplica-se o projeto. Comparando os roteiros de 2024 e 2025 observa-se que são as mesmas atividades para a Educação Física. A análise das atividades está ancorada na pedagogia histórico-crítica, na Educação Física crítica-superadora e na abordagem interdisciplinar.

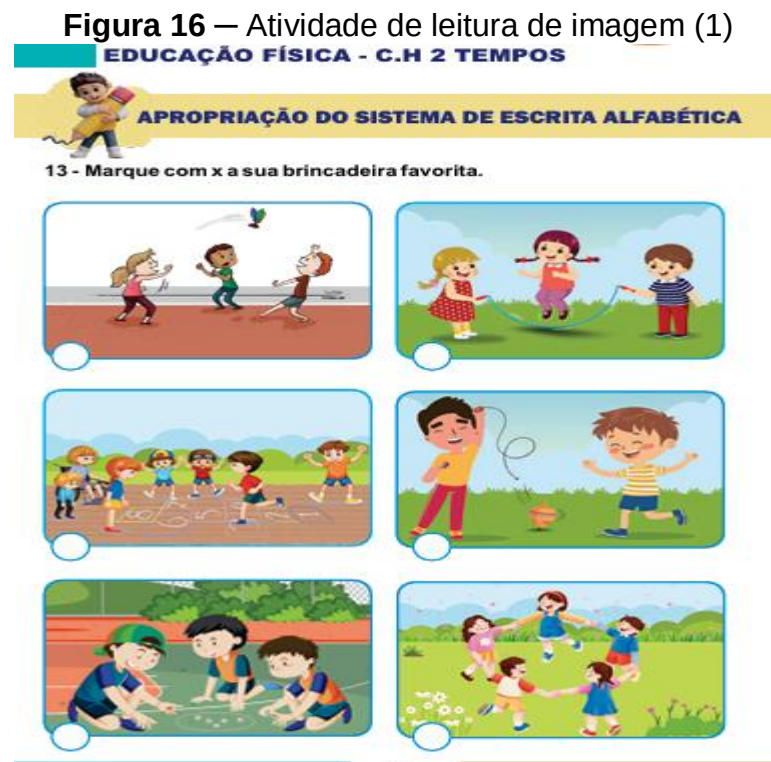
A partir da análise dos Roteiros disponibilizados ao longo dos bimestres, foram identificadas recorrências em determinados formatos de atividades presentes nos RI. As atividades que envolvem dois comandos, como 'ler' e 'escrever', foram classificadas em duas categorias distintas. A partir dessas semelhanças, realizamos a codificação das ações, o que nos permitiu estabelecer as seguintes categorias:

- a) atividades de leitura de imagem;
- b) atividade de leitura;
- c) atividade de identificação de letras e/ou sílabas.
- d) atividade de completar com letras e/ou sílabas;
- e) atividade de associação de imagem a palavra;
- f) Atividade de desenho;
- g) Atividade de produção escrita;
- h) Atividade de cortar e colar;
- i) Atividade de prática corporal;

- j) Atividade de separação silábica;
- k) Atividade de caligrafia
- l) Atividade de pintura
- m) Atividade de cruzadinha
- n) Atividade de caça-palavras.

5.3.2.1 Atividades de leitura de imagem

A leitura de imagens é um tipo de leitura que vai além do texto escrito. Estimulando a interpretação simbólica e a observação. Contudo, reconhecemos que o brincar é essencial para as crianças, e a atividade apresentada na figura 16 não favorece essa dimensão lúdica.



Fonte: RI - 1º ano, nº1 (2025, p. 13).

Na figura 17, abaixo, a atividade inicial apresenta os sinais de trânsito, mas não explora a interdisciplinaridade com a Educação Física, deixando de propor atividades que envolvam os conteúdos específicos dessa disciplina. O professor limita-se a explicar cada placa, sem conectá-las a práticas sociais da Educação Física.

Em seguida, propõe-se uma atividade de identificar a brincadeira e escolher a preferida, semelhante à da Figura 16. Trata-se de brincadeiras tradicionais folclóricas, transmitidas oralmente e que, ao longo das gerações, podem sofrer alterações em seus elementos (Kishimoto, 2017). Assim, é possível que muitos alunos desta geração não as conheçam, já que o universo infantil passou por transformações significativas.

Figura 17 — Atividade de leitura de imagem (2)



Fonte: RI – 1º ano, nº Semana diagnóstica (2025, p. 10).

A Figura 16 e 17 apresentam atividades de leitura de imagens, fundamental para crianças que ainda estão em processo de aprender a decodificar letras. Nesse estágio, elas interpretam símbolos, desenhos e figuras antes mesmo de compreenderem plenamente o sistema alfabético, o que estabelece uma ponte entre o universo visual e o escrito. Assim, o aprendizado da linguagem escrita envolve a construção de um sistema de representação simbólica da realidade, funcionando como uma continuidade das diversas formas de expressão simbólica já vivenciadas: os gestos, o desenho e o brincar (Rego, 1995).

As atividades com a proposta de leitura de imagem poderiam ser aprofundadas com a experimentação das brincadeiras, conforme propõe a BNCC:

Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais

tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso” (Brasil, 2017, p. 220).

Após a realização das atividades, é essencial promover a reflexão e a problematização. De acordo com a didática da PHC, conforme exposta por Gasparin (2020), a problematização representa o momento de análise da prática, no qual os principais problemas emergentes da prática social são debatidos. Esses desafios demandam soluções que vão além do ambiente escolar, é o momento que os alunos podem pensar os conteúdos para além da escola e relacioná-los ao seu cotidiano.

5.3.2.2 Atividade de leitura

A figura 18 demonstra um brinquedo tradicional, o vai-e-vem, a partir dele a leitura de sílabas, palavras e frases são elaboradas. As frases não têm relação nenhuma com o brinquedo apresentado na imagem, são frases descontextualizadas, cujo objetivo é o treino da leitura.

Esse tipo de proposta, embora contribua para o desenvolvimento da leitura, acaba limitando a experiência da criança, pois não estabelece vínculos entre o objeto cultural representado e o conteúdo trabalhado.

Figura 18 — Atividade de leitura (1)



LEITURA

8 - Leia sílabas, palavras e frases com a letra V.

va	ve	vi	vo	vu
va	ve	vi	vo	vu
vi	vo	ve	vu	va
cavalo	novelo	navio	vovó	violão
uva	fivela	Violeta	novo	avião
vai	gaveta	vida	povo	pavão

A luva é nova.
Vavá viu a vovó.
Violeta viu o pavão.

Fonte: RI - 1º ano, nº3 (2025, p. 11).

Sobre a alfabetização crítica, Dangiό e Martins (2018) afirmam que um ensino histórico-crítico não deve oferecer atividades com fim em si mesmas, pelo contrário,

deve proporcionar ao aluno a oportunidade de compreender e refletir sobre a sequência de atividades realizadas em aula.

O ensino crítico deve estar relacionado à prática social, promovendo a leitura como uma atividade reflexiva, em que o aluno possa pensar sobre sua própria condição social. É essencial que haja intencionalidade no processo, para que a criança se aproprie dos conceitos de maneira simbólica e abstrata.

A alegação de que se trata de um projeto interdisciplinar revela-se ilusória, pois observamos claramente a predominância de conteúdos e métodos específicos da alfabetização. O professor de Educação Física não está realizando um trabalho verdadeiramente interdisciplinar, mas sim sendo utilizado para o propósito da alfabetização. Não há diálogo efetivo entre os campos de saber, mas sim uma apropriação instrumental da Educação Física em benefício exclusivo da alfabetização.

O resultado é a descaracterização da prática pedagógica desse professor, que deixa de exercer sua autonomia e de valorizar os aspectos formativos próprios de sua disciplina. A interdisciplinaridade exige respeito e diálogo entre diferentes saberes e métodos. Segundo Fazenda (1998), pensar o interdisciplinar remete à ideia de um movimento articulado, conectando o todo às partes e promovendo a integração entre os meios e os fins. Na figura 19, observamos que o único objetivo é a leitura desvinculada da temática jogo.

Figura 19 — Atividade de leitura (2)

**LEITURA**

13 - Faça a leitura coletiva e individual:

					J	J ogo
ja	je	ji	jo	ju		
ja	je	ji	jo	ju		
ji	jo	je	ju	ja		
Joca	najada	jeito	juba	jaca		
laje	jato	jabuti	jota	jola		
jibola	janela	javali	jujuba	jaleco		

A jola é beta.
Juca viu uma jibola.
João comeu a jaca.

Fonte: RI - 1º ano, nº5 (2025, p. 14).

5.3.2.3 Atividade de identificação de letras e sílabas.

Mais uma vez, trata-se de uma atividade em que a Educação Física é relegada ao papel de suporte, sendo utilizada para ensinar os códigos da escrita e realizar leituras para identificar letras ou sílabas. Embora essa abordagem promova o aprendizado da escrita, ela não assegura a compreensão dos jogos em si, pois os alunos não experimentaram as atividades de fato. A figura 19 demonstra este tipo de atividade.

Figura 20 — Atividade de identificação de letras e sílabas (1)

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Os jogos e as brincadeiras indígenas são herdadas dos seus antepassados e contribuem para o crescimento saudável e na formação das crianças e dos jovens. A seguir vamos conhecer, quatro jogos da cultura indígena.

10 - Faça um círculo na letra N de cada palavra.

Melancia	Jogo da onça
Gavião e passarinho	Arranca mandioca

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/brincadeiras-indigenas/>

Fonte: RI - 1º ano, nº4 (2025, p.12).

Na figura 21, a dimensão do ritmo poderia ter sido abordada por meio da dança ou de atividades de ginástica, articulando o trabalho com o texto e estabelecendo analogias com o compasso da chuva, da respiração e de outros elementos sugeridos pelo próprio texto.

Figura 21— Atividade de identificação de letras e sílabas (2)

PRODUÇÃO ESCRITA

14. Leia o texto. Depois da leitura circule e escreva as palavras começadas com a consoante **C**.

RITMOS

O ritmo significa progressão de sons ou movimentos. O ambiente mostra a relação dos seres humanos com o ritmo: o ritmo da chuva, o ritmo das estações, o ritmo de nossa respiração, o ritmo do nosso coração.

Fonte: tudosaladeaula.com

.....

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Assista o vídeo: 1 Ano - No ritmo da dança. FONTE: <<https://www.youtube.com/watch?v=V7E6Q3yGWMo>>

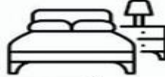
Fonte: RI - 1º ano, nº 6 (2025, p 14).

5.3.2.4 Atividade de completar com letras ou sílabas

Semelhante às outras atividades, nas atividades de completar as palavras com as sílabas que faltam, não identificamos os conteúdos da Educação Física. A figura 22 demonstra a atividade.

Figura 22 — Atividade de completar (1)

13. Complete as palavras com QUA, QUE, QUI ou QUO:

 ____ RTO	 ____ IJO	 ____ LO	 ____ DRO
 ____ IXO	 ____ DRILHA	 ____ TRO	 ____ ABO
 ____ MONO	 ____ TI	 ____ NZE	 ____ DRADO

Fonte: RI - 1º ano, nº7 (2025, p.13).

A atividade apresentada na figura 23 não se enquadra na metodologia da Educação Física, pois não guarda relação com os conteúdos característicos da disciplina.

Figura 23 — Atividade de completar (2)



9 - Complete as palavras com MS:

Ada _____	Showroo _____
For _____	Willia _____on
Roo _____	ha _____ter
Zoo _____	spa _____

Fonte: RI - 1º ano, nº12 (2025, p.9).

A alfabetização concentra-se no componente linguístico, como o ensino de letras, sílabas, fonemas e palavras, o que é, sem dúvida, essencial. No entanto, as conexões com as práticas corporais da criança frequentemente acabam sendo negligenciadas. A Educação Física, por sua vez, vai além de ser um simples suporte para a alfabetização; por meio do movimento, é possível explorar o universo letrado de maneira lúdica, transcendendo a tradicional relação de ensino entre papel e lápis. Para Bracht (1997, p. 72):

[...] Educação Física parte integrante da Educação, tem ela também uma função social positiva e importante. É a chamada visão funcionalista do papel da Educação. Trata-se de colaborar, dentro do campo educacional, para a funcionalidade, progresso e desenvolvimento de nossa sociedade.

Nesse sentido, a Educação Física, não pode ser deixada de lado, pois atua como um instrumento de formação integral do indivíduo. O conhecimento da cultura corporal não se limita ao domínio de técnicas ou ao aprimoramento físico; ele é, sobretudo, um meio de compreender o corpo como expressão histórica, social e política. Ao trabalhar as práticas corporais, a Educação Física colabora com o campo educacional na construção de cidadãos mais ativos, conscientes e participativos.

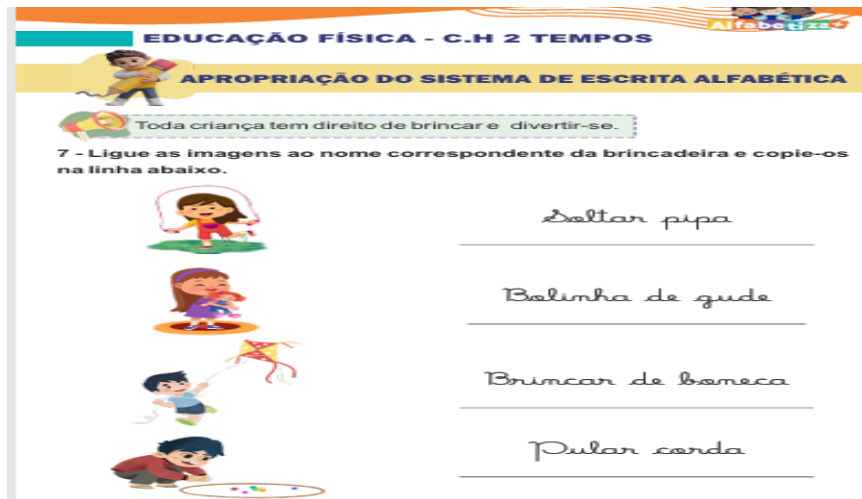
5.3.2.5 Atividade de associação de imagem à palavra

As atividades de associação da imagem à palavra favorecem não apenas a ampliação do vocabulário, mas também contribuem para a compreensão da direção da escrita, da esquerda para a direita e estimulam a coordenação motora fina. Tais práticas são reconhecidas como fundamentais no processo inicial de alfabetização, pois permitem que o estudante estabeleça relações entre símbolos e significados, fortalecendo sua capacidade de leitura e escrita (Tisi, 2007).

Verificamos que o comando dado aos alunos, neste tipo de atividade, é para associar a imagem da brincadeira ao respectivo nome escrito. Essa atividade, embora possa favorecer a memorização de palavras e a associação entre imagem e texto, não promove o movimento, o brincar, nem valoriza os aspectos corporais e lúdicos que são constitutivos da Educação Física. O jogo, que deveria ser vivenciado em sua dimensão prática, é reduzido a uma representação estática, transformando-se em mero recurso didático para reforçar o processo de alfabetização.

O aluno não é convidado a experimentar o corpo em movimento, a interagir com os colegas em situações lúdicas, nem a explorar o espaço de forma dinâmica. A Figura 24 exemplifica a situação anteriormente discutida.

Figura 24— Atividades de associação de imagem à palavra (1)



Fonte: RI - 1º ano, n.4º(2025, p.14).

Nessas atividades, a Educação Física é colocada em um papel secundário, pois seus conteúdos não são explorados por meio de métodos próprios da área, sendo trabalhados apenas a partir das abordagens utilizadas na alfabetização, conforme observamos também na figura 25.

Figura 25 — Atividades de associação de imagem à palavra (2)



Fonte: RI - 1º ano, nº7 (2025, p.14).

5.3.2.6 Atividade de desenhar.

Outro tipo de atividade presente nos RI é a produção de desenhos. A atividade não estabelece uma relação clara com as demais atividades da aula. Falta uma integração que permita ao estudante compreender como o desenho contribui para o desenvolvimento dos objetivos previstos no roteiro.

A integração do desenho com os demais momentos da aula poderia estimular a observação crítica e a capacidade de relacionar informações de diferentes naturezas. Sem esse direcionamento, a atividade corre o risco de ser percebida apenas como um momento recreativo. A atividade da figura 26 demonstra este tipo de atividade.

Figura 26 — Atividade de desenhar



PRODUÇÃO TEXTUAL

Vamos brincar de estátua?
Assista ao vídeo: "Estátua Diferente" com seus colegas e brinque.
Disponível em: <<https://tinyurl.com/4mt7j5p9>>.

9 - Faça um desenho da sua brincadeira preferida.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Assista aos vídeos:

1. Turma do Cristãozinho - Brincadeiras antigas, disponível em: <<https://tinyurl.com/58eeeswx>>.
2. Brincadeiras de Criança - Música Animada Infantil Educativa sobre brincadeiras antigas, disponível em: <<https://tinyurl.com/58eeeswx>>.

Fonte: RI - 1º ano – nº3 (2025, p.12).

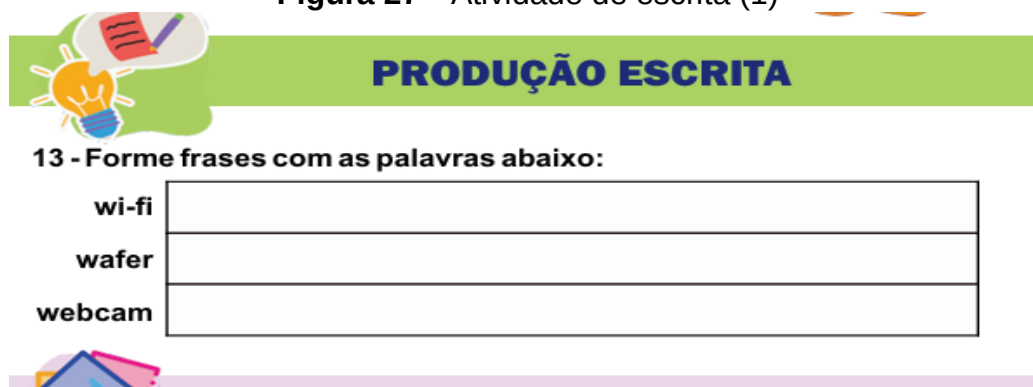
O que observamos nos RI é que desvalorizam o brincar das crianças, fruto de uma concepção antiquada, conservadora, que ignora o potencial que os jogos e brinquedos oferecem para o desenvolvimento infantil. Apresentam propostas de ensino que não respeitam a singularidade da infância ao retirar das crianças sua

principal atividade, o brincar, em nome de uma alfabetização que deverá ocorrer aceleradamente (Barros, 2009).

5.3.2.7 Atividade de escrita

A figura 27, evidencia que seu propósito principal é a identificação da letra W. No entanto, não há qualquer relação ou aprendizado vinculado ao conteúdo de Educação Física.

Figura 27— Atividade de escrita (1)



PRODUÇÃO ESCRITA

13 - Forme frases com as palavras abaixo:

wi-fi	
wafer	
webcam	

Fonte: RI - 1º ano, n.º9 (2025, p.12).

O movimento corporal constitui o elemento que dá identidade e singularidade à Educação Física no âmbito escolar. Entretanto, verifica-se que nos RI essa dimensão surge de maneira bastante restrita, como evidencia a figura 28, que se limita a propor atividades de escrita. É fundamental compreender o movimento como portador de significado e sentido (Bracht, 2009).

Figura 28 — Atividade de escrita (2)



PRODUÇÃO ESCRITA

11 - Escreva os nomes das brincadeiras mostradas nas imagens a seguir:





Fonte: RI - 1º ano, n.º10 (2025, p.11).

5.3.2.8 Atividade de cortar e colar

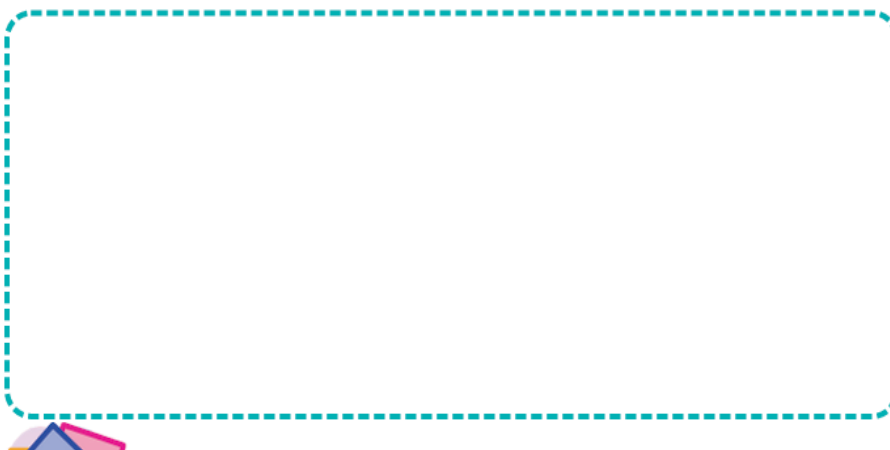
Considerado a proposta interdisciplinar que prega a totalidade de expressão do conhecimento, observa-se que a atividade apresentada abaixo não se enquadra plenamente, uma vez que não contempla a área da Educação Física. Segundo Castellani *et al.* (2009, p. 43):

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade.

A figura 29, evidencia que o propósito principal da atividade é a identificação da letra K. No entanto, não há qualquer relação ou aprendizado vinculado ao conteúdo de Educação Física. Dessa forma não contribui para a construção de saberes relacionados à cultura corporal.

Figura 29 — Atividade de cortar e colar

12 - Pesquise, recorte e cole no espaço abaixo, palavras escritas com a letra K.



Fonte: RI - 1º ano, nº10 (2025, p 11).

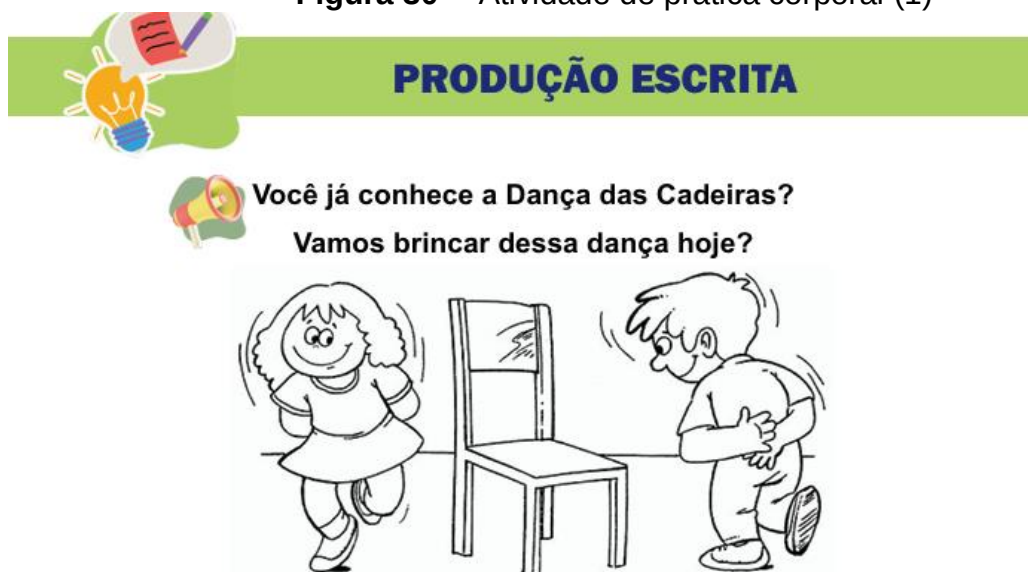
5.3.2.9 Atividade de prática corporal

As atividades de prática corporal representam um dos momentos mais aguardados pelas crianças na escola, pois oferecem a oportunidade de vivenciar experiências que vão além do aprendizado formal em sala de aula, sendo, em geral, as preferidas pelos alunos. Segundo Tisi (2007, p. 87) “A função motora, o

desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança”

Portanto, compreendemos a importância do movimento para a criança, pois o momento da aula de Educação Física não representa somente gasto de energia, mas sim um meio privilegiado de aprendizagem. Negligenciar qualquer uma dessas dimensões significa comprometer a formação do aluno. A figura 30 ilustra uma prática corporal dos RI.

Figura 30 — Atividade de prática corporal (1)



Fonte: RI - 1º ano, nº8 (2025, p 12).

Contudo, ainda persistem vestígios de uma concepção reducionista e ultrapassada da Educação Física, que a compreende exclusivamente como prática motora, centrada apenas no movimento.

A especificidade da disciplina reside justamente na cultura corporal, entendida como um conjunto de práticas e saberes que envolvem o corpo em suas múltiplas dimensões simbólicas, sociais e históricas. No entanto, observa-se que nos RI, há escassa presença de práticas corporais acompanhadas de reflexão, o que descaracteriza a Educação Física enquanto componente curricular, transformando-a em algo alheio à sua essência.

Em vez de promover experiências que integrem movimento, consciência corporal e análise crítica sobre o papel do corpo na formação do aluno, os RI acabam por reduzir a área a uma função secundária.

Essa ausência de práticas corporais significativas revela uma compreensão limitada da Educação Física, que passa a ser tratada como acessória, e não como um campo de conhecimento autônomo. Mais uma atividade de prática dos RI pode ser observada na figura 31.

Figura 31 — Atividade de prática corporal (2)

 Toda criança tem direito à cultura e à expressão artística.

8 - Vamos cantar e dançar a cantiga abaixo. Depois, circule e escreva no retângulo ao lado a palavra que tenha a sílaba **MA**:

Música: Caranguejo Não É Peixe
Canção Bob Zoom

Palma, palma, palma
Pé, pé, pé
Roda, roda, roda
Caranguejo peixe é

Palma, palma, palma
Pé, pé, pé
Roda, roda, roda
Caranguejo peixe é

Caranguejo não é peixe (não é!)
Caranguejo peixe é (é!)
Caranguejo só é peixe
Na enchente da maré [...]



Fonte: RI - 1º ano, nº2 (2025, p. 10).

Segundo Bracht (2003, p. 54), “O desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento é pensamento, mas, sim, movimentopensamento”. Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma Educação Física crítica, que articule prática e reflexão, superando visões reducionistas.

5.3.2.10 Atividade de separação silábica

A proposta de atividade de separação silábica apresentada nos RI descaracteriza completamente a essência da Educação Física. Em vez disso, seria mais adequado realizar uma atividade em forma de estafeta ou circuito, na qual as equipes fossem responsáveis por organizar as sílabas de maneira dinâmica. Outra alternativa seria atribuir a cada aluno uma sílaba, orientando-os para que,

coletivamente, formassem ou separassem palavras. Existem diversas formas de desenvolver essa atividade por meio do movimento, afastando os alunos da tradicional abordagem com papel e lápis, e promovendo uma experiência lúdica. A figura 32 ilustra uma forma tradicional de trabalhar separação silábica.

Figura 32 — Atividade de separação silábica (1)

12 - Continue separando as palavras em sílabas:

pêssego:

assa:

missa:

osso:

pássaro:

Fonte: RI - 1º ano, nº11 (2025, p. 13).

Assim como na atividade anterior, a figura 33 apresenta uma proposta voltada para a separação silábica. No entanto, observa-se que essa prática não explora o caráter lúdico, permanecendo restrita ao aspecto mecânico da divisão das palavras em sílabas. Embora cumpra sua função pedagógica de auxiliar na compreensão da estrutura da língua, a ausência de elementos de brincadeira ou de interação limita o envolvimento das crianças, que poderiam se beneficiar de uma abordagem mais criativa.

Figura 33 — Atividade de separação silábica (2)



PRODUÇÃO ESCRITA

13 - Leia as palavras abaixo e separe as sílabas.

PALAVRA	SEPARAÇÃO SILÁBICA
SIGLA	
BLOCO	
BLUSA	
ATLETA	
RECLAMAR	

Fonte: RI - 1º ano, nº15 (2025, p.12).

5.3.2.11 Atividade de caligrafia

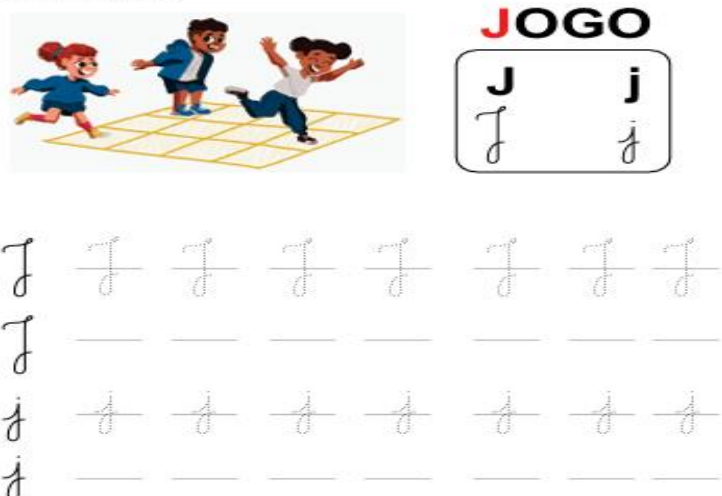
A disciplina de Educação Física, por meio de seus conteúdos específicos, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora dos alunos. Nesse contexto, atividades como a caligrafia, tradicionalmente associadas ao processo de alfabetização, não se enquadram nas competências pedagógicas do professor de Educação Física. Para Petry (1986, p. 21-22):

Os exercícios de coordenação óculo-manual – ligação entre o campo visual e a motricidade fina das mãos e dos dedos – é da maior importância dentro de qualquer trabalho de educação física, uma vez que exige as mesmas habilidades requeridas na aprendizagem da escrita. Nos exercícios de lançar e apanhar uma bola, uma bolsinha de areia, um aro no espaço, entram as mesmas operações que consistem em traçar uma linha de um ponto ao outro [...].

Dessa forma, compreendemos que as práticas corporais, como esportes, jogos e brincadeiras, desempenham papel fundamental no desenvolvimento da motricidade fina e global dos estudantes. Por esse motivo, não se faz necessário que o professor de Educação Física recorra a exercícios de caligrafia como estratégia para estimular a psicomotricidade dos alunos, uma vez que tais competências já são favorecidas pelas experiências corporais vivenciadas no contexto escolar (Tisi, 2007). Observa-se na figura 34 uma atividade de caligrafia desenvolvida de forma convencional.

Figura 34 – Atividade de caligrafia (1)

12 - As letras se apresentam nas formas de imprensa maiúscula e minúscula e manuscrita maiúscula e minúscula. Observe e escreva a letra J j nas linhas:

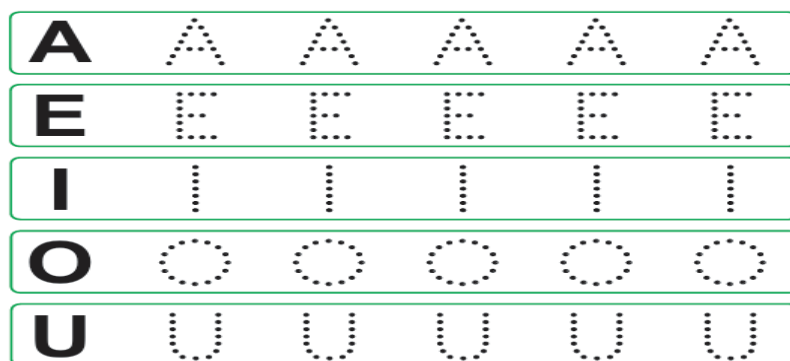


Fonte: RI - 1º ano, nº5 (2025, p. 13).

A criança é percebida como alguém em constante preparação para algo maior, o que leva à ideia de que não se deve gastar tempo com brincadeiras que não resultem diretamente no objetivo esperado. Esse modelo educacional reflete uma política neoliberal focada exclusivamente na formação para o mercado de trabalho. Esta concepção é oposta à da interdisciplinaridade que segundo Fazenda (2011, p. 83) “[...] é fator de transformação, de mudança social [...]”. Infelizmente, observamos as velhas fórmulas de atividades.

Uma atitude diferente diante do conhecimento, a busca do fragmentado para a unidade, e unindo-se a isto, o avanço social, a reflexão de sua realidade. Para Fazenda (2011, p. 11) “[...] é uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo o conhecimento é igualmente importante”. Nota-se que a Educação Física não recebe o mesmo reconhecimento que a alfabetização, situação visível em todos os RI e que reflete uma atitude discriminatória em relação à área. A figura 35 ilustra mais uma vez essa desvalorização.

Figura 35 — Atividade de caligrafia (2)
14 - Cubra o traçado das vogais.



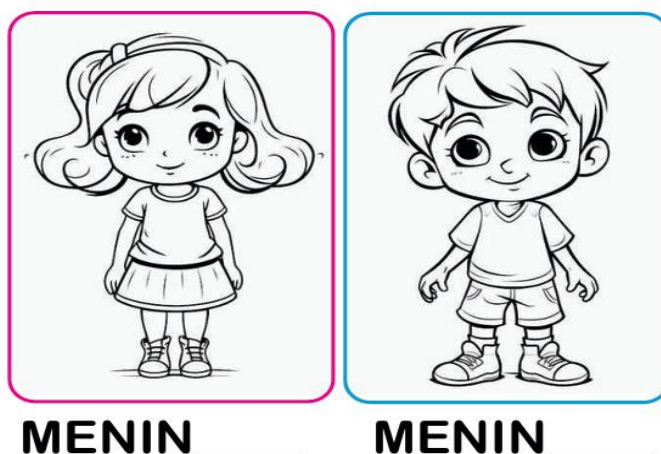
Fonte: RI - 1º ano, nº Semana diagnóstica (2025, p. 12).

5.3.2.12 Atividade de pintura

A atividade de pintura pode ser incorporada de maneira interdisciplinar ao componente curricular da Educação Física, desde que estabeleça uma relação contextualizada com os conteúdos próprios da área. Isoladamente, a prática da pintura com o único propósito de desenvolver habilidades motoras, como a coordenação, não se configura como uma abordagem pedagógica adequada dentro

dos objetivos específicos da Educação Física escolar. A atividade da figura 36 poderia ser aprofundada por meio da abordagem dos conteúdos relacionados à ginástica, favorecendo o reconhecimento das partes do corpo humano e a exploração de suas possibilidades de movimento.

Figura 36 — Atividade de pintura
15 - Complete as palavras usando a vogal A e a vogal O em seguida pinte o desenho.



Fonte: RI - 1º ano, nº1 (2025, p. 15).

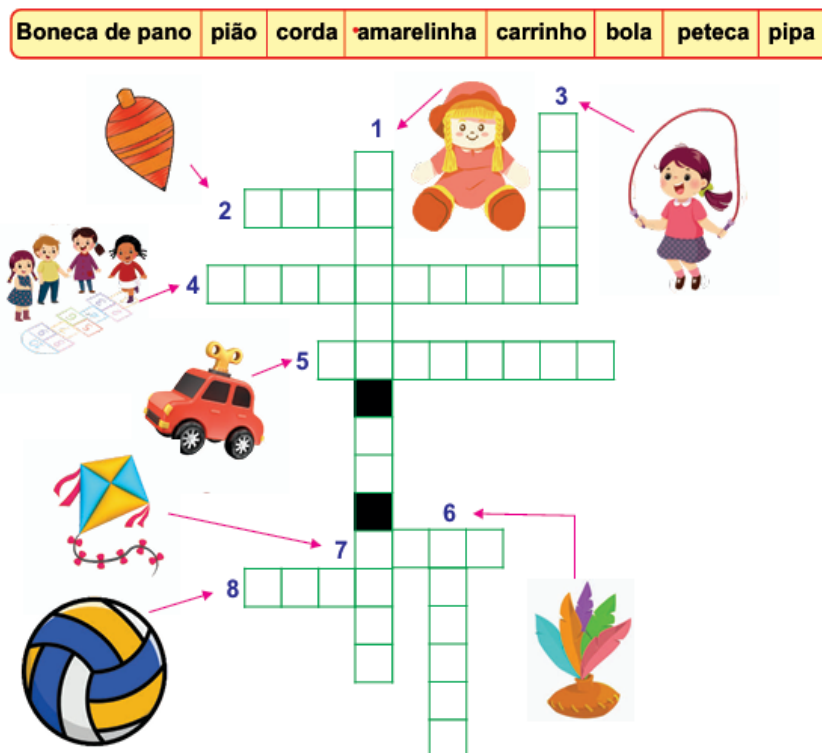
5.3.2.13 Atividade de cruzadinha

Para Martins; Abrantes e Facci (2016, p. 133) “O conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas”. A brincadeira constitui uma atividade essencial no processo de desenvolvimento infantil, sendo por meio dela que a criança se apropria do mundo ao seu redor. O ato de brincar, seja ao manipular brinquedos, pular amarelinha ou jogar peteca, representa uma prática fundamental.

Compreender essas brincadeiras em sua totalidade implica não apenas conhecer seus nomes, origens e significados culturais, mas também promover uma vivência na qual os alunos reconheçam seu corpo através dos movimentos.

Para Castellani *et al.* (2009, p. 65) “O jogo (brincar e jogar são sinônimos) em diversas línguas) [...] O jogo satisfaz necessidades da criança, especialmente a necessidade de “ação”. Ao contrário do que foi discutido anteriormente, a figura 37 mostra uma atividade restrita ao aprendizado dos nomes de brinquedos e brincadeiras.

Figura 37 — Atividade de cruzadinha
9 - Complete a cruzadinha com nomes de brinquedos.



Fonte: RI - 1º ano, nº14 (2025, p. 9).

5.3.2.14 Atividade de caça-palavras

Esse tipo de atividade contribui para a ampliação do vocabulário, além de favorecer o desenvolvimento da atenção e da percepção visual. No entanto, o conteúdo relacionado ao esporte e sua prática também pode promover esses aspectos cognitivos e linguísticos, ao propor atividades que envolvam movimento, utilizando objetos característicos de cada modalidade esportiva, bem como ao possibilitar o conhecimento das palavras associadas ao uso e à prática de cada esporte

A integração entre linguagem e movimento favorece a construção de significados, já que os alunos passam a relacionar palavras com ações concretas, ampliando sua capacidade de compreensão e expressão. A figura 38 demonstra uma prática pedagógica alinhada às metodologias específicas da alfabetização.

Figura 38 — Atividade de caça-palavras
11 - Vamos descobrir alguns esportes no caça - palavras:

VÔLEI - ESGRIMA - FUTEBOL - HANDEBOL



F	P	E	E	T	I	P	U	C	V	R
U	E	S	H	A	N	D	E	B	Ô	L
T	A	G	O	C	A	J	U	S	L	F
E	U	R	C	T	I	A	S	T	E	A
B	N	I	A	R	C	O	A	O	I	S
O	A	M	B	O	R	D	U	N	A	O
L	B	A	D	M	I	N	T	O	N	X

Fonte: RI - 1º ano, nº15 (2025, p. 11).

A disciplina acaba perdendo sua autonomia ao abrir espaço para atividades de alfabetização, o que compromete sua identidade e gera confusão entre os alunos, que deveriam, desde o 1º ano, compreender o papel e a importância da Educação Física.

Isto sugere uma forte ênfase no desenvolvimento da compreensão textual e da expressão escrita, além disso, a ênfase excessiva em atividades de alfabetização pode gerar impactos negativos na motivação dos alunos, que passam a perceber a disciplina como repetição das práticas já vivenciadas em sala de aula, perdendo o caráter dinâmico e atrativo que tradicionalmente a diferencia.

A Educação Física trata de um conhecimento específico, vinculado à experiência do corpo em movimento. Nesse sentido, a disciplina oferece aos alunos oportunidades únicas de aprendizagem, relacionadas à vivência, compreensão e reflexão sobre diferentes formas de expressão corporal. Segundo Barbosa (2024, p. 53-54):

Não é apenas um corpo se movimentando no espaço, mas é cognição, é interpretação, é leitura de mundo, é cultura que ultrapassa os limites do próprio componente aproximando-se de outros. É encontrar o ponto de conexão que pode aproximar o componente da matemática, da língua portuguesa, da geografia, da arte, da história, seja por meio de projetos interdisciplinares ou de atividades curriculares colaborativas diárias.

A lógica predominante no sistema escolar consiste em restringir a possibilidade de as crianças desenvolverem o raciocínio por meio do movimento, refletirem a partir do jogo e elaborarem o pensamento mediante a fantasia. Nesse cenário, ampliar o espaço destinado às práticas corporais e ao movimento, compreendidos como formas legítimas de expressão e manifestação cultural, bem como reconhecer o corpo como uma totalidade que integra dimensões físicas e mentais, significa adotar uma perspectiva pedagógica que valoriza o indivíduo em sua integralidade (Freire, 1992).

Tal postura implica romper com paradigmas já superados, reafirmando a importância da Educação Física como componente curricular capaz de promover experiências formativas que transcendem a mera instrução tradicional.

Entretanto, mais da metade das atividades dos RI estão centradas em leitura e escrita, indo na contramão de uma Educação Física interdisciplinar conforme evidenciado no quadro 4, abaixo. Essa predominância revela uma tendência de reduzir a disciplina a um espaço de reforço da alfabetização.

Quadro 4 — Frequência de atividades dos RI

20 ROTEIROS	Freq. absoluta
Atividade de leitura de imagem	2
Atividade de leitura	25
Atividade de identificação de letras e/ou sílabas	12
Atividade de completar com letras e/ou sílabas	7
Atividade de associação de imagem à palavra	3
Atividade de desenhar	1
Atividade de produção escrita	21
Atividade de cortar e colar	1
Atividade de prática corporal	3
Atividade de separação silábica	2
Atividade de caligrafia	2
Atividade de pintura	1
Atividade de cruzadinha	1
Atividade de caça palavras	2

Fonte: Elaboração própria.

Das 20 aulas previstas nos RI, apenas três atividades foram dedicadas à prática corporal, o que evidencia a baixa valorização da corporeidade no contexto analisado. Embora os RI, enquanto projeto institucionalizado, tenham como proposta a promoção da interdisciplinaridade, os dados demonstram que ainda há necessidade de ajustes e de um aprofundamento mais consistente no que se refere à inserção qualificada da Educação Física. Isso implica não apenas aumentar o número de práticas corporais, mas também promover a reflexão crítica.

Os 20 RI de 2025 estão disponíveis no link e QR Codes abaixo:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Tif-qB0I-58AdVMfOl9JicJsV9xPj3t0?usp=sharing>

Figura 39 — QR Codes – Roteiros Interdisciplinares



Fonte: Chat GPT

6 RESULTADOS: Pesquisa-ação

Os resultados oriundos da pesquisa-ação serão apresentados em dois subtópicos complementares. No primeiro, será descrito o conjunto de aulas planejadas e ministradas ao longo do estudo, explicitando seus objetivos, organização didático-pedagógica, conteúdos e estratégias de intervenção, com ênfase no processo de ensino da Educação Física articulado interdisciplinarmente com a alfabetização. No segundo, será desenvolvida a análise dos dados produzidos durante a implementação das aulas, considerando os registros realizados no decorrer das atividades e as evidências empíricas obtidas no campo, de modo a interpretar os efeitos, limites e potencialidades do percurso interventivo adotado.

6.1 Aulas da pesquisa-ação.

Quadro 5 — Aulas 1 e 2

22/ 05/ 2025	Livres para correr
Conteúdo	Esporte de marca (Atletismo).
Objetivo geral	Experimentar a corrida em um contexto lúdico e alfabetizador.
Objetivos específicos	- Educação Física: conhecer sobre corridas; compreender as regras básicas da corrida, identificando as marcas de saída e chegada, bem como ocorre a largada. - Alfabetização: reconhecimento de letras; vocabulário; consciência fonêmica; escrita; leitura; compreensão de texto.
Prática social inicial	- Anúncio do conteúdo. - Estimular os alunos a compartilharem suas experiências pessoais relacionadas à corrida.
Problematização	- Dimensão conceitual/científica: O que é corrida? - Dimensão sociocultural: Por que corremos? mostrar 4 figuras sobre corrida (pessoa correndo atrás do ônibus; corrida de rua; corrida na esteira e a brincadeira pega-pega). Provocar os alunos a interpretar imagens relacionadas a corrida, identificando nelas os múltiplos sentidos — sobrevivência, profissão, brincadeira e estética.
Instrumentalização	- Jogo simbólico das corridas: Ao comando do professor os alunos deverão imitar: • Corrida para pegar um ônibus. • Corrida como se estivesse disputando corrida de rua. • Corrida como se estivessem na esteira. • Brincadeira do pega-pega, sinalizando o pegador. - Brincar de corrida: Disputa em duplas, obedecendo as regras com a marca de saída e chegada. - Corrida de tampinhas (cada tampinha com uma letra): Ao escolher sua letra, antes de iniciar a partida pronunciar o nome da letra e mostrar à turma. - Corrida das figuras (imagens no chão em sequência): Escrever ao lado de cada imagem a primeira letra correspondente ao nome da imagem até cumprir toda a sequência e atravessar a marca de chegada). Disputa em dupla. - Corrida das palavras: Ao pronunciar uma palavra que começa com uma vogal, a criança deverá correr até o quadro branco, identificar a vogal em letra bastão que estará escrita no quadro e escrever e, em seguida abaixo em letra cursiva.
Catarse	Síntese do aprendizado através da confecção de um cartaz com desenhos produzida pela turma. Depois fazer a leitura dos desenhos junto aos alunos.
Recursos	Tampinhas, cones, giz, pincel, cartolina e lápis de cor.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 1 — Problematização



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 2 — Brincar com tampinhas



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 3 — Corrida das figuras



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 – Aulas 3 e 4

27/ 05/ 2025	Era uma vez uma barquinho
Conteúdo	Jogos e brincadeiras.
Objetivo geral	Conhecer brincadeiras cantadas.
Objetivos específicos	- Educação Física: trabalho em grupo; observância as regras do jogo; ritmo corporal. - Alfabetização: vocabulário; escrita; leitura; compreensão de texto; consciência fonológica.
Prática social inicial	- Anúncio do conteúdo (roda de conversa). - Quem já viajou de barco? - Quem já viu um barco de perto?
Problematização	- Dimensão conceitual/científica: Alguém sabe o que é o barco? - Dimensão sociocultural: Vocês sabiam que o barco é um meio de transporte importante para nossa cidade? Além do barco, há outros meios de transporte aquáticos? Quais?
Instrumentalização	- Brincadeira de roda (a canoa virou): Ensinar a cantar a cantiga, a canoa virou. Depois formar a roda e brincar seguindo a cantiga na parte que fala “a fulana que não soube remar” nomear alunos para virar de costas na roda, um por um irão virar até que a maioria esteja de costas. No final desvirar um por um seguindo a cantiga na parte “se eu fosse um peixinho e soubesse remar, tirava a fulana lá do fundo do mar”. - Brincadeira de roda (barquinho pequenino): Ensinar a cantar a cantiga, era uma vez um barquinho pequenino. Depois, em roda, um aluno ficará no meio dela representando o piloto do barco, ao sinal dele, todos que estão na roda param de cantar e o piloto dará uma missão que todos devem cumprir. - Construir barquinhos de papel, decorar e escrever seu nome no barco. - Construir um painel pregando os barquinhos no TNT.
Catarse	Fazer um bilhete com remetente e destinatário (professora), desenhando o que aprendeu na aula. Depois pregar no seu barquinho o bilhete.
Recursos	TNT, papel A4 e lápis de cor.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 4 — Brincadeira de roda



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 5 — Dobradura de barquinhos de papel



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 6— Painel do barquinhos



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7 – Aulas 5 e 6

03/ 06/ 2025	Competir para aprender
Conteúdo	Jogos e brincadeiras.
Objetivo geral	Experimentar a competição como meio de aprendizagem.
Objetivos específicos	- Educação Física: estimular a socialização; trabalho em grupo; compreender os comportamentos adequados; éticos, que deve-se seguir durante as competições. - Alfabetização: vocabulário; leitura; compreensão de texto; consciência silábica; consciência fonêmica.
Prática social inicial	- Anúncio do conteúdo (roda de conversa). - Quem já brincou de gincana, de competição? - A professora Valéria já fez competição com vocês? Vocês gostaram?
Problematização	- Dimensão conceitual/científica: O que é uma gincana? - Dimensão Sociocultural: Na gincana e em outros tipos de competições uma equipe ganha e outra perde, que comportamentos podemos realizar durante a competição e que comportamentos não são legais?
Instrumentalização	- Brincadeira pega bolinhas: A equipe terá que pegar o maior número de bolinhas ao sinal do professor (por exemplo: todas as cores, somente bolas vermelhas, somente bolas amarelas...). - Brincadeira boca de forno: Aprender a parlenda da brincadeira, verbalizando junto com a professora. Seguir as ordens do mestre no final da recitação da parlenda, quando o mestre mandar. Por exemplo: “Eu quero que vocês toquem na cor roxa”; “Quero que vocês sentem no chão”. Seguir a ordem dada. - Jogo da memória: Em dupla, a equipe terá que encontrar os pares do jogo da memória e organizar no chão. - Jogo da escuta: Em dupla, a equipe terá que encontrar determinados ditongos verbalizados pelo professor espalhados pelo chão (ui, ai, ei, oi, au, eu, eia, uau). - Cegobol: Em dupla, uma pessoa de olhos vendados e outra direcionando para fazer o gol, segurando na mão e orientando verbalmente (direita, esquerda, frente e atrás).
Catarse	- Elaboração do painel: Produzir um cartaz com figuras que representem comportamentos comuns durante as aulas de Educação Física. - Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre o que aconteceu durante a gincana. - Marcação no cartaz: Pedir para os alunos marcarem as situações que ocorreram no cartaz. - Avaliação da aula: Avaliar a participação e destacar pontos de melhoria.
Recursos	Bolinhas coloridas, 2 jogos da memória, cards com os ditongos, bombons, cartolina e pincel e figuras com situações comuns que ocorrem durante a aula de Educação Física.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 7 — Brincadeira pega bolinhas



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 8 — Jogo da memória



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 9 — Diálogo a partir de figuras



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8 – Aulas 7 e 8

10/ 06/ 2025	Ginástica expressiva
Conteúdo	Ginástica geral.
Objetivo geral	Desenvolver a expressão corporal através da ginástica geral.
Objetivos específicos	- Educação Física: desenvolver a criatividade e identificar os limites e possibilidades de movimento corporal. - Alfabetização: vocabulário; leitura; compreensão de texto.
Prática social inicial	- Anúncio do conteúdo (roda de conversa). - Alguém sabe demonstrar algum exercício?
Problemática	- Dimensão conceitual/científica: O que é ginástica? - Dimensão sociocultural: Para que servem os exercícios físicos?
Instrumentalização	- Ginástica: Realizar movimentos corporais no formato de letras. Seguir a proposta do vídeo, https://www.youtube.com/watch?v=jXHMDfjsE-4. - Ginástica: Exercícios de alongamento dinâmico com música. Seguir a proposta do vídeo, Aquecimento do Léo Megga - Léo Megga (Coreografia Oficial) Dance Video. - Ginástica dos animais: Ao som da música – ginástica dos animais-realizar uma sequência de exercícios imitativos dos movimentos dos animais. Seguir a proposta do vídeo, Brincadeira para Crianças- Ginástica dos animais- Tio Ricardo. - Brincadeira de mímica: Dividir a turma em duas equipes. Em uma caixa, coloque cartões com palavras variadas (objetos, animais, ações ou situações do dia a dia). Um aluno de cada vez deverá retirar um cartão da caixa, ler a palavra e, em silêncio, representar por meio de gestos e movimentos o que está escrito. A equipe do aluno precisa adivinhar corretamente o que ele está imitando. Exemplos: “lavar a louça”, “andar a cavalo”, “cachorro”, “telefone”.
Catarse	Cada aluno terá que fazer uma escultura de massinha representando o que aprendeu na aula e depois apresentar para a turma.
Recursos	Televisão, internet, colchonete, cartões com palavras variadas escritas dentro de uma caixa e massinha.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 10 — Alongamento



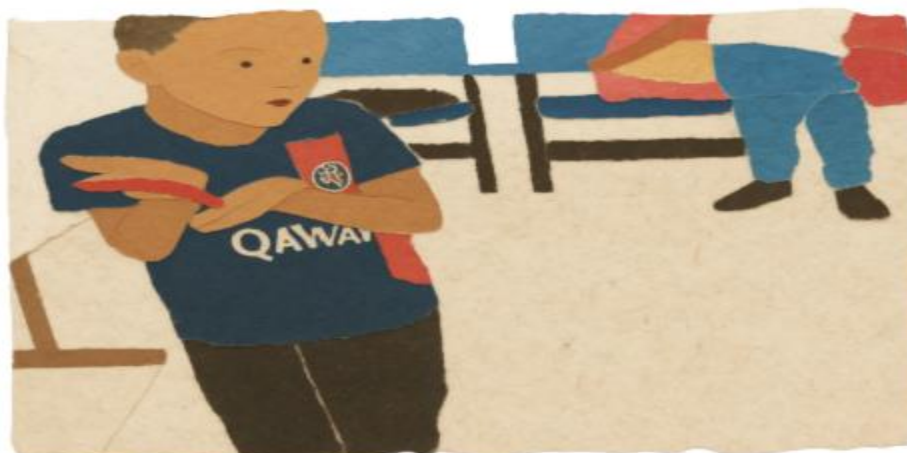
Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 11 — Mímica



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 12 — Escultura de massinha



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 9 – Aulas 9 e 10

17/ 06/ 2025	História de uma bola
Conteúdo	Jogos e brincadeiras.
Objetivo geral	Brincar coletivamente com o objeto bola.
Objetivos específicos	- Educação Física: experimentar diversos jogos com bola da cultura popular; resolver os desafios e conflitos coletivamente das brincadeiras. - Alfabetização: reconhecimento global de palavras; consciência fonológica; compreensão de texto.
Prática social inicial	- Anúncio do conteúdo (roda de conversa). - No quadro branco, desenhar os jogos e brincadeiras que conhecem com bola.
Problematização	- Dimensão conceitual/científica: Conversar sobre os jogos e brincadeiras que desenharam no quadro branco. - Dimensão Sociocultural: Discutir que o brinquedo bola pode ser tanto utilizado pelos meninos quanto pelas meninas.
Instrumentalização	- Bola ao centro: Enumere os alunos de um, até quantos tiverem, dispostos em um círculo, o professor deve ir para o centro, jogar a bola para cima e falar o número de um aluno. O aluno que corresponde àquele número deve movimentar-se para pegar a bola e tentar acertar algum colega com a bola, na contagem de 10 segundos. Os outros alunos devem fugir. - Defendendo a bola: Em círculo com os alunos de mãos dadas, a bola ficará próxima ao pé de algum dos alunos, que dará o chute inicial. Para brincar, eles devem jogar a bola entre si, usando os pés ou qualquer outra parte do corpo, mas sem nunca soltar as mãos ou deixar a bola sair da roda. - Futebol adaptado: Dividir a turma em grupos para a brincadeira. Jogar com algumas regras básicas como: utilizar somente os pés, fazer gol na trave contrária do time, não machucar o colega. Adaptar as regras de acordo com o nível de entendimento da turma.
Catarse	Contação da história da aula de Educação Física: Em roda, propor que cada aluno conte um pouco sobre a aula do dia, na sequência lógica que ocorreu. O professor será o escriba da turma escrevendo na cartolina a história construída coletivamente. Cada frase escrita deverá ter a palavra-chave “bola”. Depois de escrita a história: • Analisar com a turma quantas vezes apareceu a palavra bola na história. • Quais são as letras que formam a palavra bola. • Como é possível utilizar as sílabas da palavra para formar outras.
Recursos	Cartolina, caneta pincel e bola de futebol.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 13 — Desenhos no quadro



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 14 — Futebol



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 15 — História de uma bola



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 10 – Aulas 11 e 12

08/ 07/ 2025	Aprendendo brincando
Conteúdo	Jogos e brincadeiras.
Objetivo geral	Experimentar jogos com brinquedos.
Objetivos específicos	- Educação Física: vivenciar jogos simbólicos. - Alfabetização: escrita; vocabulário; compreensão de texto.
Prática social inicial	- Anúncio do conteúdo. - Motivar os alunos a conversar sobre suas experiências com brinquedos.
Problematização	- Dimensão conceitual/científica: O que são os brinquedos? - Dimensão sociocultural: Discutir que brinquedos não possuem gênero, pode tanto ser utilizado pelos meninos como pelas meninas. Conversar sobre a importância de respeitar o espaço do colega ao brincar coletivamente.
Instrumentalização	- Brincadeira do gato e rato: Em círculo, uma pessoa no centro será o rato. Fora do círculo, um aluno será o gato que tentará romper o círculo (protetores) para pegar o rato. Durante a brincadeira o gato pergunta: - O rato está em casa?; - Protetores: não; - Gato: que horas ele chega?; - Protetores: não sei; - Gato: uma hora?, as duas, as três...o gato vai perguntando até acertar a hora acordada pelo grupo antecipadamente. Quando o gato acertar a hora tentará entrar dentro do círculo para pegar o rato. - Corrida de cavalinhos (com cavalinhos de brinquedos): Brincar de corrida com o brinquedo. Disputa em duplas. - Brincar com brinquedos diversos: Antes de entregar os brinquedos, a professora pergunta os nomes deles e escreve no quadro branco. Depois, brincar espontaneamente com os brinquedos.
Catarse	Desenhar e escrever uma história com algum brinquedo que foi utilizado na aula, cujo nome foi registrado no quadro branco. O título da história deverá ser exatamente o nome desse brinquedo.
Recursos	Brinquedos industrializados diversos (carrinho, boneca...), máscara de gato e rato, papel e lápis de cor.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 16 – Corrida de cavalinhos



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 17 — Brinquedos



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 18 — Produção de histórias



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 11 – Aulas 13 e 14

15/ 07/ 2025	Acertando o alvo
Conteúdo	Esportes de precisão.
Objetivo geral	Identificar os elementos comuns dos esportes de precisão.
Objetivos específicos	- Educação Física: experimentar brincadeiras com a meta de acertar alvos. - Alfabetização: reconhecimento das letras; escrita; vocabulário; compreensão de texto.
Prática social inicial	- Anúncio do conteúdo. - Mostrar imagens de esportes de precisão e motivar a conversa sobre as experiências dos alunos em relação a estes esportes.
Problematização	- Dimensão conceitual/científica: O que são esportes de precisão? - Dimensão Sociocultural: Realizar a leitura da história bíblica de Davi e Golias. Incentivar os alunos a reconhecerem o momento em que a narrativa evidencia que um alvo foi atingido.
Instrumentalização	- Construir aviãozinho de papel: Fazer a dobradura do papel e identificar seu avião com desenho e nome. - Brincar com seu aviãozinho espontaneamente. - Acertar o alvo: Lançar o aviãozinho por dentro do bambolê. - Lançar bambolê no cone: Brincar lançando o bambolê para entrar no cone. - Lançar bambolê pelo corpo: Brincar lançando o bambolê para passar pelo corpo do colega. - Boliche das letras: Formar duas equipes. Cada pino do boliche com uma letra. A equipe deverá escrever palavras com as letras iniciais dos pinos que caíram. Utilizar o espaço alfabetizador da sala de aula (cartazes da parede) para auxiliar na dinâmica. Ganha a equipe que conseguir escrever mais palavras.
Catarse	Roda de conversa sobre o que observaram e aprenderam durante a aula.
Recursos	Livro (Davi e Golias), bambolês, papel A4, lápis de cor, boliche e imagens de esportes de precisão.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 19 — Dobradura de aviões de papel



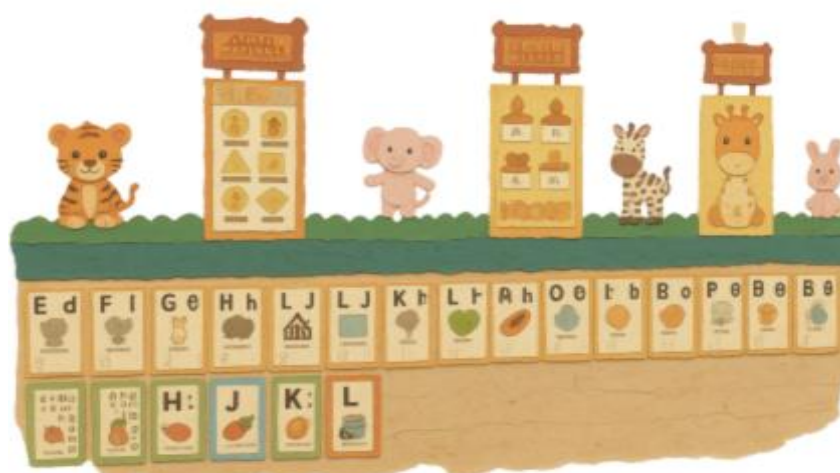
Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 20 — Brincadeira com avião de papel



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 21 — Boliche das letras



Fonte: Elaboração própria.

Quando 12 – Aulas 15 e 16

22/07/ 2025	Dançando e brincando
Conteúdo	Dança/ Jogos e brincadeiras.
Objetivo geral	Experimentar a dança do Boi-bumbá da cultura local amazonense.
Objetivos específicos	- Educação Física: interação com a cultura local e desenvolver a imaginação. - Alfabetização: compreensão de texto.
Prática social inicial	- Anúncio do conteúdo. - Promover uma conversa sobre as músicas que os alunos apreciam para dançar e explorar se eles conhecem as toadas e a dança tradicional do Boi-bumbá do Amazonas.
Problemática	- Dimensão conceitual/científica: Como surgiu a dança do Boi-bumbá no Estado do Amazonas (cidade de Parintins)? - Dimensão sociocultural: Quais são os Bois principais do folclore do Amazonas?
Instrumentalização	- Contação da lenda da história do Boitatá. - Dança da toada, Boitatá: Composição coreográfica. - Pega-pegas: Brincadeira de pega-pegas com a cobra.
Catarse	Roda de conversa através do jogo batata quente com a cobra de brinquedo sendo passada pelo círculo. Ao parar a música quem estiver com a cobra na mão deverá falar sobre o que aprendeu durante a aula.
Prática social final	Exposição, na sala de aula, dos trabalhos realizados ao longo das 16 aulas, possibilitando que os alunos relembrem as experiências vivenciadas e expressem suas aprendizagens.
Recursos	Aparelho de som, cobra de brinquedo e trabalhos construídos ao longo das aulas.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 22 — História do Boitatá



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 23 — Dança do Boi-bumbá



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 24 — Prática social final



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 25 — Exposição de trabalhos e diálogos (1)



Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 26 — Exposição de trabalhos e diálogos (2)



Fonte: Elaboração própria.

6.2 Categorias

6.2.1 Dificuldades identificadas no processo de ensino-aprendizagem.

A identificação de algumas dificuldades é essencial para compreender o processo de ensino voltado para crianças de 6 anos. Isso permite reconhecer os limites de aprofundamento dos conteúdos, bem como reconhecer o potencial dos alunos, respeitando as características próprias dessa fase da infância.

Durante as aulas 1 e 2, cujo conteúdo abordou práticas relacionadas à corrida, foram observadas dificuldades específicas por parte dos participantes. Entre os principais desafios identificados destacam-se: a execução da simulação do movimento de corrida na esteira; a manutenção do respeito às linhas demarcadas de saída e chegada; e a realização do percurso em linha reta, evitando contato físico ou interferência no desempenho dos colegas durante o trajeto.

Os alunos ainda associam a corrida a brincadeiras, sem compreender seu valor como exercício físico. Têm dificuldade em imitar ações não vivenciadas, como correr em esteira, e em seguir regras básicas, como respeitar o espaço do colega e reconhecer marcas de saída e chegada, aspectos que precisam ser reforçados constantemente (Diário de campo, 2025).

Nesta fase, a criança de 6 anos tem o brincar como atividade principal, assim, a corrida é reconhecida como uma brincadeira lúdica, ainda está ampliando suas descobertas no mundo esportivo, por isso tem dificuldade de associar a corrida ao esporte. O brincar é também uma forma de reproduzir o mundo que a criança observa ao seu redor. Quando ela não vivencia determinadas experiências, como o uso de uma esteira, pode ter dificuldade em incorporar esse comportamento em suas brincadeiras.

Nessa fase da infância, o ato de “fingir” é essencial, pois permite que a criança explore situações do cotidiano de maneira criativa e simbólica. Ao simular uma corrida, ela não apenas exercita a imaginação, mas também desenvolve habilidades que refletem sua inserção no mundo que a cerca. O professor, antes de exigir determinada ação que a criança não conhece, precisa demonstrar como fazê-la. Dessa forma, amplia o conhecimento da criança sobre a realidade e lhe mostra que existem diferentes maneiras de correr, enriquecendo sua compreensão e suas possibilidades de reprodução desse comportamento.

Nos esportes, a prática é orientada por regras explícitas que organizam e regulam a atividade. De modo semelhante, nas brincadeiras infantis também se observam regras, ainda que implícitas, que estruturam a interação lúdica. Por exemplo, ao brincar de boneca, a criança que assume o papel de mãe reproduz comportamentos socialmente aprendidos, como oferecer mamadeira ou colocar a boneca para dormir. Tais ações evidenciam a compreensão de que existem normas de conduta a serem seguidas, as quais refletem padrões culturais e sociais internalizados e manifestados no contexto do brincar.

Ainda que sejam simples as regras da corrida, como sair após o sinal, não queimar a linha de largada, isso limita e impõe uma conduta que deva ser seguida. O desenvolvimento desta disciplina é essencial para que eles possam compreender o esporte. Segundo Castellani *et al* (2009, p. 66):

Quando mais rígidas são as regras dos jogos, maior é a exigência de atenção da criança e de regulação da sua própria atividade [...] é fundamental o desenvolvimento das regras na escola, porque isso permite à criança a percepção da passagem do jogo para o trabalho.

Nessa fase, ainda há dificuldades no domínio corporal e na compreensão de regras que vão além do universo esportivo, mas esse aprendizado é fundamental para a convivência em sociedade. Percebemos que o esporte de marca, quando introduzido inicialmente para as crianças, é essencial, pois desenvolve habilidades básicas que serão úteis também no ensino de outras modalidades esportivas.

Na atividade, jogo simbólico de tipos de corrida,

Na atividade denominada corrida das figuras, realizada durante as aulas 1 e 2, os alunos foram orientados a observar uma sequência de imagens e registrar, ao lado de cada uma delas, a letra inicial correspondente ao seu nome, até completar todo o percurso e alcançar a marca de chegada.

Constatou-se que apenas dois alunos apresentaram dificuldades em identificar a figura (por exemplo, uma "bola") e associá-la à letra inicial B. "Na alfabetização, apenas dois alunos tiveram dificuldade em identificar a primeira letra das imagens" (Diário de campo, 2025). Houve dificuldade em formar a roda e segurar nas mãos dos colegas" - evidenciando o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento da correspondência grafema-fonema. Tal competência configura-se como um marco

relevante no processo de pré-alfabetização, constituindo etapa fundamental para a aquisição da leitura e da escrita (Brasil, 2017).

No contexto das brincadeiras com cantigas em formato de roda, realizadas durante as aulas 3 e 4, observou-se a dificuldade de alguns alunos em manter uma postura adequada ao segurar as mãos dos colegas. “Houve dificuldade em formar a roda e segurar nas mãos dos colegas” (Diário de campo).

Em determinados momentos, verificou-se que alguns alunos exerciam força excessiva ao puxar os colegas, enquanto outros demonstravam resistência em estabelecer contato físico, recusando-se a segurar a mão de determinados participantes.

É importante destacar a necessidade de resgatar brincadeiras tradicionais. Atualmente, muitas crianças têm pouca familiaridade com essas práticas e, por isso, podem apresentar certo desconforto com esse tipo de interação física. Essa retomada é importante não apenas para a socialização e o trabalho coletivo. Segundo Soares (2020) jogos e atividade com cantigas podem ser aliados no desenvolvimento desta consciência, pois os textos rimados são o centro das atividades.

Na atividade denominada Cegobol, realizada durante as aulas 5-6, os alunos foram organizados em duplas, sendo que um participante permanecia com os olhos vendados enquanto o outro tinha a função de conduzi-lo até a marca do gol, orientando-o por meio de contato físico (segurando-lhe a mão) e de instruções verbais.

Na formação das duplas, a organização ocorreu de maneira aleatória, o que pode ter comprometido a execução da atividade. Observou-se a dificuldade de alguns alunos em manter o contato manual de forma adequada e em orientar o colega, além dos desafios motores relacionados à precisão na realização do chute da bola. “No jogo em dupla, foi necessário permitir aproximação às traves para facilitar a dinâmica de cooperação” (Diário de campo, 2025).

Diante dessas limitações, optou-se por aproximar a trave, com o objetivo de favorecer a realização da atividade e ampliar as possibilidades de participação dos alunos.

Ao aproximar as traves, o jogo passou a promover maior engajamento e colaboração entre os envolvidos. Essa experiência reforça a importância de adaptar o planejamento conforme as necessidades observadas no momento. Para Brougère

(2008, p. 103) “[...] a brincadeira possui uma dimensão aleatória. Nela encontramos o acaso ou a indeterminação, resultantes da complexidade das causas que estão em ação. É um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora”.

Nas atividades do conteúdo de ginástica, aulas 7 e 8, as atividades que passavam em vídeo, alongamento das letras, alongamento dinâmico (Léo Megga) e ginástica dos animais, a dificuldade dos alunos foi acompanhar o tempo do vídeo, embora este seja lento, não basta somente colocar e deixar os alunos seguirem, é necessário intervir. Pausar para que os alunos compreendam as posições e as associações que estão realizando ao fazerem a performance das letras do alfabeto, no alongamento ritmado e na imitação dos movimentos dos animais.

Durante os exercícios seguindo vídeos, pausas no vídeo são necessárias para aprendizagem. Intervenções frequentes foram necessárias para garantir a compreensão das regras. Muitos alunos tiveram dificuldade em esperar sua vez nas brincadeiras. Os alunos insistem em assumir os papéis simbólicos das brincadeiras (Diário de campo, 2025).

Cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem, esse tempo precisa ser respeitado. Ao ingressarem na escola, elas trazem consigo diferentes experiências e influências, algumas frequentaram a pré-escola, outras não, o que impacta diretamente no processo de aprendizagem (Maciel; Baptista; Monteiro, 2009).

Durante algumas atividades, foi possível observar dificuldades relacionadas ao exercício do autocontrole, especialmente no momento de aguardar a própria vez nas brincadeiras. Na dinâmica gato e rato, realizada nas aulas 11 e 12, verificou-se que os alunos tendem a desejar constantemente os papéis principais, como o de "gato" ou "rato". De modo semelhante, nos jogos simbólicos, muitos demonstram preferência por assumir funções de maior destaque, o que frequentemente resulta em resistência ao cumprimento das regras estabelecidas. Essa dificuldade em esperar a vez evidencia desafios na compreensão de que, em um único encontro, não é possível que todos os participantes ocupem simultaneamente os papéis centrais. “Uma aluna conseguiu fazer a dobradura de papel sem ajuda, mas a maioria necessita de auxílio” (Diário de campo, 2025).

Na proposta de construção de um brinquedo na aula 13 e 14, o aviãozinho de papel, que, além de estimular habilidades motoras, como dobrar, vincar e manipular o

papel, também se configurou como um recurso lúdico capaz de estimular a criatividade, a imaginação e o engajamento coletivo do grupo.

Durante a execução, observei que a maioria dos alunos apresentou dificuldades em manusear o papel de forma adequada, especialmente no cumprimento das etapas sequenciais do processo de dobra. Essa limitação evidenciou não apenas desafios relacionados à coordenação motora fina, mas também à capacidade de atenção e compreensão de instruções passo a passo.

Para Maciel, Baptista e Monteiro, (2009, p. 64) “[...] as formas particulares de linguagem, (a palavra, o gesto, a arte e o desenho, dentre outros) são instrumentos de apropriação da cultura pelas crianças, permitindo-lhes a decifração do mundo [...]”. Dessa forma, a atividade de dobradura, ainda que simples em sua proposta, revela-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral, pois mobiliza habilidades cognitivas, motoras e simbólicas que contribuem para a formação cultural e social dos estudantes.

“Há resistência em compartilhar brinquedos” (Diário de campo, 2025). Na atividade de brincar com os brinquedos na aula 15 e 16, observei o comportamento de resistência em compartilhar brinquedos que está relacionado à fase do desenvolvimento infantil em que as crianças se encontram, ainda há traços de egocentrismo, é uma construção gradual da noção de coletividade, há mudança de renúncia há seus desejos e a obediência às regras ocorre através de atividades direcionadas por adultos (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

Além disso, fatores sociais também influenciam esse comportamento, muitas crianças têm acesso limitado a brinquedos em casa, e quando se deparam com essa possibilidade no ambiente escolar, tendem a se apegar intensamente aos objetos, demonstrando dificuldade em dividi-los com os colegas.

6.2.2 Participação verbal/coletiva da turma

Os alunos demonstraram entusiasmo ao participar das atividades propostas. Mais do que isso, já começavam a torcer pelos colegas, revelando que competições são bem recebidas pela turma. Essa empolgação e afeto são expressos de forma espontânea, por meio de gritos e movimentos que imitam os jogos, evidenciando o quanto estão engajados e felizes em fazer parte das dinâmicas.

Os alunos demonstram envolvimento corporal nas atividades, imitando movimentos e torcendo pelos colegas. Participam com entusiasmo, contribuindo com dicas de alfabetização e respondendo coletivamente. Já identificam fonemas iniciais e fazem registros escritos com autonomia (Diário de campo, 2025).

Nas aulas que envolveram atividades de caráter competitivo, especialmente nas aulas 5-6, competir para aprender, observou-se um elevado nível de engajamento por parte dos alunos. Durante as práticas, os alunos criaram um ambiente de incentivo coletivo. Além disso, muitos deles ofereciam dicas e orientações relacionadas a conteúdos de alfabetização, com o objetivo de auxiliar os companheiros a concluir as tarefas de forma mais rápida.

Esse comportamento evidencia não apenas o interesse em participar da dinâmica, mas também a valorização da cooperação dentro de um contexto competitivo. A competição, nesse caso, não se restringiu ao aspecto de vencer ou perder, mas funcionou como um recurso pedagógico que estimulou a solidariedade, a troca de conhecimentos e o fortalecimento das habilidades cognitivas ligadas ao processo de alfabetização.

Durante os jogos competitivos, os alunos produziram textos de forma autônoma, evidenciando domínio da metodologia de ensino voltada para a conscientização dos sons e dos processos de escrita. Motivados por uma abordagem lúdica, responderam de maneira satisfatória às atividades propostas. Nesse contexto, o jogo linguístico torna-se um recurso, pois favorece a compreensão das regras do sistema de escrita, o reconhecimento global das palavras e o desenvolvimento da consciência fonêmica. (Maciel; Baptista; Monteiro, 2009).

A empolgação dos alunos se manifesta de forma genuína, tanto por meio de gestos quanto verbalmente, especialmente quando recebem recompensas que lhes agradam, como ocorreu durante as atividades das aulas 5 e 6. “A proposta da gincana gerou empolgação, especialmente pela recompensa com bombons” (Diário de campo, 2025).

Durante a aula de ginástica, 7 e 8, observei que a discussão transcorreu de maneira fluida em torno dos diferentes tipos de exercícios físicos. Os alunos demonstraram conhecimento prévio acerca de práticas como polichinelo, alongamentos e musculação, entre outras modalidades mencionadas. “Reconhecem

alguns exercícios ginásticos como o polichinelo e reconhecem a importância da força física” (Diário de campo, 2025). Evidenciou-se, ainda, a compreensão coletiva sobre a relevância da ginástica para a promoção da saúde e do bem-estar.

A ginástica é uma prática corporal bem conhecida por eles, acredito que devido sua difusão pela mídia reconhecem que o desenvolvimento da força é importante. Assim, neste período de identificação da realidade, já é possível levantar alguns questionamentos em relação aos exercícios.

Durante a aula 11 e 12, sobre brinquedos e jogos, observei que a cultura do meio social exerce grande influência sobre as brincadeiras infantis e sobre a forma como se define o que é brinquedo de menino ou de menina. “Ao discutir sobre brinquedos, os mais citados são a boneca e o carrinho. Inicialmente, houve resistência quanto a meninas brincarem de carrinho, mas mudaram de opinião ao relacionar com o fato que mulheres dirigem” (Diário de campo, 2025).

Segundo Brougère (2008, p. 43):

O universo do brinquedo feminino é, nesse aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, “o universo feminino” tradicional em detrimento do externo, do universo do trabalho.

Tradicionalmente, brinquedos como carrinhos são associados aos meninos, enquanto bonecas são vistos como brinquedos para meninas. No entanto, ao refletirem sobre essa temática, os alunos demonstram capacidade de relacionar essas ideias com a realidade da mulher moderna, reconhecendo que essa divisão já não se sustenta na sociedade atual.

A atividade lúdica estimula o pensamento abstrato, mas também permite reflexões sobre os contextos socioculturais que moldam os significados atribuídos aos brinquedos. Assim, os alunos conseguiram conversar sobre o papel da mulher na sociedade atual.

A partir das interações que a criança vai estabelecendo no seu cotidiano com outras pessoas e com o seu entorno sociocultural, ela amplia sua comunicação, avançando da gestualidade para a oralidade (Diário de campo, 2025).

O contato com histórias clássicas, por meio da escuta, como se verificou nas aulas 13 e 14, exerce função essencial no processo de letramento, uma vez que contribui para a formação de novos leitores e para a construção do prazer estético pela leitura. A experiência de ouvir tais histórias possibilita às crianças a ampliação de seu repertório vocabular e o desenvolvimento de maior familiaridade com os usos da linguagem. Nesse contexto, demonstraram capacidade de dialogar acerca da narrativa bíblica de Davi e Golias. Segundo o Diário de campo (2025) “Conhecem a história clássica de Davi e Golias. As opiniões sobre o aprendizado foram divididas, alguns disseram que aprenderam, outros não”.

Durante a última aula 15 e 16, no momento destinado à prática social final, observei que parte dos alunos realizou uma autoavaliação positiva, enquanto outros manifestaram uma percepção negativa acerca de seu desempenho. Essa incerteza é comum entre crianças, especialmente porque ainda estão em processo de descoberta sobre si mesmas. Além disso, esse tipo de reflexão não é habitual no 1º ano do ensino fundamental, o que torna natural a dificuldade em reconhecer e expressar o próprio desenvolvimento.

6.2.3 Expressão espontânea e liberdade de movimento

O modelo de ensino do Ensino Fundamental precisa ser repensado, especialmente ao considerar as especificidades da criança de 6 anos. Nessa fase, o movimento é essencial, é natural que ela tenha dificuldade em permanecer imóvel e em seguir comandos de forma rígida. Por isso, atividades dinâmicas e que envolvam movimento são bem recebidas por elas.

As crianças expressam seus entendimentos por meio da linguagem corporal, revelando entusiasmo com gritos, movimentos intensos e agitação. Gostam de brincar espontaneamente de pega-pega e lutas. Mostraram preferência por jogos com movimento, liberdade e desafio. Apreciam correr e competir (Diário de campo, 2025).

A espontaneidade e as formas individuais de expressão devem ser respeitadas. Isso não significa abrir mão do acesso ao conhecimento sistematizado, que continua sendo fundamental, mas sim integrá-lo a práticas lúdicas, como jogos e brincadeiras, que favoreçam o aprendizado de maneira mais adequada, as atividades que

permitiam maior liberdade de movimento, as crianças demonstravam muito entusiasmo.

Segundo Vygotsky (2010), o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores está intimamente relacionado às práticas culturais e às interações sociais. Nessa perspectiva, o trabalho manual e o domínio do desenho assumem um papel fundamental como exercícios preparatórios para a aquisição da escrita. Do mesmo modo, tanto o jogo quanto o desenho deveriam constituir etapas iniciais que favorecem a construção da linguagem escrita pela criança, funcionando como experiências que antecedem e sustentam o processo formal de alfabetização.

Os educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para o outro. Segundo o Diário de campo (2025) “Com exercícios de ginástica participaram com entusiasmo brincando nos colchonetes, estimulando criatividade, expressão corporal, leitura e oratória. Mostraram grande interesse ao brincar com massinha”.

Permitir que a criança brinque, crie e imagine é reconhecer e valorizar sua essência. Nas atividades com brinquedos, o papel do professor torna-se mais observador do que interventor, já que os estímulos proporcionados pelos objetos favorecem a auto-organização dos pequenos em grupos, permitindo que a brincadeira flua naturalmente, com pouca necessidade de direcionamento.

Nas atividades de exploração mais livres, com brinquedos e aviãozinho, a intervenção foi mínima, ocorrendo apenas na mediação de conflitos relacionados ao uso dos espaços e ao compartilhamento de objetos.

Com brinquedos industrializados, criaram histórias espontâneas, como mãe e filha, trânsito e super-herói, evidenciando o uso de jogos simbólicos. Brincaram com autonomia e interação em atividades com aviãozinho de papel, corrida, manja, bambolês e cones. O aviãozinho se destacou por promover o brincar livre e lúdico (Diário de campo, 2025).

6.2.4 Compreensão e leitura do mundo

O letramento envolve também a leitura de imagens, ou seja, a capacidade de interpretar visualmente o que se observa. Nesse contexto, os alunos compreenderam que o esporte como a corrida está relacionado ao deslocamento corporal no espaço, conectando essa prática a ações cotidianas como a brincadeira de pega-pega,

conforme observei na aula 1 e 2, sobre o tema corrida.

Os alunos demonstraram compreensão ao interpretar imagens, relacionando-as com vivências cotidianas, como o pega-pega. Entenderam que correr vai além do movimento físico, associando-o, por exemplo, ao deslocamento de um carro. Reconheceram transportes aquáticos e expressaram afetividade por meio de desenhos sobre barcos (Diário de campo, 2025).

Desde o 1º ano do ensino fundamental, é possível estimular a reflexão sobre o esporte, pois as crianças já demonstram habilidade para pensar sobre os movimentos que realizam.

Segundo Castellani *et al.* (2009), o jogo pode ser vinculado à realidade laboral da comunidade e da região onde está inserido, permitindo uma leitura ampliada que vai além da prática lúdica. Durante a aula, por exemplo, os alunos não apenas jogaram, mas também aprenderam sobre o barco como meio de transporte. Os desenhos, nesse contexto, tornam-se uma importante ferramenta de expressão do aprendizado, especialmente nesse momento de transição entre o desenho e a escrita.

A maioria já domina a leitura de ditongos, o que facilitou os jogos. As atividades que envolveram leitura, recitação, cooperação e movimento, demonstraram que compreenderam os objetivos do jogo, mostrando também esforço e participação (Diário de campo, 2025).

Compreender, desde a infância, os valores positivos que a competição pode proporcionar é fundamental, inclusive para a formação do caráter da criança. “Durante as atividades, participaram de conversas sobre competição e trabalho em equipe, distinguindo atitudes adequadas e inadequadas. Interagiram bem em duplas, segurando as mãos dos colegas” (Diário de campo, 2025).

Embora a competição não seja o objetivo principal da Educação Física, é inevitável que, ao longo da trajetória escolar, a criança se depare com diversas situações competitivas, seja em jogos esportivos, seja em outras atividades promovidas pela escola. Por isso, abordar essa temática desde cedo contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes e de uma postura saudável diante dos desafios. Para Reverdito, Scaglia e Montagner (2013, p. 317):

Mas se encara uma partida ou um campeonato como meio de estimulação de outros valores, como trabalho em equipe, superação das frustrações,

humildade, esforço para superar os limites individuais e coletivos, defende-se que não somente os grupos vencedores têm sucesso.

De acordo com Gasparin (2009), o ensino deve promover a compreensão profunda dos conteúdos. A roda de conversa, enquanto prática didático-pedagógica, favorece a troca de saberes entre alunos e professor-alunos, permitindo ao professor identificar os conhecimentos imediatos dos alunos. Além disso, contribui para o desenvolvimento da oratória e fortalece a autoconfiança dos alunos ao se expressarem verbalmente.

Os alunos do 1º ano já demonstram capacidade para compreender os benefícios da prática de exercícios físicos, conforme observei na aula sobre ginástica, 7- 8 e também na aula 9 -10, sobre atividades com bola. Cabe ao professor, além de incentivar a realização das atividades, atuar como mediador no processo de construção desse conhecimento, favorecendo reflexões e conexões com o cotidiano. “Na roda de conversa, mostraram entusiasmo e compartilharam repertório corporal adquirido fora da escola. Compreenderam os benefícios da ginástica e criaram figuras inspiradas nos vídeos” (Diário de campo, 2025).

Esse modo de ensino está em consonância com as reflexões apresentadas por Castellani *et al.* (2009, p. 77) “[...] desenvolver um programa de ginástica que provoque no aluno atitude de “curiosidade”, “interesse”, “criatividade” e “críticidade” [...].

O esporte tem essa capacidade de unir as pessoas, criar afetividade, quando for conduzido de forma inclusiva pelo professor. Para Castellani *et al.* (2009, p. 70):

Na escola é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois” e de que é diferente jogar “com’ o companheiro e jogar “contra’ o adversário.

Dessa forma, alinhados a essa concepção de ensino nas aulas de esporte, os alunos expressaram suas percepções por meio de desenhos e construíram um texto coletivo. “Desenharam esportes com bolas e redes, e elaboraram um texto coletivo sobre a aula, celebrando a amizade” (Diário de campo, 2025).

Esse processo está vinculado à vivência do jogo “com” o adversário, favorecendo a compreensão da importância do trabalho coletivo e da cooperação nas práticas sociais.

Os alunos demonstraram capacidade criativa ao elaborar narrativas a partir da exploração dos objetos lúdicos. “Criaram histórias com carrinhos, bonecas, geladeira e cavalinho, e alguns se arriscaram a escrever frases” (Diário de campo, 2025).

Segundo Kishimoto (2007, p. 21) “O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. O brinquedo é um recurso fundamental no desenvolvimento infantil, pois estimula a imaginação, a criatividade e o aprendizado das regras sociais. Além disso, ao utilizar esses objetos, é possível incentivar a criação de histórias, seja por meio da escrita ou de desenhos, promovendo a expressão e o pensamento narrativo das crianças.

As crianças associaram os esportes de mira a brincadeiras, durante a aula 13-14, compreendendo seus objetivos de forma lúdica. “Reconheceram esportes como arco e flecha, boliche e golfe, associando-os a brincadeiras de mira (Diário de campo, 2025). Essa vivência favoreceu o conhecimento cultural e ampliou o repertório esportivo da turma.

Além disso, ao participarem do boliche das letras, os alunos não apenas exploraram o funcionamento do jogo, mas também reforçaram o aprendizado do alfabeto. “No boliche das letras, mostraram domínio do alfabeto e colaboração espontânea” (Diário de campo, 2025). Mas também exercitaram a cooperação com os colegas. Ressalta o Diário de campo (2025) “Assimilaram os conteúdos de Educação Física de forma lúdica e participativa”.

O ato de brincar é uma ferramenta de aprendizagem, a Educação Física permite o uso de múltiplas linguagens: como o gesto, a fala, o desenho e o movimento, facilitando a compreensão de conceitos que, embora elaborados por adultos, tornam-se significativos para as crianças à medida que assimilam.

A reflexão sobre a competição, realizada nas aulas 5-6 por meio da atividade de elaboração de um painel com figuras representativas dos comportamentos frequentemente observados nas aulas de Educação Física, seguida da discussão sobre os acontecimentos da gincana, revela-se de importância pedagógica. Solicitar que os alunos identifiquem e marquem, no cartaz, as situações vivenciadas durante a prática contribui para a compreensão de que o verdadeiro valor da experiência está presente em todo o processo, e não apenas nos resultados finais. Houve reflexão

sobre atitudes na competição, promovendo consciência comportamental (Diário de campo, 2025).

Nesse sentido, torna-se fundamental analisar os comportamentos adotados ao longo das atividades, avaliando sua pertinência e adequação, de modo a favorecer o desenvolvimento de atitudes mais conscientes e responsáveis

6.2.5 Ordem, organização, seguir as regras

Organizar crianças pequenas pode ser desafiador, já que se distraem com facilidade. Para facilitar a comunicação e garantir a atenção do grupo, foi criado um comando claro e visual: o “paredão”. Tal recurso consistia em um chamado verbal que orientava os alunos a posicionarem-se junto à parede localizada no pátio frontal da escola. A ação, prontamente compreendida pelas crianças, funcionava como um marcador simbólico de transição, indicando de forma inequívoca que aquele era o momento destinado à escuta e atenção às orientações da professora. “Para favorecer a escuta, os alunos foram organizados lado a lado na parede, com comandos claros” (Diário de campo, 2025).

As atividades foram planejadas considerando também o nível de intensidade, já que a agitação excessiva poderia comprometer o andamento das propostas. Por isso, alternar momentos mais dinâmicos com atividades mais calmas tornou-se uma estratégia para manter a atenção do grupo. Em diversos momentos, foi necessário solicitar silêncio, pois as crianças tendem a conversar bastante. Esse processo exige paciência na explicação de cada atividade.

Após as brincadeiras, o grupo agita, sendo necessário propor atividades mais calmas, como desenho em grupo com tempo definido. Quando a turma se agita é exigindo pedidos frequentes de silêncio (Diário, 2025).

Durante as atividades em formação de roda, observou-se que alguns alunos não respeitavam as regras e a dinâmica do grupo. O ato aparentemente simples de segurar as mãos dos colegas e realizar o movimento de giro revelou-se uma prática que demandou intensa mediação pedagógica, a fim de assegurar o cumprimento das regras do jogo. “Atividade em círculo há resistência dos alunos e alguns comportamentos agressivos. Ajustes são necessários para participarem de brincadeiras de cantigas com mais compreensão” (Diário de campo, 2025).

Para Brougère (2008, p. 105) “O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir com esse material, como desejaríamos [...]”.

Fiz a exposição de imagens sobre as regras de convivência que foi conduzida individualmente para evitar tumulto. A premiação da gincana foi direcionada à equipe mais disciplinada como critério de desempate. A organização nas falas para garantir participação ordenada é fundamental (Diário de campo, 2025).

O espaço amplo favorece a liberdade e o movimento das crianças, enquanto o ambiente mais restrito da sala limita essas possibilidades. No entanto, independentemente do espaço, garantir a escuta contínua continua sendo um desafio para mim como professora. “Na sala de aula ficam mais tranquilos, realizando atividade com boa participação, apesar da dificuldade em manter silêncio” (Diário de campo, 2025).

Durante a aula, a turma ainda está em processo de compreensão sobre a importância de respeitar as regras das brincadeiras, reconhecendo que o coletivo deve prevalecer sobre os desejos individuais para que a brincadeira aconteça de forma harmoniosa. “No “pega-pega de bolinhas”, houve desrespeito às regras, exigindo firmeza nos comandos” (Diário de campo, 2025).

Nas aulas 11-12, ao desenvolverem atividades mediadas por brinquedos, como corrida com cavalinhos houve harmonia. “Na corrida de cavalinhos, brincaram em duplas com organização” (Diário de campo, 2025).

O uso da massinha, durante a aula 7-8, constitui um recurso pedagógico valorizado no contexto da Educação Infantil, especialmente por sua capacidade de estimular a criatividade, a coordenação motora e o desenvolvimento sensorial das crianças. De acordo com a teoria da periodização histórico-cultural, os alunos do primeiro ano do ensino fundamental ainda se enquadram na fase pré-escolar, o que justifica sua receptividade na realização de atividades que envolvem esse material. “Na atividade com massinha, criaram representações orientadas seguindo à ordem da atividade (Diário de campo, 2025).

Atividades como desenhar no quadro, tal como aconteceu na aula 9-10, ou trabalhar com massinha despertam grande entusiasmo e participação entre os alunos.

“No uso do pincel no quadro para desenhar, chamei dois por vez, com contagem para agilizar, participaram com concentração” (Diário de campo, 2025).

Segundo Vygotsky (2012), a pedagogia da criatividade promove o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, sendo relevante no processo de alfabetização, momento em que a criança começa a construir suas próprias ideias. A criatividade se manifesta em dois tipos de atividade: a reprodutora, que utiliza a memória para repetir ações já conhecidas; e a criadora, que surge da imaginação, combinando elementos e gerando algo novo, sem depender de experiências anteriores.

O ato de desenhar ou modelar massinha ajuda a criança a representar o mundo por meio de símbolos, uma habilidade fundamental para compreender letras, palavras e textos. Também, ao desenhar e criar, a criança não apenas faz a cópia, mas começa a formular ideias próprias, o que é essencial para aprender a ler e escrever.

Após algumas aulas, foi possível observar avanços na disposição dos alunos em segurar as mãos dos colegas durante as atividades. Tal comportamento revela a compreensão gradativa da importância da participação coletiva para o alcance de objetivos comuns. “Após algumas aulas mostraram progresso ao segurar nas mãos dos colegas” (Diário de campo, 2025).

“Essa dimensão é especialmente relevante no contexto da Educação Física escolar, em que grande parte dos jogos e esportes são praticados de forma coletiva, exigindo cooperação e respeito mútuo.

A organização de grupos na turma do 1º ano apresenta desafios, uma vez que os alunos demonstram muito entusiasmo de participar simultaneamente das atividades. Para garantir o bom andamento da atividade de futebol, na aula 9-10, optou-se por posicionar as crianças sentadas, estratégia que favoreceu o fluxo das dinâmicas e permitiu maior organização do grupo. “Durante o futebol, foi formando os times com todos sentados à parede” (Diário de campo, 2025).

Essa escolha dialoga com a necessidade de desenvolver disciplina e compreensão de regras, aspectos fundamentais não apenas para as práticas corporais, mas também para processos cognitivos mais complexos. Assim como o jogo exige atenção, respeito às normas e coordenação, a leitura e a escrita também

não surgem de forma espontânea, demandam organização mental, capacidade de seguir uma lógica e compreensão de sistemas simbólicos (PNA, 2019).

Na brincadeira do "gato e rato", na aula 11-12, foram utilizadas máscaras como recurso didático, considerando que esses objetos estimulam a imaginação, favorecendo a expressão criativa e o desenvolvimento simbólico dos participantes. Porém, ainda é necessário lembrá-los várias vezes das regras. "Na brincadeira do gato e rato, houve envolvimento e entusiasmo, com apoio das máscaras, mas dificuldade em seguir regras, exigindo intervenções" (Diário de campo, 2025).

Durante a atividade de disputa do bambolê no cone, na aula 13-14, constatou-se a necessidade de organizar os alunos em posição sentada, com o objetivo de que aguardassem sua vez de participar. "Na disputa com bambolê e cone, houve participação geral, sendo necessário sentar os alunos junto à parede e, em duplas" (Diário de campo, 2025). Tal estratégia foi fundamental para assegurar o bom andamento da brincadeira, promovendo maior controle e segurança.

Considerando que os estudantes ainda estão em processo de compreensão sobre o significado da Educação Física enquanto componente curricular, é essencial que vivenciem situações que envolvam não apenas o movimento livre, mas também a disciplina e o respeito às regras, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de práticas coletivas.

Durante a aula 15-16, tivemos também que organizar os alunos para dançarem de forma que respeitassem o espaço do outro e pudessem realizar com o mínimo de segurança. "Durante a dança foram organizados em fileiras para gerar conforto e organização" (Diário de campo, 2025).

6.2.6 Interação/construindo algo com a professora em atividades.

Na perspectiva da didática histórico-crítica, o momento de diálogo com o aluno é fundamental, pois permite ao professor identificar os conhecimentos prévios do estudante e avaliar o que foi assimilado durante a aula. Além disso, a escuta atenta representa uma forma de valorização do saber do aluno e contribui para o desenvolvimento social e comunicativo. Para Fazenda (1998, p. 24):

[...] acrescenta-se hoje a consciência da importância a conceder ao

desenvolvimento do aluno como pessoa, ser social, e considera-se o desenvolvimento pessoal e social como inerente ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Relações de respeito entre professor e aluno favorecem o interesse pelo aprendizado, tornando o processo mais afetivo. “A escuta no início e no fim promoveu uma interação respeitosa e motivada entre professor e aluno” (Diário de campo, 2025). Nesse sentido, a construção de uma relação pedagógica respeitosa possibilita ao aluno desenvolver competências comunicativas e sociais, tornando-se capaz de interagir e conviver de maneira harmoniosa em diferentes contextos.

A repetição pode ajudar na fixação de conteúdos, especialmente quando associada a atividades contextualizadas. Então, para que a atividade da cantiga tivesse bom êxito, durante a aula 3-4, foi necessário memorizar a cantiga, letra e ritmo. “Eu ensinei a cantiga com ritmo e repetição” (Diário de campo, 2025). Segundo Dangió e Martins (2018), atividades de estudo que utilizam músicas, brinquedos e brincadeiras favorecem o processo de alfabetização, estimulando a criatividade e o engajamento das crianças. Produções como modelagem, colagem e desenho também são fundamentais, pois contribuem para o desenvolvimento cognitivo e motor.

Nesse contexto, as atividades de dobradura em papel, exemplificadas pela construção de barquinhos realizada nas aulas 3-4, revelam-se igualmente relevantes, pois promovem a capacidade de seguir instruções, além de estimularem a imaginação, são competências essenciais para a alfabetização. “Sobre a construção dos barquinhos e papel, foi feito de forma individual e, ao final, todos colaboraram na montagem do painel com os trabalhos” (Diário de campo, 2025).

A mediação da professora no processo de leitura permanece essencial, considerando que os alunos ainda se encontram em fase de aquisição dessa competência, sendo tal ação fundamental para a realização de atividades como o jogo proposto de mímica da aula 7-8.

A utilização da mímica, por sua vez, configura-se como uma estratégia que favorece a expressão corporal e a comunicação não verbal. “Com apoio da professora, um aluno lia e fazia mímicas durante um jogo para que a equipe adivinhasse” (Diário de campo, 2025).

O uso do lúdico como recurso pedagógico favorece o reconhecimento, por parte dos educandos, de suas habilidades e limitações. Nesse processo, aprender implica apropriar-se da linguagem, seja ela escrita ou corporal, e elaborar significados a partir das experiências e memórias individuais e coletivas.

A recontagem das atividades desenvolvidas nas aulas 9-10 consistiu em um exercício narrativo no qual os alunos relataram, em sequência lógica, os acontecimentos da aula de Educação Física. Organizados em roda, cada criança foi convidada a compartilhar parte da experiência vivenciada, compondo coletivamente a memória da prática. Nesse processo, atuei como escriba da turma, registrando em cartolina a história construída.

Narrar a história da aula foi uma estratégia que promoveu a reflexão e a consolidação dos conteúdos de Educação Física. Simultaneamente, contribuiu para a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da expressão oral. Este tipo de atividade também promove a organização do pensamento e a construção de narrativas coerentes, competências essenciais para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.

A identificação de letras e palavras automaticamente, é causada pela repetição do seu uso, isto, chamamos estabilização de uma escrita alfabética, que consolida o domínio do sistema de escrita alfabética. “Em roda, recontaram a aula sobre a “bola” usando a palavra “bola”, que foi registrada em cartolina e lida com ajuda de duas alunas. Cada criança contou as ocorrências da palavra e identificou suas letras” (Diário de campo, 2025).

A atividade de identificação e leitura da palavra bola e as letras que compõe, realizada durante a leitura da narrativa da história da aula, configura-se como um recurso pedagógico relevante para o processo de aprendizagem. Para Moraes (2012, p. 66):

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler).

Segundo Vygotsky (2012) se as atividades forem intensas ou acontecerem muitas vezes, nosso cérebro e nossos nervos têm grande capacidade de adaptação. Eles mudam facilmente sua estrutura quando são influenciados por certas ações ou mudanças. Essas mudanças deixam marcas. Essas marcas indicam que houve assimilação de conhecimento ou habilidades, ou seja, que a pessoa aprendeu. Aprender não é apenas memorizar, mas sim transformar essas experiências em estruturas mentais que influenciam o pensamento, a linguagem e o comportamento.

A sala de aula deve ser entendida como um espaço voltado à interação e ao processo de ensino. O diálogo entre professores e alunos favorece trocas sociais, que mesmo em ações simples, como os alunos nomearem os brinquedos enquanto a professora registra por escrito, já se observa um sentimento de inclusão e o aprendizado da grafia dos nomes, fortalecendo a participação dos alunos. “Os alunos nomearam brinquedos escolhidos pela professora, que registrou no quadro” (Diário de campo, 2025).

A elaboração dos aviõezinhos, seguida da personalização feita pelos alunos, durante a aula 13-14, configurou uma atividade colaborativa que promoveu o engajamento e estímulo à expressão por meio da escrita e dos desenhos. “Fiz os aviõezinhos individualmente, e eles os personalizaram com nomes e desenhos. (Diário de campo, 2025).

6.2.7 Cultura local

Na aula 15-16, sobre dança e brincadeiras, é perceptível certa confusão por parte dos alunos em relação ao conteúdo de dança. Muitos associam a dança apenas aos personagens de séries infantis que realizam movimentos coreografados, o que demonstra a necessidade de aprofundar esse conteúdo.

Algumas crianças confundem dança com personagens infantis. Identificaram de forma confusa as cores dos Bois, garantido e caprichoso. A história do Boitatá despertou interesse e a dança inspirada nele foi bem recebida, reforçando sua importância para a natureza (Diário de campo, 2025).

Além disso, observa-se uma resistência quanto à dança do Boi Bumbá de Parintins, influenciada por questões religiosas, isto, impacta diretamente a liberdade de expressão durante as atividades.

Apesar da fama dos Bois de Parintins, muitos não se conectam com essa cultura, e por influência religiosa, alguns não participaram. A atividade de dança não envolveu todos de forma ativa. Sobre cultura regional, a maioria não escuta toadas de Boi em casa, embora já tenha visto danças (Diário de campo, 2025).

Os Bois-bumbá do Amazonas, Garantido e Caprichoso, são expressões culturais amplamente reconhecidas no Estado. No entanto, muitos alunos ainda estão em processo de descoberta e compreensão dessa tradição, enquanto diversas famílias não se envolvem com ela, seja por crenças religiosas que divergem ou por falta de entendimento sobre seu valor cultural e sua importância na construção da identidade amazônica. De acordo com Brougère (2008, p. 97-98):

Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato [...].

A criança que possui pouco contato com essa cultura em seu ambiente familiar tende a encontrar dificuldades, num primeiro momento, para compreender a relevância dessa tradição. Ao trazer as lendas amazônicas como inspiração para práticas de dança e expressão corporal, a Educação Física valoriza o patrimônio regional e reforça os elementos que definem a identidade nortista.

Alguns reconheceram os bois Garantido e Caprichoso, demonstrando vínculo cultural e destacaram-se na dança pela desenvoltura e entusiasmo. A professora liderou os gestos da música, acompanhados com entusiasmo pelas crianças (Diário de campo, 2025).

A dança, por vezes, enfrenta resistência em seu ensino devido a preconceitos e influências religiosas que ainda cercam essa prática corporal. No entanto, algumas crianças demonstram receptividade, enxergando a dança como uma brincadeira. A questão do folclore da região norte também deve ser difundido através das danças e brincadeiras. Para as crianças, esse conteúdo despertou curiosidade, tornando-se uma oportunidade de aprendizado sobre sua região.

A inserção da criança na brincadeira ocorre de maneira gradual, mediada pelo adulto e pelo processo de ensino. Inicialmente, a criança assume o papel de espectadora ativa, observando e assimilando os elementos constitutivos da atividade. Progressivamente, passa a integrar-se ao tempo e ao espaço do jogo, desenvolvendo

sua participação de forma mais autônoma. Esse processo de aprendizagem se consolida à medida que a criança compreende, domina e, posteriormente, é capaz de produzir situações específicas dentro da dinâmica lúdica (Brougère, 2008).

Assim, a atividade envolvendo música e gestos exigiu da professora uma abordagem de ensino explícita, garantindo que os alunos compreendessem os passos da dança e participassem efetivamente.

A brincadeira de pega-pega envolvendo o brinquedo, boitatá, não apenas promoveu movimento e interação entre elas, mas também estimulou a imaginação em torno da figura lendária. “Na atividade com a cobra de pano, representando o Boitatá, mostraram interesse” (Diário de campo, 2025).

O objeto, simples em sua forma, tornou-se um recurso simbólico capaz de despertar curiosidade, favorecer o faz de conta e ampliar o repertório cultural das crianças, conectando o brincar à tradição oral e às histórias do folclore brasileiro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a interdisciplinaridade não seja uma novidade no campo pedagógico, sua implementação ainda exige muita pesquisa e esforço. Isso ocorre porque nosso modo de pensar foi estruturado de forma compartimentalizada, tornando difícil romper com essa lógica. O modelo tradicional de ensino nas escolas, onde cada professor se responsabiliza apenas por sua disciplina, dificulta a construção de projetos integrados. Além disso, a rotina intensa e a carga horária exaustiva contribuem para o cansaço dos docentes, desestimulando iniciativas colaborativas.

Quando um professor opta por desenvolver um projeto interdisciplinar de forma independente, depara-se com o desafio de explorar áreas do conhecimento que não fazem parte de sua prática cotidiana. Para isso, precisa buscar sozinho as informações necessárias, já que raramente algum colega dispõe de tempo para discutir o tema. A rotina escolar, marcada por intensidade e demandas constantes, acaba limitando as oportunidades de colaboração entre os docentes.

Nesse processo, sentimos nos tolhidos ao exercer o imperativo de ordens que não nos pertencem, de valores que não desejamos, e nosso primeiro impulso é romper com ele. Mas o processo de metamorfose pelo qual passamos, e que fatalmente conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, é um processo lento, exige uma atitude de espera, não uma espera passiva, mas vigiada. Alterar violentamente o curso dos fatos

não é próprio de uma educação que abraça a interdisciplinaridade (Fazenda, 2002, p.18).

Nesse sentido, a pesquisa realizada não atingiu o ideal absoluto, uma vez que a colaboração entre os professores foi limitada; contudo, buscou concretizar o possível, isto é, aquilo que se mostra viável dentro das condições reais da escola. Ao invés de alterar violentamente o curso dos fatos, a prática que foi executada se orientou para pequenas rupturas e transformações graduais, que permitiram construir um saber mais autônomo, ainda que limitado pelas estruturas estáticas que persistem.

A forma como o sistema de ensino está esquematizado, centrado na obtenção de notas em provas e na elevação dos índices do IDEB, não favorece a prática interdisciplinar, pois o modo de ensino para obter boas notas no IDEB é a repetição exaustivamente de exercícios para memorizar o conteúdo, é um sistema que prioriza o desempenho quantitativo em detrimento da reflexão crítica, que é essencial para a interdisciplinaridade. Os alunos acabam sendo submetidos a um treinamento intensivo através de simulados, o que limita o desenvolvimento de uma aprendizagem mais global.

Conforme Laval (2004), o ensino brasileiro segue a direção das reformas globais que impulsionam a padronização de métodos e conteúdos, com o objetivo de formar mão de obra apta a sustentar a economia. Nesse contexto, a educação passa a priorizar o desenvolvimento de competências, substituindo o foco no conhecimento. Essa mudança é significativa, enquanto o conhecimento remete à assimilação de saberes, a competência refere-se à capacidade de executar tarefas utilizando ferramentas materiais e/ou recursos intelectuais.

Diante dessa lógica educacional orientada por princípios neoliberais, compreendemos o surgimento de iniciativas como o projeto Alfabetiza+. Embora se apresente com uma roupagem “inovadora” e “interdisciplinar”, sua estrutura e objetivos estão alinhados com os pressupostos da educação neoliberal.

O projeto Alfabetiza+ impôs aos professores de Educação Física a tarefa de ministrar aulas sem domínio específico em alfabetização, transformando a prática em um verdadeiro “tiro no escuro”. Esse tipo de exigência não corresponde ao verdadeiro sentido do trabalho interdisciplinar.

Embora tivesse conhecimento das falhas no projeto da SEMED, nós, professores de Educação Física, fomos obrigados a executar as aulas em razão da fiscalização vigente. No cumprimento das minhas funções como servidora, não poderia deixar de realizar meu trabalho e, por isso, tive que ministrar algumas aulas para comprovar que estava realizando o projeto Alfabetiza+.

Aprofundar nos estudos sobre alfabetização foi necessário, através de conversas com a professora regente da turma Valéria Brito, mas também ler as obras de autores renomados na área, como Magda Soares e outros, fortaleceu minha confiança na elaboração das aulas.

Além das leituras, busquei ampliar meus conhecimentos por meio de um curso com profissionais experientes. Participei do curso de extensão na modalidade de formação “Laboratório Alfa Itinerante: formação em práticas alfabetizadoras” (PACE nº 00247/2025/01), promovido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (LEPAL) da Universidade do Estado do Amazonas, realizado no primeiro semestre de 2025. Essa experiência me proporcionou maior segurança e a convicção de que estava trilhando o caminho correto.

Considero que minha pesquisa foi fundamental para que eu e outros professores da rede municipal possamos compreender melhor a perspectiva que a própria rede de educação espera de nós. Muitas vezes atuamos sem conhecer plenamente a teoria que sustenta nosso trabalho. Por isso, é essencial que nos posicionemos como profissionais intelectuais e pesquisadores da nossa própria prática.

O professor possui a capacidade de elaborar e conduzir suas próprias aulas. Essa postura autônoma exige que ele vá além das orientações formais e do currículo previamente estabelecido pela rede de educação, compreendendo que o ensino não deve se restringir a conteúdos prescritos, mas sim dialogar com a realidade dos alunos.

Reconhecemos que o professor de Educação Física do 1º ano do ensino fundamental precisa preservar a essência da infância, caracterizada pelo brincar, pela imaginação e pelo aprendizado através do movimento. Nesse processo de transição da fase pré-escolar para a escolar, é importante compreender que a transmissão dos conteúdos culturais é relevante, mas também o respeito ao ser criança deve ser

considerado. Em cada atividade da pesquisa, empenhei-me em considerar tanto aquilo que os alunos necessitavam aprender quanto a forma mais adequada de transmitir esses conhecimentos.

Na perspectiva histórico-crítica, o brincar na Educação Física transcende a função de mero recurso metodológico ou instrumento para outros fins. Ele deve ser tratado como conteúdo essencial. Nesse sentido, atividades menos diretivas, como brincar espontaneamente com brinquedos ou confeccionar e lançar aviõozinhos de papel, não se limitam a estratégias de ensino, mas constituem experiências formativas que possibilitam a construção de sentidos.

Construir aulas integradas com a alfabetização exige que o professor tenha disposição para enfrentar novos desafios e ir se aprimorando à medida que tenta novas metodologias, é necessário que ele se permita tentar e errar. Durante a construção e aplicação do projeto, percebi claramente essa realidade, não foi simples estudar conteúdos que não pertenciam diretamente à área da Educação Física, pois exigiu dedicação, pesquisa e abertura para aprender com outras áreas do conhecimento.

Entretanto, observei que apesar das dificuldades, compreendi que esse esforço foi extremamente enriquecedor para minha formação. Ao transitar por diferentes disciplinas, pude ampliar minha visão sobre o papel da Educação Física dentro do contexto escolar, percebendo que ela pode dialogar com aspectos sociais, culturais, históricos e científicos.

Como professora, compreendo que o estudo não pode cessar. O aprendizado contínuo é parte da profissão. Antes de cada aula, dedicava-me a estudar e refletir sobre os detalhes. Embora o imprevisto ou um plano B possa surgir, é o planejamento sistematizado que sustenta a qualidade de uma prática interdisciplinar.

O conhecimento adquirido ao longo deste processo constituiu uma ferramenta cultural para aprimorar minha atuação em sala de aula, permitindo que minha prática pedagógica se alinhe de forma consistente às minhas concepções de mundo e de sociedade.

Os projetos interdisciplinares devem ser vistos como oportunidades concretas de transformação, pois nos provocam a ultrapassar a zona de conforto e a repensar práticas estabelecidas. Embora não alimentemos a ilusão de que tudo é possível de

realizar, buscamos atuar de forma contra-hegemônica ao inserir o brincar na Educação Física aliado à crítica. A pedagogia histórico-crítica, nesse contexto, fortaleceu o senso crítico dos alunos, promovendo uma educação diferenciada, comprometida com a emancipação.

Os alunos do 1º ano do fundamental demonstraram ser capazes de discutir, refletir e avaliar suas próprias atividades. Reconheço, contudo, as limitações decorrentes da maturação biológica e dos condicionantes socioeconômicos e culturais em que estão inseridos. Também a escola não dispõe da melhor infraestrutura, ainda assim foi possível observar impactos positivos no processo educativo desses alunos.

O momento de escuta no início das aulas e, posteriormente, na catarse final, revelou-me que as crianças desejam ser ouvidas e têm muito a compartilhar. Antes deste projeto, minha metodologia não contemplava verdadeiramente essa escuta. O impacto das falas das crianças transformou minha prática, compreendi que elas precisam ser ouvidas e respeitadas.

Fui escutada pela SEMED-Manaus durante o evento IX Socialização de Práticas Formativas – SPF/2025. Nesse espaço, entre gestores, professores e assessores, tive a oportunidade de apresentar minha pesquisa. Iniciei a exposição destacando o que me motivou a investigar a interdisciplinaridade entre a Educação Física e a alfabetização: o meu descontentamento com o projeto Alfabetiza+. Defendi que o professor precisa ser mais ouvido e a Educação Física jamais pode ser inferiorizada diante de outra disciplina.

A presente pesquisa cumpriu seu objetivo geral ao investigar e demonstrar a viabilidade da articulação pedagógica entre a Educação Física e o processo de alfabetização. Ancorada nos fundamentos da PHC, o trabalho evidenciou que é por meio da brincadeira que a criança desenvolve a capacidade de representação simbólica, transformando o gesto e o objeto em signos que, gradualmente, dão lugar à compreensão do sistema alfabético.

Ficou demonstrado que essa articulação favorece o acesso aos conhecimentos clássicos durante o ciclo de alfabetização, pois permite que a criança se aproprie da linguagem escrita não como um treino mecânico, mas como uma produção cultural e simbólica. A Educação Física reafirma seu papel na formação integral do aluno,

colaborando diretamente para que o processo de alfabetização ocorra de forma humanizada e crítica, rompendo com lógicas meramente produtivistas.

Compreender a perspectiva educacional da rede municipal de Manaus, identificando as concepções e práticas que orientam a relação entre Educação Física, interdisciplinaridade e alfabetização, revela-se fundamental para superar modelos de atuação desprovidos de reflexão crítica. Tal análise possibilita repensar a prática pedagógica, conferindo-lhe maior intencionalidade e coerência com os princípios de uma educação crítica.

As aulas aplicadas mostraram um caminho, possibilidades, ao articular o movimento corporal com o processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

O recurso pedagógico elaborado, um caderno pedagógico, que sistematiza essa articulação, oferece subsídios teóricos e práticos para professores que desejam implementar propostas semelhantes, fundamentadas na perspectiva histórico-crítica.

Dessa forma, conclui-se que a pesquisa não apenas atingiu seus objetivos, mas também contribuiu para reafirmar a Educação Física como área de conhecimento que, ao dialogar com a alfabetização, amplia horizontes formativos e rompe com paradigmas tradicionais, valorizando o corpo, o movimento e a cultura como dimensões essenciais da educação escolar.

Acredito que ainda existem inúmeros experimentos e caminhos a serem explorados no campo da interdisciplinaridade e da PHC. Considero-me pequena demais em conhecimento e, ao mesmo tempo, louca o bastante para me lançar nesse horizonte sem medo. No entanto, compreendo que cada investigação, por menor que pareça, contribui para a construção do conhecimento.

Este trabalho representa um ato de coragem diante do sistema educacional e, ao mesmo tempo, um compromisso profundo com a educação. Mais do que buscar resultados imediatos, ele se propõe a abrir caminhos para novas reflexões, questionamentos e práticas pedagógicas. Concluo afirmando que, como nos lembra Fazenda (2008, p. 120) “[...] a interdisciplinaridade requer um diálogo constante entre a loucura que ela desperta e a lucidez que ela exige”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BARBOSA, M. C. **Experiências formativas interdisciplinares com a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: propostas para romper a fragmentação do conhecimento. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

BARROS, F.C.O.M. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BARROS, C. M; BORGES, C. N. Contribuições da Pedagogia Libertadora e da pedagogia Histórico crítica em tempos de avanço do capital. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 10, Edição Especial, Julho de 2024.

BETTI, M. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, 2007.

BOMFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. Marília: oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. FNDE: Estação Gráfica, Brasília, 2006. Disponível em [ensfundnovan.pdf \(mec.gov.br\)](https://ensfundnovan.pdf(mec.gov.br)). Acesso em 15/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

BRACHT, V. **Educação física e ciência**. cenas de um casamento (in)feliz. 2ºed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ºed. Porto Alegre: Magister LTDA, 1997.

BRAGAMONTE, P. L.; CRUZ, A. P.; GONZALES, A. L.; BRASIL, N. J. **Deslocamentos entre a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: breves discussões**. In: Colóquio de política e gestão da educação, 5., 2024. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2024. p. 188-197.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

CALDEIRA, M. C. S; PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de poder-saber: conflitos e articulações entre o dispositivo de antecipação da alfabetização e o dispositivo da infantilidade. **Currículo sem Fronteiras**. v. 17, n. 3, set./dez. 2017.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Brasília (DF): **Rev. Bras. Enfermagem**. set/out, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**: São Paulo: Scipione, 1992.

COSTA, F. H. **Alfabetização histórico-crítica: uma outra via de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

CASTELLANI, F. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ªed. rev. Cortez: São Paulo, 2009.

DANGIÓ, C. S; MARTINS, M. L. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores associados, 2018.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. Curitiba: **Educar**, n. 16, p. 181-191. 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C. A (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13ªed. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C (org). **O Que é interdisciplinaridade?** SP: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. **Práticas interdisciplinares na escola**. 11ªed. SP: Cortez, 2009.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 18ªed. 2011.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. SP: Loyola, 6ªed. 2011.

FERNANDES, S. B; COLVERO, R. B. Políticas públicas educacionais contraditórias: A alfabetização em foco. Araraquara: **RPGE—Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. v. 23, n. 2, maio/ago, 2019.

FRASSON, J. S; JÚNIOR, M. S. (org). **A Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2025.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro** 2ºed. SP, 1991.

FREIRE, J.B. Métodos de Confinamentos e Engorda (Como Fazer Render Mais Porcos, Galinhas, Crianças...). In: Wagner Wey Moreira. (org.). **Educação Física e Esportes: Perspectivas Para o Século XXI**. Campinas/SP: Papyrus, 1992, p. 109-122.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65ºed. RJ: Paz e terra, 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ºed. Campinas: Autores Associados, 2020.

HERMIDA, F.(org). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da escola pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

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

KRIPKA, R. M; SCHELLER, M. BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. UNAD Bogotá-Colômbia: **Revista de investigaciones**. n. 14, julio-diciembre, 2015.

KISHIMOTO, M. T. O brincar e a linguagem. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 28, jul./dez. 2004.

KISHIMOTO, M. T (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KROEF, R. F; GAVILLON, P. Q; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. RJ: **Estud. pesqui. Psicol**. v. 20, n. 2, 2020.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. São Paulo: Editora Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ºed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, maio/ago, 2016.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira**. Set /Out /Nov /Dez, nº 27, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. SP: Cortez, 1990.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 2º ed. RJ: Editora Civilização Brasileira, 1991.

MACIEL, F. I. P, BAPTISTA, M. C. B; MONTEIRO, S. M. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade. Belo Horizonte: UFMG, FaE/CEALE, 2009.

MANAUS, Secretaria de Educação Municipal, SEMED. **Jornada Pedagógica: Diretrizes técnico-pedagógicas**, 2025.

MANAUS, Secretaria de Educação municipal, SEMED. **Currículo escolar municipal**, 2021.

MARTINS, L; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, R. M (org); CASTANHEIRA, M. C; MACIEL, F. I. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2ºed. Belo Horizonte: Autêntica editora: Ceale, 2009.

MORAIS, g. A. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NEIRA, M. G. **BNCC de educação física**: caminhando para trás. Educação é a base?: 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

OLIVEIRA, H. V; PINHO, D. M. V; SENNA, L. A. G. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o programa Mais Alfabetização. **Ensaio: Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de janeiro, v. 30, n. 115, abri/jun, 2022.

PETRY, R. M. **Educação Física e Alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REVERDITO, R. S; SCAGLIA, A. J; MONTAGNER, P. C (org). **Pedagogia do Esporte**: Aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

SITE: prefeitura de Manaus. [Prefeitura lança projetos que potencializam a aprendizagem](#). 14/03/2024 18h34. Acesso em 23/06/2025. 11h.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32° ed. Campinas, SP: autores associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. SP: Autores Associados. 11°ed, 2011.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. 4°ed. Campina, SP: Autores associados, 2000.

SEMED-MANAUS. Currículo escolar municipal. Manaus, 2025.

SEMED-MANAUS. **Diretrizes técnico-pedagógicas, jornada pedagógica 2024**. Manaus, 2024.

SILVA, A. V. M. S. Neotecnismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 19, n.1, 2018.

SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. SP: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. SP: Contexto, 2016.

TISI, I. **Educação Física e a alfabetização**. 2°ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.

TAILLE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 24°ed, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. SP: **Educação e pesquisa**. V.31, n.3, set/dez, 2005.

VYGOTSKY. L. S; LURIA. A, R; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone: SP. 11°ed, 2010.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4°ed. São Paulo: Martins fontes, 1991.

VYGOTSKY. L. S. **Imaginação e criatividade na infância: Ensaio de psicologia**. Lisboa: Portugal: Dinalivro, 2012.

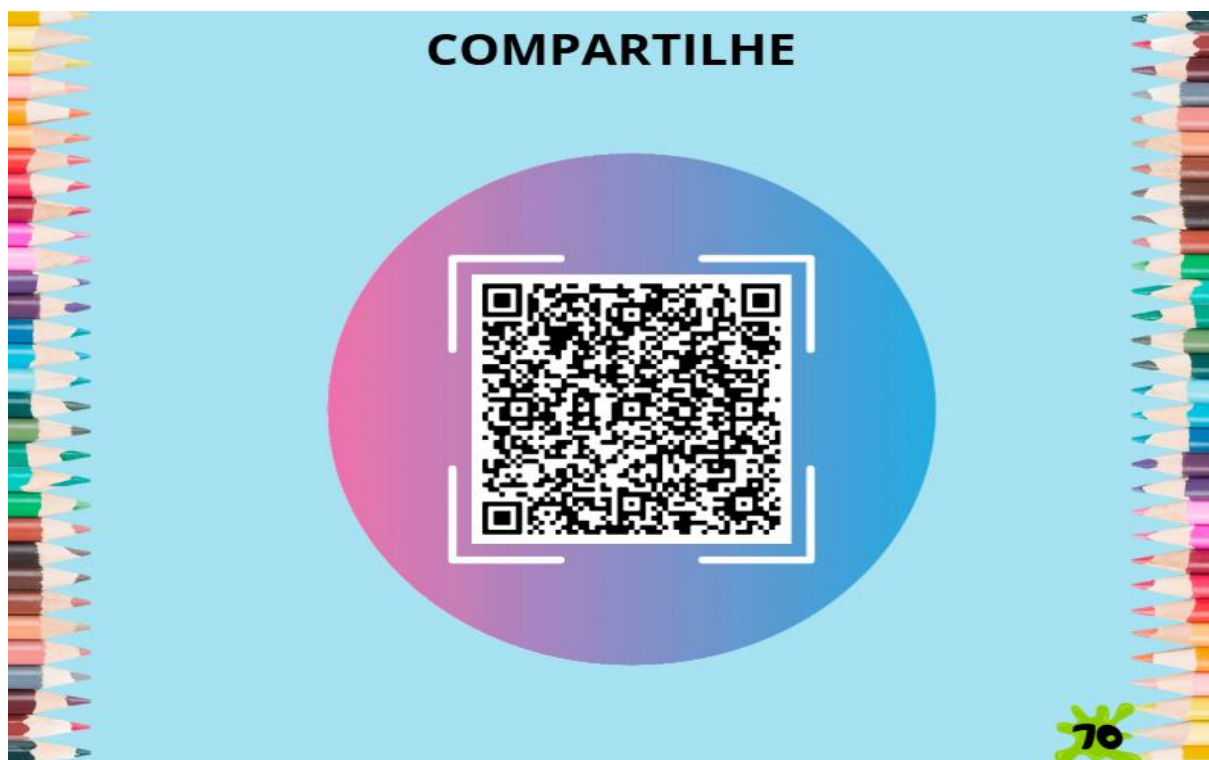
APÊNDICE A — RECURSO EDUCACIONAL

Construímos um caderno pedagógico com as atividades implementadas durante a pesquisa, intitulado: **Educação Física e alfabetização: diálogos interdisciplinares e suas possibilidades**. Esperamos que seja um ponto de partida para os professores de Educação Física adequarem a sua realidade e reflitam sobre sua prática interdisciplinar no processo de alfabetização.

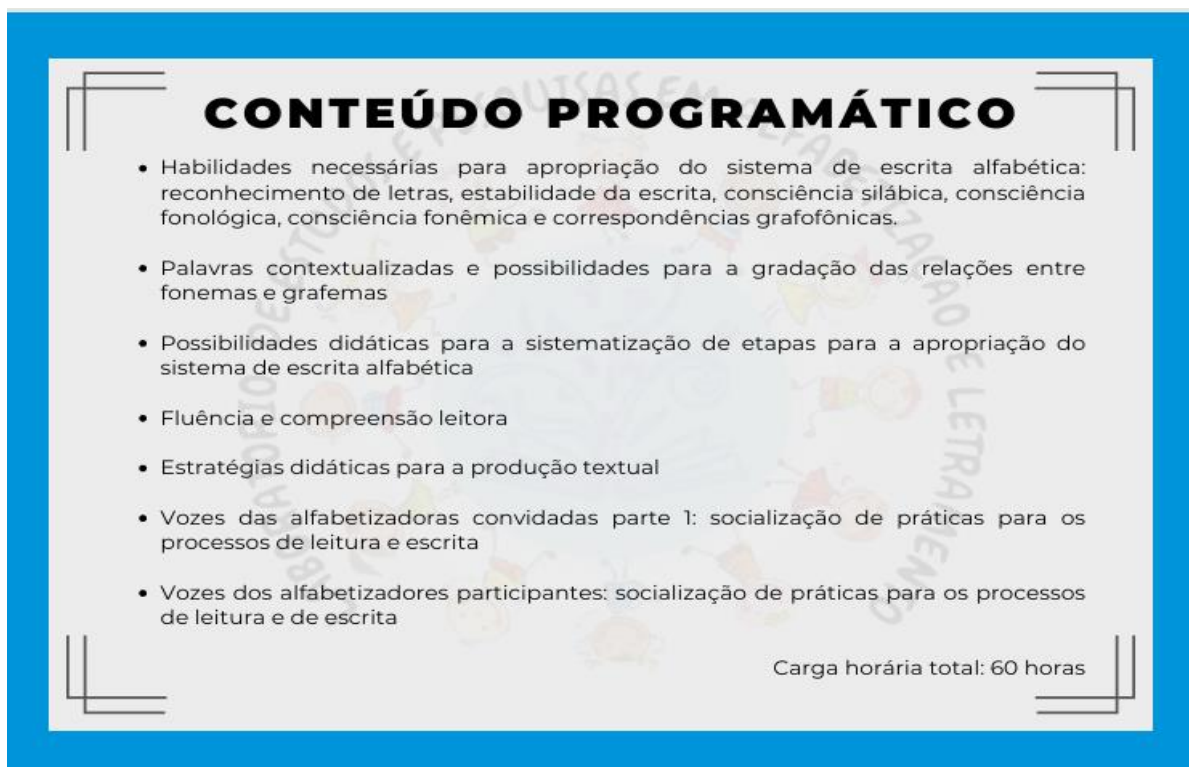
O caderno contém todas as aulas da pesquisa-ação, assim como capítulos explicando a pedagogia histórico-crítica e a relação entre a Educação Física e alfabetização.

O Caderno pedagógico pode ser visualizado no link e no QR-code a seguir:

[Recurso Educacional - Jeanne](#)



ANEXO A – CERTIFICADO DE CURSO: FORMAÇÃO EM PRÁTICAS ALFABETIZADORAS.



ANEXO B — DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA MODALIDADE COMUNICAÇÃO ORAL.



DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem interessar, que o(a) Sr(a) JEANNE SILVA CARVALHO participou da 11ª Socialização de Práticas Formativas/SPF - 2025, cujo tema é **"Professores em Rede: Currículo, Práticas Reflexivas e Saberes Compartilhados"**, promovida pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM/SEMED, na modalidade de Autores(as) e comunicadores(as), no Dia 27 de novembro - Turno Matutino.

Coordenação Geral da 11ª SPF/2025

Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED
Rua Maceió, 2000 – Parque 10 – Cep: 69055-710 – Manaus/Amazonas
e-mail: socializacao.ddpm@semed.manaus.am.gov.br

ANEXO C — PROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO: APROVADO PELA COMISSÃO CIENTÍFICA - SPF

Slide - Jeanne Carvalho



JEANNE SILVA CARVALHO

Slide de apresentações

ter., 18 de nov., 09:05



COMISSÃO CIENTÍFICA DA SPF DA DDPM

para mim ▼

ter., 18 de nov., 13:56



Recebimento de Slides Comunicações Orais - XI SPF/2025

Prezado(a) autor(a), JEANNE SILVA CARVALHO

É com grande satisfação que esta Comissão Científica confirma o recebimento dos slides, em arquivo Power Point (.ppt) dos seus trabalhos abaixo a serem apresentados na XI Socialização de Práticas Formativas – SPF/2025.

NATAÇÃO PARA TODOS: UMA ABORDAGEM DE LAZER FORMATIVO;

EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO: NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Pedimos que se informe sobre o **dia, horário e sala** da sua comunicação oral no site do nosso evento ou junto a Comissão de Orientação e Mediação pelo email socializacao.orientacao@semed.manaus.am.gov.br ou pelos **grupos de WhatsApp** destinados à orientação das apresentações das comunicações orais.