

CRIANÇAS, INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos

Marciel Barcelos¹
Wagner dos Santos²
Amarílio Ferreira Neto³

RESUMO

O presente artigo busca compreender as concepções de crianças, infância e escolarização dos praticantes dos cotidianos (professores com formação em Educação Física, professora regente com formação em Pedagogia e coordenador de turno com formação em Educação Física da EMEF “Espírito Santo”). Para tanto, caracterizou-se como um estudo de caso etnográfico e utilizou, como fontes, narrativas produzidas por meio de registros de campo, entrevista e grupos de conversa. Os dados evidenciam a criação de estratégias para incorporar nas crianças culturas escolares. Esse caminho é produzido pelas experiências dos autores cotidianos em produzir momentos que articulem as práticas culturais das crianças com as intencionalidades do Ensino Fundamental de nove anos.

Palavras-chave: Educação Física; Cotidiano Escolar; Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

-
- 1 Mestrando em Educação Física. UFES, Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: marcielbarcelos@gmail.com
 - 2 Doutor em Educação. Professor do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: wagnercefd@gmail.com
 - 3 Doutor em Educação. Professor do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: amariliovix@gmail.com

INTRODUÇÃO

O cenário político que proporcionou a incorporação das crianças com seis anos no Ensino Fundamental tem seu marco legal a partir da promulgação da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, estabelecendo 2010 como prazo final para que todos os municípios brasileiros se ajustem à norma. A partir desse momento, sua inserção tem sido objeto de estudo do campo da Educação,⁴ no que tange às questões legais e de financiamento, práticas docentes, letramento e formação de professores.

Chamamos a atenção para um aspecto pouco explorado na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que são as relações construídas na complexidade cotidiana, que atravessam o fazer diário dos professores e seus modos de interagirem com as crianças de seis anos, promovendo a criação de maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) que vão construindo o trabalho pedagógico nos espaços e tempos da escola.

O presente artigo⁵ analisa as concepções de crianças,⁶ infância e escolarização dos praticantes (CERTEAU, 1994) do cotidiano escolar (professora regente com formação em Pedagogia, professora com formação em Educação Física e coordenador de turno com formação em Educação Física) por meio das suas práticas, de forma que nos possibilite compreender os sentidos

produzidos sobre a inserção das crianças com seis anos na Escola de Ensino Fundamental (EMEF) “Espírito Santo”⁷ e como suas experiências perpassam pelas ações produzidas nos cotidianos, sobretudo nas aulas de Educação Física.

Assim, ao nos debruçarmos sobre as práticas, procuramos conhecer as produções cotidianas no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo a entender as tensões, negociações, arranjos e ajustes existentes nesse processo. Nossa intenção é contribuir para o debate sobre esse tema por meio das análises das práticas de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Assim, poderemos entender como as experiências são utilizadas no momento de receber e incluir as crianças com seis anos nas culturas escolares do Ensino Fundamental.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O método científico que utilizamos foi o “estudo de caso etnográfico” (SARMENTO, 2003), que nos permitiu vivenciar e conhecer as práticas diariamente construídas pelos autores escolares nos espaços e tempos da instituição pesquisada. Para tanto, mergulhamos nos cotidianos da escola de março a dezembro do ano letivo de 2014, duas a três vezes por semana, conforme a complexidade nos chamava.

4 O mapeamento foi realizado no Portal de Periódicos da Capes, nas áreas da Educação e Educação Física com revistas B3 a A2 no sistema *WebQualis*, escritas em língua portuguesa.

5 Esta pesquisa conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes).

6 Utilizamos a palavra “crianças” no plural por considerarmos que cada uma delas tem, em suas histórias, expectativas, desejos, medos e ansiedades que se configuram para a construção do seu repertório de práticas nos espaços e tempos da escola.

7 No intuito de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, atribuímos nomes-fantasia para os envolvidos, bem como para a instituição educacional em que estivemos inseridos.

Nesse sentido, dialogamos com os sujeitos envolvidos: a professora regente, Maria, que possui formação em Pedagogia desde 1989, pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), é efetiva da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), desde 2005, atuando na EMEF “Espírito Santo” a partir de 2006 sempre nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo na turma do 1º ano; o coordenador de turno, Marcelo, licenciado pleno em Educação Física pela Ufes, em 1989, efetivo da PMV a partir de 1991, atuando na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na coordenação pedagógica, está nessa escola desde 2013, como coordenador de turno do 1º ao 5º ano; por fim, a professora com formação em Educação Física, Joana,⁸ licenciada plena na mesma área pela Ufes, em 2005, efetiva da PMV desde 2012, lecionando para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse era seu primeiro ano letivo na EMEF “Espírito Santo”. A escolha desses profissionais deu-se pela proximidade com o objeto de estudo, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Foi no tecer das relações cotidianas que produzimos nossos instrumentos metodológicos que captaram as narrativas por meio de entrevistas, diário de campo e grupos de conversas.⁹ Este último foi marcado pela diversidade das falas que transitavam entre as memórias, as experiências e as vivências pessoais.

Analisamos as narrativas produzidas por meio de uma tripla perspectiva, conceituada por Ricoeur (1994) como

presente-passado, presente-presente e presente-futuro. Assim, as falas são produzidas no presente, mas podem remeter-se a uma experiência do passado ou a uma projeção do futuro, seja de uma ação, seja de intenção.

Também utilizamos como aporte teórico os estudos do cotidiano (CERTEAU, 1994), observando as estratégias que conservam as intencionalidades dos lugares e as táticas que, sofisticadamente, são produzidas pelos praticantes do cotidiano para transformar lugares em espaços praticados.

Interpretarmos nossos dados de modo que as informações produzidas por um instrumento não superestimasse uma informação em detrimento da outra, no intuito de compreender as práticas para além do momento, entendendo os arranjos, tensões, acordos e negociações presentes no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sobretudo pelas práticas produzidas nas aulas de Educação Física.

A diversidade dos dados levou à produção de três categorias de análise acerca das concepções de crianças, infância e escolarização dos praticantes do cotidiano da instituição pesquisada. São elas: a) as práticas de proteção: dissertam sobre os dilemas na escolarização das crianças com seis anos; b) a criança na escola: aborda a concepção de escola dos participantes da pesquisa e o modo como ela incide em seu fazer diário; c) a criança “ainda não” e “quase lá”: discute a compreensão dicotômica das práticas infantis que classifica o desenvolvimento escolar das crianças por

8 A professora com formação em Educação Física, Joana, embora efetiva da PMV, estava vinculada à EMEF “Espírito Santo” em lotação provisória.

9 Os grupos de conversas se formavam entre uma aula e outra, nos minutos que antecedem o recreio, a hora da entrada, a volta do recreio e a hora da saída.

meio de suas práticas. Ressaltamos que as categorias de análise não representam a total complexidade das relações de poder cotidianas que constituem as compreensões de crianças e infância dos praticantes do cotidiano, mas sim um recorte daquilo que encontramos nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”.

Nos cotidianos da transição: práticas, memórias, dilemas e tessituras entre as culturas escolares e infantis

O cotidiano escolar sofre influência de diferentes culturas (religiosas, urbanas, populares etc.) que tensionam os modos de agir dos praticantes. Entretanto, as concepções de crianças e infância agem conjuntamente com as culturas presentes na escola produzindo práticas que vão além do prescrito, a partir do momento em que se percebem os atravessamentos existentes nos espaços e tempos da escola.

Assim, um professor com uma concepção de crianças norteada por um olhar adultocêntrico compreende essas crianças como seres incapazes de entender os conteúdos de ensino, conceitos e regras presentes na escola. Já o professor que as enxerga como produtoras e consumidoras de culturas potencializa seu fazer pedagógico ao compreender as demandas infantis, a inventividade de suas práticas, entendendo como se apropriam dos conhecimentos específicos de cada disciplina e do projeto de escolarização contemporâneo.

Mas será que essas dimensões se apresentam de forma dicotômica nas práticas cotidianas dos autores escolares? Ou se complementam nos espaços e tempos da escola por meio das experiências?

Entendemos a escola como um dispositivo de escolarizar (VEIGA, 2002), pois suas práticas são construídas com base no projeto de escolarização, introduzindo condutas e saberes relevantes para a formação do cidadão. Nesse sentido, compreender a escola como dispositivo de escolarizar é entender que ela se legitima pela sua intencionalidade, que perpassa pela forma como está organizada. No Ensino Fundamental, a centralidade desse dispositivo encontra-se na apropriação da escrita, leitura, cálculo e na incorporação das normas e condutas produzindo uma dicotomização entre brincar e aprender, como se fossem ações antagonistas no trabalho pedagógico com as crianças de seis anos.

A escola não se define apenas pela transmissão desses saberes; ela é um sistema, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados, que tem como intencionalidade formar aqueles inseridos no processo educacional por meio da sua cultura própria e promover essa formação pela incorporação da disciplina, da ordem, do silêncio, da higiene, da leitura, da escrita, das artes e das técnicas (CHERVEL, 1990).

Nesse sentido, dialogamos com as práticas produzidas cotidianamente pelos autores escolares que utilizam suas experiências para trabalhar a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica e, desse modo, entender suas concepções de crianças, infância e escolarização.

Práticas de proteção

Analisando as práticas, observamos como os autores escolares produzem ações que vão conferindo sentido para a escola e a configurando com um dispositivo escolarizar

(VEIGA, 2002). Desse modo, destacaremos momentos que evidenciam como as práticas de proteção ganham centralidade no projeto de escolarização e como são usadas para trabalhar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O fazer pedagógico da aula de Educação Física na instituição pesquisada é marcado pelas filas, ritual historicamente presente nas instituições de ensino brasileiras, que tem suas origens na incorporação de condutas disciplinares que fazem parte do modelo de aluno idealizado pelo projeto de escolarização da era moderna (CAMBI, 1999).

Mas o que nos interessa nesse contexto é entender como as filas evidenciam os dilemas entre cuidar e experimentar nas aulas de Educação Física. A professora Joana, metodologicamente, organizava seus alunos em filas, tanto para ir ao pátio externo quanto para o desenvolvimento de um conteúdo. Segundo ela *“Essa é a melhor maneira para desenvolver o trabalho, sem que as crianças se machuquem”*.

Consideramos que as práticas constituem a centralidade das ações pedagógicas da Educação Física. Nesse sentido, como uma disciplina que aborda seu conteúdo por meio do corpo enfrenta o dilema entre cuidar e experimentar? As filas são mais que recursos metodológicos para a organização das crianças, elas garantem a proteção, incorporam condutas e atitudes conforme as intencionalidades dos dispositivos escolares (VEIGA, 2012), configurando-se em uma prática que se constitui na mediação dos conteúdos.

Essa intencionalidade tem raízes históricas, mas, nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”, desenha-se como uma ação tática (CERTEAU, 1994) que busca proteger as crianças e, assim, vai se transformando

em experiências que se articulam com as práticas, assumidas pela escola dentro de suas rotinas, sendo ressignificadas pelas crianças como maneiras de ocupar os lugares escolares.

As tensões postas em torno do cuidar fazem com que a praticante Joana reorganize seu método de trabalho, produzindo outra maneira de fazer (CERTEAU, 1994) as práticas, de modo que as crianças possam vivenciar as atividades sem se machucarem.

Ao analisarmos essas ações, percebemos, que, conforme, as crianças vão se apropriando das condutas pretendidas pelas culturas escolares, elas as reproduzem nas aulas de Educação Física. Por vezes observamos essa prática sem a mediação direta da professora, na organização de uma fila para ir ao pátio externo ou a quadra poliesportiva.

Isto repercute no modo como a professora com formação em Educação Física Joana organiza suas intervenções, pois, ao reconhecer quais crianças se apropriam das práticas de proteção, ela cria estratégias que vão se desenhando nas aulas, de modo que as crianças que não se apropriam corporalmente das culturas escolares, desenvolvem atividades relacionadas a apropriação cognitiva do conteúdo, distanciando-se das práticas que possam apresentar algum risco de se machucarem.

Cambi (1999) contribui para o entendimento da necessidade de cuidar e educar ao salientar que a família, na Modernidade, deixou de se preocupar apenas em “pôr filhos no mundo” e passou a dedicar-se a cuidar deles e educá-los. Assim, foram atribuídas à escola características de extensão da família, cuidando e provendo a preparação das crianças para a sociedade, rompendo com o modelo medieval que

comportava crianças com idades diferentes no mesmo espaço e, por consequência, elas eram marcadas pela violência dos maiores contra os menores prejudicando o processo educativo.

Analisando esse movimento no Brasil, os programas e instituições de cunho assistencialista construíram um modelo de trabalho que pautava suas intervenções no cuidar, alimentar e higienizar, fato que atravessa a história da Educação Infantil na contemporaneidade.

As diferentes formas escolares praticadas durante dois séculos de escolarização produziram instrumentos e práticas para mediar e evitar conflitos entre as crianças, que iam de castigos físicos até punições pedagógicas. O desafio de combater essas práticas permanece nos dias de hoje, mas ganha outros contornos a partir de documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, deslocando a atenção da escola para outros lugares, colocando as práticas em constante tensão com o cuidar. Portanto, proteger e evitar que as crianças se machuquem é uma preocupação constante no fazer pedagógico da professora com formação em Educação Física e ganha centralidade nas ações pedagógicas, tendo em vista as consequências que um machucado pode ter nos cotidianos daquela instituição.

Com essa reflexão, começamos a entender como o cuidar se apresenta na EMEF “Espírito Santo”, em uma incorporação de comportamentos que gera novos comportamentos, e também influencia as práticas dos autores escolares em relação à proteção, sobretudo na Educação Física que têm na atividade corporal seu estatuto epistemológico.

Em relação ao recreio, quais sentidos têm sido produzidos pelas práticas nos cotidianos desse lugar? Entendemos o recreio como um tempo marcado pela brincadeira, diversão, inventividade, merenda, conflitos e desafios que o transformam em espaço praticado (CERTEAU, 1994) pelas crianças de diferentes idades.

Para entendermos as sutilezas do recreio e como ele é usado (CERTEAU, 1994) na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos debruçamos sobre as narrativas:

“A aula de Educação Física, assim como as outras aulas, na quarta feira, termina 20 minutos mais cedo antes do recreio para dar tempo das crianças irem para o refeitório, comer e depois ir para o parquinho ocupar os brinquedos antes dos maiores” (JOANA).

“Sempre fazemos isso para evitar que os maiores tomem conta dos brinquedos e acabem machucando os menores e também porque eles estão mais acostumados a ocupar esses brinquedos desde a Educação Infantil” (MARCELO).

Nossas análises, buscam entender o que está por trás desses acordos tácitos que são construídos na complexidade cotidiana. Dessa forma, é interessante percebermos como as experiências cotidianas adquirem contornos estratégicos no intuito de produzir práticas voltadas para a inserção das crianças com seis anos na lógica de escolarização do Ensino Fundamental.

Sarmiento (2005) chama a atenção para a necessidade de se fomentar uma escola que dialogue com as necessidades das crianças. Em nosso entendimento, o acordo tácito entre os praticantes do cotidiano escolar, evidenciado pela hora do

recreio, reforça o compromisso da escola em proporcionar o diálogo sugerido pelo autor, criando momentos que possibilitem às crianças de seis anos interagirem entre pares por meio da produção criativa de práticas que identifiquem sua especificidade e as reconheçam, sobretudo como crianças.

O entendimento dos praticantes do cotidiano escolar de que na Educação Infantil se brinca desprovido de intencionalidade pedagógica incide na configuração dos tempos do recreio, que é alterada para que as crianças se apropriem dos espaços do Ensino Fundamental, criem hábitos e incorporem condutas de utilização condizentes com o esperado dos dispositivos escolares (VEIGA, 2002), mas que, sobretudo, garantam a integridade física delas num movimento de tessitura entre as intencionalidades da escolarização e as demandas infantis.

Observamos que isso promove paulatinamente a apropriação dos espaços do recreio pelas crianças de seis anos. A sensação de estranheza perde força no momento em que elas os transformam em espaço praticado (CERTEAU, 1994), empregando suas maneiras de fazer com os brinquedos do parquinho. Isso evidencia a estratégia astuciosamente montada para favorecer o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que surge da reflexão produzida pelos autores escolares ao considerarem suas experiências cotidianas com as crianças de seis anos.

Mas cabe aqui um questionamento baseado em Corsaro (2011) que sinaliza que as crianças aprendem por meio dos processos coletivos, que as trocas de experiências são fundamentais para a incorporação de novos saberes. Assim, será que as práticas de proteção não estariam despotenciali-

zando as experiências socializadoras das crianças com seis anos mediante ao prolongamento dela por todo o ano letivo de 2014? A construção do seu repertório de práticas não fica condicionada apenas às interações entre as crianças da mesma turma ou às produzidas nas aulas de Educação Física? Essas questões precisam ser discutidas de modo que possam potencializar a constituição do recreio, para que promovam outras maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) esse espaço.

Retomando as adequações e os ajustes cotidianos, ressaltamos a presença do coordenador de turno, responsável por mediar os conflitos e as práticas produzidas no recreio. O registro de campo a seguir nos apresenta pistas do que encontramos na complexidade das relações de poder presentes no recreio,

William está no balanço e o está utilizando de modo incomum, praticamente deitado, gritando que estava surfando. Kaique, Ricardo e Renato estão à sua volta incentivando sua prática como se estivessem esperando para fazer da mesma forma. Contudo, Marcelo percebeu a brincadeira e achou perigosa. Ele se dirigiu até as crianças e pediu que parassem, pois poderiam se machucar (DIÁRIO DE CAMPO, 2 de agosto de 2014).

A produção cultural das crianças, representada pelo seu modo de transformar os lugares em espaços praticados por meio das brincadeiras, evidencia os usos e apropriações que as crianças realizam no cruzamento das práticas vivenciadas na Educação Física com os consumos nos demais espaços de ocupação infantil. Desse modo, elas participam de diversos processos de internalização cultural, que são sociali-

zados nos cotidianos dos espaços e tempos da escola pela reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) que consiste na ressignificação de uma atividade cotidiana a partir da produção cultural das crianças.

A reprodução interpretativa do *surf*, por William, evidencia um dilema enfrentado pela escola, anunciado por Cambi (1999), ao sinalizar que a escola moderna, que reclama para si o direito dos cidadãos e também a liberdade escolar dos alunos e do pensamento, é instância incumbida de controle, juntamente com outras instituições, de cuidar e formar as crianças para o convívio em sociedade.

É nesse ponto que o dilema entre cuidar e experimentar se acentua, pois é preciso fazer para conhecer, para dominar corporalmente uma atividade, para reconhecer seus limites e suas potencialidades. Assim, a questão que fica é maior que o “não pode fazer”, é olhar para as práticas infantis e decidir entre permitir a vivência ou minimizar os problemas que podem surgir.

Nesse sentido, não queremos dizer que a hora do recreio não deva ter orientação externa, mas sim ressaltar os dilemas e conflitos existentes na escola que desafiam os autores escolares cotidianamente a produzir negociações e arranjos em suas práticas que visam à construção de lugares, momentos e instantes destinados à apropriação das culturas escolares. Esse movimento é possível a partir do momento em que os praticantes recordam suas experiências e as usam para produzir práticas voltadas para a incorporação das culturas escolares pelas crianças com seis anos.

Nessa perspectiva, observamos, na primeira semana de aula, acordos, negociações, arranjos e tensões entre os praticantes professores na busca de integrar essa criança

ao Ensino Fundamental, por meio de sua cultura própria. O registro a seguir fornece indícios dessa compreensão:

“A gente faz um planejamento compartilhado com os demais professores do ciclo [1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental], com o objetivo de receber/esses alunos, então fazemos muitas atividades na área verde que possam envolver todos os alunos. Fazemos bingo, piqueniques e etc. Nessa semana, cada dia após o recreio, nós fazemos atividades diferentes, com o objetivo das crianças se sentirem acolhidas e terem maior facilidade de se integrar. Essa atividade não vem de fora; ela parte daqui, desta escola” (MARIA).

Ao narrar, rememoramos experiências, deixando transparecer na fala os fatos que marcam o momento vivido, trazendo à tona instantes seletivos da memória. Desse modo, a professora regente demarca o esforço conjunto dos professores do primeiro ciclo para receber as crianças com seis anos de idade na EMEF “Espírito Santo”, por meio de sua narrativa no presente-passado (RICOEUR, 1994), evidenciando o uso das brincadeiras como para produzir um movimento de tessitura entre as culturas escolares e infantis.

As experiências da praticante professora regente com formação em Pedagogia Maria Ihe permitiram articular as necessidades das crianças que entram no Ensino Fundamental com as culturas escolares. Assim, as brincadeiras produzidas dialogam entre si por meio do lazer e do cuidar e as práticas são ressignificadas mediante as objetividades dos dispositivos escolares.

Em sua inventividade diária, os professores se apropriam dos instrumentos, espaços e tempos da escola para produzir

ações a partir de sua experiência que potencializam as metodologias assumidas, produzindo sentido para elas na mediação de suas intencionalidades educacionais com a singularidade das crianças (BENJAMIN, 2002).

As práticas compartilhadas entre os praticantes do cotidiano produzem espaços de socialização coletivos para crianças e professores, por entender que somente o processo formal de escolarização não abarca a complexidade cotidiana do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A criança na escola

Conforme nos envolvemos com os praticantes do cotidiano escolar e nos apropriamos dos espaços e tempos da escola, escutamos atentamente as narrativas. Nesse processo a expressão “aqui é escola” nos chamou a atenção, por demarcar um sentido próprio ao Ensino Fundamental, uma identidade representada pela intencionalidade do trabalho pedagógico que busca-se diferenciar das ações dos demais níveis da Educação Básica.

Objetivamos entender, os sentidos atribuídos a essa frase e como as concepções de crianças e infância dos autores escolares dialogam nesse sentido, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A expressão “aqui é escola” ganha sentido na medida em que a entendemos como dispositivo de escolarizar, que permite às crianças uma leitura ampla dos processos sociais em que estamos inseridos nos cotidianos. As narrativas evidenciam quais sentidos os praticantes produzem sobre seu lugar de trabalho:

“Aqui não tem mais aquilo do brincar. Isso vai se perdendo, porque aqui é escola, tem o processo de alfabetização. Lá na Educação Infantil eles não têm essa obrigação de aprender; aqui eles têm” (JOANA).

“Aqui, ela [a criança] sai pra Educação Física, para a Informática e para a biblioteca, mas sair para brincar só quando tem a brinquedoteca ou nos momentos proporcionados pela Educação Física. Aquilo do brincar espontaneamente ela começa a perder. Isso passa a ser papel da família, proporcionar o lazer e a brincadeira. A escola [Ensino Fundamental] proporciona sim [o brincar], mas nos momentos destinados a isso. Aquele brincar como eixo central não tem. O eixo central agora é a alfabetização, que a criança alcança o saber da escrita no tempo certo” (MARCELO).

“A Educação Infantil é muito diferente. As rotinas em si não permitem esse processo sistematizado de alfabetização, é muita brincadeira. Conversando com a pedagoga de lá [CMEI], ela me disse que, se somados o tempo de aula na Educação Infantil não chega a duas horas semanais, e aqui eles têm em um dia quatro horas de aula” (MARIA).

As narrativas indicam o lugar ocupado pelo Ensino Fundamental na concepção de escolarização dos praticantes, evidenciando que a centralidade do trabalho pedagógico dessa etapa é a apropriação cognitiva dos conteúdos. Elas também atribuem sentido ao trabalho produzido nas instituições de Educação Infantil, demarcando aquele espaço como local de brincadeira e, nesse caso, de uma brincadeira desprovida de intencionalidades pedagógicas, como reforça a narrativa da praticante professora regente Maria: “O CMEI tem uma rotina

completamente diferente da EMEF. É uma estrutura que é voltada para o lúdico, tudo muito decorado, muito brinquedo e etc.”.

O deslocamento proporcionado pela concepção de escolarização confere às brincadeiras o sentido de conteúdo de ensino privilegiado na Educação Física da Educação Infantil, conforme destaca a narrativa de Joana: *“Lá [Educação Infantil] é tudo brincadeira. As rotinas são curtas, eles dormem e brincam, o processo de ensino-aprendizagem é reduzido”.* Esse entendimento tensiona as práticas, a partir do momento em que não se reconhece a brincadeira como patrimônio cultural imaterial das crianças, que são usadas pelos professores como meio para desenvolverem o “ensino de”, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, potencializando a incorporação das culturas escolares no diálogo com as culturas infantis e as práticas pedagógicas.

A praticante Joana atribui sentido às práticas da Educação Física no Ensino Fundamental, tomando como referência o lugar de onde fala, considerando que *“Aqui é escola. Eles têm regras, normas a seguir, têm que estudar”*, o que implica a apropriação cognitiva dos saberes da Educação Física. Entretanto, os dados evidenciam que, no processo de ensino-aprendizagem existente nos espaços da Educação Física, a apropriação corporal do conteúdo constituía a centralidade do trabalho pedagógico.

A análise dos dados evidenciou que os praticantes se ajustam às intencionalidades do projeto de escolarização da EMEF “Espírito Santo”, mas esse movimento não é produzido passivamente; eles usam suas experiências para transformar os lugares em espaços praticantes (CERTEAU, 1994), considerando a especificidade do trabalho

pedagógico com as crianças de seis anos que se encontram em um processo de transição de um modelo de escolarização onde a ludicidade constituía a centralidade do trabalho pedagógico para outro que o considera como meio para o ensino dos conteúdos.

As tensões provocadas pelo brincar no Ensino Fundamental aparecem novamente na narrativa da praticante Maria:

“É complicado aqui, na escola, porque aqui não tem mais isso de brincar, dessas rotinas rápidas. Quando eles chegam aqui, eles precisam adaptar-se às normas e regras da escola que são diferentes da Educação Infantil que tem o brinquedo a toda hora, aqui é só às vezes, ou do jeito que eu faço, usando para ensinar um conteúdo” (MARIA).

A dicotomia entre brincar e aprender no Ensino Fundamental se constitui como um problema, na medida em que não se reconhece a brincadeira como produção cultural das crianças, que lhes confere identidade, mas sim como instrumento pedagógico que possui intencionalidades específicas para a aquisição de conhecimentos que ajudarão as crianças na apropriação cognitiva dos saberes.

Será que a utilização de brincadeiras, como meio para o ensino da escrita, da leitura e do cálculo, também se configura como o aprendizado de uma “brincadeira”? As crianças não são consumidoras passivas; elas se apropriam das atividades lúdicas produzidas no interior da sala e as ressignificam para usá-las nos espaços da escola, sobretudo na Educação Física, nas quais a apropriação corporal dos conteúdos constitui a centralidade do trabalho docente.

Com isso, não estamos afirmando que os jogos, brinquedos e brincadeiras

não possam ser usados como meio para o aprendizado de um determinado conteúdo, mas que eles se constituem como um patrimônio cultural imaterial importante para as crianças, que tem função social, que estreita relações cotidianas, confere identidade, cultiva brincadeiras populares e transforma experiência em aprendizado. Assim, no momento em que a criança brinca, ela se constitui como sujeito, relaciona-se com o outro e conhece o mundo por meio de atividades que caracterizam a geração à qual pertence.

Para entendermos como o jogo é utilizado na aula da praticante Maria, precisaremos confrontar a narrativa com os registros de campo, na intenção de compreender como a complexidade cotidiana confere lógicas transitórias, que evidenciam uma realidade diferente da encontrada nos discursos. Esses, por sua vez, são definidos por nossa memória, experiência e pelas apropriações das culturas presentes em nosso fazer cotidiano.

“A professora regente ao perceber a dificuldade das crianças em aprender o conteúdo – unidade, dezena e centena – criou uma brincadeira usando canudos, onde cada aluno, ao falar um número com um colega retira a mesma quantidade em canudos e, posteriormente, escreve no papel e tenta identificar se é unidade, dezena ou centena. Quem acertar o maior número de descrições vence a disputa para a sua equipe” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de junho de 2014).

No diálogo com Certeau (1994), entendemos que as práticas se configuram na inventividade, a partir das apropriações das experiências vivenciadas no cotidiano nas relações de poder que atravessam nossa

vida, sobretudo na escola. Os professores se apropriam da brincadeira para usá-la como prática de ensino que dialoga com a necessidade das crianças no entendimento de que a aquisição dos saberes, por vezes, ocorre coletivamente e, nesse sentido, significa articular a prática pedagógica com aquilo que atribui identidade às crianças. Interessante observarmos como o processo de introdução dos jogos, brinquedos e brincadeiras foi adquirindo mobilidade no fazer cotidiano dos professores, sendo assumido como instrumento pedagógico a partir das experiências vividas nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) destacam que articular as culturas infantis e as culturas escolares são desafios encontrados por professores na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, haja vista que a criação de elos entre esses conhecimentos reflete a necessidade de produzir ações coletivas com as crianças de seis anos, que auxiliem sua transição e construção dos saberes dessas etapas da escolarização.

O praticante Marcelo evidencia, em sua narrativa, que esse movimento só é possível nas rotinas de sala de aula, pois ele considera que, na Educação Infantil, *“Tem uma situação de rotina diferenciada. O CMEI tem uma rotina assim: café da manhã, brincadeira no pátio, momento em sala, brinquedoteca, Educação Física e Artes. Então, quase não tem rotina de sala de aula”*, evidenciando as tensões existentes na intencionalidade do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: *“Aqui querendo sim, querendo não, tem uma rotina de sala de aula de um a cinco e meia”*.

Marcelo confere sentido à escola (Ensino Fundamental) na oposição com a

Educação Infantil, justificando que o lugar da aquisição dos saberes privilegiados pela sociedade é nas instituições de Ensino Fundamental. Isso significaria que os saberes produzidos na primeira etapa da Educação Básica não são importantes? Que os conteúdos da Educação Física não contribuem para a escolarização e constituição do repertório de práticas?

Interessante percebermos como a ludicidade acaba sendo o eixo mobilizador das práticas inscritas nos cotidianos da instituição pesquisada. O coordenador de turno, ao repreender a prática de Miguel, disse: *“Por que você fez isso? Você ia gostar se alguém batesse em você? Não, né? Imagina se o Homem-Aranha sai batendo na cabeça dos coleguinhas”*. Em um movimento astucioso, Marcelo se apropria das culturas infantis e as ressignifica em sua fala, produzindo um ajuste nas intencionalidades exigidas pela sua posição na escola, mas que leva em consideração a produção cultural das crianças e aquilo que as identifica como crianças.

Isso revela como as experiências colaboram nos ajustes, negociações e acordos existentes nos cotidianos da transição, que demandam dos autores escolares mais que a leitura dos documentos oficiais sobre a incorporação dessas crianças. A narrativa a seguir evidencia esse movimento que perpassa pela sensibilidade e concepção de crianças dos autores escolares:

“Eles ainda têm aquela coisa do brincar. Ai é assim, eles saem da sala para beber água, vão ao balanço, brincam um pouquinho e voltam pra sala, ou ficam um tempo maior no pátio. Então, a gente tem toda uma situação [no Ensino Fundamental] de ficar empurrando a criança pra sala. É o tempo dela!

Porque ficar ali esse tempo todo sentado, deve ser um problema muito grande pra elas” (MARCELO).

Observamos uma preocupação desse praticante em relação às ações das crianças com seis anos nos cotidianos, de modo que ele busca compreender as angústias, expectativas, tensões e dilemas enfrentados por elas. Assim, a produção de uma rotina que não rompa com o entendimento do que foi vivenciado pelas crianças na Educação Infantil, mas que se articule com a especificidade do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental constitui-se como uma ação produzida pelas suas experiências que procuram promover a transição de maneira paulatina, articulando as culturas e demandas infantis com as intencionalidades do dispositivo de escolarizar.

Corsaro (2011) reafirma a importância da brincadeira, ao sinalizar que, na interação, as crianças transformam experiências socializadoras em aprendizado, num movimento de desenvolvimento coletivo. A partir desse pensamento, entendemos os espaços de socialização coletiva das crianças como momentos de fuga às rotinas escolares, com importância e intencionalidade educacionais que, nos cotidianos, são marcadas pela inventividade das crianças, de modo que a socialização de suas experiências e a construção dos seus repertórios de práticas contribuem mutuamente no seu processo de formação e escolarização.

Dessa forma, a mediação entre o trabalho pedagógico e as demandas infantis produzem ajustes nos espaços e tempos da escola, no intuito de incorporar nas crianças as culturas do lugar. Assim, a dicotomização entre brincar e aprender, juntamente com a definição de espaços destinados ao

aprendizado colaboram na concretização de uma estratégia pensada para introduzir comportamentos objetivados pelo projeto de escolarização.

A escola, como dispositivo de escolarizar, traz implicações para os lugares destinados ao ensino, produz lógicas com a finalidade de introduzir nas práticas as culturas escolares que têm seu papel e sua função social, e esse movimento ocorre na mediação entre as experiências dos praticantes, com especificidade das crianças da turma do 1º ano.

Isso se revela nas ações didáticas da praticante Maria, que destaca, em sua narrativa, que *“Tem que fazer um planejamento muito diversificado, com atividades interessantes. Você tem que intercalar brincadeiras com atividades de escrita”*. As maneiras de fazer da praticante revelam seu entendimento da especificidade das crianças com seis anos, de modo que os arranjos que ela produz buscam contemplar as demandas infantis associadas às escolares.

Entretanto, ao analisarmos como as brincadeiras são reconhecidas pela praticante Maria, identificamos seu uso como instrumentos pedagógicos ao assumir que *“A gente trabalha com jogos e brincadeiras que estejam voltados para a alfabetização”*. Benjamin (2002) já anunciava a potencialidade do trabalho pedagógico articulado aos mundos infantis. A preocupação em demarcar o Ensino Fundamental como lugar da palavra, do saber sistematizado atravessa a produção das brincadeiras pedagógicas, de modo que só se perceba, ou considere sua dimensão didática, secundarizando sua dimensão cultural ou a própria apropriação corporal do saber, pois não basta apenas *“falar sobre”, “escrever sobre”*; é necessário reconhecer o *“fazer com”* como dimensão

importante para a formação dessas crianças que chegam ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, nossas fontes evidenciam um desacordo entre os jogos, brinquedos e brincadeiras produzidos na EMEF “Espírito Santo” que criam um antagonismo entre o brincar (como atividade culturalmente produzida pelas crianças) e o aprender (entendido como apropriação do letramento) produzindo brincadeiras que se distanciam da atividade física privilegiando, por vezes, apenas a dimensão cognitiva.

Desse modo, a Educação Física se apresenta como um dos poucos espaços onde as crianças têm sua produção cultural reconhecida, mas, ainda assim, enfrentam os dilemas entre o cuidar e o experimentar, que acaba despotencializando suas práticas nos cotidianos das aulas da professora Joana.

Portanto, os praticantes consomem produtivamente as práticas infantis (re) criando os lugares e transformando-os em espaços praticados (CERTEAU, 1994), resignificando seu fazer pedagógico, reconhecendo a subjetividade infantil e as demandas das crianças que chegam ao Ensino Fundamental, para, assim, produzir maneiras e artes de fazer rotinas que incluam as crianças com seis anos conforme suas concepções de crianças e infância.

A criança “ainda não” e “quase lá”

Estabelecemos relações cotidianas com os praticantes (professora regente com formação em Pedagogia, professora com formação em Educação Física e coordenador de turno com formação em Educação Física), no intuito de conhecer suas histórias e trajetórias profissionais. Escutamos as narrativas e, à medida que as relações foram

se estreitando, notamos uma concepção dicotômica de crianças com seis anos que as colocava como praticantes que “ainda não” se encontram adaptados às culturas escolares, mas que estão “quase lá”.

A temporalidade narrativa de Ricoeur (1994) nos ajudou a compreender a sua produção, ao destacar o movimento que permite ao praticante do cotidiano escolar falar sobre o seu presente-passado, projetando os acontecimentos no presente-futuro. Nesse sentido, resgatamos as falas dos autores escolares captadas nos “grupos de conversa”, sobre as primeiras semanas de aula das crianças com seis anos na EMEF “Espírito Santo”:

“Agora na coordenação eu não vejo diferença [da criança no CMEI e na EMEF], Eles são mais inseguros, necessitam mais de afeto, eles querem mais colo, eles ainda não têm essa visão de escola [como local do saber sistematizado] por isso ficam mais choronas nos primeiros meses” (MARCELO).

“Aqui eles chegam muito chorosos, estranha a escola, dizem que na outra escola era melhor, que lá eles brincavam mais [...] e você tem que lidar com isso, mas é normal. Conforme eles amadurecem, isso muda” (MÁRIA).

As narrativas rememoraram momentos que marcaram os praticantes na primeira semana de aula. O choro foi evidenciado em suas falas, definido como característica das crianças com seis anos nas primeiras semanas de aula associado à representação da infância como período de insegurança, de imaturidade, em que a criança necessita de proteção e carinho para superar o desafio de permanecer longe de seus pais ou do contexto ao qual estava acostumada.

Essa ação é exclusiva das crianças com seis anos ou ela está associada ao período de transição? Isso porque a entrada em uma nova instituição gera insegurança, incertezas, tensões e preocupações que se mesclam com as expectativas, ansiedade e curiosidade que são amenizadas conforme criamos um sentimento de pertença àquele lugar.

Analisando as narrativas, perceberemos que os praticantes do cotidiano escolar projetam suas ações a partir das experiências empíricas vivenciadas na complexidade cotidiana com outras crianças que compõem os espaços e tempos da escola. Assim, eles buscam no compartilhamento de experiências produzir momentos para que as crianças com seis anos se apropriem dos lugares da escola.

Certeau (1994) destaca que, conforme nos apropriamos dos lugares, imprimimos nossas marcas configuradas pelo nosso repertório de práticas, vindas dos consumos produtivos que realizamos cotidianamente e que transformam lugares em espaços praticados. Para Corsaro (2011), representa a ressignificação de uma atividade do mundo adulto pelas crianças de reprodução interpretativa. O autor esclarece que elas se apropriam culturalmente de uma atividade que atravessa seu cotidiano para produzir/inventar brincadeiras e jogos a partir da interação entre elas nos diferentes espaços da escola.

Nesse sentido, ao dialogarmos com o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) e com os estudos do cotidiano de Certeau (1994), entendemos como as crianças usam suas apropriações por meio da ressignificação de fatos que atravessam seu cotidiano que, por sua vez, são interpretados pelos praticantes do

cotidiano escolar conforme sua representação de criança, infância e escolarização.

Durante uma aula na sala de ginástica rítmica, três crianças pegaram as maçãs (aparelho da ginástica artística) e começaram a brincar, duas simulando uma luta com espadas e a outra usando o aparelho como microfone (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de maio 2014). A narrativa da praticante professora com formação em Educação Física evidencia seu entendimento sobre essa prática,

“Tá vendo? [a professora mostra as crianças brincando]. É difícil trabalhar com essa faixa etária porque eles ainda não estão maduros suficientes, eles fogem muito, se perdem, perdem o foco no que está sendo ensinado. Mas isso já foi mais, agora está diminuindo” (JOANA).

O registro de campo evidencia um momento de fuga, de inventividade, de apropriação e ressignificação de uma atividade pelas crianças, transformando-a em brincadeira (CORSARO, 2011). Para a professora com formação em Educação Física, um instante que representa a inadaptação das crianças às intencionalidades do Ensino Fundamental.

Joana encara essa prática infantil como algo que demanda a atenção e que evidencia a necessidade de produzir arranjos no seu trabalho pedagógico, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja homogêneo e que as brincadeiras sejam parte do planejamento com intencionalidades próprias, e não momentos estanques ou livres da aula.

A praticante professora com formação em Educação Física resgata sua memória para produzir uma narrativa no presente-

-passado (RICOEUR, 1994) que consiste na análise das dificuldades do trabalho pedagógico com as crianças de seis anos. Ela as entende como praticantes que “ainda não” estão prontas para as intencionalidades desse nível da Educação Básica, entretanto, essa concepção perde força no momento em que sua narrativa é ressignificada no presente-futuro, ao projetar o restante do ano letivo, estabelecendo a dimensão da criança “quase lá”, por acreditar que elas já estão se apropriando das condutas, normas e regras do dispositivo de escolarizar.

Os tensionamentos provocados pela brincadeira também atravessam o cotidiano das práticas produzidas em sala de aula, de maneira que permitem a produção de uma categorização de seus alunos, de acordo com os níveis de interesse e apropriação das culturas escolares.

“Têm três tipos de crianças aqui, nesta turma, as que querem aprender, que gostam de aprender, as que gostam, mas têm um pouco de preguiça porque ainda não se acostumaram com o ritmo da escola e as que não estão interessadas em aprender, que querem brincar, ficam o tempo todo da aula brincando” (MARIA).

A reflexão da professora regente marca os diferentes tipos de crianças que ela presencia no cotidiano de sua sala de aula: umas que já se apropriaram dos objetivos da escolarização, outras que estão no caminho, que entendem a importância do que está sendo produzido em sala, mas ainda se encontram inadaptadas às rotinas escolares e, por último, as crianças que marcam seu espaço, seu desejo de existir por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras.

A concepção de crianças “ainda não” e “quase lá” permeia a narrativa da

professora regente, atribuindo sentido às interações entre as crianças como algo que demarca a não apropriação das culturas escolares, que atravessa seu trabalho pedagógico tensionando o seu fazer diário para outros caminhos, de modo que ela produz uma conceituação das crianças conforme suas maneiras de praticar a sua aula.

Portanto, as ações dos praticantes professores e as do coordenador de turno são atravessadas por suas concepções de crianças, em que concebem a criança “ainda não” como aquela que brinca, que produz momentos de resistências às rotinas, que se destaca por um comportamento infantilizado, que marca sua existência nos espaços e tempos da escola pela sua produção cultural. A criança “quase lá” é entendida como aquela que está se apropriando das culturas escolares, que assumida condutas e comportamentos do Ensino Fundamental, que entende o papel social da escola em sua vida, valorizando os conhecimentos e momentos vivenciados dentro da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao criarmos categorias de análise que representam as concepções de crianças e infância internalizadas nos praticantes do cotidiano escolar, tomando como pano de fundo a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a concepção de escolarização operante na instituição pesquisada, procuramos nos distanciar de pesquisa que busca analisar o cotidiano por meio de modelos metodológicos¹⁰ que se distanciam da complexidade das

relações de poder presentes nos espaços e tempos da escola.

Nesse contexto, buscamos, nos cotidianos, compreender os sentidos que os autores escolares atribuem à transição entre os dois primeiros níveis da educação básica, bem como suas maneiras e artes de fazer com (CERTEAU, 1994) a inclusão das crianças com seis anos no Ensino Fundamental.

Desse modo, destacamos os arranjos estrategicamente produzidos pelos praticantes do cotidiano escolar para ajustar as rotinas da instituição no sentido de incorporar as crianças com seis anos aos espaços e tempos da EMEF “Espírito Santo”, produzindo tessituras entre as culturas escolares e as culturas infantis que encontraram nos dilemas vividos cotidianamente por aqueles que trabalham a transição entre os dois primeiros níveis da Educação Básica, momentos que reconfiguram as intencionalidades dos lugares, que buscam incorporar as culturas escolares num processo paulatino de criação de um sentimento de pertença ao Ensino Fundamental.

Portanto, o que vimos, nos espaços e tempos da instituição pesquisada, foram práticas atravessadas pelas concepções de crianças, infância e escolarização nas quais a preocupação de expressar a intencionalidade do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental como lugar da escrita, do cálculo e da leitura e da Educação Infantil, como lugar do saber não escolarizado, traz a necessidade de entender que os níveis da Educação Básica têm intencionalidades distintas, mas caminham para a formação humana das crianças.

10 Trazemos como exemplos pesquisas de revisão bibliográfica e análise documental como modelos metodológicos que não se debruçam sobre as práticas cotidianas.

Entretanto, apontamos a necessidade de estudos pela área da Educação Física que se proponham a ir a campo e observar as práticas produzidas nos cotidianos do ano inicial do Ensino Fundamental de nove anos, tendo em vistas compreender como as experiências configuram as práticas no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CAMBI, F. História da pedagogia, São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CERTEAU, B. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CORSARO, W. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KRAMER, S; NUNES, M. F. R; CORSINO, P. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.
- RICOEUR, P. Tempo e narrativa, Campinas/SP: Papyrus, 1994. t. 1.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R.A.T. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.
- VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 90-103

CHILDREN, CHILDHOOD AND SCHOOLING: adjustment in the transition from kindergarten to primary school nine years old

ABSTRACT

The following article aims to understand the concepts of children, childhood and education of practitioners of everyday (Teachers graduated in physical education, conductor teacher graduated in Pedagogy and coordinator graduated in Physical Education EMEF "Espírito Santo"). Therefore, ethnographic study case became attributed and used as narrative sources produced through record fields, interview and discussion groups. The results show the creation of strategies to incorporate in the children the school cultures. That path is produced by the author's experiences in producing moments that articulate the cultural practices of children with the intentions of the Nine Years of Elementary School Education.

Keywords: Physical Education; School routine; Transition from Kindergarten to Primary School

NIÑOS, INFANCIA Y ESCOLARIZACIÓN: tesisura en la transición desde el educación infantil hasta la Educación primaria de nueve años

RESUMEN

En este artículo se busca entender las concepciones de niños, infancia y escolarización de los practicantes del cotidiano (profesora com formación en Educación Física, profesora regente com formación en Pedagogía y coordinador de turno com formación en Educación Física de la EMEF "Espíritu Santo"). Para ello, se caracterizó como un estudio de caso etnográfico y utilizó como fuentes narrativas producidas a través de registros de campo, entrevistas y grupos de discusión. Los datos muestran las estrategias utilizadas por los practicantes para incorporar las culturas escolares en los niños es tensionada por sus conceptos de niños e infancia produciendo una estrategia que articula las culturas infantiles y escolares.

Palabras clave: Educación Física; Cotidiano Escolar; Transición da Educación Infantil para Educación Primaria

Recebido em: julho/2015
Aprovado em: setembro/2015