

---

---

## APRENDER NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS E A PROFESSORA

### LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION: DIALOGUE WITH CHILDREN AND TEACHER

Marciel Barcelos<sup>1</sup>, Wagner dos Santos<sup>2</sup>, Amarílio Ferreira Neto<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prefeitura Municipal de Vila Velha, Vila Velha-ES, Brasil.

<sup>2</sup>Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

---

#### RESUMO

Esse estudo objetiva compreender como as crianças com seis anos de idade e a professora de Educação Física avaliam o aprender na transição entre Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sobretudo em relação as práticas e conteúdos trabalhados em cada etapa da escolarização. Acompanha, etnograficamente, nas aulas de Educação Física 25 crianças com seis anos de idade (8 meninas e 17 meninos) da turma do 1º ano de uma escola de Ensino Fundamental, de março a dezembro de 2014 contabilizando 36 observações *in loco*. Utiliza como instrumento metodológico diário de campo, brincadeiras populares e registros imagéticos (fotos e vídeos produzidos pelas crianças). A análise evidenciou que a diversidade de práticas corporais possibilitou as crianças compreenderem as especificidades do aprender na Educação Física, destacando quais conteúdos foram desenvolvidos em cada etapa de ensino e, também, os aprendizados que revelam não só a apropriação corporal do conteúdo, mas também sua compreensão cognitiva.

**Palavras-chave:** Educação Física. Crianças. Etnografia.

---

#### ABSTRACT

This study aims to understand how the children six years old and the teacher of Physical Education evaluate learning in the transition from two first stages of basic education, especially regarding the worked practices and content at every stage of schooling. Accompanying ethnographic in Physical Education, 25 children (8 girls and 17 boys) in the class of 1st year of secondary Education of March to December in 2014 accounting for 36 observations *in loco*. Using as a methodological tool: diary data, popular games and imagery records (photos and videos produced by children). The analysis showed that the diversity of body practices enabled children to understand the specifics of learning in physical education, highlighting what content were developed at each stage of education and also the lessons that reveal not only the body ownership of the content but also the cognitive understanding of what is learned in this curricular component.

**Keywords:** Physical Education. Children. Ethnography.

---

#### Introdução

O estudo da transição entre as etapas da escolarização tem sido objeto de análise de pesquisadores de diversos países. Nesse sentido, destacamos as pesquisas na Espanha: Castro; Argos e Ezquerria<sup>1,2</sup> na Inglaterra Fabian e Dunlop,<sup>3</sup> O’Kane e Hayes,<sup>4</sup> Fisher,<sup>5</sup> na Suécia Pramling-Samuelsson e Sheridan,<sup>6</sup> na Austrália Dockett e Perry;<sup>7</sup> Margetts,<sup>8</sup> na Alemanha Gabriel e Niesel<sup>9</sup> e na Itália Corsaro; Molinari<sup>10</sup>.

Esses estudos discutem: possibilidades de entrada no contexto pesquisado, importância do diálogo com as crianças, tornando-as coautoras da pesquisa, e os desafios enfrentados no processo de transição. No Brasil, a preocupação em pesquisar a transição ganha fôlego a partir da promulgação da Lei nº 11.274, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), ao ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, iniciando aos seis anos de idade. Com isso, essas crianças que anteriormente estavam na Educação Infantil passaram a ser matriculadas no Ensino Fundamental.

Com essa alteração, as pesquisas em torno da transição aumentaram no cenário nacional. Estudos como os de Arelaro<sup>11</sup> e Arelaro, Jacomini e Klein<sup>12</sup> preocuparam-se em analisar as implicações estruturais dessa alteração. Já Motta<sup>13</sup> discutiu a transição por meio das práticas produzidas em sala de aula, acompanhando as tensões, arranjos e negociações vivenciados cotidianamente pelas crianças. Contudo, observamos a ausência de artigos científicos da Educação Física brasileira sobre esse tema.

Capel, Zwozdiak-Myers e Lawrance<sup>14</sup>, ao estudarem as práticas que promovem ligações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em relação ao desenvolvimento das crianças em transição na Educação Física, em cinco escolas da Inglaterra, sinalizaram que é necessário aprofundar os estudos para compreender as atividades que promovem a transição, tendo em vista a diversidade de conteúdos e suas especificidades em cada contexto educacional.

Esta pesquisa traz importantes contribuições para compreendermos as tensões existentes no processo de transição para a Educação Física. Dessa forma, interessa-nos, de maneira particular, neste artigo, responder à seguinte questão: como as crianças e a professora com formação em Educação Física avaliam o aprender na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

A interpretação dos dados produzidos ao longo do ano letivo de 2014 possibilita entendermos como crianças e professora de Educação Física se inserem no processo de transição, focalizando as tensões, negociações, arranjos produzidos cotidianamente nas práticas da professora e das crianças.

## Métodos

Utilizamos o método etnográfico<sup>15</sup> que possibilita compreender/interpretar as ações existentes em um grupo social. Para o autor, olhar, ouvir e escrever são ações que evidenciam a especificidade da etnografia e possibilitam o enriquecimento das interpretações produzidas a partir do arcabouço teórico orientador das análises. Desse modo, acompanhamos as ações realizadas de março a dezembro do ano letivo de 2014 em uma instituição de Ensino Fundamental do município de Vitória/ES, contabilizando 36 observações das aulas de Educação Física realizadas duas vezes na semana (quartas e sextas-feiras). Chegávamos na instituição na hora da entrada (13 horas) e ficávamos até o término do intervalo (15 horas e 50 minutos). Ressaltamos que, em oito das 36 observações, permanecemos na escola até o final das aulas (17 horas e 20 minutos).

A seleção do local da pesquisa ocorreu a partir do momento em que passamos a frequentar as reuniões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Pibid-EF). O referido programa estabeleceu parceria com duas escolas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental, todas localizadas no município de Vitória/ES.

Como o foco deste estudo é as instituições de Ensino Fundamental, destacamos que as parcerias envolveram: A EMEF “Capixaba” (atribuímos nomes fictícios para as instituições, bem como para os sujeitos nelas inseridos), que iniciou as atividades com crianças de seis anos em 2014, e a EMEF “Espírito Santo”, que já trabalhava com o Ensino Fundamental de nove anos desde 2010.

Considerando as ações citadas, selecionamos a EMEF “Espírito Santo”, tomando como base os seguintes critérios: a) a trajetória com a escolarização das crianças com seis anos no Ensino Fundamental de nove anos; b) o fato de a instituição contar apenas com uma turma de 1º ano, que foi a estudada por nós; c) o interesse da professora de Educação Física em participar do estudo, após apresentação na reunião no Pibid-EF com a presença dos dois

professores do Ensino Fundamental. Os autores escolares que fazem parte deste estudo são as crianças com seis anos (7 meninas e 18 meninos) da turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo”, do turno vespertino, residentes nos bairros: Jabour, Goiabeiras e Bairro República, todos pertencentes ao município de Vitória/ES, Brasil. A professora com formação em Educação Física, Joana, licenciada plena pela Universidade Federal do Espírito Santo, em 2005, efetiva da Prefeitura Municipal de Vitória desde 2012, leciona para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse era seu primeiro ano letivo na EMEF “Espírito Santo”. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.

Utilizamos brincadeiras populares brasileiras como meio para que as crianças pudessem produzir narrativas sobre seu aprendizado sobre a Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Vivo-morto: Metodologicamente, quando uma criança errava a imitação, ela respondia a uma questão sobre seus aprendizados na Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Batata-quente: Nesta brincadeira, as crianças que ficavam com a bola ao final da música respondiam a uma questão sobre o que elas fazem com o que aprendem na Educação Física. Telefone celular: Metodologicamente, selecionávamos um aluno por aula para que ele registrasse as atividades com fotos e vídeos. Com isso, buscamos explorar o olhar das crianças para aquilo que era apropriado durante a Educação Física e, assim, analisar as narrativas produzidas nos vídeos em relação aos conteúdos vivenciados no decorrer do ano letivo. Diário de campo: Registramos outras narrativas espontâneas produzidas pelas crianças durante as aulas de Educação Física no diário de campo, de maneira que nos possibilitassem anotar acontecimentos que não eram contemplados pelas brincadeiras populares e os aparelhos tecnológicos.

Essas ações inverteram a lógica do jogo, evitando a exclusão de uma criança pela resposta das questões, o que proporcionou não somente o diálogo com aquilo que estávamos questionando, mas também o surgimento de perguntas sobre os interesses das crianças naquele momento de sua formação. Isso nos proporcionou um momento em que as crianças pudessem falar sobre seus aprendizados, juntamente de suas percepções sobre o processo de transição.

Para captar as narrativas da professora, utilizamos como instrumento o diário de campo. Nele registramos as narrativas e práticas<sup>16</sup> da professora de Educação Física com as crianças da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender os sentidos produzidos por suas ações em relação ao aprender na Educação Física escolar.

Ao final do ano letivo, realizamos ainda uma entrevista com a professora de Educação Física para ampliarmos as possibilidades de análise sobre o aprender no processo de transição. Esse questionário semiaberto era composto por seis perguntas divididas em dois eixos: o primeiro continha questões sobre como a Educação Física contribui para a transição em relação ao contexto geral da escola; o segundo indicava questionamentos sobre as práticas específicas da Educação Física.

Analisamos os dados por meio dos estudos do cotidiano,<sup>16</sup> por entendermos que as práticas se constituem além do fazer prático/físico de uma atividade. Elas sinalizam ações que se estabelecem astuciosamente, que buscam alterar as lógicas dos lugares onde estamos inseridos, revelando os usos e apropriações dos sujeitos.

Sinalizamos que lugares<sup>16</sup> são constituídos por intencionalidades que indicam as maneiras de se vivenciar um determinado lugar, por exemplo, a escola, que se caracteriza como instituição responsável por subsidiar as crianças com os conhecimentos e saberes historicamente produzidos pela humanidade.

Mediante esse entendimento, destacamos que, nos cotidianos da escola, as crianças praticam os lugares da instituição, produzindo a sua própria maneira de ocupar os lugares a partir dos usos e apropriações que elas realizam em sua escolarização, transformando esses

lugares em espaços praticados<sup>16</sup>.

Também utilizamos a temporalidade narrativa<sup>17</sup> para analisar os dados, considerando todo o ano letivo de 2014. Para o autor, a narrativa se inscreve em uma tripla temporalidade ela pode se referir a um ato no passado (presente-passado), a um fato ocorrido no presente (presente-presente) e, ainda, a uma expectativa do futuro (presente-futuro). Esse entendimento nos permitiu compreender as representações da professora sobre o aprendizado das crianças em relação aos conteúdos da Educação Física, suas expectativas para o futuro e como as práticas atravessam o entendimento dela sobre as próprias crianças.

## O aprender para a professor de educação física

Iniciaremos as análises pelos sentidos produzidos sobre o aprender na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A narrativa captada em 16 de abril de 2014 revela o entendimento de Joana sobre a entrada das crianças com seis anos na EMEF “Espírito Santo”:

Quando eles vêm para cá [Ensino Fundamental], é bem diferente. Eles ficam bem perdidos, eles não sabem onde fica a sala. É aquela fase de transição! Eles choram, eles têm essa coisa de readaptação, fazer o processo [de adaptação] de novo, conhecer a escola, espaços, as pessoas é tudo de novo (JOANA).

A preocupação de Joana gira em torno do sentimento de pertença, conferindo maior peso àquilo que falta às crianças quando chegam a um lugar que não conhecem, que não entendem as regras e, tampouco, os lugares de ocupação. Nesse sentido, o movimento de reconhecimento do local e seus sujeitos faz parte daquilo que chamamos de transição, que visa a criar ações que auxiliem as crianças na apropriação das intencionalidades do lugar e do processo de ensino-aprendizagem. Conhecer esses espaços passa a ser uma ação pensada pela escola, que produz arranjos com o intuito de criar um sentimento de pertença nas crianças em relação ao Ensino Fundamental.

Identificamos, no período em que estivemos nos cotidianos da instituição pesquisada, ações como o “Dia do Brinquedo” e a “Primeira Semana de Aula”. A primeira se constituiu como um dia institucionalizado na rotina da turma do 1º ano, que possibilitou as crianças trazerem seus brinquedos para a escola. O segundo, como uma semana em que são apresentados os espaços da escola para as crianças, bem como a criação de rotinas diferenciadas que têm nas brincadeiras a centralidade do trabalho destinado à integração e socialização com outros alunos da instituição. Demetriou, Goalen e Ruddock<sup>18</sup> indicam que produzir ações que potencializem a transição é necessário para promover continuidades na passagem entre as etapas da escolarização.

Mas, se essas ações se constituem como algo maior, de produção da escola como instituição que recebe essas crianças, como esse movimento tem sido pensado/produzido pela professora com formação em Educação Física? A resposta a essa questão nos fornecerá indícios dos sentidos produzidos sobre o aprender na Educação Física no Ensino Fundamental.

Ressaltamos que os dados não se apresentam cronologicamente, já que as pistas e indícios vão e voltam a todo tempo nas práticas criando e recriando sentidos. Dessa forma, iniciaremos nossas análises a partir de uma narrativa registrada em 29 de abril, em que Joana explica como organiza os conteúdos nos primeiros meses de aula com as crianças de seis anos:

No início, eu procurei mostrar que estava aberta para ouvi-las, procurei criar um espaço de diálogo para eles perceberem que eu estava escutando eles. Isso facilitou! Eles sentiram isso, eu ouvia: ‘Tia, não estou gostando disso, o que isso quer dizer?’.

Em todo o início de aula, eu sentava com eles e explicava a atividade, no final sentávamos todos e eu questionava: ‘e aí? O que vocês fizeram? Vocês gostaram? Podemos fazer diferente?’ Então fui dando essa liberdade para eles entenderem que não era atividade pela atividade na minha aula (JOANA).

Criar um canal de diálogo com as crianças para ouvi-las configurou-se como meio para entender suas necessidades, mas também como um momento instituído na rotina da Educação Física para demarcar uma identidade para esse componente curricular no Ensino Fundamental, na medida em que ela diz “que não seja uma atividade pela atividade”, isto é, desprovida de intencionalidade e conteúdo como os momentos ditos livres na rotina escolar. Seu intuito foi de levar as crianças a compreenderem que a forma de abordar o conteúdo poderia ser diferente (ou não) do experienciado por elas na Educação Infantil.

Neves, Gouveia e Castanheira<sup>19</sup> identificam que a transição entre as práticas educativas se constitui como a principal tensão entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Embora essa constatação seja direcionada para a alfabetização, percebemos elos entre ela e a narrativa de Joana, já que o canal de diálogo com as crianças buscou atender às suas necessidades e, ao mesmo tempo, informá-las que suas práticas se inscrevem de modo diferenciado em relação ao anteriormente vivido. Esse movimento indica como seria a intervenção, os objetivos e os modos de funcionamento da Educação Física no Ensino Fundamental, diferenciando-se do praticado na Educação Infantil.

É interessante notar que a professora fala sobre a Educação Infantil sem, contudo, conhecer as práticas que foram construídas nesse contexto. Há, nessa demarcação, uma representação que visa a estabelecer uma diferenciação entre as etapas de ensino em um movimento que assume o Ensino Fundamental como espaço de ensino-aprendizagem e a Educação Infantil como o lugar do brincar.

Sua narrativa não se restringe à demarcação de um local e dos encaminhamentos da aula; ela indica uma preocupação em ouvir as crianças e entender os sentidos que elas produzem sobre seus aprendizados na Educação Física. Para isso, procura indícios que levariam à organização dos conteúdos que visibilizam as experiências com as crianças e a apropriação cultural sobre o que foi desenvolvido. Esse movimento permitiu à professora reunir um conjunto de informações que revelaram os conteúdos desenvolvidos com a turma do 1º ano, produzindo um primeiro olhar sobre o que poderia ser trabalhado naquele período de transição.

Se considerarmos esta como uma primeira prática que tem por objetivo conhecer as preferências e diagnosticar o que foi apropriado pelas crianças na Educação Infantil, quais ações Joana produz pensando o cotidiano de suas intervenções? Nos escritos do diário de campo datados em 24 de abril, registramos uma narrativa que possibilita analisarmos o desenvolvimento de suas aulas:

Eu percebi algumas coisas nas outras aulas que deviam ser trabalhadas na Educação Infantil com eles e que veio para cá [Ensino Fundamental], por exemplo, as histórias que a professora regente conta. Na minha aula, eu procuro usar os brinquedos. É o elo que eu tentei criar [entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental], tento planejar pensando nisso.

O reconhecimento da existência de práticas cotidianas produzidas pelos autores escolares que expressam uma preocupação sobre a transição, de modo que isso não ocorra de maneira desarticulada, também traz implicações para o fazer diário de Joana. Desse modo, trazer as experiências corporais das crianças soma-se às suas interpretações do trabalho desenvolvido na Educação Física na Educação Infantil para criar um elo que favoreça o processo de transição e de apropriação das intencionalidades do Ensino Fundamental. Para

isso, a professora mobilizava atividades que tinham nos brinquedos uma ligação com o conteúdo desenvolvido.

O Ministério da Educação (MEC) já sinalizava a relevância sobre o uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto de transição, ao publicar, em 2007, um documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade”. Nele encontramos textos que incentivam/apresentam possibilidades de práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades da infância, fomentando o uso dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, como meio para promover uma escolarização que cumpra seu papel social sem se omitir das demandas provenientes da infância, questão que é abordada nos capítulos produzidos por Borba,<sup>20</sup> Corsino<sup>21</sup> e Kramer.<sup>22</sup>

Os jogos, brinquedos e brincadeiras não são somente compreendidos como meios para o desenvolvimento de aspectos motores e cognitivos; eles também se inserem nos cotidianos, como uma prática histórica e cultural que possibilita às crianças compartilhar normas e valores, organizar suas práticas, promovendo a compreensão e o gerenciamento coletivo das ordens sociais instituídas pelos autores escolares<sup>21</sup>.

Isso nos permite compreender as intencionalidades articuladas por Joana ao inserir o brinquedo em suas intervenções, uma vez que ele é percebido como uma ferramenta didática que se estabelece como ligação entre a Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e também como objeto gerador de um espaço de compartilhamento de conhecimentos entre as crianças, que tem múltiplas intencionalidades reveladoras de práticas infantis, de socialização dos conhecimentos e dos lugares da escola.

Outra forma que observamos nos cotidianos utilizada por Joana para introduzir os conteúdos a partir das preferências das crianças foi a definição de brincadeiras já apropriadas por elas na Educação Infantil. No primeiro trimestre, ouvimos e observamos diferentes práticas que evidenciam as maneiras de usar as culturas infantis. O registro a seguir auxilia nossa compreensão: “Joana estava trabalhando com a brincadeira pula-corda, quando realiza uma interrupção, pergunta qual brincadeira as crianças querem brincar e, após ouvir todas as sugestões, inicia a brincadeira da galinha-do-vizinho brincando junto com as crianças” (DIÁRIO DE CAMPO, 12 DE MARÇO).

Foi por meio da resignificação dessas atividades que percebemos uma preocupação em torno de outras questões que atravessavam os cotidianos das crianças e que foram usadas pela professora. O registro no diário de campo do dia 7 de maio evidencia um momento em que essa prática se constituiu: “A professora Joana, ao perceber que as crianças estavam falando sobre o filme do Homem-Aranha, criou um ‘pique-aranha’, em que o pegador só poderia saltar com as duas pernas e os ‘ladrões’ deveriam se encostar na parede para não serem pegos”.

A resignificação da brincadeira, usando um referencial trazido dos cotidianos das crianças, enriqueceu a forma como a atividade foi organizada, evidenciando os sentidos que Joana atribuiu ao aprender no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, usar as preferências das crianças não significava abandonar os conteúdos, tampouco os objetivos, uma vez que as intencionalidades por trás da brincadeira aparecem no direcionamento ao que se dá a elas, como “saltar com as duas pernas”, “só pode correr de lado” e “tem que saltar por cima da marcação” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Entendemos que produzir práticas que partam das apropriações das crianças é uma forma de conferir visibilidade às suas produções nos cotidianos escolares. Devem-se, com isso, articular os conteúdos de ensino com a especificidade das crianças, confeccionando práticas que considerem o processo de transição e, ao mesmo tempo, contemplando os conhecimentos historicamente produzidos que configuram as práticas corporais (jogos, brincadeiras, dança etc.) como patrimônio cultural imaterial. Esse movimento revela o papel

social da escola de inserir as crianças ampliando seu universo cultural por meio das diferentes linguagens. Desse modo, Joana compreende as crianças não só como alunos, mas principalmente como seres históricos e culturais protagonistas de seus contextos formativos.

As ações de Joana, durante o ano de 2014, evidenciaram o uso da ludicidade como meio para trabalhar os conteúdos. Se, no início do ano letivo, as narrativas se remetiam às dificuldades em trabalhar com as crianças de seis anos – “É muito difícil trabalhar com essa idade, eles são agitados”, “Eles ainda não estão preparados para algumas coisas” e “O trabalho é muito grande com eles, dispersam a todo o momento” (JOANA), – no último trimestre, as narrativas assumiram outros sentidos, criando uma comparação entre o presente-passado e o presente-presente.<sup>17</sup> Assim, ela destaca o esforço produzido e os aprendizados das crianças, como narrado em 19 de novembro:

No início do ano, eu tinha essa preocupação de sistematizar aquilo que eles traziam, transformava e assim eu conseguia trabalhar. Agora? Agora já é diferente, eu ainda continuo fazendo isso, mas tem dias que eu nem preciso, porque elas já entenderam como funciona aqui, na escola. Já estão mais acostumados com tudo isso, pegaram todos os conteúdos até aqui (JOANA).

Joana resgata suas memórias por meio da narrativa do presente-passado e compara a natureza das intervenções do início do ano letivo com as vivenciadas nos dois últimos trimestres. Nesse movimento, ressalta como suas práticas eram inscritas num cotidiano em que o foco era criar condições para que as crianças se apropriassem das culturas escolares da EMEF “Espírito Santo” e das formas como ela trabalharia os seus conteúdos no decorrer do ano letivo.

Motta<sup>23</sup> identifica o mesmo processo que Joana, pois, ao analisar a transição com o foco na alfabetização, destaca que, conforme as crianças avançam em seu processo de escolarização, as práticas historicamente atribuídas e elas vão sendo paulatinamente reconfiguradas, em um movimento de apropriação das intencionalidades do contexto onde estão inseridas. Demarcam-se, assim, os lugares da instituição e os momentos da rotina que se ancora em um projeto maior, que busca subsidiar as crianças com um conjunto de conhecimentos que lhes permita praticar a escola.

Ao indicar que as rodas de conversas no início das aulas passaram a ocorrer com menor frequência no final do ano letivo, Joana não se refere apenas à organização de suas aulas, mas também à apropriação das crianças quanto às culturas escolares da EMEF “Espírito Santo”. Destaca, dessa maneira, que a Educação Física contribui para a transição em uma perspectiva maior, que leva em consideração as práticas produzidas fora dela e que são importantes em um contexto geral, potencializando o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos que exigem maior sofisticação de movimentos e de compreensão dos processos exigidos, por exemplo, a ginástica.

Corsino<sup>21:61</sup> fornece pistas para entendermos como o trabalho produzido na Educação Física possibilita a incorporação das crianças no Ensino Fundamental, considerando que esse componente curricular tem nas práticas o seu estatuto epistemológico.

O professor ao planejar para essa área precisa escolher aquelas atividades que promovam a consciência corporal, a troca entre elas, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro [...]. Sendo assim, é importante que os conhecimentos e as atividades dessa área sejam instrumentos de formação integral das crianças e de práticas de inclusão social, e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade.

Assim como os outros componentes curriculares, o aprender na Educação Física permite as crianças se apropriarem tanto dos conteúdos de ensino da disciplina quanto das intencionalidades do Ensino Fundamental, compartilhando os lugares, os brinquedos do parquinho, superando as diferenças, promovendo atitudes solidárias e socializando seus aprendizados por meio de seu repertório de práticas,<sup>16</sup> construído ao longo do ano letivo.

A produção de práticas que pudessem organizar os conteúdos e proporcionar um processo de transição que garantisse o atendimento às demandas das crianças, sem delegar às práticas o fazer pelo fazer, criou um espaço marcado por continuidades, ressaltado por Joana, em diversos momentos, por narrativas inscritas no presente-presente e no presente-futuro:<sup>17</sup> “Agora já estão melhores”; “Quando chegar ao final do ano, eles estarão bem melhores” e “Vão sair sabendo quase tudo que programei para o semestre final” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Isso traz indícios das avaliações que são tecidas nos cotidianos em relação aos aprendizados das crianças, no decorrer do ano letivo na Educação Física. Nesse caso, a demarcação tensionada pela temporalidade criou uma linearidade que coloca as crianças em uma situação do não aprender para o aprender, o que nos leva a questionar se o não aprender está relacionado com a Educação Infantil e com o contexto lúdico, e o aprender com a apropriação de um saber escolar focalizado na leitura e na escrita.

Kramer<sup>22</sup> destaca que é preciso entender creches, pré-escolas, Educação Infantil e Ensino Fundamental como instâncias de formação que nos possibilitem ampliar nosso conhecimento e perceber o enriquecimento que o entendimento das intencionalidades dos lugares pode oferecer. A partir dessa contribuição, consideramos que não se trata do não aprender para o aprender, mas de compreender os momentos das crianças e seus modos de aprendizado tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental e, principalmente, no processo de transição entre essas duas etapas da Educação Básica.

Desse modo, o aprender apresenta-se na transição, a partir do diálogo com Joana, como práticas que objetivam considerar as necessidades das crianças. A potencialidade de seu trabalho permitiu aos educandos terem acesso aos conteúdos de ensino da Educação Física de forma que as apropriações não estejam apenas ancoradas no fazer, mas se efetivem por uma perspectiva que oferece visibilidade à dimensão histórica e cultural que surge como meio enriquecedor do papel social da escola e da Educação Física naquele contexto.

## **O aprender para as crianças**

Para iniciar a discussão sobre os sentidos produzidos pelas práticas das crianças com seis anos sobre o aprender na Educação Física no período de transição, apresentamos o registro produzido no dia 23 de abril de uma brincadeira popular (batata-quente). Ela fornece indícios dos primeiros meses de vivências das crianças na EMEF “Espírito Santo”,





**Figura 1.** Crianças brincando de batata-quente

Fonte: Os autores.

**Pesquisador:** Do que vocês gostavam na aula de Educação Física na escola anterior (Educação Infantil)

**Uns:** Brincar.

**Pesquisador:** Aqui vocês brincam também? O que tem de diferente?

**Milena:** Tem um monte de coisa, tio. Tem jogo, tem os brinquedos, mas eu prefiro brincar em casa.

**Uns:** É!

**Hugo:** Tio, aqui todo mundo deixa trazer os brinquedos.

**Milena:** Mas tem dia que não pode, né?

A Figura extraída de um vídeo produzido pelas próprias crianças apresenta um momento em que se ressignifica a brincadeira, no intuito de produzir narrativas sobre a Educação Física vivenciada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Interessante destacar que, anteriormente ao registro imagético, Joana indicou uma série de normas e regras para as crianças, como: o comportamento, a postura, a organização da brincadeira, as instruções, a música que seria cantada e o espaço onde ocorreria a brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Essas regras visavam a direcionar as ações fora da sala, destacando uma preocupação procedimental que buscava indicar as maneiras de ocupar os espaços.

A aluna Milena nos provoca na medida em que sinaliza as brincadeiras que ela produz em casa. Nesse contexto, a quais brincadeiras ela se refere? Seriam as aprendidas nos cotidianos da escola? Ou são ressignificações que ela produziu dos conteúdos apropriados na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental? As respostas para esses questionamentos nos oferecem pistas para entendermos como as demandas externas atravessam os cotidianos escolares e os aprendizados produzidos pelas crianças, mas, ao mesmo tempo, sinalizam as tensões presentes entre o que se aprende na escola e no contexto da casa e/ou da rua.

Santos et al.<sup>24:545</sup> destacam que o “[...] ato de brincar na escola da mesma maneira como se faz na rua nos provoca a refletir sobre o processo de apropriações e ressignificações das práticas corporais como conteúdo de ensino”. O que se coloca no centro do debate são os sentidos atribuídos pelas crianças às brincadeiras na EMEF “Espírito Santo”. Sendo assim, ao sinalizarem que aprendem coisas diferentes, elas destacam uma intencionalidade pedagógica, ampliando o conhecimento das brincadeiras conhecidas por elas.

Essas diferenciações também se referem ao objetivo de trabalhar as brincadeiras como um conteúdo fundamentado em uma perspectiva sociocultural, compreendido como patrimônio cultural imaterial da humanidade. Essa leitura permite o acesso a um conhecimento historicamente acumulado pelos seres humanos, propiciando a ampliação do entendimento das crianças sobre as diferentes formas e modos de brincar.

O diálogo com Falcão et al.,<sup>25</sup> que pesquisaram as potencialidades/possibilidades do uso dos jogos nas aulas de Educação Física com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, alerta-nos sobre o modo como as brincadeiras aprendidas no contexto escolar são apropriadas histórica e culturalmente pelas crianças, favorecendo o processo de constituição do próprio sujeito da experiências, organizando ações e interações que evidenciam suas preferências e aprendizados.

Mello et al.<sup>26:478</sup> também contribuem para o entendimento da brincadeira na Educação

Física da Educação Infantil, possibilitando estabelecermos outras leituras, ao sinalizarem que:

A brincadeira e o jogo permitem compreender as crianças em suas diferentes singularidades. Tornar o jogo como atividade central nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço e tempo, que associa interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola.

O destaque é dado à potencialidade do jogo e da brincadeira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando seus usos para o desenvolvimento de habilidades específicas e, ao mesmo tempo, para a produção histórica e cultural das crianças. As narrativas das crianças destacam esse movimento, ao reconhecerem os conteúdos da Educação Física como diferente dos que já haviam vivenciado, como pode ser observado nas seguintes falas: “Tem uns negócio diferente” “Tem aquilo que a tia ensina que é diferente” “Ah! Tem, sim, diferença” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Outra questão que se apresenta é o uso dos brinquedos em dias e momento definidos na rotina escolar. Interessa-nos analisar os sentidos atribuídos pelas crianças à inserção desses objetos que, muitas vezes, são levados de casa, na turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo”, tendo em vista que Joana indicou que os brinquedos se constituem como um elo entre suas práticas e a Educação Infantil.

Dessa forma, são definidos momentos específicos para o uso dos brinquedos, favorecendo a construção de uma representação em que o aprender é incompatível com o brincar, pois “Brinquedo só no dia do brinquedo, tio, ou quando a tia Joana deixa” e “Eu trouxe, mas tá na mochila, hoje não pode” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Ressaltamos que, nos cotidianos da Educação Física, embora os brinquedos estivessem presentes no início da aula, conforme os conteúdos iam se desenvolvendo, eles eram deixados de lado, evidenciando a utilização, pela criança do corpo como brinquedo que, na interação com o outro, constitui o aprendizado para o saber ensinado.

A criação de um tempo determinado para o brinquedo era acompanhada dos avisos sobre a impossibilidade de seus usos em outros momentos. As exceções foram criadas quando o brinquedo era usado com fins pedagógicos, por exemplo, a sua criação e vivência se construíram como conteúdos de ensino da Educação Física. Porém, na medida em que os meses do ano de 2014 foram avançando, observamos uma diminuição da frequência com que as crianças traziam seus brinquedos e/ou eles se tornavam objetos a serem escondidos dos adultos, como fica evidente nas falas registradas nas aulas de Educação Física: “Tá na minha mochila [o brinquedo] nem peguei hoje”, “Hoje a tia não deixou usar [o brinquedo]” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Assim, conforme enfatiza Certeau,<sup>16</sup> as práticas cotidianas fazem parte de um repertório que é usado para subverter lógicas instituídas que se articulam de modo a produzir caminhos sinuosos que tensionam as objetividades de um determinado lugar.

Nos registros também percebemos os sentidos atribuídas pelas crianças à Educação Física e à forma como ela vincula seus ensinamentos. A fonte a seguir apresenta pistas sobre isso,

Em um dia chuvoso, distribuimos as folhas para que as crianças produzissem um desenho sobre a Educação Física no Ensino Fundamental. Ricardo aproximou-se e perguntou se não ia ter aula. Eu disse que já estávamos em aula, só que ela seria na sala. Ele se afastou e sentou em seu lugar (DIÁRIO DE CAMPO, 29 DE OUTUBRO).

A fala de Ricardo faz parte de um conjunto de questionamentos que surgiam quando não íamos para a quadra ou pátio externo, como estes: “Tio, hoje não tem Educação Física?”; “Tio, a gente não vai sair, não?”; “Tio, hoje a gente vai lá fora?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Portanto, não se trata de uma fala isolada, mas do entendimento das crianças sobre os saberes ensinados na Educação Física em sua correlação com os lugares, espaços externos, em que eles são ensinados.

A relação existente entre lugar<sup>16</sup> de ensino e natureza do componente curricular demarca a escolarização em suas diferentes etapas, sinalizando a forma como a criança se relaciona com o saber. No caso da Educação Física, a identificação dos lugares<sup>16</sup> de intervenção pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental foi construída na Educação Infantil. Durante a transição de uma etapa de ensino para outra, as crianças percebem que não só as práticas são diferentes, mas também o local onde ocorre a aula, propiciando outras interações e possibilidades de experimentação dos conteúdos na Educação Física. Ou seja, o lugar evidencia o que se ensina e o que se aprende nas aulas, remetendo-nos à ideia de um conteúdo que demanda um saber que necessitada de vivência e experimentação corporal.

Temos aqui uma articulação desses lugares<sup>16</sup> com a natureza dos conteúdos ensinados por esse componente curricular. Sendo assim, os locais em que as aulas acontecem são reveladores das práticas produzidas ao longo do ano e valorizadas pela professora Joana. Na instituição pesquisada, as crianças não tinham acesso à quadra poliesportiva com regularidade, com isso as aulas eram realizadas em uma área externa arborizada que fica em frente à escola. O lugar<sup>16</sup> em que a aula acontece sinaliza as intencionalidades pedagógicas do ensino da Educação Física, em relação aos conteúdos escolares, entretanto não revela os sentidos que as crianças elaboram para seus aprendizados. Com esse objetivo, realizamos a brincadeira popular “vivo-morto” (Figura 2) para nela questionarmos sobre o que aprenderam na Educação Física, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.



**Figura 2.** Brincadeira de vivo-morto

Fonte: Os autores.

A ressignificação da brincadeira inverteu seus sentidos para as crianças. Ao invés de objetivar o acerto, elas buscavam o erro, para que pudessem ser protagonistas e responder às questões que construímos durante a brincadeira:

**Pesquisador:** O que aprenderam na Educação Física na outra escola? [Educação Infantil]

**Maria Eliana:** Aprendi a brincar.

**Ricardo:** Eu também, tio.

**Renan:** É, e eu o pique-pega.

**Pesquisador:** Com a tia Joana? [Ensino Fundamental].

**Alguém:** Aprendi a brincar também.

**Pesquisador:** A mesma coisa?

**Ana:** Não, teve ginástica, estrelinha e teve o pique-fruta,

**Pesquisador:** Mais o quê?

**Maria Eliana:** Um monte de coisa. Teve aquilo com a corda [falsa-baiana].

A brincadeira de vivo-morto foi realizada no dia 10 de dezembro, em uma das últimas aulas do ano letivo que se encerrou em 18 de dezembro de 2014. Isso possibilitou que as crianças produzissem narrativas no presente-passado,<sup>17</sup> rememorando os conteúdos aprendidos ao logo do seu primeiro ano no Ensino Fundamental. Eles apresentam uma compreensão maior sobre as duas etapas de ensino, tensionadas pelos aprendizados que foram apropriados cognitivamente e corporalmente, passando a compor seu repertório de práticas cotidianas<sup>16</sup>.

Nesse ponto, destacamos as narrativas de Maria Eliana que, ao responder às perguntas, utilizou a categoria brincadeira para identificar aquilo que ela aprendeu na Educação Física da Educação Infantil. Mas, ao narrar no presente-presente<sup>17</sup>, ela sinaliza que aprendeu “um monte de coisas [...]”, no Ensino Fundamental, “coisas” essas que ficam evidentes na fala de Ana, que indica a “[...] ginástica, a estrelinha e teve o pique-fruta”. A compreensão daquilo que foi aprendido é possível na medida em que entendemos que o aprender na Educação Física é gerado pela vivência das práticas corporais. Santos et al.<sup>27:9</sup> contribuem para compreendermos esse apontamento, ao destacar que:

“Ao contrário de componentes curriculares em que os saberes são produzidos por meio da relação com sistemas simbólicos já colocados em enunciados, a Educação Física privilegia a aprendizagem gerada pela experimentação, em um corpo que atribui sentidos e se projeta pelas e nas práticas.”

Ressaltamos que não se trata de desconsiderar a possibilidade de trabalho educativo com saberes materializados nos objetos de registro, mas sim de compreender os sentidos atribuídos pelas crianças a seus aprendizados na Educação Física da EMEF “Espírito Santo” que, nesse caso em especial, focalizou suas apropriações corporais. Desse modo, as narrativas evidenciam as apropriações que compõem os saberes ensinados pela Educação Física.

Mas, será que o aprender na Educação Física, na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, tem seus sentidos atribuídos pelas crianças somente pela dimensão do fazer? Durante o ano letivo, percebemos que o aprender na Educação Física envolvia outros saberes, pois contemplava também a expressão do aprendido, evidenciando tanto o apropriação do saber fazer, como a enunciação do aprendizado.

As narrativas a seguir fornecem indícios para compreendermos essa ação: “Eu aprendi fazer o boi pintadinho [manifestação cultural do interior do Espírito Santo], você quer ver, tio?”; “Tio, tio, tio eu aprendi a dançar congo”; “Aquele negócio com corda é fácil [falsa-baiana], é só pôr um pé, depois o outro e segurar forte” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Analisando as narrativas, identificamos os três tempos conceituados por Ricouer.<sup>17</sup> As crianças narraram, no presente, seus aprendizados e o que poderão fazer com eles no futuro. Nesse caso, os saberes perpassam pelo corpo e ganham sentido para as crianças, quando elas articulam o aprendizado com sua enunciação. Santos et al.<sup>27</sup> destacam que só é possível entender o saber do outro quando damos visibilidade às relações produzidas com o próprio saber. Assim, expressar seus aprendizados potencializou a relação estebelecida com o saber

corporal, produzindo novas formas de relacionar-se com aquilo que foi aprendido em uma perspectiva que coloca a criança como protagonista de sua formação.

Essa ação possibilitou as crianças ensinar o que aprenderam, enriquecendo suas experiências com os conteúdos de ensino da Educação Física na escolarização do Ensino Fundamental, revelando o que fazem com o que foi ensinado nas aulas. Para Santos et al.<sup>24</sup> é necessário compreender aquilo que as crianças fazem com o que aprendem, nesse caso, percebemos como elas encaminharam seus aprendizados, usando<sup>16</sup> aquilo que aprenderam corporalmente como fonte para produzir uma ação que destaca um saber que se configura na enunciação. Ao mesmo tempo, as crianças perspectivam e expressam o que marcou seus aprendizados na Educação Física do Ensino Fundamental (como a ginástica, o congo, as brincadeiras).

A ampliação dos entendimentos pelas crianças sobre os conteúdos de ensino da Educação Física foi percebida em outros momentos de 2014, como no caso do ensino da ginástica, piques e falsa-baiana. Esse movimento indica uma perspectiva temporal para a apropriação cognitiva dos conteúdos, já que no início do ano letivo as narrativas destacam “um monte de coisa diferente” agora as “coisas” têm nomes, sentidos e funcionalidade para as crianças. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do conjunto de conteúdos apropriados que possibilitaram a ampliação do entendimento sobre eles e da própria Educação Física no Ensino Fundamental.

A temporalidade da narrativa inscrita no presente-passado<sup>17</sup> permitiu as crianças resgatarem suas apropriações, evidenciando aquilo que lhes marcou durante o processo de ensino-aprendizado, ao mesmo passo em que tensiona uma comparação com os conteúdos trabalhados na Educação Infantil. Os sentidos produzidos pelas crianças sinalizam um deslocamento do aprender nas duas primeiras etapas da Educação Básica ao diferenciarem as formas de ensinar e a sua complexidade.

Em uma primeira análise, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, as crianças destacam o brincar como principal conteúdo de ensino, contudo começam a aparecer em suas falas outros conteúdos em virtude do que foi ensinado em 2014. Além disso, o falar sobre sinaliza a apropriação cognitiva do conteúdo, o que lhe permite produzir diferenciações dos seus aprendizados.

Compartilhamos das contribuições de Santos et al.<sup>24</sup> e Borba<sup>20</sup> ao destacarem que o brincar surge nos cotidianos escolares como um espaço enriquecedor das apropriações relacionadas com os conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Isso permite a compreensão da intencionalidade por trás desse conteúdo que aparece com maior força na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as práticas produzidas por Joana e os sentidos realizados pelas crianças fortalecem o brincar como patrimônio cultural imaterial da humanidade e também como meio para o desenvolvimento de outros conteúdos.

Durante nossas observações, percebemos a maneira como os conteúdos são ressignificados nas aulas. A sequência de imagens extraídas de um vídeo evidencia esse movimento:



**Figura 3.** Duas crianças brincando de rolamento

Fonte: Os autores.



**Figura 4.** Quatro crianças brincando de rolamento

Fonte: Os autores.

As filmagens foram feitas no dia 7 de novembro, duas semanas após um conjunto de aulas que teve como conteúdo de ensino a ginástica. Embora os meninos da turma tivessem apresentado resistência nos primeiros contatos com esse conteúdo, as meninas mostraram-se receptivas desde a primeira aula.

Na Figura 3, visualizamos duas crianças. O diálogo entre elas revela um pouco da intencionalidade da brincadeira: “Vamos fazer o rolinho?”; “Vamos, aqui tá bom!”. Na Figura 4, outras crianças se aproximam e fazem o mesmo movimento: “Eu quero fazer também”; “Eu também vou, vamos Renan” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). As suas ações não só iniciaram um movimento de ressignificação daquilo que já havia sido tema da aula, como produziram um contexto que possibilitou a outras crianças vivenciar novamente o conteúdo, reinventando-o à sua maneira, contribuindo para o seu aprendizado e para o do outro, por meio de uma prática produzida na inventividade infantil. Capel, Zwozdiak-Myers e Lawrence<sup>14</sup> destacam que, as práticas educativas na transição não são produtos estanques; elas são ações contínuas dos profissionais da escola e na Educação Física não é diferente, pois o conteúdo de ensino não é apropriado mecanicamente; é fruto da articulação, intencionalidade pedagógica e aprendizado. Desse modo, o aprendizado é consolidado no rememoração das práticas e em seu compartilhamento com outras crianças<sup>20,25</sup>.

Conforme Joana avançou no desenvolvimento dos conteúdos, observamos um movimento que se parecia com uma situação de “fuga” da intencionalidade da aula para experimentar, revivenciar e, sobretudo, ressignificar o que foi aprendido nas aulas de ginástica, criando possibilidades de práticas infantis com o conteúdo, ajustando-o para os seus cotidianos, sem desvincular o conhecimento adquirido sobre ele.

Esse movimento é revelador de práticas que produzem sentidos em relação aos aprender na Educação Física, de modo que seus conteúdos são apropriados e ressignificados nos cotidianos das crianças, criando práticas infantis que, ao mesmo tempo em que socializam conhecimentos, configuram-se como brincadeiras que, sobretudo, identificam a categoria geracional à qual às crianças pertencem. Dessa forma, o aprender pautado na ludicidade não se constitui apenas como eixo articulador do trabalho pedagógico; ele também é um modo usado pelas crianças para se apropriar dos demais conteúdos de ensino da Educação Física por meio de sua cultura própria.

Portanto, consideramos que as práticas construídas a partir das necessidades das crianças não significaram abandonar sua inserção sociocultural nem tampouco o papel social

atribuído à escola e à Educação Física. Essas práticas contribuíram para a criação de arranjos e ajustes que buscaram considerar o período em que as crianças estavam vivendo, sem distanciar o fazer diário dos conteúdos das demandas das próprias crianças

### **Apontamentos finais**

Produzir uma etnografia na EMEF “Espírito Santo” nos permitiu mergulhar em sua complexidade cotidiana, percebendo sua cultura, a forma como a escola se organiza e o modo como os autores escolares inscrevem suas práticas no trabalho com as crianças.

Ao darmos visibilidade às práticas produzidas pela professora com formação em Educação Física, entendemos os sentidos produzidos sobre o ensinar e o aprender no período de transição. As dificuldades do trabalho pedagógico e as estratégias, arranjos e ajustes tecidos cotidianamente objetivaram produzir um elo entre as práticas corporais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, elegendo jogos, brinquedos e brincadeiras como eixo articulador entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Nesse movimento, a produção de ações que demarcaram nos cotidianos uma diferenciação entre a Educação Física da Educação Infantil e o Ensino Fundamental somou-se às ações projetadas com os jogos, brinquedos e brincadeiras, permitindo a Joana criar, ao longo do ano, práticas que atenderam às necessidades das crianças.

Assim, a aproximação com as fontes produzidas com as crianças possibilitou uma interpretação dos sentidos realizados em seus processos de aprendizagem na transição. Desse modo, o brincar potencializou seu protagonismo, sendo destacado como um conteúdo que permeou suas vivências na primeira etapa da Educação Básica e, conforme elas se apropriaram das intencionalidades do Ensino Fundamental, ampliou-se a necessidade de uma apropriação cognitiva e corporal do ensino da Educação Física.

Esse movimento permitiu as crianças compreenderem as diferentes formas de aprender, dimensionando o conteúdo de modo que a prática não ficou restrita ao saber fazer, mas encontrou, no falar sobre, a maneira de se apropriar culturalmente dos conteúdos assumidos, naquele contexto, como prática socializada e humanizadora.

Contudo, consideramos ser necessário o desenvolvimento de outras pesquisas produzidas nos cotidianos escolares sobre o processo de transição. Nesse sentido, observar as práticas produzidas na Educação Infantil pode trazer elementos que evidenciem como esse processo tem sido refletido e praticado naquele contexto, sobretudo nas aulas Educação Física, possibilitando novas reflexões sobre esse momento.

### **Referências**

1. Castro A, Argos J, Ezquerro P. Escuchando la voz de la infancia em lós procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Rev Iberoamericana Educ* 2012;54(5):1-18.
2. Castro A, Argos J, Ezquerro P. La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil e la de educación primaria. *Perf Educativos* 2015;37(148):34-49.
3. Fabian H, Dunlop A. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Scientific and Cultural Organisation. Holanda: Bernad van leer Foundation; 2007.
4. O’Kane M, Heyes N. The transitions to school in Ireland: views of preschool and primary school teachers. *Int J Trans Child* 2006;2:4-16.
5. Fisher J. We uses to play in foundation, it was more funner: investigation feelings about transition from foundation stage to year 1. *Early Years* 2009;29(2):131-145.
6. Pramling-Samuelsson I, Sheridan S. Children’s conceptions of participation and influence in pré-school: A perspective on pedagogical quality. *Cont Issues Early Child* 2001;9(2):169-197.

7. Dockett S, Perry B. Researching with children: insights from the starting school research projet. *Early Child Dev Care* 2008; 175(6): 507-521.
8. Margetts K. Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *J Austral Res Early Child Educ* 2000;1(1):20-30.
9. Gabriel W, Niesel R. Coconstruting transition into kindergarten and school. In: Fabian H, Dunlop A. *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. Londres: Routledge; 2002, p. 64-76.
10. Corsaro W, Molinari L. Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in italy. In: Christensen P, James A. *Research with children. Perspectives and práticas*. Londres: Falmer Press; 2000, p. 179-201.
11. Arelaro LRG. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ Soc* 2005; 26(91): 1039-1066.
12. Arelaro LRG, Jacomini MA, Klein SB. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educ Pesqui* 2011;37(1):35-51.
13. Motta FMN. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educ Pesqui* 2011;37(1):157-173.
14. Capel S, Zwozdiak-Myers P, Lawrence J. A study of current practice in liaison between primary and secondary school in physical education. *Eur Phy Educ Rev* 2003;9(2):115-134.
15. Oliveira A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Educ Unisinos* 2013; 3(17): 271-280.
16. Certeau B. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 14.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes; 1994.
17. Ricoeur P. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus; 1994.
18. Demetriou H, Goalen P, Rudduck J. Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *J Res Int Edu* 2000;33(4):42-54.
19. Neves VFA, Gouvêa MCS, Castanheira ML. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. *Educ Pesqui* 2011;37(1):121-140.
20. Borba AM. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Beauchamp J, Pagel SD, Nascimento AR. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Leograf; 2007, p. 33-45.
21. Corsino P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Beauchamp J, Pagel SD, Nascimento AR. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Leograf; 2007, p. 57-68.
22. Kramer S. A infância e sua singularidade. In: Beauchamp J, Pagel SD, Nascimento AR. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Leograf; 2007, p. 13-23.
23. Motta FMN. *De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez; 2013.
24. Santos W, Macedo LR, Matos JMC, Mello AS, Schneider O. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educ Rev* 2014;30(4):153-179.
25. Falcão JM, Ventrím S, Santos W, Ferreira Neto A. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. *Rer Bras Ciênc Esporte* 2012;34(3):615-631.
26. Mello AS, Santos W, Klippel MV, Rosa AP, Votre SJ. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escola. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2014;36(2):467-484.
27. Santos W, Paula SC, Matos JMC, Frossard ML, Schneider O, Ferreira Neto A. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. *J Phys Educ* 2016;27(1):1-17.

**Agradecimentos:** Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo.

Recebido em 03/02/16.

Revisado em 24/10/16.

Aceito em 19/12/16.

---

**Endereço para correspondência:** Marciel Barcelos: Rua Vinicius de Moraes 9, Bairro Cruzeiro do Sul, ES, CEP 29144-011. E-mail: marcielbarcelos@gmail.com