

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional em Educação e Docência

Pedro Gabriel Viana do Amaral

**Estrelas em Movimento, Constelações de Saberes: As Crianças em Relações com a
Educação Física**

Belo Horizonte

2024

Pedro Gabriel Viana do Amaral

**Estrelas em Movimento, Constelações de Saberes: As Crianças em Relações com a
Educação Física**

Versão Final

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino de Educação Física

Orientadora: Dra. Luiza Aguiar dos Anjos

Coorientador: Dr. Admir Soares de Almeida
Junior

Belo Horizonte

2024

| | |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A485e T | <p>Amaral, Pedro Gabriel Viana do, 1993- Estrelas em movimento, constelações de saberes [manuscrito] : as crianças em relações com a Educação Física / Pedro Gabriel Viana do Amaral. -- Belo Horizonte, 2024. 137 f. : enc., il., color.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p>Orientadora: Luiza Aguiar dos Anjos. Coorientador: Admir Soares de Almeida Junior. Bibliografia: f. 113-119. Anexos: f. 120-136.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação física para crianças -- Teses. 3. Educação física -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 4. Educação de crianças -- Teses. 5. Crianças -- Educação física -- Narrativas pessoais -- Teses. 6. Estudantes -- Narrativas pessoais -- Teses. 7. Crianças -- Linguagem -- Teses. 8. Professores de educação física -- Formação -- Teses. 9. Professores de educação física -- Narrativas pessoais -- Teses. 10. Professores de educação física -- Autobiografia -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Anjos, Luiza Aguiar dos, 1987-. III. Almeida Junior, Admir Soares de, 1969-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> |
| | CDD- 796.083 |

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL

Realizou-se, no dia 25 de junho de 2024, às 15:30 horas, por videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 533ª defesa de dissertação, intitulada *Estrelas em Movimento, Constelações de Saberes: As Crianças em Relações com a Educação Física*, apresentada por PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL, número de registro 2022658897, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Luiza Aguiar dos Anjos - Orientador (CEFET/MG), Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior - Coorientador (UFMG), Prof(a). Jose Alfredo Oliveira Debortoli - (UFMG), Prof(a). Luciana Venâncio (Universidade Federal do Ceará).

A Comissão considerou a dissertação:

- (X) Aprovada.
- () Reprovada.
- () Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de junho de 2024.

Prof(a). Luiza Aguiar dos Anjos (Doutora)

Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior (Doutor)

Prof(a). Jose Alfredo Oliveira Debortoli - (Doutor)

Prof(a). Luciana Venâncio (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Jose Alfredo Oliveira Debortoli, Professor do**



Magistério Superior, em 12/07/2024, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Admir Soares de Almeida Junior, Professor do Magistério Superior**, em 12/07/2024, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiza Aguiar dos Anjos, Usuário Externo**, em 15/07/2024, às 20:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Venâncio, Usuário Externo**, em 23/07/2024, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3315870** e o código CRC **0DDD0221**.

Agradecimentos,

Neste trabalho eu teço memórias e histórias que se en(tre)laçam, e para o enredo existir antes de tudo eu precisei ser matéria viva, que pulsa, aprende, convive e se relaciona, por isso, meu primeiro agradecimento vai à minha família. Minha mãe, Leninha, meu pai Libério e minha Irmã Tallita, pelas preces, apostas, preocupações e acolhimento.

Às minhas sobrinhas, Manuela e Isabela, que engatinham, caminham, pulam, correm e transbordam vida à minha experiência na vida construindo esse trabalho com mais afeto e ludicidade.

Ao meu namorado Arnaldo Oliveira Rodrigues que me orientam, acompanhou, aconselhou, acolheu e se mostrou um verdadeiro companheiro, com nosso amor fortalecendo esse caminho.

Às crianças e as educadoras que me acompanharam, com muita generosidade e abertura nesse percurso.

Às minhas amigas, Thais Raihane, Thais Dutra, Ana Paula, Júlia Rabelo e Juliana Parma que sempre acreditaram em mim.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes, que vem me auxiliando nesta formação constante enquanto professor-pesquisador, que afeta e é afetado nas relações que tece com os/as estudantes.

Ao Grupo Comissão Papo Escola, que me fez entender que ser professor se faz também em outras ações para além da sala de aula.

À minha orientadora professora Luiza, que além de orientar, questionou, acolheu e formou – para além dos ensinamentos dessa pesquisa, ela se tornou exemplo de como orientar o outro com qualidade e respeito.

Ao Co-orientador professor Admir, que vem acompanhando minha caminhada desde a graduação como orientador, amigo, suporte e professor.

À todas/os os amores, citados aqui ou não, essa pesquisa só foi possível graças a existência de todas/os vocês.

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender como as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 à 11 anos) de uma escola privada de Belo Horizonte se relacionam com os saberes da Educação Física. A princípio, eu evidencio, a partir do referencial teórico, uma carência de pesquisas que escutassem os discentes na Educação Física escolar, fazendo-se necessário esta investigação tendo em vista as especificidades desta etapa de ensino. Para isso, realizo uma discussão teórica acerca dos conceitos de criança, infância, Educação Física escolar e relações com os saberes, situando o objeto de estudo. Metodologicamente, opto por uma pesquisa qualitativa narrativa e (auto)biográfica, que se atenta às figuras do aprender presentes nos registros das crianças (desenhos, narrativas orais e fotográficas) e do docente (narrativas orais, (auto)biográficas e poesias). Evidencio que cada temática exigia das crianças tempos e modos diversos de se relacionar com as práticas corporais, mas havia um eixo central que permeava todas as turmas: a importância dos afetos, do cuidado e do fortalecimento dos vínculos entre os pares e os adultos, ou seja, era preciso mobilizar os dispositivos relacionais. Isso fica reforçado ao mapear os temas transversais que circularam em cada turma, como: competitividade, cooperação, machismo, desejo, dificuldade em crescer e aceitar novas propostas. Percebi que, para a constituição de uma relação identitária com estes saberes, as crianças precisavam se ver pertencentes aos coletivos, sentindo-se seguras e confiantes para se mobilizar e aprender. O recurso educativo produzido é fruto da minha aposta, enquanto professor-pesquisador, no protagonismo e na legitimidade das leituras de mundo que os estudantes produziram durante essa trajetória, em que, a partir de seus conhecimentos, construiu-se uma história acerca das experiências destes sujeitos com a Educação Física, dividida em capítulos, baseados em constelações. Por fim, destaco que este processo de ler, escrever, construir, narrar e organizar estas relações, possibilitaram que eu construísse sentidos e significados singulares e situacionais para minha prática, tensionando meus saberes prévios e (re)pensando o meu planejamento, qualificando-me enquanto docente, em constante movimento e formação.

Palavras-Chave: Pedagogia da Infância; Educação Física; Linguagem; Narrativas; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aimed to understand how children in the early years of elementary school (6 to 11 years old) at a private school in Belo Horizonte relate to Physical Education knowledge. At first, based on the theoretical framework, I noticed a lack of research that listened to students in school Physical Education, making this investigation necessary in view of the specificities of this stage of education. To do this, I discuss the concepts of children, childhood, school physical education and relations with knowledge, situating the object of study. Methodologically, I opted for a qualitative narrative and (auto)biographical research, which pays attention to the figures of learning present in the children's records (drawings, oral and photographic narratives) and the teacher's (oral, (auto)biographical and poetic narratives). I note that each theme required different times and ways for the children to relate to bodily practices, but there was a central axis that permeated all the classes: the importance of affection, care and strengthening bonds between peers and adults, in other words, it was necessary to mobilize relational devices. This is reinforced by mapping the cross-cutting themes that circulated in each class, such as: competitiveness, cooperation, machismo, desire, difficulty in growing up and accepting new proposals. I realized that in order to establish an identity relationship with this knowledge, the children needed to see themselves as belonging to the collective, feeling safe and confident to mobilize and learn. The educational resource produced is the result of my bet, as a teacher-researcher, on the protagonism and legitimacy of the readings of the world that the students produced during this trajectory, in which, based on their knowledge, a story was built about their experiences with Physical Education, divided into chapters, based on constellations. Finally, I would like to point out that this process of reading, writing, constructing, narrating and organizing these relationships enabled me to construct unique and situational meanings and senses for my practice, stressing my previous knowledge and (re)thinking my planning, qualifying me as a teacher, in constant movement and formation.

Keywords: Childhood Pedagogy; Physical Education; Language; Narratives; Early Years of Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Território e Afetos..... | 17 |
| Figura 2: Lê, Escreve, Pesquisa e Sensibiliza: Refrata-se | 21 |
| Figura 3: Infância | 22 |
| Figura 4: Aula de Dança..... | 26 |
| Figura 5: Compilação de imagens sobre os saberes da Ciranda | 56 |
| Figura 6: Queimada Infinita | 63 |
| Figura 7: Pique Fantasma..... | 65 |
| Figura 8: Rouba Bandeira - combinando estratégias | 66 |
| Figura 9: Queimada Quatro Cantos | 67 |
| Figura 10: Ludicidades | 67 |
| Figura 11: Desenho e escrita relativo ao Queimada 4 Cantos..... | 68 |
| Figura 12: Nunca Três..... | 69 |
| Figura 13: Pulando a Amarelinha..... | 70 |
| Figura 14: Jogando a pedrinha no número | 71 |
| Figura 15: Desenho avaliativo das aulas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras..... | 71 |
| Figura 16: Desenho avaliativo das aulas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - a criança constrói uma amarelinha que sai do céu até a terra | 71 |
| Figura 17: Peão enfeitado..... | 74 |
| Figura 18: Desenho avaliativo: peões sendo jogados..... | 75 |
| Figura 19: Organização do Beisebol da Turma do Arroz e do Feijão..... | 78 |
| Figura 20: “Chuva” rebatendo a bola enquanto a receptora se preparava para pegá-la..... | 79 |
| Figura 21: Mão Gigantina | 80 |
| Figura 22: Chuva rebatendo o balão com seu grupo..... | 81 |
| Figura 23: Crianças conduzindo o balão com o espaguete em duplas | 81 |
| Figura 24: Sequência em quadrinho de uma criança mantendo o balão no ar com o espaguete | 82 |
| Figura 25: Crianças tentando acertar a bolinha dentro do bambolê..... | 84 |
| Figura 26: Partida de Hockey | 86 |
| Figura 27: Desenho da Oficina usando balão e Golfe..... | 87 |
| Figura 28: Oficina com balão e Beisebol | 87 |
| Figura 29: Tirinha do Armandinho acerca das torcidas | 93 |
| Figura 30: Mini Jogo de Handebol com torcida..... | 93 |
| Figura 31: Corpo Perfeito | 93 |
| Figura 32: Pontes | 96 |
| Figura 33: Ginásticas..... | 96 |
| Figura 34: Cair na ponte, parada de mão e estendido | 96 |
| Figura 35: Dança (re)coreografada..... | 101 |
| Figura 36: Dança (re)coreografada 2..... | 102 |
| Figura 37: Contação de histórias por meio do corpo | 103 |
| Figura 38: Como se dança breaking | 104 |
| Figura 39: Oficina de Breaking | 104 |

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição quantitativa de crianças participantes da pesquisa por turma 44

LISTA DE QUADROS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1: Resumo dos conceitos trabalhados no tópico 4.1..... | 36 |
| Quadro 2: Resumo de conceitos trabalhos no tópico 4.2 | 40 |
| Quadro 3: Personagens da pesquisa e do livro..... | 45 |
| Quadro 4: Estratégias para a produção de dados | 49 |
| Quadro 5: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Carnaval | 60 |
| Quadro 6: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras | 75 |
| Quadro 7: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Esportes de Campo e Taco | 88 |
| Quadro 8: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Ginástica(s)..... | 97 |
| Quadro 9: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Danças | 105 |

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.O desejo é o começo do corpo | 13 |
| 2.Meu quintal é maior do que o mundo | 17 |
| 3.Filhos da época | 20 |
| 3.1 Da criança que fui | 22 |
| 3.2 Ao professor que me torno..... | 26 |
| 4.Entrelaçamentos teóricos | 28 |
| 4.1 Crianças, Infâncias e Educação Física | 28 |
| 4.2 Tecendo diálogos com as relações com os saberes..... | 37 |
| 5.A distância mais curta entre dois pontos pode ser a linha reta, mas é nos caminhos curvos que se encontram as melhores coisas | 41 |
| 6.Tecendo relações | 55 |
| 6.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras | 62 |
| 6.3 Esportes de campo e taco: torcida e machismo em jogo | 77 |
| 6.4 Ginásticas..... | 90 |
| 6.5 A gente nem quer ser bailarino | 99 |
| 7.Não te rendas, ainda é tempo | 108 |
| REFERÊNCIAS | 112 |
| REFERÊNCIAS LITERÁRIAS/POÉTICAS | 118 |
| ANEXOS | 118 |
| ANEXO A: Termo de compromisso | 118 |
| ANEXO B: TCLE – Famílias | 119 |
| ANEXO C: TCLE – Escola | 123 |
| ANEXO D: TCLE – Clube | 127 |
| ANEXO E: TALE..... | 129 |
| ANEXO F: Termo de autorização de uso de imagem e voz..... | 131 |
| ANEXO G: E-mail convite para a participação da pesquisa | 133 |
| ANEXO H: E-mail sobre a finalização do Recurso Educativo | 134 |
| RECURSO EDUCATIVO: Estrelas em movimento – o universo das crianças | 135 |

Hoje leio de olhos fechados
Ontem semi cerrados
Amanhã será

conexão (...)

entre uma nota e outra
faça entender
O Todo

olho para o texto
penso no projeto
Reescrevendo

combustão

Eu
 Não
 Sei
 Escrever
 odahlarabme oduT

critério
autocuidado
metodologia
autocobrança

revitalização

não adoecerei de
novo
pesquisando...
a importância de não adoecer

ReVisão

(Escrita do autor, 2023)

1. O desejo é o começo do corpo¹

A relação com o saber é uma forma da relação com o mundo. A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo (Charlot, 2000, p. 78).

Abro nossas reflexões a partir da definição de relação com o saber construída por Bernard Charlot, não em um sentido conceitual estático, mas, em constante movimento, pois, enquanto sujeito confrontado com um mundo constituído de significados preexistentes, meu desejo, ou o que me mobiliza a compreender o que move as crianças a aprender Educação Física parte de minhas memórias na infância e adolescência vivenciando as potências e as contradições da educação básica.

Criança, branca, gorda e viada, que se forma na educação básica entre as décadas de 1990 e 2000. Períodos em que precisava tolerar as diversas agressões que meu corpo sofria pelos pares e pela própria comunidade escolar, que não se implicava em promover discussões de gênero, sexualidade, racismo, gordofobia, capacitismo, dentre outras. Era época da aceitação do destino que sua identidade carregava, no meu caso, apanhar dos colegas por parecer uma menina e ser gordo.

Não me entendam mal, não os culpo. Dependendo de seu contexto, ou você é a caça ou o caçador - podendo oscilar entre os dois. Contudo, agora enquanto professor, algo que me corrói é lembrar da postura das adultas² nesta época. Eu não me lembro de sentar e poder dizer sobre o que sentia ou já senti ao ter meu corpo invadido por alguém - afinal, tudo não deveria passar de brincadeiras e briguinhas de crianças, elas que se resolvam.

Infelizmente, essas questões pioravam nas aulas de Educação Física. Professores focados no esporte, na exclusão e exposição dos corpos tratados como inábeis. Eu detestava a forma de escolher os times. Sempre era o último. Teve uma vez em que fui o “capitão” da equipe, pois o professor disse que os piores da turma iriam escolher o time aquele dia. Por pior, pode-se entender tanto em habilidade técnica, quantidade de massa corporal e performance de uma dada masculinidade hegemônica. Ainda que, paradoxalmente, amasse essas aulas, seja por sair de sala e poder brincar sem ser sentado em uma carteira, eu já entendia desde muito novo que aqueles espaços não me cabiam.

¹ Fragmento da música “Cultura”, de Arnaldo Antunes.

² Opto pelo uso do “ã” para romper com o binarismo de gênero buscando uma linguagem mais inclusiva ao longo do texto, exceto em situações em que o sujeito, que está sendo referenciado, seja um/a menino/a ou homem/mulher em que o uso das vogais “a” e “o” tenham sentido.

Passado alguns anos, ao retornar à escola como professor, busquei não reproduzir o que fizeram comigo, promovendo vivências em que as crianças pudessem se sentir respeitadas, tendo acesso às diversas práticas corporais e propondo reflexões que abordassem relações transversais. Lancei mão de diferentes linguagens para avaliar os processos de aprendizagem das estudantes, como: registros em forma de imagens, áudios, vídeos e fotografias, acerca do que vivenciavam, calcado na premissa de que a Educação Física escolar precisava se preocupar para além de um saber-fazer, também o saber sobre o saber-fazer³.

Percebo que crio expectativas pautadas naquilo que eu, adulto⁴, idealizo sobre a vivência das estudantes com as práticas corporais, acreditando que, ao não reproduzir um modelo esportivista de Educação Física, vivido por mim, estaria respeitando seus tempos, demandas e subjetividades. Ledo engano, afinal, continuei a projetar meus desejos nestas crianças, enquanto, elas os confrontavam em seus modos disruptivos e transgressores de tensionar o cotidiano e a linearidade do mundo, como diz Larrosa (2017).

O autor aponta que a criança, ao trazer a novidade no mundo das e para adultos, desestabiliza a ordem, colocando em risco os reinados, pensamentos e estruturas totalitaristas, como ilustra o caso do infanticídio do rei Herodes⁵ “o Grande”, em que por medo do nascimento do novo Messias, ordena a morte de todas as crianças com até 2 anos de idade. As construções mitológicas reiteram essa necessidade em domar as crianças, como exemplo o mito do Titã Cronos⁶ que devorava os próprios filhos, pois ficou atormentado pela maldição lançada por

³ Desse modo, compete também à Educação Física fornecer aos alunos meios para situar-se, de forma autônoma e crítica, nessa dimensão da vida social. Para tanto, já não basta a mera execução física ou a aprendizagem das destrezas esportivas: há que se ampliar o conteúdo da Educação Física de tal maneira que encampe os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências sobre essas práticas. O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer. Outro aspecto importante que deriva desse entendimento do objeto/contéudo da disciplina (Educação Física) é que o saber fazer e o saber sobre esse fazer devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados (Bracht, 2010, p. 3).

⁴ Duas diferentes denominações serão utilizadas durante o texto, “adultizações” e “adultocêntricas”, expressando a constante adjetivação que os adultos atribuem às crianças, a partir do que falta nelas ou de imbuir a uma noção de vir a ser (Carvalho, 2022).

⁵ Quando ele soube do nascimento de Jesus, fez de tudo para conseguir matá-lo. Ele não podia tolerar a existência de alguém que ameaçava seu trono. Ele até tentou enganar os magos que vieram do oriente para fazer-lhes contar sobre a localização do Messias. Quando percebeu que na verdade ele é quem havia sido iludido, então ordenou o massacre de todos os meninos com menos de dois anos na região de Belém (Mateus 2).

⁶ Cronos ou *Chronos* é o nome dado para a personificação do tempo, de acordo com a mitologia grega. Atualmente, cronos é a definição (eurocentrada) do tempo cronológico e físico, compreendido como os anos, os meses, os dias, as horas, os minutos, os segundos, etc. Na mitologia grega, Cronos é considerado o mais novo dos seis poderosos titãs que pertenciam à primeira geração de seres divinos, filho caçula de Urano (representação do céu) e de Gaia (personificação da terra).

Urano (representação do céu), seu pai, anunciando que um dia, um de seus filhos, conseguiria tomar-lhe o poder e lançá-lo ao esquecimento (Oberg, 2008).

Tanto a mitologia quanto a realidade reforçam a insistência social adultocentrada em cessar qualquer possibilidade deste corpo infantil em fazer estripulias com o tempo e o espaço, sendo a escola um lugar onde estes mecanismos de controle estão presentes em seus currículos.

Sabendo disso, entre o lugar que eu ocupei como criança e agora como professor de Educação Física da escola em que realizo esta pesquisa, lanço luz às seguintes questões: quais relações com as práticas corporais as crianças às quais dou aula estabelecem? Propor discussões historicizadas e críticas sobre as práticas corporais é o que as crianças desejam, a princípio? Elas reproduzem lógicas ocidentais, pautadas pela exclusão, competitividade e atitudes preconceituosas?

Sarmento (2007), ao abordar sobre os imaginários sociais acerca da criança, organiza-os dentro de algumas categorias, como: a criança má, fruto do pecado original que deve ser controlada; a inocente, fundada pelo mito romântico da inocência, beleza e bondade; a imanente, enquanto aquela que projeta um futuro desde que seja devidamente educada; a naturalmente desenvolvida, que discute seu desenvolvimento por meio de estágios, propostos por Jean Piaget; e, a inconsciente, que, tendo como fonte Freud e a psicanálise, compreendem que ela é um preditor da adulta.

Estas concepções se fazem presentes em nossos discursos de amor e ódio à infância, em que projetamos nelas nossos desejos, angústias e contradições (Charlot, 1979). Nós, adultos, dizemos que gostamos de crianças, mas queremos menos filhos; proibimos sua entrada em alguns espaços; elogiamos suas criatividade, mas queremos tutelá-las em cada movimento; e queremos que elas entendam a importância da democracia, a partir do controle e da disciplina rígida sobre seus corpos (Almeida, 2009).

Dessa maneira, ao nascer, deparando-se com um mundo pré existente, repleto de expectativas, coerências e contradições, não resta outra opção para a criança, a não ser aprender a confrontá-lo (Charlot, 2000). Aprender os afetos e os não afetos familiares, a importância de um determinado conhecimento em relação ao outro, em qual contexto cultural ela se insere, com o que se identifica e quais atividades as mobilizam⁷.

⁷ O aprofundamento acerca do conceito “atividade” e “mobilizar” será feito no tópico 3.1 deste trabalho, em que faço um mergulho sobre as especificidades que constituem a teoria da relação com o saber, tais como: as figuras do aprender, a relação epistêmica, social e identitária com o saber (Charlot, 2000).

A fim de não fixar novamente a infância e as crianças em imaginários sociais rígidos e hegemônicos, compreenderei infância enquanto categoria social geracional, ou como um fenômeno contemporâneo instável (Prout, 2010), marcado por variações históricas, temporais, culturais, sociais e econômicas. Já a criança, será este sujeito que vive as experiências da infância. Sujeito, na teoria das relações com os saberes, pode ser entendido como:

(...) um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família)⁸, que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p.33).

Venâncio (2014) salienta a importância da escuta ao que os sujeitos têm a dizer sobre suas próprias vivências, já que cada um constrói sentidos e significados a elas de maneira singular, a partir de seus atravessamentos. Além disso, a autora ressalta que tais experiências singulares contribuíram e contribuem para a constituição da própria Educação Física enquanto componente curricular, pois cada estudante, em diferentes processos de escolarização, se apropria desses conhecimentos e os ressignifica.

Contudo, Venâncio (2014) sinaliza a carência de pesquisas que se centralizam nos processos de escuta e compreensão acerca dos saberes discentes ou naquilo que eles constroem acerca dos saberes da Educação Física. Ademais, ao investigar na plataforma de periódicos da Capes, a partir de 4 descritores - “Relações com o saber”, “Criança”, “Infância” e “Educação Física” percebi uma quantidade ainda menor em pesquisas apoiadas nesse referencial teórico, que se enderecem às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF): 1º ao 5º ano (6 aos 11 anos).

Ainda que alguns autores já estejam apostando na escuta discente, principalmente com adolescentes (Santos, 2013; Venâncio, 2014; Betti; Ushinohama, 2014; Souza; Charlot, 2016; Santos, et al., 2020), as pesquisas centradas nas crianças focam nas relações com o saberes na etapa da Educação Infantil (Tonietto, 2009; Santos et al., 2015), fazendo-se necessário trazer à tona os modos como as crianças dos anos iniciais do fundamental (6 à 11 anos) se mobilizam

⁸ Charlot (2000) não deixa nítido o que seria este “substituto da família”, ou um conceito de família. Para tal, traço uma breve ampliação a partir de Faco e Melchiori (2009) “A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal de seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando” (p. 121).

para aprender Educação Física, tendo em vista que esta etapa possui diferentes especificidades, como: a saída da Educação Infantil para o ingresso no fundamental, uma imersão sistematizada nos processos de alfabetização, diminuição dos espaços/tempo para brincar, a divisão do conhecimento em disciplinas, o que implica em uma outra relação com os saberes atrelados à cultura corporal de movimento.

Esta constatação me fez levantar a seguinte questão balizadora dessa pesquisa: como as crianças, do 1º ao 5º ano do fundamental, se relacionam com os saberes vivenciados nas minhas aulas de Educação Física⁹?

Portanto, este trabalho teve enquanto objetivos: compreender como as crianças dos anos iniciais do EF (6 à 11 anos), desta escola, se relacionam com os saberes da Educação Física; construir constelações¹⁰ de narrativas orais, gráficas, audiovisuais ou expressivas das crianças sobre as práticas corporais tematizadas em aula; elaborar um Livro de capítulos a partir de suas narrativas.

2. Meu quintal é maior do que o mundo¹¹

Figura 1: Território e Afetos



Fonte: acervo do autor

⁹ Nesta pesquisa, as aulas de Educação Física serão denominadas como “Oficinas de Práticas Corporais”, pois, na escola observada, as aulas ministradas por especialistas são nomeadas como oficinas.

¹⁰ Zonas de aglomerações de propósitos ou reunião de dados empíricos (Charlot, 2000).

¹¹ Título inspirado na poesia “O Apanhador de Desperdícios” de Manoel de Barros.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida é vista pela comunidade que a frequenta como um “quintal de vó”, uma segunda casa das crianças, lugar que legitima as suas investigações, curiosidades e indagações. Pedagogicamente, lançam mão de diferentes dimensões estéticas para construir uma prática ética e tem o brincar enquanto orientador na leitura, escuta e vínculo com as estudantes desde a Educação Infantil até o 5º ano do fundamental.

Este compromisso político acompanha a história da instituição a partir do desejo de suas fundadoras em proporcionar múltiplas linguagens que valorizem os saberes e fazeres da criança, tendo o adulto, o ambiente e a cultura enquanto mediadores desse processo, ancorados nas referências da abordagem construtivista de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emília Ferreiro, mas sem abrir mão de interlocuções com outros saberes, como: a psicanálise, os estudos antirracistas e dos povos indígenas.

São quatro construções dispostas em um terreno plano, possuindo quatro lócus basilares para seu funcionamento. O primeiro é chamado de Aconchego, é utilizado pelo Berçário e Maternal - dispõe de quintais, hortas, salas, salas de descanso, refeitório e banheiro. Um outro, sem uma nomeação específica, é utilizado, majoritariamente, pelo Maternal 2 até o 2º período da Educação Infantil - dispõe de pátio, hortas, casinha, refeitório, banheiros, sala de fantasias, bibliotecas, brinquedotecas, sala de almofadas, sala das borboletas (quintal com plantações), galpão, copa, secretaria e salas referências. Descendo as escadas do pátio, chegamos ao primeiro espaço utilizado pelo EF, que dispõe de salas, banheiros, refeitório, sala criativa, pátio, biblioteca e hortas. Por fim, subindo as escadas, chegamos a um lugar conhecido como “torre”, por se encontrar lá no alto da escola, e é onde fica o segundo espaço das crianças do fundamental, o qual dispõe de três salas de aula, uma cozinha e banheiros.

Além disso, a escola possui parceria com um clube localizado em suas proximidades, onde as crianças realizam as oficinas de práticas corporais (no período letivo) e outras atividades no pós-turno, extracurriculares. O clube dispõe de uma quadra coberta de futebol society, quadra de voleibol de areia, parquinho, quatro piscinas e salas de danças, estacionamento, bosque, restaurante e academia.

Cada espaço será entendido enquanto mobilizador de relações com os saberes, tendo em vista que cada criança apresenta uma posição acerca do modo como o ocupa, seja a quadra enquanto ambiente que move o corpo a aprender novas habilidades, a biblioteca e a possibilidade em embarcar em histórias, a piscina e o desejo em brincar e nadar melhor, o balanço e a adrenalina que o mesmo promove em alcançar grandes alturas e a dimensão da

memória afetiva em relação ao que compõe aquele espaço, como é o caso da mangueira, em que, de acordo com a criança que a desenhou, está na escola desde que ele era muito novo.

Ressalto que, ainda que as divisões dos espaços visem organizar a rotina da instituição, as crianças costumam utilizar toda a escola, promovendo encontros entre diferentes faixas etárias, seja nos momentos de refeição, leitura, brincadeiras, ou resoluções de conflitos.

A aula de Educação Física desta escola é nomeada como “Oficina de Práticas Corporais”, já que na própria cultura escolar não há o costume de denominar os tempos de aprendizagem das crianças como “aulas”. Quando comecei a trabalhar como professor, pensei nesta nomeação enquanto estratégia para fugir de possíveis estereótipos esportivistas, explicando que durante as oficinas experimentaríamos diferentes jeitos de se movimentar seja por meio das brincadeiras, lutas, ginásticas, danças e esportes. A escola opta pelas oficinas de Práticas Corporais começarem a fazer parte do currículo das crianças a partir do Ensino Fundamental, uma vez por semana, durante uma hora para cada turma, do 1º ao 5º ano.

Portanto, este campo de investigação se atentará para aquilo que Manoel de Barros chama de “invencionática”, ou seja, como essas crianças mobilizam e constroem saberes e relações com as práticas corporais a partir de suas vivências nestes espaços em diálogo com suas histórias, expectativas, conquistas, desafios, dentre outros modos de se construir enquanto sujeitos nesses cotidianos.

3. Filhos da época

"Somos filhos da época
e a época é política.

Todas as tuas, nossas, vossas
coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.

Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado
político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto
político.

O que você diz tem
ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro
político.

Até caminhando e cantando a
canção
você dá passos políticos
sobre um solo político.

Versos apolíticos também são
políticos,
e no alto a lua ilumina

com um brilho já pouco lunar.
Ser ou não ser, eis a
questão.

Qual questão, me dirão.
Uma questão política.

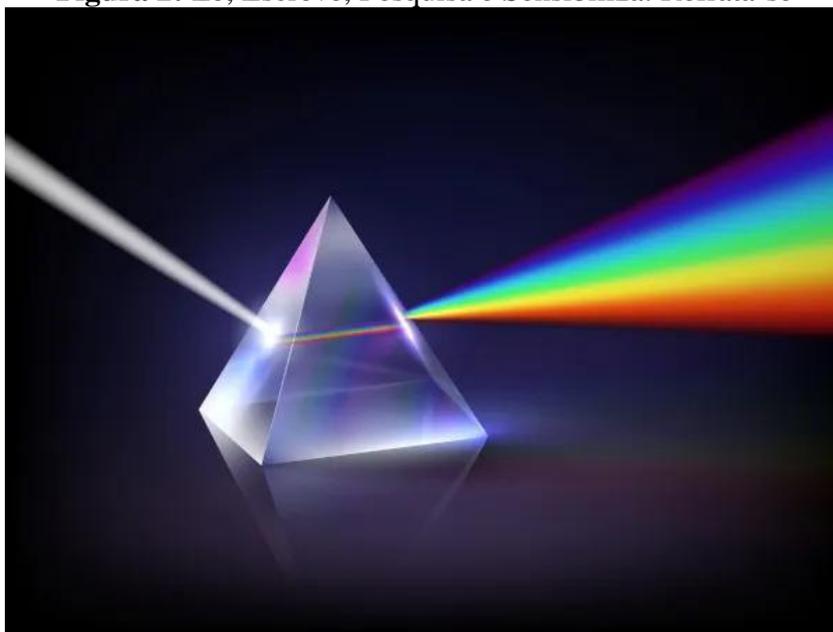
Não precisa nem mesmo ser
gente
para ter significado
político.

Basta ser petróleo bruto,
ração concentrada ou matéria
reciclável.

Ou mesa de conferência cuja
forma
se discuta por meses a fio:
deve-se arbitrar sobre a vida
e a morte
numa mesa redonda ou
quadrada.

Enquanto isso matavam-se os
homens,
morriam os animais,
ardiam as casas,
ficavam ermos os campos,
como em épocas passadas
e menos políticas." (Wisława
Szymborska, 2011)

Figura 2: Lê, Escreve, Pesquisa e Sensibiliza: Refrata-se



Fonte: Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/optica-geometrica.htm>
acesso em 16/05/2024

Quando lancei luz sobre as questões deste trabalho, percebi que foi necessário observar com atenção em como essa luz, ao atravessar um prisma, refrata cores, sabores, memórias em diferentes ondas, consubstanciais para a compreensão do objeto deste trabalho, sendo estas: a infância, a criança, a Educação Física, as relações com os saberes e a minha própria relação histórica com estas temáticas.

3.1 Da criança que fui

Figura 3: Infância



Fonte: Acervo do autor

Escrevo como modo de dar sentido à vida. Narro porque, enquanto humano, busco maneiras de existir em um mundo que me desafia, desde criança, a (re)significá-lo. Instigado a tecer aproximações de minha história formativa com este estudo, deparo-me com um extenso acervo de memórias das minhas vivências com a Educação Física escolar. A fim de não tornar esse relato demasiadamente longo, opto por rememorar três episódios situados em um marco temporal ao final da Educação Infantil (3º período/1999) até o Primeiro Ciclo do EF (1ª à 4ª série/ 2000 à 2003).

Assim como relembra bell hooks (2017), é preciso nos lançar aos desafios em conjunto com os estudantes e, ao trazer minhas histórias, lanço-me à experiência, revitalizo a minha escrita, elaboro sentidos e significados, assim como resgato as memórias das aulas de Educação Física (Almeida Júnior, 2017).

O primeiro relato me (re)coloca no 3º período, ano de 1999. Tinha 6 anos e participava do meu primeiro campeonato interescolar de futebol. Particularmente, o esporte pouco me

interessava, mas seu *status* me dava confiança para, talvez, fazer amigos, ter o afeto de minha professora e poder andar pela escola sem ser apenas o menino gordo e viado da sala.

Lembro do ginásio, do momento e do tamanho, tão grande, das pessoas. Parecia que estava no estádio do Mineirão. Vestia o uniforme da equipe: camisa amarela, shorts brancos, chuteiras pretas, meião branco, verde e azul. Era um verdadeiro jogador. A partir dali, eu tinha certeza que não teria mais medo quando mandassem a bola para mim. Como um passe de mágica, eu conseguiria ser o que meus professores, colegas ou até mesmo a vida esperavam de mim: um menino que sabe jogar futebol. Um homem de verdade! Até fingir que gostava de um time eu já sabia fazer. Era atleticano. Chegando lá, me sentei em um banco e via meus colegas começarem a jogar, enquanto esperava animado a minha vez de mostrar o que sei (...) Até que o jogo acaba e eu continuo esperando a hora de entrar.

Reflieto que, apesar de termos pistas do que o outro quer de nós, nunca saberemos ou estaremos prontos para o momento de sair da fantasia ou da expectativa para confrontar o real. Esta memória me fez aprender que aquele futebol não era a melhor estratégia de garantir um lugar de afeto com o outro. Empreender energia para aprender as técnicas e conseguir atender a uma demanda social para meninos, me colocava mais em uma condição de alguém que não sabe, ou que não tem o corpo ideal para esta prática, do que me garantia de ter uma atenção na dimensão do cuidado ou do companheirismo entre meus pares ou com as adultas.

A luta constante por uma Educação Física ética, perpassa também em escolhas didáticas que pensem a justiça social. É desleal cobrar que as crianças calculem suas ações para se incluam em jogos, brincadeiras, esportes, sem que as adultas também se impliquem junto com elas. Estar em relação é aprender a lidar com os dispositivos relacionais (Charlot, 2000), como por exemplo, compreender que meu colega pode precisar de mais tempo do que eu para aprender a jogar futebol e que isso não pode ser um impeditivo de sua plena participação. Ainda que este breve relato faça parte da realidade de outras crianças, mesmo em 2024, é necessário que todas, que reproduzem ou não as normativas de gênero, tenham direito ao acesso, fruição e problematização das práticas corporais.

Dois anos depois, em 2001, na 2ª série do EF, tinha 8 anos e sabia que era uma criança gorda e viada, pois já lidava com as angústias e dificuldades cotidianas de não performar, física e socialmente, aquilo que se espera de um menino. As aulas de Educação Física eram momentos paradoxais para mim pois, ao mesmo tempo em que gostava de brincar e de sair da sala de aula, precisava enfrentar os desconfortos de correr com um uniforme que não me cabia, dificilmente ganhar uma partida de queimada, vôlei ou futebol, e ainda ser o culpado quando a equipe perdia. Meus saberes eram pouco vistos, ouvidos e valorizados, e, aos poucos, construí uma ideia de

que, se eu só atrapalhava esse momento tão importante e prazeroso para tod@s, era melhor não participar.

Peço licença para situar que, nesta mesma época, eu já havia entendido que meu corpo era alvo público. Diariamente algum colega me batia ou apertava meus peitos, afinal, ser gordo, por vezes, é conviver com peitos grandes desde a infância e isso também não condiz com as performances de masculinidade hegemônica. Me dói escrever sobre isso e me vir à memória outros vários relatos de violência e invasão de meu corpo dentro e fora da escola. O medo da exposição começava no trajeto de ida e de volta a pé. Ser atormentado por sonhos e pesadelos em que me vejo na condição de professor e criança nas escolas em que já estudei, reabrindo cicatrizes, mas entendo que, lançar-me a esse desafio da escrita de si é expor feridas. Mais do que me apresentar, estes relatos autobiográficos, permitem, quem sabe, sensibilizar minha escuta sobre o que as crianças relatam, permitindo que, em conjunto, possamos nos curar (hooks, 2013).

Contudo, de 2002 à 2003, aprendi uma brincadeira entre os meninos na qual eu conseguia me virar, chamada de “Açougue”. Era um futebol em que as pessoas realizavam chutes na bola tentando acertar os colegas e, caso a bola encostasse em alguém, o grupo tinha o direito de te dar “porrada” até que você encostasse na trave do gol mais distante. Mesmo com os riscos de agressão “permitidas” no jogo, era um dos poucos momentos em que eu não me via como um peso, mas participante e sendo, inclusive, visto como uma ameaça. Independente dos apertos que todos passavam, eu conseguia me igualar com os meninos.

Interessante o quanto eu precisava da aceitação deles. Estes jogos em que conseguia me inserir traziam à tona uma sensação, ainda que pequena, de pertencimento e adequação. Para uma criança que pouco se encaixava - tanto nas roupas, quanto nas relações - conseguir brincar sem ser um fardo, era um momento sublime. Uma luz que brilhava ao fim do túnel. Em um mundo em que ser menino era sinônimo de gostar de futebol, saber jogar, ser agressivo, viril e forte, como se fossem expressões ou habilidades naturais e corretas (Mendes; Junior; Anjos, 2016), conseguir brincar de um jogo que reproduzia esses valores hegemônicos, talvez me tornasse um caso não perdido.

Estas e outras histórias se repetem no cotidiano escolar e são capazes de estar presentes nas narrativas de outras crianças, que podem ou não construir relações parecidas, mostrando que sabem e buscam aprender algo, utilizando das ferramentas que têm para se relacionar.

A escola é um desses lugares onde as experiências humanas ocorrem, existindo relações variadas com os saberes escolares, como de professores (as) e colegas de turma que permitem a cada um(a), ao longo de toda a vida, ressignificar e narrar – do

seu próprio modo – os sentidos mais importantes dos acontecimentos a serem ressignificados (Venâncio, 2019, p. 91).

Entretanto, apenas entender que as crianças por si só construirão alguma relação com o mundo que habitam não pode ser justificativa para não escutá-las, pois pode provocar afastamentos. O que se espera é que estas experiências relacionais possibilitem que as crianças possam crescer coletivamente (Prout, 2010). Ouso levantar a hipótese de que, se eu fosse mais incluído nas propostas, se houvesse reflexões sobre as questões de gênero e sua performance onde estudei, talvez hoje eu gostasse de futebol, já que construiria uma outra relação.

Desta forma, propor pesquisas com as crianças é compreender que suas respostas transitam entre atender e transgredir nossas expectativas adultas (Larrosa, 2017), sendo necessário ouvir os modos como elas interpretam suas vivências com as práticas corporais, não apenas naquilo que é percebido pelos adultos, mas também a partir do tempo, da linguagem¹² e das relações com os saberes centrados na criança.

Evidencio que, as relações com os saberes da Educação Física por mim construídas na infância foram marcadas por pouco desenvolvimento de habilidades motoras, dificuldades em manusear uma bola com os pés ou as mãos, momentos de prazer durante jogos e brincadeiras em que me via inserido/participante, medo de exposição, medo de atrapalhar, me sentir incompetente, questões com minha sexualidade, questões com as minhas performances de gênero, o ser gordo e não caber nas possibilidades de vivências com a cultura corporal de movimento. Paralelamente, é a partir destas relações que meu olhar, escuta e ação docente são interpelados, e é a partir da graduação em licenciatura em Educação Física que construo novos sentidos e significados a essa história.

¹² A Educação Física, neste trabalho, será compreendida enquanto linguagem, tendo em vista que, a partir das vivências com o extenso acervo de práticas corporais já ou que ainda serão produzidos pela humanidade, nós nos comunicamos com o mundo, produzimos sentido, articulamos significados sociais e pessoais, não se restringindo à língua verbal, mas a todo tipo de produção de signos (Betti; Gomes-da-Silva, 2018).

3.2 Ao professor que me torno

Figura 4: Aula de Dança



Fonte: acervo do autor

Baseado nas narrativas anteriores, surge a questão do porquê, mesmo tendo experiências desagradáveis na Educação Física escolar, eu decido ser professor desta área? De 2009 à 2012 (16 à 19 anos), me vi imerso em uma outra relação com as práticas corporais, não mais como uma criança descoordenada e sem habilidades, mas como um adolescente/adulto que emagrece no processo em se tornar atleta de natação, prática que começa a entrar na minha vida tanto para a manutenção da saúde quanto para lazer, até caminhar para o alto rendimento.

Na piscina, eu não era aquele menino incompetente. Eu tinha capacidade de ser veloz e forte. Era como se eu voasse ao nadar. Tais sensações me fizeram projetar ser técnico de equipes de natação de alto rendimento e me enveredar por pesquisas do campo do condicionamento físico.

Entretanto, ao longo do curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), pude ter acesso a disciplinas que me (re)aproximaram da educação básica e de modos outros para se pensar o trabalho com este componente curricular. Lembro-me que nas aulas dos professoras, acendia-me o interesse e uma vontade intensa em me aprofundar nos estudos voltados para a licenciatura, tanto para voltar à escola com novos olhares, perspectivas e posturas, quanto para levar minha história para este território, me movendo na busca por possibilitar experiências outras com as estudantes.

Os estágios supervisionados foram as primeiras situações de retorno à escola. Cada qual com seus desafios, conquistas, olhares, dúvidas, medos e escutas. No que tange ao primeiro ciclo do fundamental, recordo-me que na escola que estagiei – particular, branca, verticalizada, com tempos e espaços que ainda reproduziam a escola moderna e cartesiana – a Educação Física era tratada como uma válvula de escape para as crianças se acalmarem das tensões do estudo e da inércia corporal, após ficarem horas sentadas em carteiras - algo também presente em minha formação na educação básica e superior. Enquanto estagiário, me incomodava a escolha pedagógica centralizada na queimada e no futebol, o que me fez categorizar a docente enquanto uma “rola bola”, sem me atentar às complexidades que permeavam aquele trabalho.

Por meio das conversas com a professora, me deparava com as violências que a atravessavam e que comprometiam as possibilidades de uma outra prática, seja o projeto político pedagógico da escola, que colocava a Educação Física como um espaço de recreação e descanso, seja pelos assédios sofridos por parte da direção, acobertados pela coordenação, o que possivelmente a estava levando para um desinvestimento da carreira docente em seu sentido “amargo¹³”, que pode se caracterizar por uma insatisfação relativa ao salário e a uma projeção de vida (aposentadoria), que vem sendo sucateada (Porath *et al.*, 2011).

Confrontar o mundo é também escolher suas batalhas. Aparentemente, Se reproduzir uma aula de Educação Física pouco diversa, foi a maneira que esta professora adotou para tolerar tais violências com uma suposta leveza. Ainda que acredite que este componente curricular deva ter um compromisso ético com os estudantes, o que está em jogo não é um juízo de valor, mas apontar que os estágios nos fazem ter acesso a dimensões do cotidiano escolar que extrapolam o conteúdo programático, adentrando o político, estético, social e cultural.

Durante a graduação, pude participar do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual, acompanhando semanalmente um professor de Educação Física, pude contribuir nas questões referentes ao planejamento escolar, refletir sobre a escola pública, trabalhar interdisciplinarmente e produzir pesquisas acerca destas vivências. No meu caso, a que mais me marcou foi o trabalho com Narrativas e Narrativas (auto)biográficas, em que desafiávamos as estudantes a selecionar fotos e produzir textos acerca do que compreenderam sobre a prática corporal tematizada. Experiência que me possibilitou perceber o acervo de relações que as adolescentes constroem com suas vivências, desvelando pistas múltiplas sobre

¹³ Porath *et al.*, (2011) categorizam o desinvestimento docente em: sereno, o qual refere-se à transição tranquila dos docentes para a aposentadoria, sobressaindo-se em sua carreira as experiências positivas e as recordações de sucesso profissional; ou amargo, marcado pelos ressentimentos acumulados ao longo da carreira, o que possivelmente pode provocar o sentimento de saudosismo de experiências do passado.

o que é Educação Física para aqueles sujeitos, o que sentem e o que mais lhes chama atenção sobre cultura corporal de movimento.

Este modo de avaliar me fez perceber que, apesar da escola ainda reproduzir os mesmos dispositivos de controle que pretendem homogeneizar as pessoas, as narrativas evidenciam que os estudantes constroem suas próprias fissuras sobre determinado objeto, já que, ao narrar era possível reconstruir suas percepções e (auto)imagens acerca do diálogo com o outro e do que foi vivenciado (Almeida Júnior, 2017).

Diante disso, compreendi que existem possibilidades outras de avaliar na Educação Física, que não se reduza ao esvaziamento deste processo (no caso quando os professores estão em processo de desinvestimento da carreira) ou à intensa valorização da prova como instrumento único¹⁴.

Contudo, independente da forma de avaliação escolhida, é preciso que outras linguagens sejam incluídas no cotidiano docente, para que os estudantes tenham mais recursos para se pronunciar diante do mundo em que vivem, para que não continuemos a perpetuar uma educação que produz o fracasso escolar (Charlot, 2000).

Paralelamente, também não é pretensão deste trabalho afirmar que toda e qualquer forma de ler e interpretar o mundo seja legítima, tendo em vista os regimes totalitaristas, negacionismos e as violências simbólicas de povos e identidades marginalizadas, que acarretam na opressão e no extermínio de diversos sujeitos e culturas. O que defendo é a importância de escutar e lançar luz sobre os saberes das crianças e promover diálogos, compreensões e reflexões acerca das práticas corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física.

4. Entrelaçamentos teóricos

4.1 Crianças, Infâncias e Educação Física

E esse desejo se fazia tão real, que lufavam sobre mim, que me irrigavam, cada agitar e cada oscilar de asas, pelos quais me apaixonava. Entre nós começava a se impor o antigo estatuto da caça: quanto mais me achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida (Benjamin, 1994, p.80).

¹⁴ Recurso utilizado por alguns professores de Educação Física a fim de ter o reconhecimento e legitimidade na escola (Bracht, 2014).

A narrativa de Walter Benjamin estabelece uma relação entre a criança e o ato de caçar uma borboleta, revelando que “reavida” a nossa condição humana se faz no desejo e no se mobilizar em relação a algo. Os detalhes contados sobre como o agitar das asas atravessavam o sujeito a ponto de que quanto mais próximo físico, afetivo e essencialmente estivesse da borboleta, mais o narrador conseguia atribuir sentido à própria ação, à vida.

A ambiência apresentada possibilita um diálogo com a pesquisa com crianças, pois, além contextualizar as infâncias, é importante se ater às dimensões sensíveis, minuciosas e relacionais, a fim de escutar o que mobiliza esses sujeitos.

Para situar as crianças e as infâncias opto pelo diálogo com autoras da história e da sociologia. A princípio, os modos de pensar a criança na sociedade ocidental, ainda são pautados pelo modelos hegemônicos, estáticos e colonialistas europeus (Heywood, 2004), em que, uma criança só pode ser reconhecida como tal desde que seja branca, feliz, cordata, limpa, que vá a escola, tenha um pai, uma mãe, alimentação e um lugar onde morar, como se fosse a única realidade infantil presente no mundo.

Essa construção é histórica e permeada de disputas de poder, narrativas e valores hegemônicos que legitimam determinados modos de ser uma criança. Ariés (1978) traz contribuições sobre um suposto “sentimento de infância” surgido a partir do século XIII, na alta idade média, defendendo que, até então, as elites retratavam as crianças como “mini adultos”. Seus estudos se basearam em análises iconográficas e foram importantes para destacar que estes sujeitos demandam cuidados diferentes das adultos.

Não obstante, outras pesquisas ampliaram e criticaram os achados e as interpretações do autor, indicando que é complexo afirmar a não existência de um sentimento pela infância, anterior ao século XIII, ou que os adultos não soubessem que eram diferentes das crianças. Os pesquisadores sugerem é que as infâncias e as crianças são frutos de seu tempo, contexto social, cultural, político e atravessadas por categorias sociais, como raça, gênero, sexualidade, dentre outras (Heywood, 2004; Prout, 2010; Almeida, 2009; Sarmiento, 2007).

A perspectiva da Pedagogia da Infância pode contribuir com essas reflexões, pois:

Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (Barbosa, 2010, n.p).

Entretanto, tal heterogeneidade se situa em um mundo obcecado por modelos hegemônicos e estáticos sobre o que é ser criança e o que é ter uma infância, produzido pelo modo de vida capitalista e gerido pela indústria cultural. Não há qualquer diálogo com as realidades materiais dos sujeitos, mas sim com a venda e consumo de idealizações, sendo que, existem diferentes ações para fazer com que as crianças se adequem às demandas do capitalismo. Uma delas é a instituição escolar, que a partir do uso de dispositivos, controlam seus corpos e moldam suas subjetividades (Vercellino; Silva, 2021).

A Educação Física, no século XX, serviu de instrumento para a sistematização do controle deste corpo, tendo objetivos diferentes dependendo de cada década e contexto, como: o higienismo, em que a partir do uso de métodos ginásticos europeus, buscou-se a formação de homens fortes e obedientes; o desenvolvimentismo, com forte caráter eugenista, ancorado na ideia de que a população brasileira era inferior a outras e buscava desenvolver os corpos supondo que as “melhorias” provenientes das atividades fossem transmitidas para as filhas; e, a psicoeducacional, que pautada em estudos do desenvolvimento motor tradicionais, em que se exige do praticante repetições de ações para que se alcance a próxima etapa (Manoel, 2015).

Estas estratégias da modernidade contribuíram para a construção de três dualismos acerca das compreensões sobre as crianças, como: sua homogeneização, na qual aquelas que se apresentarem como desviantes da norma serão destinadas a sofrerem perdas de direitos sociais e afetos na relação com o outro; as dimensões da natureza e da cultura, em que, ou reduzimos suas ações enquanto algo natural ou social; e o terceiro situa-se no ser e no devir, em que ou nós as pensamos enquanto sujeitos que são autônomos e independentes, sem pertencerem a uma rede complexa imbricada de interdependência, ou deslegitimamos suas identidades quando a posicionamos em um tempo de vir a ser (Prout, 2010).

Contextualizar esta relação histórico-social me leva a memórias de quando era criança e precisava ficar longos períodos sentado nas aulas. As expectativas de minhas professoras eram que a turma ficasse em ordem, em silêncio e tirasse boas notas. Entendi que precisava aprender a ganhar um lugar de afeto com a professora para sobreviver em ambientes hostis com pessoas iguais ou parecidas comigo. Não com tanta consciência, mas precisava saber como construir ou localizar portos seguros de afeto, cuidado e amor, ou próximo a isso, para que o cotidiano não fosse tão sofrido.

Mesmo que apresentasse dificuldades nas provas, nos trabalhos e nos para casas, era constantemente confundido entre as estudantes ditos “CDFs¹⁵”, pois, constantemente, me

¹⁵ Sigla para o adjetivo “Cabeça de Ferro” - estudantes que eram vistos como inteligentes e/ou estudiosos.

mantinha em silêncio, conservando os cadernos o mais completos possíveis, enquanto balançava as pernas sem parar, mastigava os lápis e as tampas das canetas, sinalizando uma intensa vontade em me mover.

Por meio desta narrativa, é possível dizer que mesmo com a rigidez dos dispositivos, nós aprendemos a jogar com as expectativas do mundo. O conceito de mundo, nas relações com os saberes, é “espaço no qual certas atividades do indivíduo inscrevem-se em um tempo” (Venâncio, 2019, p. 91). Ou seja, ainda que as crianças se deparem com as intensas expectativas das adultas sobre si, elas são capazes “de regular a relação consigo mesmo, com os outros e encontrar a distância conveniente entre si e os outros” (Santos *et al.*, 2015, p. 2010). isto é, as representações de mundo e os modos de agir sobre ele podem construir subjetividades diversas, ainda que este mesmo mundo esteja regido por uma norma hegemônica.

Charlot (2000) ao tensionar o “fracasso escolar”, argumenta que nós, adultas, colocamos o estudante como apenas alguém passivo e dominado pelas estruturas, mas, quando mudamos nossa própria relação com a ideia de fracasso e avaliamos de outras formas, e com mais profundidade, as aprendizagens deste sujeito durante sua trajetória escolar, percebemos que ele possui modos próprios de aprender, interpretar, desejar e se interessar pela vida. Melhor dizendo, aproxima-se ou distancia-se dos objetos-saberes de diferentes maneiras. Neste sentido, fico me perguntando, quando uma criança está em uma aula de Educação Física, o que pode significar fracasso ou não para ela em uma perspectiva hegemônica de se pensar a escola?

Não pretendo responder essa questão, mas abrir diálogos e reflexões a partir da seguinte situação vivenciada por mim e as estudantes do 4º e 5º ano no trabalho com a temática de danças em 2023. Turma que constantemente demandava jogos com bola, principalmente futebol, e que, era tomada por um modo de competir que diminuía a si e ao outro, preso em dualismos que reduzia seus saberes entre aquele que é bom e aquele que é ruim. Criava-se um clima tão hostil acerca destas práticas que ou elas brigavam verbalmente e fisicamente, ou saíam do jogo aos prantos por não saberem o que fazer com tantas frustrações¹⁶.

Esta fixação por jogos ou esportes coletivos, principalmente que usam bola, também tem sua origem histórica na construção da Educação Física, em que, à medida que o esporte ganhava visibilidade, proeminência e importância, a ginástica na escola perde sua hegemonia para o espetáculo esportivo. Contudo, o que realmente legitimou sua presença no contexto

¹⁶ Vale situar que são crianças que foram duramente afetadas pelo período pandêmico em diferentes níveis. Apesar desta marca ser diferente para cada um, estas crianças apresentaram sinais de pouca tolerância a situações de frustração, dificuldade em conversar, se acalmar, demandando um tempo maior para conseguir resolver um conflito (e às vezes a uma hora por semana que eu tenho de aula com eles não era o suficiente para lidar com tantas questões).

educacional foi seu suposto caráter moral, em que se vendia que o esporte é virtuoso, ensina regras e valores para a formação de um cidadão leal e trabalhador. Seu caráter motivador e dinâmico, diferente da dureza da ginástica, trouxe à tona a euforia das crianças e das adolescentes, que, em conjunto dos adultos, são tomados pelo desejo em praticá-lo (Bracht, 2019).

Quando propunha reflexões e práticas que problematizavam esta competitividade, as crianças conseguiam se aprofundar a questão dos cuidados consigo e com o outro nos jogos em seu discurso, quase como uma cartilha decorada, mas, em suas práticas, a angústia e a baixa tolerância ao social prevalecia. Ressalto também que essas mesmas estudantes se encontram em um contexto em que as formas de vivência com a cultura corporal de movimento, principalmente no que tange ao brincar, são compulsivamente interpeladas por modos únicos de viver e compreender o mundo espelhados por referências narcísicas (Neymar, Cristiano Ronaldo, Wandinha, Naruto, dentre outros), em que o ter se sobrepõe ao ser (Meira, 2003). Enquanto sujeitos, cada um encontrará suas brechas para construir suas próprias singularidades e pensamentos críticos, contudo, a indústria cultural torna esse processo ainda mais complexo.

Hoje¹⁷, este sonho, encontra-se marcado pelas imagens e palavras que conformam sua vida na promessa da felicidade em um biscoito, do prestígio em uma Barbie, da feminilidade em um salto da Carla Perez, da masculinidade em um Dragon Ball, fazendo com que traços que seriam singularizados pela história familiar e cultural passem a sê-lo pela via das marcas do objeto, artificial e fragmentado (Meira, 2003, p.77)

Retomando a dança, quando disse que a partir daquele momento iríamos dançar, alguns meninos se mostraram resistentes e desanimados. Logo veio uma fala interessante de um deles: “olha só, eu não pretendo virar bailarino e também não pretendo virar artista, então não acho que deveríamos ser obrigados a fazer nem dança, nem artes” (menino de 9 anos, 2023), pronunciamento que gerou discussões entre as crianças, já que alguns gostariam de dançar, mas a maioria concordava com o que foi dito.

Esta questão dialoga com a discussão dos brinquedos em séries estabelecida por Meira (2003) em diálogo com Walter Benjamin, em que “não há lugar para as palavras, o corpo, as relações, as histórias” (p. 76), já que o universo programado e artificial vem buscando a superação do ser humano e de suas pluralidades, logo, nossos modos de vida ocidental só vêm sentido em algo desde que seja útil.

¹⁷ A citação utilizada foi escrita em 2003, época em que as referências narcísicas eram outras das de 2023. Contudo, elas apenas mudam de figura, mas continuam exercendo a mesma função na lógica capitalista.

Outro ponto perpassa o impasse vivido entre as crianças ao se confrontarem com uma proposta que não se aproximava de seus desejos e referências, o que, para algumas delas, significava lidar com as sensações de exposição, timidez e resistência (Guimarães; Bianchini, 2020). Foi interessante que, durante a discussão, eu tentava explicar a todos que a vivência começaria com brincadeiras que eles já conheciam para depois praticarmos algo novo, mas, o temor era tamanho que precisaram de um tempo maior para elaborar esta novidade impactante.

Para além da timidez, alguns meninos aprendem a estabelecer limites nas vivências com a dança, tendo em vista que suas referências narcísicas de masculinidade se encontram nos esportes ou nas lutas, já que historicamente, o imaginário social relacionou que a dança é uma linguagem feminina (Kleinubing; Saraiva; Francischi, 2013), sendo importante tensionar essa dimensão de gênero.

Poderia lançar outras perguntas às crianças, como: então, só pode jogar futebol quem deseja ser profissional? Mas, a partir da fala, busquei refletir com eles sobre o que a escola apresenta de saberes existentes no mundo, seja a matemática, a história, o português, ou outros, fazendo a seguinte questão: será que tudo que aprendemos, é com o intuito de que sejamos profissionais naquilo?

Tendo em vista que a questão do utilitarismo da dança havia cessado, as crianças pontuaram outros motivos para não praticar, seja dizendo que não sabiam dançar, que sentiam vergonha e tinham medo do possível deboche dos amigos, e estas tensões nos levaram a levantar outras questões, como: o que é saber dançar? O que eu busco quando eu debocho de alguém que está aprendendo algo novo? Como poderíamos nos ajudar a aprender diferentes maneiras de dançar? Paralelamente, reiterei que qualquer desrespeito com a colega, durante ou após as aulas, seriam considerados graves, sendo necessário a produção de um registro sobre o acontecido e a elaboração de novas propostas para colaborar nas aulas, respeitando o outro.

Este tema será exposto no recurso educativo deste trabalho, logo não esgotarei todas as discussões deste relato neste capítulo, mas apresentar algumas pistas para aprofundarmos sobre as questões apresentadas.

Na primeira aula, as crianças adaptaram brincadeiras de pega-pega com dança. Os meninos que não queriam participar observaram as propostas e um deles, por vezes, tentou entrar nos jogos. Na segunda aula, eu pedi sugestões de músicas para as crianças, enquanto elas

brincavam de estátua musical¹⁸ e, posteriormente, de dança espelho¹⁹. A partir da segunda aula, todas as crianças já estavam brincando e dançando.

Não quero que fique subentendido que bastam algumas vivências para que todos os paradigmas acerca das danças sejam reconstruídos, já que este movimento depende de tempo, do sujeito, do outro e do contexto em que ele está inserido. As relações com os saberes são instáveis e em constante movimento. Entretanto, neste breve relato, explícito como fracassar na Educação Física depende de como o outro me vê, de como eu me sinto ao entender de que forma o outro me vê e, especificamente nestas cenas, como os saberes prévios das crianças a fizeram construir um imaginário de que elas não sabiam dançar, o que impossibilitava de se exporem ao olhar do outro e correndo o risco em ser visto como alguém incapaz, ou menos homem, no caso dos meninos.

Além disso, eu amplio o olhar para a dimensão ética e social do saber, assim como para o desejo em aprender. Poder observar as brincadeiras e estabelecer uma relação de distância e proximidade inicial, para aqueles que mostravam maiores resistências, possibilitou que se abrissem à experiência da dança com mais leveza. Simultaneamente, se ver pertencente a um grupo que se desafia e brinca junto, auxilia o sujeito a questionar suas certezas anteriores e a se lançar à novidade. A inter-relação eu e outro são primordiais para que o sujeito consiga se aproximar ou não de determinado saber (Charlot, 2000; Venâncio, 2014).

Parece até contraditório apresentar a importância de escutar a demanda das crianças e não ir ao encontro dessas, como no caso da minha não adesão pelos esportes com bola e, sim, pelas danças. Entretanto, em diálogo com Venâncio e Sanches Neto (2019), os quais destacaram a importância da Educação Física continuar construindo outras pontes com os saberes inter e transdisciplinares, defendo que as crianças tenham acesso a um acervo de linguagens diversificadas e incorporem possibilidades outras de aprender a ler o mundo.

Ao apresentar uma nova prática corporal às crianças, não devemos esquecer seus significados sociais e culturais pré-existentes, como: dança é para menina, sentir-se envergonhado ao dançar, medo do deboche do outro, não saber se expressar pela dança, não ter experiências prévias ao dançar - que estão presentes na construção de sua subjetividade. O que

¹⁸ Estátua musical pode ser brincada livre ou com comandos. Na livre, as crianças dançam do seu jeito, sem passos ou comandos estabelecidos pelo adulto e, na hora que se pausa a música, todas devem ficar de estátua. Com comandos, o professor pode explorar mais, tanto nas movimentações quanto nas estátuas, desafiando as crianças a mexer apenas uma parte do corpo, duas, três; fazer estátuas de bicho, de emoções, abertas, fechadas; dançar em plano baixo, médio e alto. São momentos importantes para as crianças e os adultos criarem novas possibilidades.

¹⁹ A dança espelho é uma proposta que exige tanto observar o que seu colega está propondo de dança, quanto imitar seus movimentos de forma espelhada e seguindo o ritmo da música.

responsabiliza a nós, professoras de Educação Física, tensionarmos estes significados em conjunto com elas, incentivando-as a ter acesso a diferentes vivências.

Contudo, ao passo que teço críticas aos modos estereotipados de se entender as infâncias, as crianças e a Educação Física, vale ressaltar que estas categorias estão em constante movimento e sofrem mudanças de acordo com seu contexto. Esta ressalva se deve ao fato de que, constantemente, existiram críticas aos modelos tradicionais de se fazer educação no mundo, mas, com a ascensão do neoliberalismo, cada vez mais vendem-se “metodologias criativas” que se apropriam do discurso crítico da educação para tornar o ensino um produto ácritico, com outras roupagens, correndo-se o risco de apenas descartar o que vem sendo construído ao longo da história, ao invés de compreender as potências e as tensões deste campo para propor caminhos (Campos, 2012).

Ademais, ainda que seja importante reconhecer as especificidades das crianças, é fundamental não perdermos de vista a finalidade da educação enquanto prática social, pois a “intervenção social que a pedagogia supõe pretende sempre incidir não só sobre os educandos individualmente, mas também sobre a sociedade (Campos, 2012, p. 14)”, projetando novas utopias.

Buss-Simão e Rocha (2017) indicam que a organização pedagógica deve possibilitar experiências educativas pautadas nas interações sociais, brincadeiras, diferentes linguagens e contextos comunicativos. Para as autoras, são essas as formas como as crianças expressam, conhecem, exploram, elaboram e, acrescento, se relacionam com os significados do mundo e com sua identidade “que constituem a base do repertório vivencial que garantirá apropriações no decorrer do processo educacional” (p. 88).

Partindo da premissa de que a educação é um processo social, que confronta os sentidos pré-existentes do mundo nas interações/relações entre as crianças e adultos (Charlot, 1979; Charlot, 2000; Buss-Simão; Rocha, 2017), é primordial que haja uma relação de alteridade entre os adultos com as infâncias, a fim de que, educando nossos olhares adultocêntricos, possamos romper com as relações de subalternidade, reconhecendo as diferenças nestas relações (Buss-Simão; Rocha, 2017; Venâncio, 2014; Freire, 1996).

Ainda que Buss-Simão e Rocha (2017) se refiram às crianças pequenas (4 e 5 anos), concordo com a seguinte afirmativa, entendendo que ela também se estende para crianças mais velhas:

Nesse sentido, é preciso pensar uma pedagogia que redefina, em uma perspectiva social, histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento, pois entendemos que a dimensão dos conhecimentos na educação das crianças

pequenas se dá numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição do indivíduo, uma vez que toda aprendizagem é consequência das relações estabelecidas com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada (p. 91).

São nessas relações com as crianças, reais e contraditórias, que tecemos essas vivências no cotidiano escolar e, mais especificamente, na Educação Física, que precisa estar baseada em direitos e ser construída com estes sujeitos, enquanto postura política do projeto educativo (Debortoli; Linhales; Vago, 2006). É preciso ir além da assimilação de conteúdos, mas, reinventar as práticas corporais a partir de uma reconstrução crítica e coletiva, que abranja o sensível, afetivo, ético e estético, elementos que constituem o ser humano. O que implica que pesquisar com as crianças perpassa a dignificação das estripulias e questionamentos de nossas certezas acerca da cultura corporal de movimento (Debortoli; Linhales; Vago, 2006).

Portanto, esta escuta deve partir da premissa que as vivências e os enunciados experienciados com a Educação Física são diferentes de outros componentes curriculares, sendo necessário um cuidado para não estabelecer uma de hierarquia entre os saberes, mas uma compreensão, principalmente no trabalho com as crianças, que é por meio das diversas linguagens, verbais ou não, que encontrarão modos de narrar suas experiências (Venâncio, 2019).

No quadro abaixo, sintetizo alguns conceitos centrais à essa pesquisa tratados até aqui:

Quadro 1: Resumo dos conceitos trabalhados no tópico 4.1

| Conceito | Definição |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Infância | Categoria geracional instável marcada por variações históricas, temporais, culturais, sociais e econômicas. |
| Criança | Sujeitos singulares que vivem a infância. |
| Pedagogia da Infância | Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. |
| Educação Física | Componente curricular que por meio da cultura corporal de movimento constrói leituras de mundo, em movimento, abrangendo dimensões do sensível, afetivo, ético e estético, elementos que constituem o ser humano. |

Fonte: Elaborado pelo autor

4.2 Tecendo diálogos com as relações com os saberes

As crianças se relacionam com o mundo por meio de ações, olhares e escutas, ou seja, para além da oralidade, já que se expressam sobre determinado saber a partir de diferentes linguagens de forma indissociável (Simão; Gomes-da-Silva, 2008).

Para adentrarmos um pouco mais no que se propõe a teoria das relações com os saberes, trago o conceito de “atividade”, que se configura enquanto um atravessamento na relação com o mundo, que mobiliza a criança a ir ao encontro do que deseja aprender (Charlot, 2000). Assim, o termo “atividade”, neste trabalho, não será compreendido em seu viés pedagógico, mas enquanto ação que instiga o sujeito a dar sentido à vida e reavivar sua condição humana.

Este “saber” cuja humanidade estabelece relações, pode ser entendido como uma compreensão, comunicação e partilhamento entre o sujeito, o outro e o mundo, a partir de suas experiências, tornando-se “mais seguro de si e mais independente” (Charlot, 2000, p. 60).

O autor se aprofunda na dimensão do saber a fim de situar que quem lhe dá o sentido é o sujeito da relação, por exemplo: quando uma criança compreende que, se correr mais devagar, alcançará distâncias maiores do que quando correr mais rápido, implica em um saber, seja ele científico ou prático, pois poderá ter aprendido por meio de livros ou vídeos, assim como pelas suas vivências empíricas com o corpo em movimento.

Charlot (2000) aponta que este saber apresenta-se a partir de objetos que o autor denomina de figuras do aprender, sendo elas:

- objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais” (...)
- objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;
- dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa. (Charlot, 2000, p. 66)

As figuras do aprender devem ser contextualizadas e interpretadas a partir das realidades singulares de cada criança. Entendê-las de forma indissociável possibilita processos reflexivos da relação do sujeito com o mundo, “nesse sentido, as relações com os saberes, no plural, remetem à polissemia das experiências” (Venâncio, 2019, p. 94).

Contudo, ousar ampliar o debate ao se pesquisar com crianças. Ainda que a intenção de se pensar as maneiras como o saber se apresenta ao mundo como uma polissemia de experiências, compartimentá-las pode limitar a escuta com estes sujeitos. Trago como exemplo

uma avaliação que fiz com as crianças do 3º ano do EF na qual estava trabalhando com o handebol, no ano de 2022, quando estava me aproximando desta teoria e decidi perguntar o que significa para elas uma bola, o esporte handebol e como foi a experiência de praticá-lo.

Dentre as respostas das estudantes, “bola” significou tanto um “objeto cujo uso deve ser apreendido”, quanto uma brincadeira, ou seja, “um objeto-saber” e o mundo “dispositivo relacional”, já que o sentido era a grande dimensão afetiva deste objeto na vida da criança. O handebol era visto como um esporte, com regras e que só era possível jogar de 3 contra 3, pois, caso entrassem mais jogadores, a partida acabava em briga – ou seja, temos a evidência de um “objeto-saber” e dos “dispositivos relacionais”. A experiência mostrou que, em menores grupos, eles se sentiam mais à vontade para aprender mais sobre o esporte e, de acordo com eles, entravam mais em sintonia uns com os outros.

Essas observações corroboram com o que traz Venâncio (2019) acerca da polifonia de saberes que precisam ser indissociáveis na práxis pedagógica, pois, cair na armadilha de assumir a “bola” como apenas um “objeto cujo uso deve ser aprendido” pode ser um fator limitante, pois, já que a noção de que os saberes se apresentam a partir da relação com o sujeito, a “bola” também pode ser apreendida como um “objeto-saber”, “atividade a ser dominada” e “dispositivo relacional”, pois dependerá dos sentidos que cada criança atribui a ela.

Isso não quer dizer que essas categorias não precisem ser explicitadas em minha pesquisa. O que pretendo assumir enquanto postura é que as crianças possam realizar estripulias com as figuras do aprender, construindo novas leituras de mundo. Meira (2012) aponta que a criança tece histórias em processos de invenção ao brincar com brinquedos que possibilitem uma inscrição deste sujeito em relação com o mundo. Em seus achados, percebe que as formas primitivas de brincar, seja com água, terra, folhas, papel, dentre outras, costumam bordas onde situam-se vias invisíveis que possibilitam a criança a dar significado ao seu estar no mundo, o que indica que a criança nem sempre compreenderá um objeto apenas como objeto e, a partir dessas reflexões: o que isso implica nas relações que estabelecem com os saberes da Educação Física escolar?

Neste sentido, apresento as três dimensões propostas por Charlot (2000), que contribuem para entender as dinâmicas relacionais que os sujeitos estabelecem com os saberes, sendo estas as relações epistêmicas, identitárias e sociais.

No que tange a relação epistêmica com o saber, o que está em jogo é a apropriação de um saber que não se possui. Saberes estes que se localizam em objetos, locais, pessoas... Contudo, não se parte do princípio que o sujeito nada sabe, e sim que, ao se entrar em uma relação epistêmica com algo ou alguém, podem acontecer aproximações ou afastamentos acerca

deste saber, dependendo da forma como cada sujeito se identifica e deseja aprender ou mudar suas perspectivas sobre algo (Venâncio, 2014; Charlot, 2000; Venâncio, 2019; Betti, Ushinohama, 2014).

A relação identitária com o saber é a dimensão que estabelece vinculação com as expectativas, referências, concepções de vida, imagens de si e o que este sujeito quer mostrar de si para o outro, ou seja, dimensões que constituem o sentido ou o porquê determinada criança gosta de aprender algo ou não (Venâncio, 2014; Charlot, 2000; Venâncio, 2019; Betti, Ushinohama, 2014).

Este sujeito e esse saber estão localizados em diferentes contextos e posições sociais pré-existentes. A dimensão social com o saber diz que a apropriação de um conhecimento também está impressa nas estruturas condicionantes que marcam estes sujeitos, ou seja, quais categorias sociais os atravessam. Contudo, estas marcas não são determinantes no processo de aprendizagem, tendo em vista que esta apropriação centraliza a singularidade desse sujeito integral, que não é apenas um produto de seu tempo (Venâncio, 2014; Charlot, 2000; Venâncio, 2019; Betti, Ushinohama, 2014).

Apresentada essas três dimensões, exemplifico com mais densidade, a indissociabilidade das mesmas, ao retomar o exemplo das aulas de dança. A criança que questionou o porquê de aprendermos dança, já possuía saberes prévios sobre o tema, a partir daquilo que o mundo lhe apresentou até aquele momento: a vergonha, o utilitarismo, as performances de gênero - ou seja, ela já entendeu alguns símbolos sociais presentes na dança (dimensão social), que contribuíram para que construísse uma relação não identitária com esta prática corporal, tendo em vista que além de sentir vergonha, ela não deseja ser um bailarino profissional (dimensão identitária). Estas pistas iniciais, fazem com que eu, enquanto professor, mobilize e questione estes pré-conceitos, apresentando novas possibilidades de vivenciar as danças, a fim de que este sujeito possa se aproximar desta prática de outros modos (relação epistêmica).

(...) a experiência de cada sujeito depende de um conjunto de situações que, de alguma maneira, modificam a sua conduta. Cada situação relacional requer um posicionamento diante de circunstâncias desafiadoras. Então, para compreendermos de modo mais ampliado a relação com o saber de cada sujeito há necessidade de explicitação do seu percurso (auto)formativo desde a vivência até a experiência. A intencionalidade pedagógica situa-se na contextualização dessa experiência e, nesse sentido, implica em lançar desafios que sejam reflexivos – durante as vivências – à criticidade do pensamento e à argumentação (Venâncio, 2019, p. 99).

Quando mobilizado e tensionado a vivenciar a dança, foi sugerido a essa e outras crianças que se sentiam desconfortáveis a primeiro observar as aulas. Ao perceberem que as vivências se tratavam de brincadeiras dançadas, construções individuais e coletivas, criação de passos, contação de histórias por meio de coreografias, aos poucos, se sentiram confortáveis, confiantes e mais autônomos para dançar.

Por meio da ampliação de repertórios, os sujeitos puderam se inscrever subjetivamente nas práticas, seja dançando livremente uma música que gosta, aprendendo que é muito bom em contar histórias pela dança, percebendo que um amigo poderia ajudá-lo a romper com essas barreiras prévias, talvez mudando sua relação com este saber, mesmo em um contexto social que, a princípio, sugere a eles que dançar não é útil e gera constrangimentos.

Aprender, para a teoria das relações com os saberes, se constitui da não posse para a posse de um determinado saber, situado em um momento da história do sujeito e da humanidade em que se insere, dos espaços que ocupa, das pessoas com as quais se relaciona (Charlot, 2000; Venâncio, 2014). Não que esta teoria acredite que a pessoa nada sabe, mas, que essa mobiliza os saberes à medida que se aproxima, se distancia, se identifica, adensando sua relação com o mundo. Portanto, mais do que nos preocuparmos com o que ensinar na Educação Física, deveríamos escutar o que estas crianças podem aprender nestas aulas (Venâncio, 2014).

Quadro 2: Resumo de conceitos trabalhos no tópico 4.2

| Conceito | Definição |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividade | Se configura enquanto um atravessamento na relação com o mundo, que mobiliza a criança a ir ao encontro do que deseja aprender |
| Saber | Uma compreensão, comunicação e partilhamento entre o sujeito, o outro e o mundo, a partir de suas experiências, tornando-se mais seguro de si e mais independente. |
| Figuras do aprender | Objetos em que os saberes se apresentam: objetos-saberes, objetos e atividades que precisam ser dominados, dispositivos relacionais. |
| Relação epistêmica com o saber | O que está em jogo é a apropriação de um saber que não se possui. |
| Relação identitária com o saber | É a dimensão que estabelece vinculação com as expectativas, referências, concepções de vida, imagens de si e o que este sujeito quer mostrar de si para o outro. |
| Relação social com o saber | A dimensão social com o saber diz que a apropriação de um conhecimento também está impressa nas estruturas condicionantes que marcam estes sujeitos, ou seja, quais categorias sociais os atravessam. |
| Aprender | Se constitui da não posse para a posse de um determinado saber, situado em um momento da |

| | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | história do sujeito e da humanidade em que se insere, dos espaços que ocupa, das pessoas com as quais se relaciona. |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pelo autor

5. A distância mais curta entre dois pontos pode ser a linha reta, mas é nos caminhos curvos que se encontram as melhores coisas²⁰

Possivelmente, este tópico não mantenha uma linearidade “cronológica” em relação a escrita da dissertação, tendo em vista que ele me soa, e pode soar ao leitor, uma continuação de minhas escritas autobiográficas. Buscarei aqui, subverter um pouco daquilo que se espera de um percurso metodológico acadêmico, com início, meio e fim, em que apresento alguns desafios e colho bons frutos como resultado, apresentando um processo de construção de conhecimento a partir da minha trajetória no Mestrado Profissional, em diálogo com a minha realidade de atuação docente, que foram e são atravessadas por diferentes inconstâncias.

Após a graduação e atuando na escola, minhas experiências enquanto professor de Educação Física vêm me possibilitado a vivência com práticas corporais diversas com as crianças, tornando esse processo potente para novas descobertas tanto para elas quanto para mim, que em minha formação na educação básica e superior, devido a um currículo colonizado, não pude ter acesso a diferentes vivências, como: jogos e brincadeiras indígenas, africanas, danças urbanas, dentre outras.

Enquanto modo de avaliação, trouxe comigo as bagagens do PIBID e apostei nas documentações cotidianas por meio das narrativas do que as crianças vivenciavam, registros em desenhos, fotografias e vídeos. Ao longo do tempo, compartilhava com elas e com suas famílias essas documentações, seja em fotos no *Instagram* da escola como na produção de revistas digitais.

Entretanto, desde o início da docência, percebi o quanto era difícil estabelecer diálogo com outros colegas da escola acerca do cotidiano escolar, já que era o único professor de Educação Física da instituição que trabalhava em atividades curriculares, sendo necessário esperar seminários, congressos ou outros eventos para encontrar e dialogar com os pares de área. Estas questões reverberaram em sentimentos de insegurança e incompetência que permearam as minhas práticas e, cada vez mais, faziam-me questionar até que ponto a minha atuação se mantinha com um compromisso social de formação crítica dos estudantes, ou estava começando a desinvestir na carreira e apenas, “rolando a bola”?

²⁰ Lygia Fagundes Telles. **Ciranda de Pedra**, 2009.

Lembro-me que, ao me formar em Pedagogia, dois anos após a conclusão da Educação Física, tive contato com a escritora bell hooks (2017), que, em várias de suas discussões, reflete acerca do tédio e do prazer em ensinar e aprender. De acordo com a autora, professoras e estudantes estão tão naturalizadas com os modos bancários de transmissão de conhecimento que ter prazer em dar aulas acaba sendo um sinal de resistência.

Eu tenho esse prazer. Inclusive, a docência tem uma função quase vital para mim. Ao chegar na escola, passo tempos observando as crianças brincarem, conversarem, discutirem, resolvendo problemas, negociando entre si, com as professoras... Sem contar que, constantemente, conto com os retornos positivos das estudantes com relação às aulas.

Ainda assim, sentia que precisava de ajuda para refletir sobre esse cotidiano docente com mais profundidade. Apesar de conversar bastante com as pedagogas, me faltavam as trocas com outros professores de Educação Física, que possivelmente conseguiriam entender meus anseios e contribuiriam com diálogos e estratégias sobre as questões que levantei anteriormente.

Foi quando, em um encontro com outras professoras sobre o livro “Cartas a Jovens Professores”, pude compartilhar essa minha angústia. Duas professoras me convidaram para participar de um grupo conhecido como “Coletivo Via Lettera”. Ali, tive contato com colegas que conhecia, outras nem tanto e com um professor de grande importância no meu processo de constituição enquanto professor-pesquisador (o que me dava segurança para estar ali) e, aos poucos, fui entendendo o meu lugar neste novo coletivo.

Esse grupo tinha o objetivo de compartilhar cartas sobre o início da carreira docente, a partir de dinâmicas diversas, seja escrevendo cartas para si, cartas para o outro e cartas para o coletivo, proporcionando acolher, ser acolhido, escutar e olhar para além de sua realidade.

Neste processo, tive meus primeiros contatos com a perspectiva teórico-metodológica das relações com os saberes. Consegui dar novos passos e me aprofundar em outras dimensões relacionadas ao ofício de ensinar e aprender. A princípio, era um conceito novo e amplo, que me desafiava a problematizar o fracasso escolar para além dos marcadores sociais, mas também identitários e subjetivos (Charlot, 2000).

Posteriormente, debruicei-me sobre alguns/algumas autoras da Educação Física que estudam as relações com os saberes: Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto e Wagner dos Santos. Três autoras que, em diálogo com outras perspectivas, como narrativas, narrativas autobiográficas, relações étnico-raciais, feminismo, feminismo negro e avaliação, vêm tecendo aproximações desta teoria e a escuta discente com o campo da Educação Física.

Em 2021, produzi o meu primeiro artigo, publicado nos anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (2021), acerca do ensino das danças no contexto do Ensino Remoto Emergencial, em diálogo com Venâncio (2014), Venâncio e Sanches Neto (2019), Venâncio *et. al.* (2021) e Santos *et al* (2015).

Neste mesmo ano, descobri a existência de um Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS/UFC), liderado por Luciana Venâncio, a quem enderecei um *e-mail* com o artigo aceito no referido colóquio, escrevendo sobre meu desejo em ingressar e contribuir com o grupo.

Quando a autora aceitou minha participação, primeiramente fiquei incrédulo. Estava participando de um grupo de estudos vinculado às instituições federais do Ceará e Rio Grande do Norte, dialogando com um coletivo diverso de professoras-pesquisadoras, desde graduandas à doutoras, aprofundando acerca das temáticas de gênero, sexualidade, relações étnico raciais, dispositivos, dentre outras questões.

Concordo com Charlot (2000) quando diz que não há saber sem relação com o saber, pois, ao me apropriar de novos modos de ler o mundo e trocar com colegas da área da Educação Física, de diferentes regiões, torno-me mais seguro e com mais recursos para ampliar minhas ações acerca do campo. Foi o que me mobilizou a tentar e ingressar no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da FAE/UFG e pesquisar sobre as relações com os saberes das crianças com a Educação Física escolar.

Quando iniciei esta nova trajetória em 2022, buscava construir uma pesquisa, em diálogo com a minha própria prática profissional, em que me atentaria aos mínimos detalhes daquilo que eu compreendia como relações com os saberes das crianças, com as práticas corporais: desde a participação nas aulas, processos avaliativos, frequência (...) queria tempos/espacos para mostrar passo a passo da elaboração da pesquisa, da construção do recurso educativo (movido por um desejo de mostrar, mensalmente para os sujeitos da pesquisa, como a pesquisa estava caminhando).

Contudo, ao longo do processo me deparei com a seguinte realidade:

- Não eram todas as crianças que estavam participando da pesquisa, então precisava tomar um cuidado maior para não tomar um tempo grande das oficinas para coletar dados;
- A escola é viva e constrói seu ritmo ao longo do ano, com compromissos, eventos, demandas diversas, que exigem que nós, professoras, estejamos disponíveis para contribuir. O que me fazia repensar os modos como iria produzir este acervo de constelações narrativas no pouco tempo disponível;

- A minha trajetória no ano de 2023, em que passei por diversas questões de saúde, precisei realizar uma cirurgia bariátrica, o que me demandou tempo para retomar o fôlego e entender como prosseguiria esta jornada.

Não tenho a pretensão de colocar essas realidades como limitadoras do processo de leitura e escrita deste trabalho. Muito pelo contrário! Acredito que, assim como me dizia o professor José Alfredo durante a disciplina de Seminário de Pesquisa I, essas experiências viscerais é que nos aproximam, verdadeiramente, de nossas pesquisas. É quando me torno exposto, derrubado, tomado pelas experiências, que saio transformado, apaixonado, capaz de tecer, com as palavras (Bondía, 2002), os novos sentidos desta pesquisa.

Quando escrevi o percurso metodológico pela primeira vez, tinha uma série de dúvidas associadas a um sentimento de medo em: como a escola, as famílias e as crianças receberão os convites para participar? Como explicar um projeto de pesquisa para um grupo tão heterogêneo? Quando se fala em pesquisa, o que será que as famílias pensam? Como tornar o projeto acessível para que as crianças pudessem entender o que estava propondo? Tenho essas preocupações em excesso em mim. Fantasias aumentadas de possíveis “inconstâncias” que acreditava que poderiam colocar tudo a perder.

Entretanto, ao caminhar, passo a passo, fui percebendo uma aposta dos sujeitos da pesquisa. Primeiro a escola, que após as diretoras conversarem comigo e tirarem dúvidas, logo se mostraram receptivas à participação. Segundo, as famílias e as crianças, as quais 17 embarcaram na proposta, sendo elas pertencentes aos seguintes anos:

Gráfico 1: Distribuição quantitativa de crianças participantes da pesquisa por turma



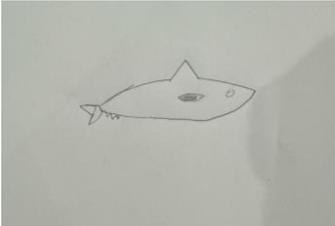
Fonte: Elaborado pelo autor

Para além da categorização “1º à 5º ano” as turmas tinham características próprias, como: o próprio nome, ou ser constituída pela fusão de duas turmas. Especificidades de uma relação identitária que implica diretamente nos modos como se relacionam com o mundo. Assim, o nome dos coletivos eram:

- 1º ano: Turma da Mangueira e do Pão Ninja;
- 2º ano: Turma do Arroz e Turma do Feijão (quando juntas, Turma do Arroz com Feijão);
- 3º ano: Liga dos Desenhistas;
- 4º e 5º ano: Vingadores de Fruta

Em diálogo com a relação identitária com o saber, a fim de proteger os nomes reais das crianças e promover uma aproximação com a pesquisa, foi proposto que as mesmas criassem um pseudônimo, ou um personagem e um desenho deste, para constituir a pesquisa.

Quadro 3: Personagens da pesquisa e do livro

| Nome dos integrantes da pesquisa | Características |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Pipoca |  |
| Gigi |  |
| Pipigo |  |

| | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bis |  |
| Juzésvaldo | <p>JUZÉSVALDO</p>  |
| Puginha |  |
| Chuva |  |
| Seus |  |
| Anjo | <p>ANJO</p>  |

Cicoti Necru

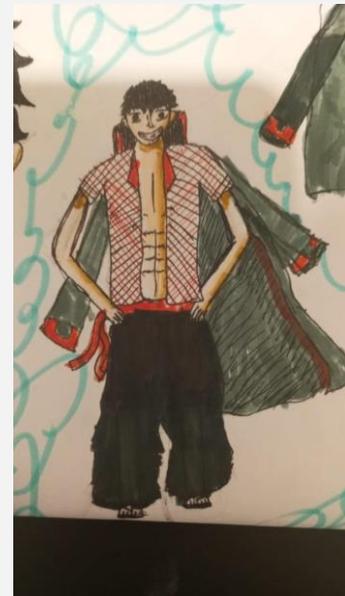


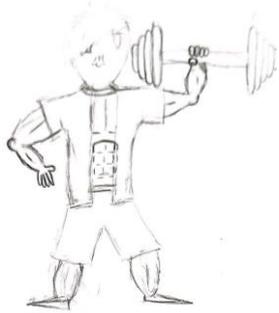
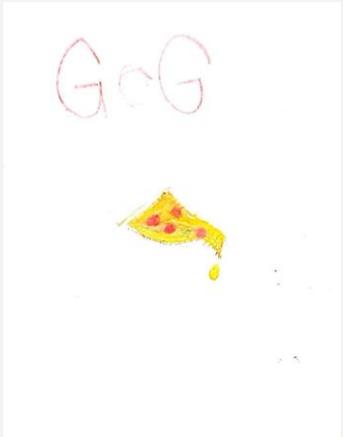
Lima Lame



RODEHT

Bleck



| | |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Demolidor</p> |  |
| <p>Gog</p> |  |
| <p>Mão</p> |  |
| <p>Guito</p> |  |



Fonte: Acervo do autor

Na Oficina de Práticas de Práticas Corporais que ministro, trimestralmente, as turmas trabalharam diferentes temáticas ao longo do ano de 2023, sendo a princípio, o planejamento construído tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Enquanto critério de pesquisa, optei por compor nossa constelação narrativa a partir dos dados produzidos nas oficinas ministradas no primeiro semestre de todas as turmas, além da temática de Ginástica trabalhada com o primeiro ano no segundo semestre de 2023, pois percebi que foram temas que trouxeram pistas importantes para a discussão das relações das crianças com os saberes da Educação Física.

Quadro 4: Estratégias para a produção de dados

| CONSTRUÇÃO DO ACERVO DE NARRATIVAS | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------|--------------------|
| | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º e 5º ANOS |
| Temas | Carnaval; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Ginástica. | Esportes com Taco; Danças; | Brincadeiras e Jogos cooperativos; Danças | Ginástica; Danças. |
| Perguntas | Como foram as aproximações iniciais? Houve participação? Quando não havia engajamento, quais foram as ações docentes? E quando havia, por que havia? Como as crianças confrontavam as dificuldades em aprender? Quais eram suas relações entre os pares? Quais figuras do aprender foram mobilizadas? | | | |
| Coleta dos dados | Por meio de fotografias, desenhos, escritas e transcrições de vídeos das crianças. | | | |
| Quando essas coletas foram possíveis? | Momentos de avaliação das temáticas, durante as aulas e, em algumas reuniões marcadas com os estudantes fora das oficinas de práticas corporais enquanto estavam na escola no horário letivo. | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando o planejamento linear, cheio de objetivos, avaliações, com início, meio e fim, pisava no concreto inconstante, vivo e em movimento da escola, as crianças, a partir de suas respostas verbais e não verbais, se evidenciava o quanto esta preparação prévia dialogava ou

não com suas demandas, o que implicava que a aula e a pesquisa com crianças demandava escuta para construir estratégias possíveis, entre aquilo que eu esperava delas e aquilo que elas esperavam de mim.

Ainda que o planejamento não seguisse um curso rígido, ele possibilitou a organização dos encontros com as crianças, em que expressavam suas aprendizagens a partir de diversas linguagens para avaliar as temáticas: vídeos, quadrinhos, fotografias, desenhos, escrita e relatos orais.

As perguntas elencadas no Quadro 4 surgem enquanto direcionamento do meu olhar e, paralelamente, acionam a necessidade de pensar em uma manutenção cuidadosa dos dados de maneira a legitimar as narrativas das crianças e os modos de narrar suas próprias histórias (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016).

Por essas razões, a escuta sensível do outro fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si. Finalmente, nessa modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa (p. 115).

Posteriormente, foi evidenciado que os registros das turmas dialogam entre si, possibilitando uma construção dos dados em inter-relações. Isso ficava evidente pois, mesmo que os conteúdos programáticos a serem trabalhados fossem diferentes, questões como: competitividade, gênero, conflitos, conquistas e torcidas, atravessavam as turmas, transversalmente. Um exemplo interessante foi o caso da noção de cooperação e competição, em que todas estavam tão acostumadas a brincar de brincadeiras competitivas, que tinham dificuldade em acessar outras sensações coletivas, possibilitadas pelas brincadeiras de cooperação.

Tendo em vista que essas vivências foram narradas pelas crianças, traço um diálogo com a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa em educação e na educação física, que compreende este processo como possibilitador de: construção de sentidos e significados em nossa presença no mundo (Almeida Júnior, 2017), descobertas de si e do outro (Passeggi, 2010) e, na educação, a crítica e a formação docente (Passeggi, 2014). Mais do que me preocupar com a sucessão cronológica dos fatos, busquei criar teias de interlocução, de experiências e de atos de narrar (Bordieu, 1986).

Pires (2007) aborda sobre a escuta e a construção de estratégias para se pesquisar com crianças, reforçando que, as escolhas metodológicas precisam partir do princípio que elas não

responderão as nossas dúvidas do mesmo modo que os adultos. Partindo de meu contexto, para a pesquisa acontecer, foi necessário tempo de inscrição, afeto, diálogo, aposta, confiança, valorização de saberes, acolhimento, uso de diferentes linguagens verbais e não verbais, ou seja, lançar mão de diferentes estratégias que possibilitassem a comunicação dos sujeitos.

Esta manutenção de vínculo inicial, possibilitou com que, posteriormente, voltasse meu olhar para a multiplicidade de aprenderes construídos pelas crianças, atentando-me aos seus processos de aproximação, identificação e socialização com os saberes apresentados e apreendidos.

Pesquisas que se dedicam a esta escuta discente, em específico com crianças, indicam que a utilização de múltiplas linguagens valorizam suas subjetividades, legitimam suas interpretações e leituras de mundo, possibilitando pluralidades significativas acerca dos saberes sobre as práticas corporais (Venâncio, 2014; Santos *et al.*, 2015). Fundamentado nisso, os registros escolhidos para compor esta investigação foram coletados em forma de relatos orais, desenhos e fotografias:

No que se refere aos relatos orais, as pesquisas ligadas às ciências sociais vêm se preocupando com os modos de escutar as crianças a fim de romper com violências simbólicas que reforçam seu silenciamento. Partindo do pressuposto que, ao escutar os modos como os sujeitos narram sobre o mundo, abre-se espaço para que eles desvelem sua relação com determinado saber, neste caso acerca das práticas corporais, a partir de suas memórias e identidades (Demartini, 2009). Para a autora, o pesquisador deve ter consciência tanto da contextualização dos dados narrados, assim como precisa estabelecer vínculos com as crianças, caso contrário não encontrará aberturas e respostas para o que se está propondo.

Os desenhos se caracterizam como outros documentos que apontam os modos como as crianças percebem a realidade. São textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos (Gobbi, 2009). A autora adverte que é preciso cuidar para não se ter um olhar reducionista para estas produções ou até mesmo, tomá-las como uma prática terapêutica. Corroboro com sua afirmação ao dizer que os desenhos extrapolam a realidade material, sendo portadores de sonhos, imaginação, engajamento, vínculos consigo, com o outro e com o território.

A fotografia é um elemento que registra o trabalho de campo de pesquisa, possibilitando “uma narrativa proposta pela leitura das imagens, uma textualidade das imagens e das situações e espaços que construíram a pesquisa” (Oliveira, 2005, p. 155). De acordo com o autor, a fotografia pode auxiliar para se ter um olhar mais refinado para a realidade, contribuindo nos processos de avaliação e investigação do cotidiano.

Assim como discutido anteriormente, cada prática corporal desafiou as crianças a se confrontarem com estes saberes, sendo necessário dialogar com os conceitos de figuras do aprender, relações epistêmicas, identitárias e sociais (Charlot, 2000; Venâncio, 2014), não no sentido de aplicação literal, mas de maneira situada e contextualizada, de modo que estes conceitos possibilitem um aguçamento na minha escuta enquanto docente e pesquisador.

Atentei-me aos modos singulares que as crianças se mobilizaram diante ao que era proposto: quais aproximações iniciais faziam, o que as levava a querer ou não aprender determinada prática corporal, de que forma elas se relacionam entre si e com os adultos, se conseguiam produzir registros (orais, textuais e fotográficos). Cabe ressaltar que estes pontos são expectativas minhas sobre o que devo prestar atenção, contudo, o cotidiano mostrava as possibilidades e os percalços para sinalizar a necessidade, ou não, de uma mudança de rota.

Tendo em vista que, a constituição de constelações narrativas aconteceu por meio de múltiplas linguagens, traço um diálogo com o conceito de multimodalidade elaborada pelo Grupo Nova Londres (2021). Essa interlocução parte do princípio que a Educação Física extrapola os elementos atrelados a um Design Corporal (comportamento, materialidade corporal, gestos, sentimentos e afetos, dentre outros), mas se constitui também no Design Espacial (Ecossistemas, Arquitetura, dentre outros), Design Sonoro (Música, efeitos de som), Design Linguístico (Entrega, Vocabulário e Metáfora, Relações locais coerentes, Relações Globais coerentes, dentre outras) e Design Visual (Cores, Perspectiva etc.) (Grupo Nova Londres, 2021), pois, assim como discutido anteriormente, este corpo constrói polifonias de experiências ao estabelecer relações com o mundo, assim como os exemplos trazidos pelo referido grupo.

Todo texto escrito é também projetado visualmente. A editoração eletrônica valoriza o design visual e distribui a responsabilidade pelo visual de forma muito mais ampla do que acontecia quando a escrita e o layout eram atividades distintas. Assim, um projeto escolar pode e deve ser devidamente avaliado com base no design visual e também linguístico e em suas relações multimodais. Para dar outro exemplo, a oralidade é uma materialização da representação dos sons, tal como também é uma materialização da linguagem verbal, entendida com suas relações gramaticais (p. 130).

As multilinguagens utilizadas durante as aulas contribuíram para que as crianças pudessem acessar mais recursos estéticos para narrar sobre as temáticas trabalhadas para além da oralidade. Contudo, à medida que a pesquisa caminhava, tanto eu, quanto elas, sentíamos que algo faltava. Algo que foi assinalado quando comecei a apresentar o recurso educativo que estava em construção. De repente a seguinte constatação: - “Pedro, você é o narrador? Você tem que aparecer mais (Criança do 5º ano, 10 anos, 2024)”!

Esta demanda me atravessa disruptivamente. Assim como nos diz Benjamin (1985), ao viver em um mundo que vem perdendo a capacidade de narrar, acabo por não aparecer devidamente, ou me distancio demais, com receio de tomar a fala das crianças e lhes retirar o protagonismo, quando na verdade, elas me lembram que a construção dos contornos da história são conduzidas por nós, sujeitos que viveram a jornada.

Narro sobre nossas vivências a partir da minha perspectiva em diálogo com o acervo produzido pelas crianças, possibilitando que estas vivências estejam devidamente situadas. Para isso, adentro-me no território das pesquisas autobiográficas, que pode ser entendido enquanto um modo de pesquisa-ação-formação que centraliza a escuta das histórias e memórias dos sujeitos (Moraes; Souza, 2016). Nessa direção, busca-se compreender os sentidos e significados que constroem com o fenômeno estudado, sua consciência histórica e “suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371).

Neste sentido, proponho um exercício estético de imaginarmos cada sujeito, tema, território, objetos, mundos enquanto estrelas potentes de saberes, em que, ao se aproximarem e se relacionarem, tornam-se constelações. Se anteriormente busquei fazer um exercício de análise de dados, neste momento busco fazer parte da constelação junto das crianças, sem tirar a luz sobre suas construções, mas sem retirar minha participação enquanto professor que observa, escuta, se move e age com elas, tecendo conexões possíveis para compreender o que as move a aprender Educação Física.

Para tanto, estas constelações serão compostas da seguinte maneira:

- Título do tema trabalhado;
- Produção narrativa das crianças em consonância com as narrativas autobiográficas do professor-pesquisador;
- Diálogo com o referencial teórico;
- Quadro síntese das figuras do aprender mobilizadas;
- Texto literário (podendo ser autoral ou não) que possa (re)ler o tópico a partir de outra linguagem.

A posteriori, lanço mão da metáfora das estrelas e constelações para a construção do recurso educativo deste trabalho. Opto pela elaboração de um livro de capítulos intitulado: “Estrelas em Movimento - o universo das crianças”. Eu e as crianças seremos narrador e personagens, respectivamente, que contarão sobre a nossa trajetória com as práticas corporais vividas no 1º semestre de 2023.

As artes do recurso foram feitas em parceria com o curso de Design da Universidade Federal de Minas Gerais, em que se usou das seguintes estratégias:

- *Briefing*: em que eu elenquei o que eu gostaria e o que eu não gostaria que compusesse o livro;
- Escolha pelo estilo do recurso: *Storytelling* (contação de histórias);
- Construção do roteiro;
- Elaboração do conteúdo e da arte visual do livro, baseado no desenho das crianças;
- Apresentação do conteúdo para as crianças - em que elas opinaram e deram sugestões;
- Reunião com orientadoras e equipe do design para concluir a construção do recurso;
- Finalização do livro.

O livro foi dividido em sete capítulos, cada um nomeado por alguma constelação existente que pudesse se relacionar com a história que está sendo narrada, sendo esses:

- Capítulo 1: Constelação Anta do Norte - referente à introdução e contextualização do território da história e dos personagens;
- Capítulo 2: Constelação Cão Maior - referente ao Carnaval;
- Capítulo 3: Constelação da Ema - referente aos Esportes de Campo e Taco;
- Capítulo 4: Constelação do Camaleão - referente aos Jogos e Brincadeiras Tradicionais e de Cooperação;
- Capítulo 5: Constelação de Ofiúco e Serpentário - referente às Ginásticas
- Capítulo 6: Constelação de Andrômeda - referente às Danças;
- Capítulo 7: Constelação do Cruzeiro do Sul - referente à conclusão da história

O material busca acessar a linguagem de crianças a partir de 7 anos - sendo a idade mais nova a participar da pesquisa - pois, a partir delas, saberei que as demais terão condições de ler e acessar a história. Por fim, não perco de vista a importância desta produção para professoras de Educação Física que possam se interessar em documentar e registrar sobre suas aulas a partir de perspectivas outras.

6. Tecendo relações

A partir do diálogo com o referencial teórico e das perspectivas teórico metodológica escolhidas, apresento as narrativas e percepções acerca das relações com os saberes das crianças, deste trabalho, com a Educação Física escolar.

6.1 Essa ciranda não é minha só... Ela é de todos nós²¹

A escola deste trabalho tem um intenso afeto pela festa do Carnaval de rua, sendo que estudantes e adultos (responsáveis pelas crianças e funcionários da escola) costumam tocar tanto nos blocos de Belo Horizonte, quanto na própria escola. Entretanto, enquanto objeto-saber, esse tema costuma ser desenvolvido rapidamente no mês de fevereiro. Além das atividades desenvolvidas durante a semana, a escola organiza uma festa que acontece após o feriado de carnaval, normalmente ao final de fevereiro ou início de março. As turmas se organizam para criar seus estandartes, fantasias, aprender os ritmos e as músicas. A escola costuma alugar trios elétricos, convidar a comunidade escolar para compor a banda, e, no dia, sair em um cortejo na região da escola.

O período que antecede a atividade, contudo, é um tempo em que paralelamente acontecem momentos de acolhimento e adaptação das crianças após as férias de dezembro e janeiro, assim como das crianças novatas que ainda estão estabelecendo vínculos com a instituição. Os educadores precisam, então, dedicar atenção e cuidado com as demandas iniciais das crianças e fortalecer seus afetos. Este processo costuma ser diferente para cada uma e requer um tempo para que as turmas se sintam confortáveis em transitar e explorar os espaços da escola.

Tendo isso em vista, utilizei do tempo/espço das oficinas para desenvolver uma sequência didática sobre o Carnaval a partir dos ritmos que seriam tocados na festa²², sendo estes: Ciranda (1º ano), Frevo (2º ano), Samba (3º ano) e Ijexá (4º e 5º anos). Para isso, foram apresentadas suas origens, cantores, instrumentos, passos, dentre outros saberes que representassem cada ritmo. Devido ao pouco tempo para trabalhar com esta temática, elaborei

²¹ Lia de Itamaracá (2000).

²² Não tive a possibilidade de trazer relatos sobre a festa deste ano pois não participei por questões médicas.

um *moodboard* que contemplasse essas informações. Exponho aqui aquele construído para trabalhar o ritmo da ciranda:

Figura 5: Compilação de imagens sobre os saberes da Ciranda



Fonte: Compilação do autor²³

Em nossas aulas, busquei contextualizar o carnaval como uma manifestação cultural popular, de origens diversas, permeada de sincretismos, em que ocorrem festa, folia e ocupação das ruas pelos foliões, transgressões das ordens sociais de forma consentida, uso de máscaras e fantasias, contextualizada (tendo em vista que cada região pode comemorar e celebrar símbolos diferentes) (Junior, 2019; Saldanha, 2020) e, principalmente, como modo de brincar. Opto por lançar luz sobre a relação das crianças da Turma do Pão Ninja e Mangueira acerca do Carnaval.

A avaliação da temática se constituiu processualmente, nas discussões em aula e na coleta de áudios gravados, em que as crianças respondiam sobre “o que era carnaval?” e “como foi brincar de ciranda?”. Abaixo apresento suas respostas:

Puguinha: Carnaval pra mim é uma comemoração quando a gente quer comemorar uma brincadeira; Quando eu brinco de ciranda eu sinto que eu tô no carnaval.
Pipoca: Uma comemoração em que se sente feliz e animada.

²³ Compilação de imagens retiradas dos sites “adorocinema”; “brasildefatopb”; “patativadoassare”; “pinterest”; via google.com.

Bis: Carnaval é uma festa que a gente põe fantasias e vai pra rua brincar ou dançar; Ciranda é uma roda mas não é uma roda normal é uma roda que a gente dança e canta músicas, eu me sinto feliz e alegre.

Guito: Um desfile que as pessoas estão nos prédios jogando água e espuma. Eu já joguei.

Gigi: Carnaval tem blocos porque meus pais sempre gostam de ir nos blocos pra tocar, aí a gente toca muito e eu vou com meu tamborzinho que eu tenho desde bebê. Minha mãe vai com o xique-xique e meu pai vai com o tamborzão dele. Pra mim carnaval é meio chato, eu não gosto muito (Acervo de dados do autor, 2023).

Apresentadas as narrativas iniciais das crianças, trago Eduardo Galeano (1995) para o diálogo:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (p.15)

Nesta microcrônica do escritor, o personagem Diego se apresenta enquanto uma criança curiosa e determinada a ver o mar. Ao lado de seu pai, que o acompanha nesta experiência, Diego é tomado pelos encantos da grandeza do mar, de tal forma, que o mesmo pede ajuda ao pai para lidar com tantas emoções.

A escolha por iniciar estas análises em diálogo com Eduardo Galeano se deve ao fato da criança, protagonista e aberta a novidade, ser atravessada tão intensamente pelo que descobre, que precisa do adulto ou de alguém com vivências prévias, para ajudá-lo a entender que mundo é este que se apresenta diante dele.

O carnaval de Belo Horizonte, neste sentido, pode ser comparado a este mar, enquanto imenso festejo popular que carrega consigo as dimensões estéticas, culturais e políticas da ocupação dos sujeitos no espaço público para significar a vida.

Tendo em vista que, a escola é engajada nesta festa, ao organizar a sequência didática sobre o tema, acreditei que as crianças do 1º ano fossem se mostrar participativas. Inclusive a escolha por trabalhar cirandas partiu da premissa de que não era algo completamente novo, na busca por respeitar esse movimento, paulatino, de saída da Educação Infantil (EI) para o EF.

Porém, ao longo das aulas, elas me relataram que não gostavam de dançar/brincar de ciranda. Além disso, fui percebendo que parte dos estudantes gostavam de brincar sozinhos, enquanto a outra brincava de jogos com bola e apenas algumas crianças embarcavam nas cirandas.

Considerando que esta escola proporciona diversas linguagens da cultura popular, já era de meu conhecimento que o grupo vivenciou essa prática corporal, constantemente, ao longo da EI. Minha hipótese inicial era que estes sujeitos desejavam desafios de meninos grandes,

pois, ao propor a temática, um dos motivos de sua desmobilização foi, no imaginário delas, esta prática estar associada a bebês.

Neves (2010) aponta que a transição da EI para o 1º ano do EF é permeada de tensões: uma inserção mais sistematizada na cultura letrada, o estabelecimento de vínculos com os novos professores, novas adaptações rotineiras e, acrescento, as intensas relações afetivas com os pares, tendo em vista que, parte significativa da EI foi vivenciada em período de quarentena e distanciamento social.

Reconhecendo esse processo, recalculei a rota, escutei e flexibilizei partes do planejamento com as crianças, começando por brincadeiras de pegador e com bola. Contudo, esta estratégia não se mostrou linear e sem obstáculos. As crianças tensionavam, constantemente, os dispositivos relacionais (Charlot, 2000). Brigas, pouca tolerância às frustrações e dificuldade de se reconhecer enquanto parte do grupo, conflitos esses que se mostravam presentes nas oficinas, demandando tempos de conversas e acolhimentos. A fim de respeitar este desenvolvimento relacional, precisei fazer negociações com estes sujeitos para que pudéssemos crescer coletivamente e descobrir novos saberes.

Mobilizar as relações afetivas, confrontar novos saberes e modos de aprender, com maior ou menor desejo, dependia de como o grupo se engajava diante das atividades (Santos *et al.*, 2015). Não obstante, ainda que neste início as crianças apresentassem afastamentos, o *moodboard* possibilitou exercícios iniciais de aproximação, com relatos como “essa é a Lia da música, ‘essa ciranda quem me deu foi Lia que mora na Ilha de Itamaracá?’” e “por que tem uma onda na ciranda?”.

À medida que explicava as referências sobre roda, circularidade, energia, a importância de todas cantarem durante as brincadeiras para fortalecer a dança, as crianças iam construindo identidades com esses saberes, tendo o cartaz como referência para rememorar as discussões. O movimento circular das cirandas proporcionava atos de segurar as mãos, cantar, seguir o ritmo, os passos, entender a lógica contribuía em construções outras de se relacionar entre os pares.

Posteriormente, propus brincadeiras cada vez mais complexas envolvendo cirandas. Passos em que você dependia do acerto de todas manter a fluidez da atividade, ou que você precisava virar o seu corpo sem soltar as mãos da colega, ou entrar no meio da roda e cantar um verso da música. Estes desafios aumentavam o repertório relacional das crianças.

Com o passar do tempo, ainda que elas ainda apresentassem resistência para se envolver em propostas coletivas, o fortalecimento do vínculo entre eu (professor) e elas, possibilitou que se abrissem para novas atividades: aprender músicas, brincadeiras novas e propor soluções para

os problemas que surgiam. Estas fissuras no cotidiano foram possíveis a partir do exercício de escuta das experiências das estudantes e do diálogo com estas, o que nos possibilitou traçar caminhos para ensinar e aprender.

No que tange às falas dos sujeitos, é perceptível as apropriações diferentes sobre o carnaval, levando em conta que cada um vivencia a experiência de um modo singular, como por exemplo: ainda que a palavra comemoração e festa se repitam, percebe-se a centralidade no brincar em uma e nas sensações provocadas em outra. Acrescenta-se a dimensão do se fantasiar e dançar, costumes que marcam este festejo, assim como é apontado que a ciranda é uma roda, mas não uma roda comum, pois a mesma é marcada por linguagens específicas. Para além da rua, acompanhar os foliões em casa também se mostra enquanto possibilidade de viver a ludicidade da festa por meio de brincadeiras, como: jogar água e espuma da janela.

A personagem Gigi traz um contraste acerca da temática ao pontuar que, apesar da família participar ativamente do carnaval, ela não se mostra desejosa com esta prática, atualmente. Isto corrobora com a ideia de que a relação social com o saber não é determinista para que o sujeito se veja movido por aquela atividade.

O carnaval vivenciado nas aulas de Educação Física foi diferente do da rua. Enquanto a festa está imbricada de símbolos, significados vívidos em que a cidade (Belo Horizonte) é tomada pela energia dos foliões e trios elétricos, as aulas aconteceram em espaços mais fechados, sistematizados, ancorados em uma perspectiva pedagógica mediada pela escola.

Não se constituir enquanto espaço possível de promover, com exatidão, as experiências do festejo, a instituição escolar pode construir espaços de vivências e discussões em que seja possível mostrar para as crianças as diferenças entre uma dança e outra, seus instrumentos, suas inspirações e suas referências nacionais, sendo um *locus* privilegiado para ampliar seus repertórios de leitura de mundo, apostando que cada sujeito pode produzir novos saberes e produzir a si mesmo (Charlot, 2000).

Por fim, após o entrelaçamento de narrativas e memórias, é possível inferir que o tempo para a construção de vínculos foi algo crucial para que as crianças pudessem se abrir para as aproximações, aprofundamentos e questionamentos, como também, foram mobilizadas a se pronunciar de modos diferentes, marcando suas identidades. Interessante que cada elaboração perpassou ou pela brincadeira, pelos sentimentos, dança, fantasia, interação (na rua ou no prédio) ou pelo engajamento, movimentos que apontam, até o momento da pesquisa, o que fez/faz estas crianças desejarem aprender mais sobre o carnaval, construírem identidades e tensionar os saberes relacionais previamente construídos.

Quadro 5: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Carnaval

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objeto-Saber | Cirandas e Brincadeiras de Roda |
| Objeto de Domínio | - |
| Habilidade de Domínio | Cantar as músicas, dançar em roda, aprender as coreografias de cada brincadeira. |
| Dispositivos Relacionais | Dialogar, escutar, aproximações iniciais com o novo professor, lidar com a frustração, respeitar o outro. |

Fonte: Elaborado pelo autor

Hoje eu chorei, me diverti, pulei, tive medo, raiva. Cantei, dancei, gargalhei... a ludicidade do carnaval reafirma a minha experiência enquanto humano e cidadão. Intensidade de sentimentos que me fazem acordar cedo e ter um compromisso comigo mesmo. O lazer, para além do consumismo, é uma prática de liberdade. (Prosa autoral, 2024)

6.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras

Tematizar os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, no início do ano de 2023, com as turmas do Pão Ninja, Mangueira (6/7 anos) e Liga dos Desenhistas (8/9 anos), foi uma escolha pedagógica minha, tomada há alguns anos na docência, pela possibilidade que a o brincar promove em mobilizar relações entre os pares e este novo adulto (no caso do 1º ano), professor de Educação Física, que se insere no cotidiano das crianças, construindo e fortalecendo vínculos.

No que se refere ao 3º ano, o foco era no brincar cooperativo e no 1º nos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais. A escolha pela cooperação e pelo brincar tradicional, trás a tona a necessidade de cuidar das relações entre as crianças com seus pares, tendo em vista a competição excessiva travada entre elas na maioria das atividades propostas, gerava intenso movimento de exclusão e frustração, privilegiando a participação dos meninos mais habilidosos, enquanto as meninas ficavam a margem buscando o faz de conta enquanto opção de brincadeira, marcando, desde cedo, a necessidade de agir sobre as questões de gênero.

Para além das minhas expectativas no trabalho com os dispositivos relacionais, acredito na importância dos Jogos, brinquedos e brincadeiras como prática corporal que possui um fim em si mesmo e é patrimônio histórico, social e cultural imaterial da humanidade. Estes objetos-saberes mobilizam os sujeitos envolvidos a se apropriarem e ressignificarem os saberes ali presentes, a partir de uma cultura lúdica, que proporciona liberdade, autonomia e criatividade. (Kishimoto, 1993; Marin, 2017; Nascimento *et al.*, 2015; Marin, 2022; Franchi, 2013; Marin; Stein, 2015; Kishimoto, 1994; Silva; Sampaio, 2011; Costa *et al.*, 2015).

A turma da Liga dos Desenhistas, dispunha do clube para a vivência de nossas práticas, contando com maior liberdade de movimentos devido ao grande espaço dos ginásios, enquanto o Pão Ninja e a Mangueira precisavam dividir o uso do pátio com as crianças da EI, já que as brincadeiras aconteceram no pátio da escola.

Ainda que esses encontros entre crianças de diferentes faixas etárias possibilitassem o compartilhamento de saberes e aprenderes importantes na formação destes sujeitos - já que em muitos momentos, a EI observava atentamente as atividades - a falta de um tempo e espaço mais reservado ao 1º ano, por vezes, desorganizava nossas construções, seja pelos sons externos à aula, ou pelo fato de crianças de outras turmas passarem, constantemente, pelo espaço onde nossas práticas aconteciam, rompendo com o ritmo das estudantes.

Paralelamente, o referido grupo mostrou que minhas estratégias precisariam ser (re)elaboradas. Era a primeira vez que me deparava com crianças de 6 e 7 anos que não queriam

brincar juntas e que não se reconheciam enquanto grupo, mesmo que sua grande maioria fossem estudantes que estão juntas desde a EI.

No terceiro ano, precisava lidar com outro impasse, já que mesmo propondo jogos e brincadeiras em que o objetivo era a cooperação, as crianças organizavam regras e dinâmicas competitivas entre si, sinalizando que, em seu repertório, a possibilidade de se verem engajadas em um jogo dependia do objetivo de vencer alguém, algo também observado na turma do 1º ano.

A brincadeira em que isso me saltou aos olhos foi a “Queimada Infinita” em que, ao queimar o participante, ele deveria compor a equipe adversária, finalizando o jogo quando todas estivessem em uma única equipe. Ainda que a dinâmica pudesse promover a cooperação, a princípio, os sujeitos jogaram de tal forma que só os mais fortes e habilidosos arremessavam a bola, enquanto os demais, já naturalizando esse *modus operandi*, mantinham-se às margens da quadra, limitando-se a desviar da bola. Foram necessárias intervenções e diálogos, acrescentando regras que possibilitassem a participação de todas, como cada um/a só poderia arremessar a bola no máximo duas vezes, a fim de aumentar a participação motora de todas as crianças.

Figura 6: Queimada Infinita



Fonte: acervo do autor

Compreendi que existiam alguns fatores para este perfil inicial dos grupos, sendo eles: o atravessamento pela pandemia em parte considerável de sua EI (que compreendeu os anos 2020 a 2022); no caso do primeiro ano, a passagem da EI para o EF, já discutida no tópico referente ao carnaval; e, as questões socioafetivas das crianças, em que os conflitos se mostravam intensos, com pouca abertura para diálogo entre os pares ou com as adultas.

Apesar desta contextualização, me senti frustrado no início (até um pouco depois da metade) da construção das temáticas. A competição excessiva, as performances de uma dada masculinidade hegemônica e a resistência às propostas novas era tamanha que as crianças chegavam a sair das aulas sem ao menos me comunicar, subdividindo-se seja para brincar de bola, nos brinquedos, com as folhas do pomar, ou apenas ficavam sentadas para esperar a atividade acabar.

Entendam, este cenário não é novo no campo da educação – crianças que precisam de um tempo de adaptação para conseguir se engajar nas atividades. Contudo, antes da pandemia, com as estudantes desta escola, eu sentia que existia uma abertura maior para negociações mais leves e flexíveis. Essa resistência das turmas Mangueira, Pão Ninja e Liga dos Desenhistas tensionaram e mobilizaram as adultas a repensar suas mediações.

Concomitantemente, observei as brincadeiras que mais os uniam enquanto coletivo, sendo estas: Pique Fantasma²⁴ e Queimada si por si²⁵. O que me fez lançar mão delas para brincar junto com as crianças. Notei que esse movimento nos aproximava mais e contribuía para um desenvolvimento coletivo da resolução de conflitos que ocorriam no decorrer do jogo, promovendo um fortalecimento de laços entre adulto e crianças.

²⁴Jogo em que o pegador é o Fantasma e as crianças devem fugir deste pega para não “virarem pedras”. Só vale correr na linha branca da quadra e quem está fugindo, não pode pular quem já virou pedra. Algumas variações deste jogo permitem que seja escolhido um salvador que pode transformar as pedras em pessoas novamente. O jogo termina quando o Fantasma pegar todo mundo.

²⁵ Um jogo de queimada que é cada um por si. Utiliza-se de todo o limite da quadra. Quando um jogador é queimado ele deve sair do jogo até que a pessoa que o queimou, seja queimada, lhe dando o direito de retornar.

Figura 7: Pique Fantasma

Fonte: acervo do autor

A Figura 4 captura alguns dos aspectos citados anteriormente. Primeiro, a organização das crianças com o jogo. Apesar de conhecerem bem as regras, precisavam se confrontar com o espaço, o universo lúdico, as relações, a possibilidade de ser pego, ou de não conseguir pegar (quando fosse o fantasma), emergindo sensações de medo, coragem, frustração e alegria.

Foram perceptíveis seus desejos e esforços em permanecer no jogo, por vezes transgredindo os acordos, não aceitando quando eram pegos, escapulindo para outros ambientes da escola por ficarem frustradas. Algumas também continuavam não se inserindo na proposta para não ter que lidar com tanta intensidade nas relações eu-outro e eu-brincar – presentes no universo lúdico, discutido por Huizinga (1938), que vai além do prazer em brincar.

Posteriormente, passei a propor negociações de tempo entre brincadeiras novas e brincadeiras que eles já conheciam, sendo 30 minutos para cada momento. Contudo, ainda se percebia um movimento de intransigência para o novo. Diante disso, foi preciso que eu adotasse uma postura firme, após consolidar um vínculo de confiança com estes sujeitos, pois, ainda que entenda que as brincadeiras com as quais eles já possuem familiaridade gerem conforto e segurança, diante a tantas novidades do EF, acredito que a escola precisa ser um espaço que induza a construção de novas relações com os saberes (Charlot, 2000), ainda que permeado de tensionamentos. Desta maneira, enquanto regra da aula, instituí que era preciso experimentar as novas atividades durante, pelo menos, 5 minutos antes de sair e esperar a próxima.

Chegou, então, o dia de começar a vivenciar brincadeiras “novas” por pelo menos 5 minutos. Para construir uma relação de confiança, ensinava as crianças a conferirem como este tempo iria passar no relógio – “olha menina, quando o ponteiro grande sair do 12 e chegar ao

1 é porque passou 5 minutos” – e, neste dia, fomos brincar de “Rouba Bandeira²⁶” e “Queimada 4 Cantos²⁷”

Figura 8: Rouba Bandeira - combinando estratégias

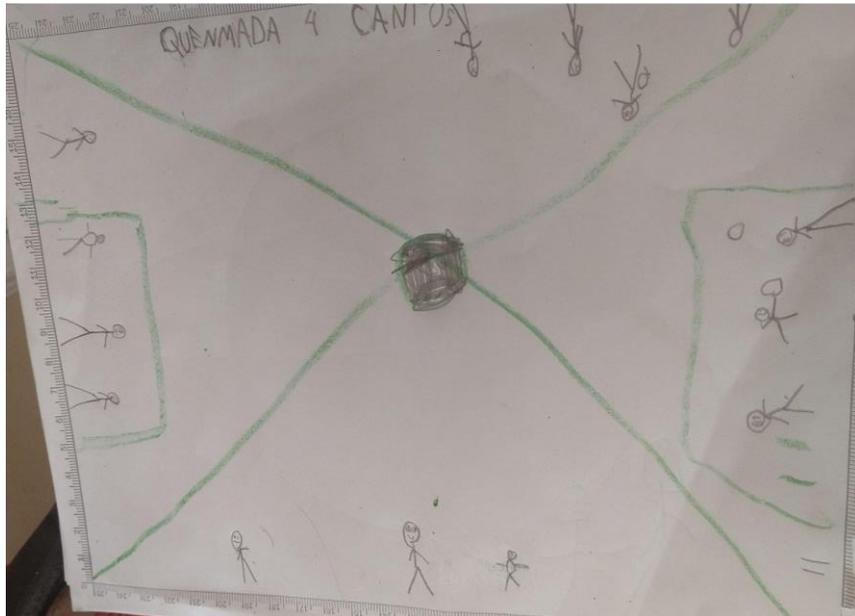


Fonte: acervo do autor

²⁶ Jogo formado por duas equipes. Cada equipe defende sua própria bandeira, deixando-a em um espaço que só a equipe adversária pode entrar (normalmente a área do gol). Para atacar e pegar a bandeira adversária, é necessário invadir seu campo e chegar ao espaço da bandeira sem ser pego. Caso o jogador seja pego pelo adversário, deve permanecer parado (“congelado”) até alguém de sua equipe encostar nele e o “descongelar”. Os jogadores da equipe adversária podem acumular integrantes na área da bandeira, desde que não sejam pegos pelo caminho. A primeira equipe que conseguir atravessar, com a bandeira, novamente pelo campo adversário sem ser pega, levando o objeto para o seu próprio campo, marca ponto.

²⁷ Jogo formado por 4 equipes, distribuídas em 4 espaços da quadra desenhados pelos participantes (com giz, por exemplo). Você pode tentar queimar qualquer canto adversário. Caso alguém seja queimado, passa a integrar a equipe que o queimou. Ganha a equipe que tiver mais integrantes.

Figura 9: Queimada Quatro Cantos



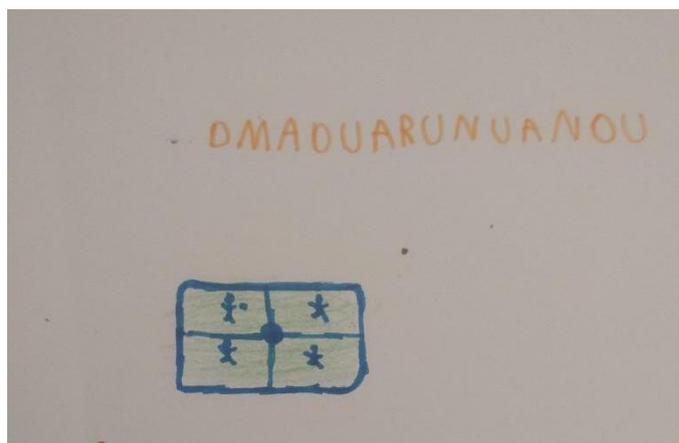
Fonte: acervo do autor (2023)

Figura 10: Ludicidades



Fonte: acervo do autor

Figura 11: Desenho e escrita relativo ao Queimada 4 Cantos



Fonte: acervo do autor

Para narrar as experiências, trago fotografias e desenhos das crianças que evidenciam pistas das atividades mobilizadas. Ao brincarem dos jogos por pelo menos 5 minutos, as crianças se viram diante de interações entre elas e as figuras do aprender, percebidas pelas minhas observações durante as aulas: compreender novas regras, medo de perder, se sentir exposto, vergonha e não se sentir capaz, eram sensações comuns dentro do grupo.

Contudo, à medida que o jogo era jogado, as crianças começaram a se envolver com novas lógicas de organização, em que se dependia do outro para ganhar. Foi preciso estabelecer estratégias, diálogos, acordos para saber quem iria pegar a bandeira, quem iria arremessar a bola, mobilizando os dispositivos relacionais.

Quando percebi, os 5 minutos já haviam se passando e as crianças se mantiveram participativas, inclusive apresentando novas posturas: se antes se sentavam à margem pois não queriam experimentar o novo, durante os jogos, mostraram-se esforçadas, competitivas e repletas de habilidades corporais.

Os dispositivos relacionais estavam intensamente mobilizados, seja em deixar só o melhor do grupo arremessar a bola ou descentralizando esta ação para tod@s; responsabilizando apenas um integrante ao perder uma partida ou repensando estratégias coletivas para tentar novamente, gerando conflitos que eram problematizados em conjunto para construções relacionais diversas.

Cada situação requeria de mim posturas diferentes, às vezes conversei com a criança sobre a importância de incluir à tod@s, outras vezes promovi rodas de conversa ao final das aulas para conversar sobre como foram as percepções das estudantes sobre os jogos daquele dia, ou levei um problema para o grupo ajudar a resolver junto – nos colocando como agentes ativos.

Estas questões também contribuíram para a turma do 3º ano, que, a partir da vivência de novos jogos, como Nunca 3²⁸, Voleibol de Pano²⁹, Voleibol Infinito³⁰, começou a apresentar mudança nas posturas em relação às brincadeiras, abrindo-se a novas maneiras de viver o lúdico.

Figura 12: Nunca Três



Fonte: Acervo do autor

A partir disso, notei algumas mudanças interessantes nas turmas, como o desejo de permanecer brincando daquele jogo mesmo após a finalização da aula. De acordo com as professoras pedagógicas, alguns começaram a ter interesse no “Queimada 4 Cantos” e no “Nunca 3” esperando ansiosamente o dia da oficina para brincar novamente.

Voltando o olhar para o meu planejamento, comecei a me perguntar se as crianças brincavam de brincadeiras tradicionais, como Elástico, Corda e Amarelinha. Logo, elaborei aulas que trabalhassem com estes temas

Quando levei a pergunta a elas, a maioria disse que conhecia, principalmente a “Amarelinha”. Pedi, então, para que me explicassem as regras. As respostas variavam em: “é só pular”; “você pula de um pé só, onde tiver um quadrado e de dois pés quando tiver dois”. A

²⁸ Brincadeira em que um pegador deve pegar alguma pessoa que não esteja em dupla. Quem for pego vira o novo pegador. Para estar seguro de ser pego, deve-se fazer dupla com alguém, mas não vale ficar com a mesma dupla o tempo todo.

²⁹ Um jogo de Voleibol em que as crianças se agrupam em 2 ou mais grupos, segurando um pano, utilizando para jogar a bola de uma equipe a outra sem deixar que ela caia no chão.

³⁰ Jogo de Voleibol em que as crianças estabelecem metas de quantas vezes conseguem passar a bola umas para as outras sem deixar ela cair no chão. Para aumentar o desafio, pode ser proposto que não vale segurar a bola, por exemplo.

partir destas pistas, perguntei: “então a gente desenha os quadrados e pula, certo? Tem alguém que ganha na Amarelinha?”. E eles responderam: “sim!” e “não!”, mas não conseguiram elaborar justificativas. Embora a corda e o elástico tenham aparecido em nossas aulas, lancei luz sobre a Amarelinha, pelas construções relacionais possibilitadas. Sendo assim, apresentei as regras³¹ do jogo, organizei a ordem em que cada um iria pular e começamos a brincar.

Figura 13: Pulando a Amarelinha



Fonte: acervo do autor

³¹ A Amarelinha foi constituída de dez casas, seguindo uma lógica de: um quadrado, dois quadrados, um quadrado, dois quadrados, um quadrado, dois quadrados e céu. As crianças podiam colocar suas próprias invenções). Assim como explicado por elas, quando for pular em um quadrado, você deve usar uma perna só, ao se deparar com dois quadrados, deve utilizar os dois pés, sendo cada um em um quadrado. Além disso, antes de o jogador pular, deve jogar uma pedrinha tentando acertar a ordem da amarelinha, de um à dez, ou seja, primeiro ele acerta o número um, pula a amarelinha, saltando o espaço do número que tem a pedrinha. Na volta, segue pulando até o espaço com a pedrinha, devendo pegá-la sem desequilibrar e seguir para o final da fila. Depois, deve fazer o mesmo processo com os próximos números. Cada criança teve cinco chances de acertar no número em que estava, sendo o número um o mais fácil de acertar e o “céu” o mais difícil. Ganha quem conseguir chegar até o “céu” primeiro.

Figura 14: Jogando a pedrinha no número



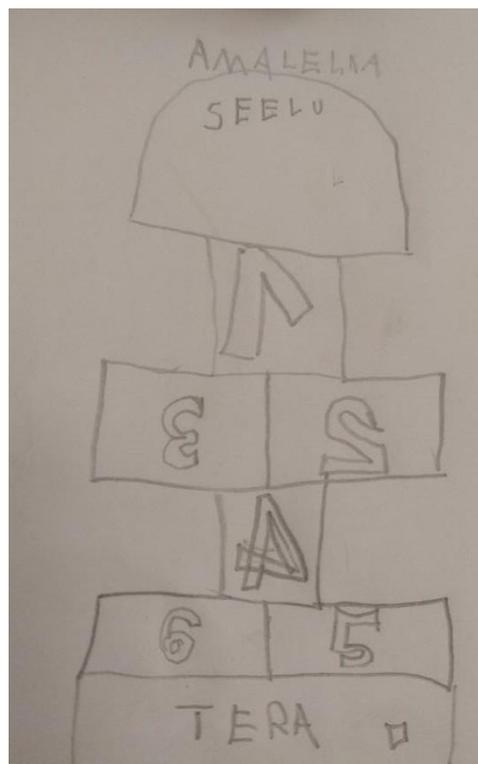
Fonte: acervo do autor

Figura 15: Desenho avaliativo das aulas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras



Fonte: acervo do autor

Figura 16: Desenho avaliativo das aulas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - a criança constrói uma amarelinha que sai do céu até a terra



Fonte: acervo do autor

Durante o jogo, as crianças acreditavam que seria “muito fácil”, até estarem diante de algumas dificuldades: acertar a pedrinha no lugar; ir e voltar pulando 10 casas, sem errar; e pegar a pedrinha sem desequilibrar. A Amarelinha nos tirava do eixo. Exigia atenção com a força, com a ordenação numérica, com o modo de amiguelo jogar e com os espectadores da EI que nos assistiam.

Precisávamos de tempo para aprender a superar estes desafios. Neste sentido, a Amarelinha proporcionou momentos preciosos na relação “eu-eu”, eu-meucolega, eu-adulto e eu-outrasturmas. O “eu-eu”, podemos inferir que diz de uma relação identitária com o jogo, em que, apesar das dificuldades, o sujeito se mostra engajado em aprender sobre a Amarelinha. O “eu-meucolega”, coloca o “eu” em um momento de apreciação e deslumbre pelo jeito como o colega brinca e apresenta suas conquistas e habilidades, podendo indicar pistas de como vencer meus próprios desafios. “Eu-adulto” diz de uma relação que não estava centrada na obrigação de participar, mas enquanto referências de segurança, acolhimento e aposta neles. “Eu-outrasturmas” quando nosso envolvimento estava tão intenso e profundo que chamava a atenção das crianças da EI que dividiam espaço com a gente e acabavam por nos assistir brincando, aprendendo novos saberes.

Estas experiências mostram que, à medida que as crianças se apropriam de novos acervos da cultura, como os jogos e brincadeiras, atribuem a estes objetos novos sentidos em

diálogo com suas identidades e do sentimento de pertencimento, revelando que o brincar pode ser uma linguagem que permite significar o mundo (Kishimoto, 1993; Huizinga, 1938) – reflexões que dialogam diretamente com a ideia de relação identitária e social com o saber.

Após essas vivências, planejei duas aulas de construção de brinquedos, algo que sentia falta em fazer em anos anteriores da minha experiência docente. Ainda não tinha me arriscado pelo receio de não ter manejo suficiente, me sentindo incapaz de ensinar as crianças.

Contudo, reconheço a importância, a legitimidade e o direito da criança de aprender esta construção, já que, na contramão de uma sociedade que produz brinquedos industrializados, com poucas aberturas para os sujeitos se inscreverem, essa possibilidade abriria fissuras para a expressão da subjetividade e cultura das estudantes, por meio da estética e do brincar (Marin; Stein, 2015).

Na aula seguinte, levei os materiais para a confecção de peões. Assisti vídeos no *Youtube* e aprendi a fazer. Meu receio era, além da construção falhar, que as crianças ficassem frustradas ou agitadas, pois era uma atividade com menos movimento. Entretanto, quando expliquei a proposta e o passo a passo, as estudantes se mostraram atentas, organizando-se para separar aquilo que precisavam para construir o brinquedo.

O exercício de construção nos levou a errar e acertar diversas vezes, seja o papelão que rasgava pois era difícil cortar o material com a tesoura, ou o peão não rodava, nos demandando a pensar juntas maneiras de solucionar estes problemas, como: pegar outro papelão, pedir ajuda para cortar, refazer o peão novamente e testá-lo de novo.

Percebeu-se que a função do peão era diferente para cada criança: tinha aquelas que queriam apenas construir, sem necessariamente testar; as que queriam testar em diferentes terrenos e brincar de “lutinhas” de peão - provavelmente inspirados anime japonês “Beyblade”; assim como as que enfeitaram o peão até ficarem satisfeitas, buscando o adulto para validar sua construção. Neste sentido, as crianças reconstruíram minha própria relação com a construção de brinquedos, ao apostar no processo e na sua riqueza estética de criação.

Figura 17: Peão enfeitado



Fonte: acervo do autor

Figura 18: Desenho avaliativo: peões sendo jogados

Fonte: acervo do autor

Este engajamento levou o 1º ano a apresentar as brincadeiras aprendidas na Festa da Cultura Popular³² e o 3º ano a sugerir o Voleibol de Pano para o Festival de Brincadeiras da escola. Portanto, tanto uma turma quanto a outra foram atravessadas por um processo permeado de desafios e aprenderes, em constante movimento. Antes, foi difícil experimentar, buscar outras parcerias, cooperar, viver o lúdico por outras perspectivas, negociar com o outro e, ao longo do tempo, após a manutenção dos vínculos entre crianças e professor, fomos, em conjunto, nos abrindo para experiências novas, enquanto sujeitos de cultura.

Quadro 6: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objeto-Saber | Pique Fantasma, Queimada si por si, Amarelinha, Queimada quatro cantos, Peão, Nunca Três, Volei de Pano, Queimada Infinita, Volei Infinito. |
| Objeto de Domínio | Bola, brita, giz, papelão, tesoura, lápis de cor, miçangas, cola, tampa de garrafa pet, palito de churrasco, pano. |
| Habilidade de Domínio | Correr, arremessar, pegar, desviar, mudar de direção, construir, decorar e girar o peão, equilibrar. |
| Dispositivos Relacionais | Dizer e escutar; Respeitar e ser respeitado; resolver conflitos; permitir-se vivenciar novas experiências; negociar; combinar; cumprimentar; despedir; apoiar o colega; |

Fonte: Elaborado pelo autor

³² Festejo, comumente apresentado na escola em Julho, em que, todo ano, há um tema geral e cada turma desenvolve suas próprias pesquisas que dialogam com aquele tema. No ano de 2023, o tema geral foi “Cor de Infância, Barulho de Criança”.

Se há verdade...

A verdade é que, ao saírem,
Todos podem ver a lua.

A verdade é que, no regresso,
cada um trará a sua -
lua ou muitas luas, cada uma numa fase.
Porque a verdade é que a forma da lua
depende do momento em que foi vista

É verdade que, assim, à luz de cada lua,
o primeiro desenho parecerá ultrapassado.

Risos ou choros vão emergir,
e tudo parecerá antes projetado.

A verdade é que, para cada
visionário que a espia, a lua
sabe mandar uma piscadela
terna e cúmplice

Mas, se há verdade...

A verdade é que ninguém sabe de nada.

Gabriel Chalita

6.3 Esportes de campo e taco: torcida e machismo em jogo

Este foi o tema que apresentou maior complexidade para as discussões com o referencial teórico pela falta de literatura que abordasse, diretamente, os Esportes de Campo e Taco, como são categorizados pela BNCC (2018). Ao investigar artigos sobre a temática, tanto no Portal de periódicos da Capes, como no Scielo e no Google Acadêmico, surgiram produções voltadas aos “esportes alternativos”, não englobando apenas esta categoria.

Possivelmente, esta carência nas produções se justifica pelas professoras-pesquisadoras não se prenderem a uma categorização específica, mas compreendendo que a cultura corporal de movimento está presente no mundo tecendo relações com diversos elementos sociais, políticos, subjetivos e econômicos que não cabem em uma categorização única, assim como evidenciado na experiência situacional deste trabalho, em que as crianças traziam consigo memórias, posturas e modos de se relacionar que não se restringiam aos saberes dos Esportes de Campo e Taco.

Este tema foi trabalhado com as turmas do 2º ano (Turma do Arroz e do Feijão). Essas crianças, desde o início do ano, mostravam-se, em sua grande maioria, engajadas nas propostas, tendo enquanto grande desafio a intensa relação com a competitividade e nas reproduções de uma masculinidade hegemônica, que menosprezava a participação de meninas ou de meninos que não se expressavam da mesma forma.

Além disso, durante os registros das vivências, percebi um intenso interesse das crianças em fotografar as aulas, capturando imagens de si, do outro, de longe, de perto, com foco, sem foco, com zoom, sem zoom, experimentando diversas possibilidades com a câmera.

Foi bom. Gostei de fotografar os gols. Porque as pessoas ficavam felizes quando faziam gol (Seus, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

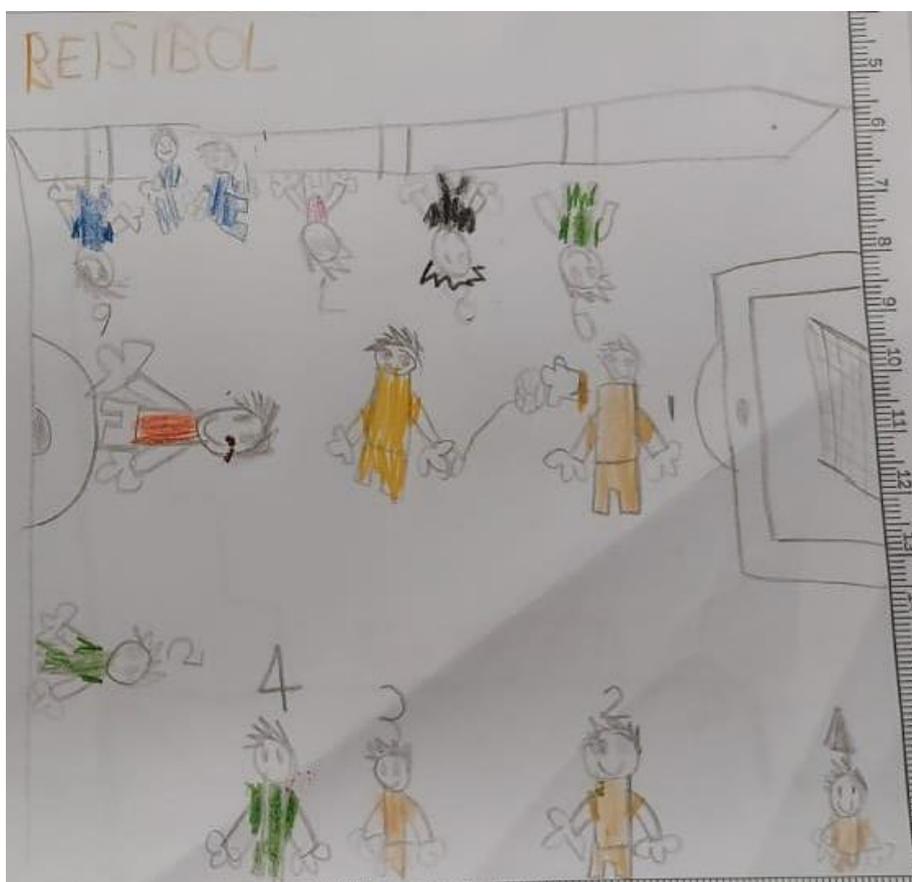
Eu gostava de fotografar meus amigos jogando, porque parecia que eles estavam felizes (Cicoti Negro, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Quando levei a ideia de trabalhar com os Esportes com Taco, perguntei de antemão o que as crianças já sabiam sobre a temática – “a... é tipo Sinuca?”; “não, é tipo Beisebol” (hipóteses das crianças, 2023). A fim de instigar outras memórias, perguntei quem conhece ou já ouviu falar sobre Beisebol e Golfe e logo mostraram o que já sabiam sobre essas práticas, seja apresentando algumas regras e técnicas – como o uso do taco, arremessar a bolinha, correr

pelas bases, o uso das vestimentas, como se rebatia e qual era a postura dos jogadores - conhecimentos provindos de filmes, vídeos do *Youtube* e animações.

Neste mesmo dia, propus o Beisebol. Era a primeira vez que trabalharia com este esporte em minhas aulas. Nos organizamos da seguinte forma: dez crianças jogam e seis ficam na torcida; na quadra, havia dois integrantes da equipe adversária, sendo um lançador e um receptor. Os oito membros da outra equipe foram um rebatedor e sete defensores de base. Na figura 15, uma criança representa esta disposição:

Figura 19: Organização do Beisebol da Turma do Arroz e do Feijão



Fonte: acervo do autor

A dinâmica do jogo foi a seguinte: o lançador lançava a bola de um jeito que não fosse nem muito fácil, nem muito difícil, na direção do receptor, enquanto o rebatedor tentava rebatê-la. Caso conseguisse, marcava um ponto e tentaria passar pelas sete bases sem ser impedido pelos defensores delas, marcando mais um ponto ao final. Se ele não conseguisse rebater, e o receptor segurasse a bola até três vezes, o ponto era marcado para a equipe defensora. Quando o rebatedor conseguisse rebater a bola, quem fez o lançamento deveria pegar a bola rapidamente, passá-la para o defensor da base um, que deveria repassá-la para os defensores

das outras bases seguindo a ordem de um a sete enquanto o rebatedor corria de base em base. Caso a bola chegasse na base sete antes do rebatedor, a equipe defensora conseguiria anular a possibilidade do atacante acumular mais um ponto.

Figura 20: “Chuva” rebatendo a bola enquanto a receptora se preparava para pegá-la



Fonte: acervo do autor

O beisebol, talvez por ser nossa primeira experiência com este esporte, se mostrou de difícil compreensão e organização. Foi preciso um tempo para compreendermos a dinâmica do jogo, pois era difícil lançar, rebater, receber e passar uma bolinha pequena. Contudo, isso não foi impeditivo para que as crianças se engajassem na atividade.

Gostei e achei parecido com o de verdade. Porque a mão parecia aquela mão gigantinha e o antebraço parecia o taco (Cicoti Negro, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Figura 21: Mão Gigantina



Fonte: Pxhere (2023). Disponível em <<https://pxhere.com/pt/photo/708830>> acessado dia 18/05/2024

A partir das nossas dificuldades iniciais, organizei as aulas com brincadeiras que pudessem desenvolver habilidades motoras, para que, quando experimentássemos outros esportes de campo e taco, nossos corpos já estivessem mais familiarizados. Separei espaguete aquáticos, balões e bolinhas de tênis para serem usados como implementos em nossas práticas. Foram organizados 3 grupos de crianças que passaram por 5 desafios, sendo estes:

1. Rebater o balão com as mãos;
2. Rebater o balão com o espaguete;
3. Manter o balão no ar e ir conduzindo com o espaguete, sem deixar cair no chão;
4. Conduzir a bolinha de tênis no chão;
5. Conduzir a bolinha e passá-la para o colega.

Para além do ensino da técnica, as propostas trouxeram a dimensão lúdica, como apontam os estudantes ao responder sobre qual objeto gostaram de usar e porque:

O balão. Porque eu gostava de mantê-lo no ar (Anjo, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

A bola e o balão. Era legal jogar o balão pra cima pra não deixar ele cair no chão. A bolinha pra gente jogar de uma pessoa para outra (Seus, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

As bolas. Isso é difícil... eu sinto que eu tô me divertindo quando eu brinco com bola (Cicoti Negro, 7 anos, áudio transcrito, 2023)

Paralelamente, reforço esses apontamentos a partir das fotografias abaixo:

Figura 22: Chuva rebatendo o balão com seu grupo



Fonte: acervo do autor

Figura 23: Crianças conduzindo o balão com o espaguete em duplas



Fonte: acervo do autor

Figura 24: Sequência em quadrinho de uma criança mantendo o balão no ar com o espaguete



Fonte: acervo do autor

Para Charlot (2000), qualquer que seja a figura do aprender, o saber se encontra em um espaço/tempo partilhado com o outro, tendo em vista que o que está em jogo nas relações são as construções de saberes entre eu-outro-mundo, fazendo emergir incertezas que são trabalhadas em conjunto a fim de que o sujeito se sinta cada vez mais seguro para se aproximar e se identificar com um novo saber. Brincar com o balão, passar a bolinha, manter o engajamento dos jogos era possível pois, ao passo que são objetos que trouxeram a dimensão lúdica, havia um grupo que precisava aprender e se apoiar, juntos.

Nestes desafios, as crianças se apropriaram mais do uso dos espaguetes, de passar a bola, de manter o balão no ar, mas, no que tange aos dispositivos relacionais, as dimensões hegemônicas de gênero emergiram. Meninos que não apostavam na capacidade das meninas, ou que, quando perdiam para elas em algum jogo competitivo, ficavam extremamente frustrados; meninas que ficavam desconfortáveis e sem se sentir pertencentes a essa e outras práticas corporais em seu cotidiano, principalmente o futebol, que já virou pauta em nossas discussões pelo tanto que os meninos excluía as meninas. Mesmo que os Esportes com Taco fossem um tema difícil para todos, os meninos acreditavam que seriam sempre melhores que as meninas.

A partir disso, antes de apresentar outros esportes para a turma, eu precisava fazer outras escolhas pedagógicas: valorizar as conquistas das meninas, mobilizar para que os grupos se

misturassem e conversar com o grupo sobre as questões de gênero. Para esse debate, fizemos uma aula em roda de conversa em que as meninas listaram para os meninos tudo o que as incomodava, seja nas oficinas de Práticas Corporais ou em outros momentos na escola ou fora dela. Mencionaram como se sentiam excluídas, incapazes e desvalorizadas. Algumas chegaram a nomear este movimento dos meninos: machismo, tema que vem circulando as mídias sociais, fazendo com que os sujeitos tenham acesso a essas denominações desde muito novos.

Os meninos oscilavam entre aqueles que ouviam e se propunham a mudar, enquanto alguns se mantinham resistentes e diziam que eles “deixavam” as meninas brincarem sim. Contudo, ao escutar isso, uma das meninas pontuou “vocês não tem que deixar nada, se quisermos brincar, vamos brincar e ponto.”

Reforço aquilo que Vago (1996) aponta sobre como o esporte reproduz a lógica de uma sociedade marcada pelas dinâmicas sociais capitalistas, sexistas e que acabam por aparecer nos ambientes escolares. Para o autor, isso reforça ainda mais a necessidade de tematizar essas questões e fazê-las avançar em conjunto com os estudantes. Nas aulas, essas questões precisam emergir para que construamos caminhos coletivos na busca de nossas liberdades - de voz, de expressão, de corpo.

Aos poucos, fui percebendo que algumas mudanças nos comportamentos dos meninos iam acontecendo, inclusive de uns cobrarem dos outros modos menos agressivos de lidar com a competição e com a participação das meninas, que mantinham uma posição de resistência diante as afrontas dos meninos, quando necessário.

Posteriormente, fomos vivenciar outros esportes com taco, sendo o primeiro o Golfe:

Muito incrível, porque eu adorava acertar o bambolê (Anjo, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Eu achei legal que porque tinham as torcidas, então quando acertava, todo mundo gritava o nome de quem estava jogando. Eu gostei de torcer também (Seus, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Cicoti Negro: Parecido com o de verdade. Porque os espaguetes pareciam tacos e as bolinhas pareciam com as reais, só faltava o branco (Cicoti Negro, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Figura 25: Crianças tentando acertar a bolinha dentro do bambolê



Fonte: acervo do autor

As experimentações com o golfe trouxeram algumas aproximações das crianças com a temática: a familiarização com as dinâmicas com estes tipos de esportes, assim como com o uso dos objetos; a dimensão da torcida enquanto valorização das conquistas do outro e do grupo; a correlação entre o esporte vivenciado em aula com o original, indicando identificações.

O golfe foi jogado da seguinte forma: 3 jogadores, cada um começando com uma bolinha, deveriam tentar acertá-las em algum dos alvos (dois bambolês e uma marcação da pintura no meio da quadra). Caso alguém acertasse algum alvo, esse não poderia mais ser preenchido por outra bolinha e o integrante poderia tentar roubar a bolinha do colega para acertá-la em outro alvo. Quando acontecia das três jogadores tentarem acertar uma bolinha, seguia-se a ordem de quem joga primeiro, segundo e terceiro, até que alguém acertasse a última bolinha no alvo.

Essa dinâmica gerou momentos intensos de concentração para conduzir a bolinha, manusear o espaguete, transpor a dificuldade de acertar ou o bambolê ou o alvo no meio da quadra, e torcidas que balançavam suas camisas gritando o nome do integrante de sua equipe em busca da vitória.

Muito incrível, porque eu adorava acertar o bambolê (Anjo, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Eu achei legal que porque tinham as torcidas, então quando acertava, todo mundo gritava o nome de quem estava jogando. Eu gostei de torcer também (Seus, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

No que se refere às práticas de hóquei, dividi as crianças em equipes de, em média, 4 integrantes. O objetivo era conduzir a bolinha, passá-la para algum parceirø, buscando fazer o gol. A equipe adversária só poderia tentar tirar a bolinha usando o espaguete, depois que a outra tivesse passado do meio da quadra. Para jogar para o gol, antes era preciso passar a bolinha para todæs. Ao perguntar sobre como foi a experiênciã de jogar este esporte, algumas crianças responderam:

Incrível, porque eu adorava passar as coisas pro gol (Anjo, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Achei legal. Porque quando a gente tinha que olhar pra bolinha e pro gol; e quando o nosso time acertava o gol a gente fazia um ponto. (Seus, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Cicoti Negro: Eu gostei do Hockey. Porque eu gostava de brincar com a bolinha e com o espaguete. (Cicoti Negro, 7 anos, áudio transcrito, 2023).

Figura 26: Partida de Hockey

Fonte: acervo do autor

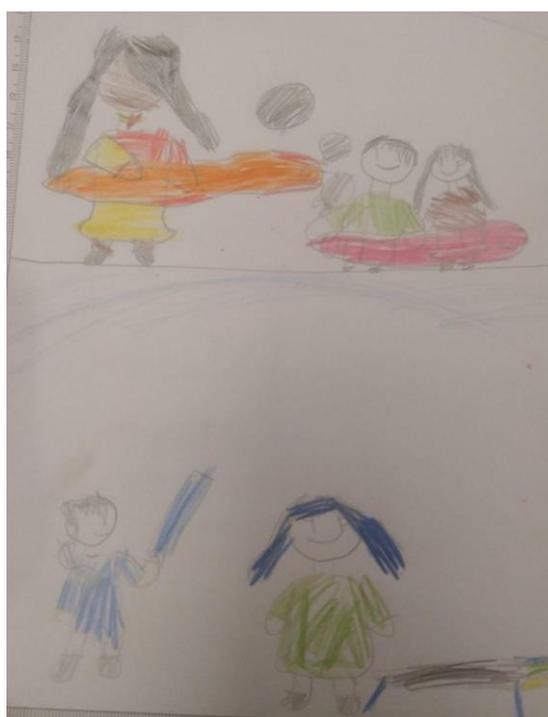
Por ser a última modalidade desta temática, as crianças já se mostravam mais seguras, familiarizadas e dispostas a experimentar, assim como apresentando maior facilidade para entender as dinâmicas. Quando surgiam problemas, como a dificuldade em fazer o gol, o grupo conseguiu apresentar ideias para adaptar o desafio, tornando o esporte mais divertido: seja tirando o goleiro por um tempo, ou limitando-o a ficar na linha do gol, sem poder sair. Posteriormente, propus a produção de desenhos sobre os esportes de campo e taco, em que deveriam construir uma imagem ilustrando o que gostaram de vivenciar.

Figura 27: Desenho da Oficina usando balão e Golfe



Fonte: acervo do autor

Figura 28: Oficina com balão e Beisebol



Fonte: acervo do autor

Tematizar os esportes com taco foi uma experiência de aproximação inicial para a maioria de nós. Tanto em minha vida, quanto na vida dessas crianças, tivemos poucas vivências e costumes de jogar, brincar e praticar esses esportes, mas, a partir de móveis - objetos que movem as crianças a desenvolver um desejo de se aproximar de um saber (Charlot, 2000) - presentes em sua cultura - espaguete, bolinhas de tênis, balões, gols - as crianças aceitaram o desafio, cada uma em seu tempo de inscrição, e construíram relações diversas com estes

saberes: seja em se sentir motivado ao ouvir o seu nome pela torcida; torcendo; aprendendo a manusear os objetos; fazendo o gol; ou tirando fotos.

Por fim, as dimensões relativas ao desequilíbrio de poder entre os gêneros diminuiu ao longo do processo, ainda que, por vezes, os meninos fossem tomados pela reprodução dessa masculinidade hegemônica, mas, com as mediações das adultas (eu e pedagogas) - seja em conversas individuais e coletivas, ou atribuindo consequências em relação aos seus atos (perdendo a chance de participar da atividade por um tempo), foi possível construir outros caminhos para a convivência e o respeito no engajamento de cada um.

Quadro 7: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Esportes de Campo e Taca

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objeto-Saber | Beisebol, Hockey e Golfe. |
| Objeto de Domínio | Bolinha de Tênis, Espaguete, Balão, Bambolê, Câmera Fotográfica. |
| Habilidade de Domínio | Andar, correr, conduzir a bolinha com o espaguete, manter o balão no ar com o espaguete, arremessar a bolinha para o gol, driblar, passar a bola. |
| Dispositivos Relacionais | Comemorar, lidar com a frustração, respeitar a todos, torcer, cooperar, competir, dialogar, questionar, se posicionar. |

Fonte: acervo do autor

CRIANÇA

É um humano, são maus às vezes, são bons às vezes, choram, gritam; brincam, brigam, tomam banho às vezes não tomam banho, entram na piscina e crescem (Natalia Calderón, 6 anos - conceito expresso no livro "Casa das Estrelas o Universo contado pelas crianças de Javier Naranjo)

6.4 Ginásticas

As Ginásticas foram práticas corporais tematizadas com as turmas dos Vingadores de Frutas (4º e 5º ano) e do Pão Ninja e Mangueira (1º ano). A primeira experimentou diferentes tipos de circuitos, modos de medir a intensidade de um exercício, coordenando movimentos, realizando séries de relaxamento, próximo ao que denominamos de uma Ginástica do Condicionamento Físico (GCF), conforme a classificação da BNCC. A segunda aproximou-se da Ginástica Rítmica (GR) e Artística (GA), na qual nos aprofundamos nos diferentes fundamentos presentes nesta prática corporal, como: rolamento para frente, para trás, parada de mão, ponte, dentre outras.

Tanto uma turma, quanto outra, eram constituídas de meninos que tinham um intenso desejo em praticar esportes “de verdade”, com as regras oficiais (em destaque o futebol), sendo que, quando disse que seria abordada a ginástica, as reações diante da novidade foram de intensa recusa, principalmente das crianças da Turma do Pão Ninja e da Mangueira, pois, de acordo com eles, eu estaria privilegiando uma prática preferida das meninas, o que seria uma injustiça. Na turma dos Vingadores de Frutas, a resistência foi maior por não se tratar de uma prática esportiva competitiva, o que, de acordo com eles, tornava a aula “chata”.

Ao longo das experiências, percebeu-se reproduções de performance de masculinidade hegemônicas e de práticas de exclusão, presentes nos esportes de alto rendimento - em especial nos Vingadores de Fruta, turma em que há apenas uma menina. Ou seja, nos dois grupos, as questões de gênero emergiram nos modos como as crianças lidavam com a temática, sendo um saber que precisava ser tensionado, problematizado e ressignificado ao longo do processo.

Quando esta prática corporal adentra o território brasileiro, durante o processo de industrialização, as agendas políticas impostas pelos proprietários dos meios de produção, no início do século XX, buscavam a formação de homens para servir ao modelo de vida capitalista (Oliveira, 2013). Para isso, o exercício gímico serviu enquanto instrumento para educar um ideal de saúde, vigor, robustez e o adestramento do humano, baseado nos princípios e valores positivistas, higienistas, cristãos e patriotas da vida em sociedade.

Consequentemente, a ginástica, no campo da educação, ainda carrega consigo os fantasmas deste passado não tão distante, em que se utilizava de metodologias biologicistas, acrílicas e mecanicistas para formar um humano que servisse ao Estado (Oliveira; Porpino, 2010).

Ressalto que essa política utilizou de estratégias alinhadas a indústria cultural para que fosse construído um determinado ideal valoroso sobre o corpo: homem, branco, héterossexual,

cisgênero, magro, trabalhador, cristão, que segue os valores da família, dentre outros signos. Essas características circulam nas mídias sociais ainda no século XXI, com outras roupagens, a fim de que as pessoas naturalizem um ideal universal de ser e estar no mundo, a partir do consumo de ideias, narrativas e produtos para alcançar esses padrões hegemônicos.

Ao tematizar a GCF em minhas aulas, presenciei meninos que buscavam mostrar para os outros o quanto eram melhores e mais fortes, ao passo que desvalorizavam os modos de se movimentar do outro por meio do deboche, de agressões físicas e verbais, com o fim de não perder o protagonismo ou um suposto *status*. Esta problemática reforça a importância em se tematizar este objeto-saber no contexto escolar, no sentido de entender, criticar e refletir sobre suas relações (Oliveira, 2013).

Em consonância com o autor, ressalto sobre a precária discussão acerca desta temática no 1º e 2º ciclo do fundamental (1º ao 5º ano), em que as crianças já reproduzem um discurso único acerca da saúde, presente na contemporaneidade, aprendido seja no convívio com a família, ou a partir do consumo de jogos e desenhos, como: a exaltação da “barriga de tanquinho”, ser o mais forte, vencer uma briga por meio da violência, dentre outras performances de uma determinada masculinidade³³ imposta pelos valores patriarcais capitalistas.

Ao longo do tempo, se estes modos de se movimentar e se relacionar não forem problematizados, essas crianças, de modo cada vez mais precoce, podem desenvolver inseguranças atreladas a própria imagem corporal, buscando a ginástica enquanto possibilidade para encaixar esse corpo em um mundo padronizado (Oliveira, 2013).

Não obstante, o desafio da Educação Física não se encerra nesta discussão. Vale lembrar que a escolha do título “ginástica(s)” se deve pelo fato dos confrontos que o sujeito precisa travar para aprender os significados construídos em um tecido social que espera dele performances diversas. Digo isso pois existem alguns paradoxos que esta prática corporal traz à tona: primeiro, a de não estar sempre situada em um contexto de formação do homem forte, dócil e saudável, como também de reificar a formação de mulheres belas, flexíveis, equilibradas e sensíveis. Neste sentido, o território da ginástica se mostra fértil e multifacetado para as discussões de gênero e os papéis de poder.

Na turma da Mangueira e do Pão Ninja, quando foi anunciado que trabalharíamos com este tema, as meninas se mostraram animadas, por fazer parte do desejo de muitas, enquanto a

³³ Esta dissertação não pretende se aprofundar, adensadamente, sobre os conceitos de gênero e sexualidade no âmbito da Educação Física escolar, mas, assinalar como estas questões surgem nas relações humanas, ou, nos dispositivos relacionais.

maioria dos meninos se recusou a participar das primeiras aulas. Neste caso, essa prática corporal parece garantir um *status* para as meninas. Contudo, eu percebi que, mais que reproduzir estereótipos de uma dada feminilidade, os movimentos gímnicos demarcavam um lugar de saber das meninas, gerando frustrações nos meninos, o que alguns conseguiram nomear por “injustiça”, afinal, meninas terem mais habilidades corporais (força, agilidade, flexibilidade) que um menino pode ser lido como um ultraje.

Para tanto, foram elaboradas sequências didáticas com a Turma dos Vingadores de Frutas em que construí diferentes circuitos: corridas para frente, para trás, de lado, saltitando com os dois pés, com um pé só, pulando corda, flexão de braço (pedido pelas crianças), chutes e arremessos de bola para o gol, variando as mãos e os pés (o chute ao gol, principalmente, foi uma maneira de mobilizar as crianças a se engajar na proposta).

Ao longo do processo, surgiram as questões supracitadas em relação à performance de gênero. Houve intensa presença de vaias e deboches contra os colegas que apresentaram mais dificuldade em realizar a atividade e violência física e verbal quando outro conseguiu sem dificuldade, demarcando o incômodo sobre as conquistas do outro. Atitudes representativas de uma sociedade pautada no individualismo e na competição.

Uma das estratégias que lancei mão para construirmos outros modos de agir em coletivo foi o de torcer pelo outro. Toda vez que alguém fosse atravessar um circuito, os que esperavam sua vez precisavam torcer, dar dicas e motivar o colega de modo a respeitar e valorizar suas conquistas.

A princípio, soa como um recurso ingênuo e que eles só fariam pela “obrigação imposta pelo adulto” mas, enquanto seres sociais e relacionais, reflito sobre a necessidade de uma aprendizagem no cuidado dos afetos, que não são naturais e precisam ser mobilizados, pois é com o outro, que nós nos fortalecemos e encontramos modos de confrontar as hegemonias do mundo.

Os primeiros movimentos do grupo eram tímidos e a torcida ainda precisava se energizar para acolher o outro verdadeiramente. Entretanto, passados alguns minutos, as crianças começaram a se mostrar mais animadas a experimentar e se desafiar nas atividades.

Nos dias seguintes, mostraram outras formas de inscrição nas práticas, seja sugerindo ideias de circuitos, ou pedindo que os amigos torcessem por elas, sentindo falta da torcida nos momentos mais difíceis. Esse movimento parecia mobilizar o companherismo, e reforcei o quanto isso era importante nos esportes que tanto gostavam, seja para motivar ou desmotivar as equipes.

Figura 29: Tirinha do Armandinho acerca das torcidas

Fonte: Disponível em

https://web.facebook.com/tirasarmandinho/posts/d41d8cd9/3319986748046608/?_rdc=1&_rdr
 acesso em: 02/05/2024

Figura 30: Mini Jogo de Handebol com torcida

Fonte: acervo do autor

A tirinha do Armandinho, trabalhada em aula, trouxe à tona, na fala das crianças, do que seriam exemplos de torcidas, como: torcer para a equipe vencer, formas de animar a equipe, motivar uma pessoa em específico, apoiar a equipe e, ao mesmo tempo, ser uma forma de vaiar, xingar, desmerecer, zombar, brigar, dentre outras. Isto é, coletivamente, podemos contribuir para que alguém se sinta fortalecido ou enfraquecido para aprender uma nova prática ou para superar novos desafios.

Paralelamente, apostando novamente na linguagem dos quadrinhos como potência para refletir sobre estas e outras questões, trouxe a seguinte tirinha:

Figura 31: Corpo Perfeito



Fonte: Facebook. Disponível em < https://web.facebook.com/tirasarmandinho/posts/1%C2%BA-de-setembro-dia-do-educador-f%C3%ADsico/3581348611910419/?locale=pt_BR&rdc=1&rdr > acesso em 18/05/2024

Nesta atividade, tirei o foco da ideia de fazer atividades para se ter um “corpo perfeito” para focarmos no que sentíamos ao realizar o circuito. Alguns estudantes relatam sobre o desânimo inicial, mas que, ao longo do tempo, com o aumento dos desafios, o incentivo das colegas e a aprendizagem de novas habilidades, se sentiram “energizados”, “animados”, “felizes” e “cansados”, apontando que, mais do que se formatar a uma estética, começar o exercício de notar as mudanças de sensações, o bem-estar e a presença do grupo, potencializam o nosso desejo em se movimentar.

A ginástica, em nossas aulas, conseguiu abrir fissuras no que se espera destes meninos e menina, tendo em vista que, ao tensionar alguns dispositivos relacionais atrelados a gênero, as crianças mobilizaram a força do coletivo para construir modos diversos de se mover e ampliar repertórios de leitura de mundo, rompendo com um olhar individualista e se fortalecendo com o outro.

No que diz respeito às GR e GA ou, como chamavam a Turma do Pão Ninja e da Mangueira, Ginástica Olímpica³⁴, foi necessário um tempo para que os meninos se permitissem experimentar. Diferente da GCF, que parece acolher performances ligadas ao que se espera de um homem viril, a GR e GA, por cobrar expressões muitas vezes associadas à certa harmonia e graciosidade, lançam luz às forças e potências do que se espera dos corpos das meninas, colocando em cheque o “suposto” vigor dos meninos.

Busquei acolher esse distanciamento inicial e solicitei que observassem o que iria acontecer na aula. Quando eu e as meninas começamos a fazer exercícios de preparação, alongamentos e brincadeiras, alguns meninos se mostraram curiosos e pediram para participar um pouco.

³⁴ Esta nomenclatura foi utilizada por um tempo para se referir à Ginástica Artística contemporânea.

Começamos nossas experiências com o deslocamento pelo espaço, com as posições carpada, estendida, afastada e grupada. Adaptei modos de brincar com essas posições para que pudéssemos treinar, aprender e aperfeiçoar os movimentos. Posteriormente, trabalhamos com o rolamento para frente, em que expliquei as técnicas seguras para se realizar a ação. As crianças apresentaram um misto de animação, curiosidade e medo. Medo de não conseguir, machucar, não ser tão boa quanto imaginava, dentre outros.

Enquanto os meninos se aproximaram cada vez mais das propostas, as meninas começaram a perceber que, em alguns fundamentos da ginástica, elas não eram tão boas quanto imaginavam, o que também gerou sentimentos de frustração e desmotivação. Contudo, reforcei com elas que mesmo quando conhecemos uma prática, nem sempre sabemos tudo sobre ela, precisando treinar e se aprofundar constantemente para aprendermos mais.

Ao longo das semanas, era visível a evolução de cada um. Os meninos não se mostraram mais tão resistentes, e as meninas voltaram a se sentir seguras para aprender mais. Eu, constantemente, valorizei as conquistas de todas. Normalmente, para ficar ao lado das crianças e possibilitar um ambiente seguro, as organizava em filas em que, uma de cada vez, experimentava o movimento aprendido e, posteriormente, voltava para a fila.

Apesar desse recurso ter um risco de esperas demasiadas, podendo causar dispersão das estudantes, observei que, este momento possibilitou que as crianças observassem e aprendessem com o outro, mobilizando o coletivo. Quando um colega conseguia realizar um novo movimento ou mostrava uma melhora técnica, era recebido por torcidas, aplausos e incentivos por ter superado aquele desafio.

Seja no rolamento para frente, para trás, na parada de mão com dois apoios, vela e ponte, cada criança participou de forma ativa. Muitas descobriram que eram boas ginastas, sem antes terem feito aulas fora do ambiente escolar. Não obstante, ao longo do tempo e do crescimento de todas, foram se tornando mais seguras de si (Charlot, 2000) e dispostas a experimentar cada vez mais.

Por fim, decidiram realizar uma competição de ponte, em que foi cronometrado quem ficaria por mais tempo na posição. As crianças tentaram, torceram, valorizaram os saberes umas das outras e, notei que a ginástica não estava mais centralizada no gosto apenas das meninas, mas também dos meninos, que valorizavam e aprendiam estes movimentos, abrindo-se para a experiência.

Figura 32: Pontes

Fonte: acervo do autor

Figura 33: Ginásticas

Fonte: acervo do autor

Figura 34: Cair na ponte, parada de mão e estendido



Fonte: acervo do autor

Quadro 8: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Ginástica(s)

| | |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Objeto-Saber | Ginástica de Condicionamento Física; Ginástica Artística; Ginástica Rítmica. |
| Objeto de Domínio | Colchão, Colchonete, Bola, Cone, Corda. |
| Habilidade de Domínio | Andar, correr, saltitar, saltar, coordenar, equilibrar, rolar, resistir. |
| Dispositivos Relacionais | Cooperar, torcer, valorizar, respeitar, esperar, confiar, celebrar. |

Fonte: acervo do autor

Enquanto eu ponderava em silêncio

Enquanto eu ponderava em das batalhas,
 silêncio, A produção de soldados
 Retornando a poemas, perfeitos.
 considerando, vagorosamente, - Que seja, Eu respondi,
 Um Fantasma levantou-se Eu também, Sombra ativa,
 perante a mim com um aspecto canto a guerra, um canto longo
 desconfiado. e maior que qualquer outro,
 Terrível em beleza, idade e Travada em meu livro com
 poder, destinos que sempre variam,
 O gênio dos poetas de terras com voo, avançando e recuando,
 antigas, vitória adiada e hesitada,
 A mim dirigia-se com chamadas em (Ainda parece-me certo, ou tão
 seus olhos. bom quanto certo, por fim,) no
 Com seus dedos apontando a campo e o mundo,
 inúmeras canções imortais, Para vida e morte, para o
 E, com uma voz ameaçadora, corpo ou para a alma eterna,
 disse ele: - O que cantas? Eis, eu também venho, cantando
 Tu sabias que não existe o canto das batalhas,
 nenhum outro tema para os Eu, acima de todos, promovo
 bardos eternos? bravos soldados (Whitman,
 Este tema é a guerra, a sorte 1819-1892).

6.5 A gente nem quer ser bailarino

As crianças da turma dos Vingadores de Fruta (9 a 11 anos), a princípio, se relacionaram com as danças pela via do distanciamento. Quando organizei a unidade temática, estava disposto a levar brincadeiras, experimentações, músicas, coreografias e propor uma construção coletiva para a Festa da Cultura Popular³⁵ da escola. Esta turma apresentou duas performances: Maculelê e um espetáculo acerca dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes.

São crianças que, em sua maioria, tinham o costume de vivenciar esta prática corporal comigo ao longo de sua formação, ou seja, não se tratava de um conteúdo novo, o que me gerava uma expectativa de que poderia me aprofundar e as desafiar mais. Contudo, como dizem as estudantês: “só que não”.

Primeiro dia: roda para anunciar à turma dos Vingadores de Fruta que trabalharíamos danças. A priori, a resistência estava posta. “Dança é chato”, “Eu odeio dançar”, “Para quê temos que aprender a dançar? A gente nem vai usar isso no futuro”, “A gente nem quer ser bailarino e nem artista”. Fui pego de surpresa por estas falas, fazendo-me perguntar por que que crianças que já haviam passado por experiências que pareciam exitosas com esta prática, estariam com essas resistências?

Reescrevendo esta memória, traço um diálogo com Charlot (2000) que, constantemente reafirma os confrontos que os sujeitos precisam estabelecer com o mundo já existente e repletos de significados. Pensar e agir sobre as danças, implica entender que este objeto-saber é atravessado por diferentes barreiras e estereótipos a serem problematizadas na escola, como: ser uma prática corporal de meninas ou para meninos gays; o medo da exposição de seus modos de expressar; fantasiar acerca de um ideal sobre o que é saber dançar de verdade; acreditar que, este saber, só pode ser vivenciado pelo seu viés tecnicista e de alto rendimento.

Respiro, escuto, penso no que dizer e proponho a seguinte reflexão com as crianças: a escola não é um lugar para nos prepararmos apenas para a vida profissional. Citei como exemplo o futebol, que é um esporte que muitos gostam. Mesmo que as crianças não tenham o objetivo de se tornar atletas profissionais nesta prática, elas não deixam de experimentar, fruir e aprendê-lo, enquanto lazer.

Foi então que tentei ampliar a pergunta da seguinte forma: “o que será que dificulta vocês para tentar dançar?” Muitos assinalaram o medo do deboche, a vergonha, as pessoas

³⁵ Festejo, comumente apresentado na escola em Julho, em que, todo ano, há um tema geral e cada turma desenvolve suas próprias pesquisas que dialogam com aquele tema. No ano de 2023, o tema geral foi “Cor de Infância, Barulho de Criança

descobrirem quem sabe e quem não sabe dançar. Ou seja, antes de pensarmos em um susposto devir, precisávamos reconstruir alguns medos no presente.

Para isso, elaborei algumas estratégias promovendo atividades com brincadeiras de seu repertório, adaptadas para/com as danças, desde o Pique Gelo³⁶, Mar Vermelho³⁷, Estátua Musical³⁸ e Dança Espelho³⁹. Cada uma dessas, se revelou enquanto uma chave que nos retirava das amarras destes medos paralisantes, possibilitando com que as crianças se inscrevessem no movimento dançando a seu modo. Esse processo inicial as instrumentalizou para construírem condutas criativas e inteligentes (Venâncio; Sanches Neto, 2019) a partir dos saberes que antes se apresentavam como obstáculos.

Na segunda oficina, não houve a mesma resistência da primeira, sendo que as crianças começaram a sugerir músicas, criar passos, rir, pular, saltitar, rodar, fazer caretas, ou seja, abertas à expressividade possibilitada pelas danças. Mobilizações coletivas que tensionavam as amarras sociais, construindo comportamentos inteligentes na Educação Física escolar:

Isso ocorre porque quando cada aluno(a) coloca-se em movimento, o faz com seu corpo, bem como com todos os seus recursos orgânicos e transcendentais, e permite-se: compreender alguns conceitos com o corpo, aprender quando reconhece que o saber está no próprio corpo em movimento e quando explicita que aprender é usar o corpo em diferentes situações (Venâncio; Sanches Neto, 2019, p. 126)

Após algumas semanas, passamos a elaborar coreografias. Contudo, não desejava ensinar técnicas coreográficas repetitivas, mas propor construções coletivas a serem aprendidas pelo grupo. Para isso, lancei mão de uma música/brincadeira previamente coreografada conhecida por todos, chamada “Bicharada”, cuja letra aborda diferentes animais que são representados por movimentos corporais.

Primeiro, relembramos a música e a coreografia. Em seguida, separei as crianças em grupo com o objetivo de refazer os movimentos dos animais, só que de corpo inteiro, tendo em

³⁶ Brincadeira de pegar em que, quando o pegador pega alguém, este deve permanecer parado até ser salvo por outra pessoa que passará debaixo de suas pernas. Nas danças, adaptamos para salvar imitando a dança de quem estava salvando.

³⁷ A partir da frase “queremos atravessar o mar vermelho” um pegador vai indicando como as pessoas podem atravessar de um lado para o outro. Normalmente, escolhe-se uma cor e quem tiver essa cor na roupa, não pode ser pego. Na adaptação combinados que tem que atravessar imitando bichos, sentimentos, agachados, rastejando.

³⁸ Brincadeira em que as crianças dançam uma música e quando o professor pausar, devem permanecer em estátua. Para ampliar o repertório motor e criativo, podem-se dar comandos, por exemplo: dançar no chão, agachados, imitando bichos, sentimentos, fazendo estátua de bichos, personagens, pequena, média, alta, em dupla, trio, grupo inteiro. A estátua musical permite uma ampliação potente na dimensão criativa nas aproximações iniciais das crianças.

³⁹ Brincadeira em dupla, trio, grupos pequenos, turma inteira, em que se escolhe alguém para dançar enquanto os outros imitam os passos. Também se mostrou uma brincadeira potente para estimular criatividade e liberdade de movimento.

vista que a dança utilizava apenas algumas partes do corpo. Assim, cada grupo ficou com dois animais. Quando todos finalizaram, a turma precisava aprender os novos movimentos criados e colocar no ritmo da música.

Figura 35: Dança (re)coreografada



Fonte: acervo do autor

Figura 36: Dança (re)coreografada 2

Fonte: acervo do autor

Nas aulas seguintes, propus a construção coreográfica a partir de mini-histórias, em que, em grupo, as crianças precisavam construir sequências de movimentos em tempos de 8, 4 vezes, por exemplo: o professor repassava a um grupo a história de uma semente, que foi plantada, regada, que foi crescendo até virar uma árvore. Durante a apresentação seria contado de 1 até 32 (8 x 4), em que o 1 era o início da coreografia e o 32 sua finalização.

As crianças tiveram 10 minutos para ensaiar suas histórias. Foi estabelecido que, quando cada grupo apresentasse, os outros que estariam assistindo deveriam tentar descobrir sobre o que se tratava aquela história, fomentando o desafio e a reflexão da dança enquanto linguagem, que comunica e lê o mundo.

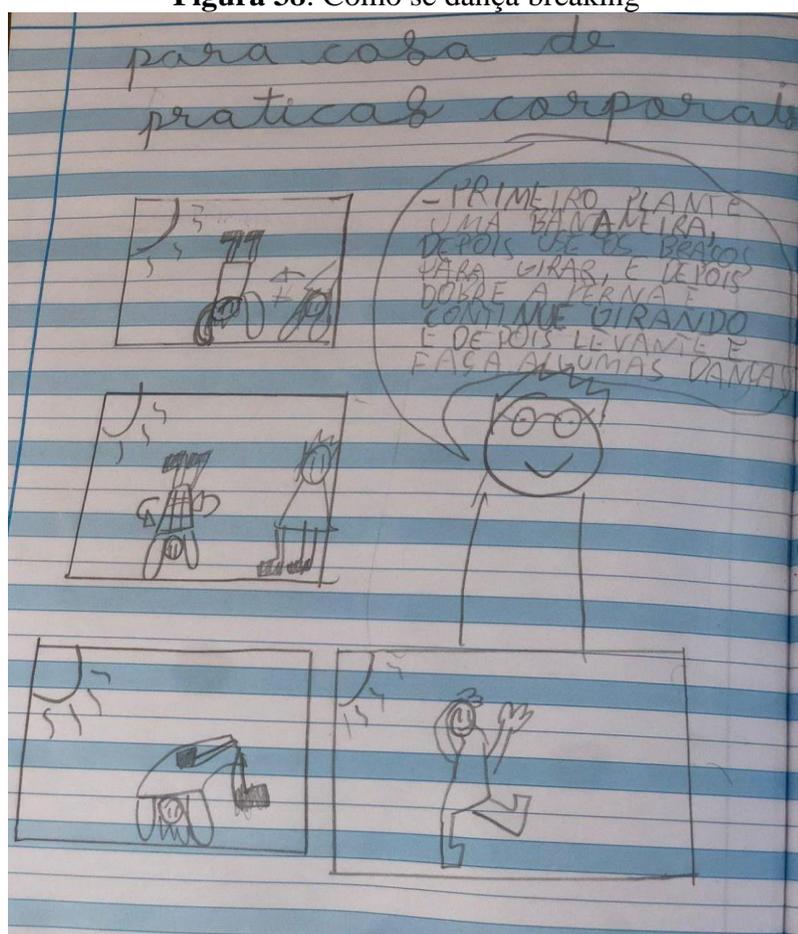
Após a apresentação de cada grupo, as hipóteses que a plateia criou foram diversas. Por exemplo, na história da semente, houve crianças que acreditavam que se tratava de um dinossauro nascendo, uma escavação, uma serpente, dentre outras possibilidades de leitura. Assim que se encerraram as tentativas, as bailarinas contaram qual era sua história, e fizemos a seguinte reflexão sobre a atividade: existem várias maneiras de compreender uma coreografia, porque cada um lembrará de algo diferente, a partir dos movimentos apresentados, deixando esse processo ainda mais rico e diverso.

Figura 37: Contação de histórias por meio do corpo

Fonte: acervo do autor

Experimentar diferentes possibilidades de dança, neste caso, por meio do brincar, da reconstrução de coreografias, mobilizou as estudantes a criar, estabelecendo novas relações, sensações, possibilitando que sejam protagonistas dos próprios processos de aprendizagem (Kawashima, 2023).

Esse engajamento coletivo me motivou a convidar um professor de *breaking* para dar uma aula e responder algumas dúvidas das crianças acerca desta dança. Ele propôs uma série de desafios, ensinou passos, mostrou alguns, deixando-nos encantados. As atividades foram aceitas positivamente, sendo que as estudantes se permitiram vivenciar, seja nas brincadeiras propostas ou nas rodas de dança, criando e aprendendo passos. Este momento nos atravessou de tal forma, que a escola contratou o professor de *breaking* para ministrar outras oficinas no contra turno, e observei os estudantes treinando os passos aprendidos em outros tempos, para além das oficinas de Práticas Corporais.

Figura 38: Como se dança breaking

Fonte: Acervo do autor (2023)

Figura 39: Oficina de Breaking

Fonte: acervo do autor (2023)

Retomando a pergunta: “para que aprender danças se não pretendo ser bailarino?”. Em um debate recente com as crianças, conversamos sobre a potência da dança em colocar os nossos sentimentos em prática, porque às vezes, não conseguimos dizer sobre tudo o que sentimos, portanto, enquanto linguagem, que move o corpo, inscrito numa cultura, podemos ampliar nossa leitura de mundo, descobrir habilidades, modos de se expressar para além do verbal, construindo nossas subjetividades e nos constituindo enquanto humanos.

Quadro 9: Síntese das Figuras do Aprender mobilizadas nas aulas de Danças

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objeto-Saber | Brincadeiras Dançadas, Coreografias e Breaking |
| Objeto de Domínio | - |
| Habilidade de Domínio | Andar, correr, saltitar, saltar, coordenar, equilibrar, rolar, dançar, imitar, criar, agachar, sustentar, resistir. |
| Dispositivos Relacionais | Cooperar, valorizar, engajar, encorajar, superar o medo e a vergonha, se pronunciar. |

Fonte: acervo do autor

Aqui

Não sei em outros lugares,
mas aqui na Terra tem um
bocado de tudo.

Aqui se fabricam cadeiras e
tristezas,
tesouras, violinos, ternura,
transistores,
represas, xícaras, piadas.

Talvez em outros lugares tenha
mais de tudo,
mas por alguma razão faltam
pinturas,
cinescópios, pasteis,
lencinhos para as lágrimas.

Aqui há incontáveis lugares
com seus arredores.
Você pode gostar de alguns,
chamá-los do seu jeito
e defendê-los do mal.

Talvez haja lugares parecidos
alhures,
mas ninguém os acha lindos.

Talvez como em nenhum lugar,
ou quase nenhum,
aqui você tem um torso
individual,
e com ele os acessórios
necessários
para adicionar filhos
próprios aos dos outros.
Além disso, mãos, pernas e uma
cabeça atônita.

A ignorância aqui tem muito
trabalho,
está sempre a contar,
comparar, medir alguma coisa,

de onde extrai conclusões e
raízes.

Sei bem o que você pensa.
Nada aqui perdura,
pois desde sempre e para
sempre à mercê dos elementos.
Mas veja – os elementos
facilmente se cansam
e às vezes necessitam de longo
repouso
antes de começar de novo.

E sei o que mais você pensa.
Guerras, guerras, guerras.
Mas há pausas mesmo entre
elas.

Atenção! – os homens são maus.
Descansar! – os homens são
bons.

Na atenção são produzidos
desertos.

No descansar com o suor do
rosto se constroem casas
e logo nelas se mora.

A vida na terra custa bem
pouco.

Pelos sonhos por exemplo não
se paga um vintém.

Pelas ilusões – só quando
perdidas.

Pela posse do corpo – só com
o corpo.

E como se isso fosse pouco,
você gira de graça no
carrossel dos planetas,
e com ele de carona na nevasca
das galáxias,
por tempo tão vertiginosos,
que nada aqui na Terra nem
tremar consegue.

Pois observe bem:
a estante está onde estava,
na estante uma folha tal como
colocada,
pela janela aberta só um sopro
de ar

e nas paredes nenhuma fenda
tenebrosa
pela qual você fosse varrido
a lugar algum (Wisława
Szymborska).

7. Não te rendas, ainda é tempo...

Início este tópico com uma frase importante dita por minha orientadora, Luiza, em 2023, quando estava prestes a defender a qualificação: “o pesquisador não finaliza a sua dissertação ou a sua tese, ele para de escrevê-la” pois, lançar perguntas, vislumbrar objetivos, narrar histórias, olhar as constelações e suas estrelas em movimento, trouxeram pistas importantes para a construção e a consolidação deste trabalho, ainda que o mesmo apresente arestas, perguntas, pontos soltos e faltas que seguirão me apresentando novas questões.

O mestrado profissional possibilitou uma formação potente na minha identidade e ação política enquanto professor-pesquisador, permeada de construções e conquistas pessoais e profissionais, seja na escrita de artigos, participação em coletivos de pesquisa, projetos de extensão, grupos de estudos - os quais destaco o GEPEFERS, o Pensando a Educação Física Escolar e o Papo Escola - que mobilizaram a qualificar minha escrita, prática pedagógica e em apostar na autoria dos meus trabalhos, reafirmando que é por meio do coletivo que a educação se constrói.

Sei que imprimo minha autoria nas discussões desta dissertação, mas, a partir de minha história, a finalizo com o compromisso ético e estético que ela possui, graças aos múltiplos diálogos e encontros com os pares ao longo da minha trajetória no PROMESTRE, desde meu ingresso em 2022 até minha saída em 2024.

Diante disso, o exercício de pesquisar a própria prática, a partir das relações com os saberes entrelaçados às narrativas (auto)biográficas, retomo as cores que se refratam no prisma, em forma de: lembranças, conceitos, experiências e educação.

Retomando a pergunta e buscando possíveis direções para a consolidação desta trajetória: “como crianças, do 1º ao 5º ano do fundamental, se relacionam com os saberes vivenciados nas minhas aulas de Educação Física? Como elas nomeiam, narram ou expressam estes saberes?” Respondo voltando ao prisma das figuras do aprender, organizadas em cada temática apresentada nos tópicos anteriores, e compreendendo que as possíveis inscrições feitas pelas crianças, são múltiplas, situadas, repleta de tensões, contradições, enfrentamentos, mas, principalmente, urgindo pela manutenção dos vínculos, dos afetos e do cuidado entre os sujeitos em relação com o mundo.

Começamos com o tema do Carnaval que foi trabalhado no início do ano de 2023, época de intensa adaptação, vontade de crescer, ser desafiado e, ao mesmo tempo, deparar-se com novas dificuldades, lidar com novas frustrações, esforçar-se para aprender algo novo ou se aprofundar no que já conheciam. Neste movimento de aproximação e distanciamento com este

saber, a noção de atividade que respeite o tempo do sujeito, discutida pela teoria das relações com os saberes desvela como que as crianças se tornaram mais abertas à medida que a manutenção de vínculo entre elas e as novas professoras era estabelecido.

Posteriormente, esta mesma turma, tematiza os Jogos, brinquedos e brincadeiras, em que as resistências às novidades perduram, mas, à medida que os dispositivos relacionais eram mobilizados, seja pelos combinados e as regras estabelecidas pelo professor-pesquisador, ou pelo fortalecimento de vínculos entre os sujeitos da prática, observou-se um maior engajamento da turma. Destaco a aprendizagem de regras mais complexas em algumas brincadeiras coletivas e na amarelinha, enredando as crianças em um universo lúdico, coletivo, de superação de dificuldades, valorização das conquistas do outro e apropriação deste acervo imaterial da humanidade.

Não obstante, os jogos e brincadeiras cooperativas, tematizadas pela Turma da Liga dos Desenhistas trouxe uma dificuldade inicial em se pensar o brincar não competitivo, em que as crianças se vêm promovendo dinâmicas competitivas, mesmo em contextos que buscassem a cooperação, mostrando que a relação com o objeto-saber não é óbvia ou previsível, tendo em vista que existem desejos anteriores que os sujeitos buscam incluir em suas dinâmicas relacionais para adaptar a prática a seu favor, sendo preciso de tempo, registro, rodas de conversa para nos mobilizarmos por outra perspectiva.

Os Esportes com Taco trabalhados com a Turma do Arroz com Feijão mostraram-se como um tema propício para se discutir competitividade, machismo e se apropriar de dinâmicas de jogos diferentes dos já conhecidos por todos. Os movimentos coletivos de torcida, fotografar as oficinas, vivenciar brincadeiras, esportes, produzir registros sobre suas vivências contribuíram para que as crianças se vissem pertencentes e engajadas nessas práticas corporais, construindo relações identitárias com estes saberes.

A(s) Ginástica(s) trouxeram à tona, novamente, os papéis sociais de uma dada masculinidade e feminilidade esperada socialmente e hegemonicamente de meninos e meninas. A GCF apresentou maior engajamento das crianças, quando, após o circuito, elas tiveram a chance de fazer o gol com as mãos ou com os pés, pelo intenso desejo em marcar pontos. Na GA e GR este engajamento surge quando as estudantes se desprenderam, sutilmente, do que se espera das performances de gênero para buscar aprender novas habilidades e superar desafios.

Tanto em uma turma, quanto na outra, o movimento coletivo de torcer pelo outro incentivou a participação e aprendizagem de todos, reforçando que, ainda que cada criança deseje aprender um saber a partir de diferentes objetos que lhes são apresentados, o

fortalecimento dos laços coletivos, se mostra enquanto eixo central no confronto do mundo.

As Danças, tendo enquanto foco a Turma dos Vingadores de Frutas, nos levaram a uma caminhada de nos desprendermos de determinadas amarras sociais para viver a dança. Permitir-se brincar, criar, sugerir músicas, imitar o outro, construir e reconstruir coreografias, apresentar uma dança e fazer uma leitura da dança apresentada, nos levou a entender que, aprender este objeto-saber precisa ir além da repetição de passos, caminhando para a apropriação de diferentes linguagens e modos de se movimentar.

O envolvimento das crianças que, no início, mostrou-se tímida para, mais adiante, ser engajado, revela que, aprender dança não precisa necessariamente ter um fim profissional e utilitarista, mas que, enquanto possibilidade outra de ler e se expressar no mundo, o sujeito pode encontrar seus próprios sentidos para a atividade, tendo cada vez mais recursos na sua constituição enquanto humano.

Na elaboração do recurso educacional, materializado em um livro intitulado “Estrelas em movimento: o universo das crianças”, essas relações construídas pelos sujeitos da pesquisa é traduzida em uma outra linguagem, em que, a partir das multimodalidades, as relações com os saberes ficam em evidência a partir do entrelaçamento de fotografias, desenhos, histórias, diálogos, enunciados em que os personagens da história narram suas experiências com as práticas corporais no ano de 2023.

Todo este ofício de tecer e entrelaçar narrativas, sejam das crianças ou autobiográficas, possibilitou um adensamento, valorização e reflexão acerca da minha própria prática. Localizar as aprendizagens, projetar outras possibilidades de se trabalhar os objetos-saberes, apostar na construção e leitura de mundo das crianças, rememorar caminhos, sensações, obstáculos, estratégias, apontou a potencialidade da documentação e da elaboração de um recurso educativo para se (re)pensar, constantemente, a própria prática, qualificando o professor-pesquisador e a constituição do campo da Educação Física escolar, em um constante devir.

Enquanto estrelas que em seus movimentos carregam desejos, de si e do outro, este trabalho lançou o olhar para as constelações construídas, suas histórias, especificidades, detalhes, sonhos e mobilizações, em que os saberes das crianças, mediadas na interlocução com um outro e com o mundo, produziram novos saberes, apostas e subjetividades, em que, ao longa da elaboração desta dissertação e do recurso educacional, ficaram explícitos os engajamentos possíveis no mundo, na cultura e no ambiente que habitam, na intensa busca em dar sentido e significado à vida.

Não Te Rendas!

Não te rendas, ainda é tempo
De se ter objetivos e começar de novo,
Aceitar tuas sombras,
Enterrar teus medos
Soltar o lastro,
Retomar o voo.
Não te rendas que a vida é isso,
Continuar a viagem,
Perseguir teus sonhos,
Destruir o tempo,
Correr os escombros
E destapar o céu.
Não te rendas, por favor, não cedas,
Ainda que o frio queime,
Ainda que o medo morda,
Ainda que o sol se esconda,
E o vento se cale,
Ainda existe fogo na tua alma.
Ainda existe vida nos teus sonhos.
Porque a vida é tua e teu também o desejo
Porque o tens querido e porque eu te quero
Porque existe o vinho e o amor, é certo.
Porque não existem feridas que o tempo não cure.
Abrir as portas,
Tirar as trancas,
Abandonar as muralhas que te protegeram,
Viver a vida e aceitar o desafio,
Recuperar o sorriso,
Ensaaiar um canto,
Baixar a guarda e estender as mãos
Abrir as asas
E tentar de novo
Celebrar a vida e se apossar dos céus.
Não te rendas, por favor, não cedas,
Ainda que o frio te queime,
Ainda que o medo te morda,
Ainda que o sol ponha e se cale o vento,
Ainda existe fogo na tua alma,
Ainda existe vida nos teus sonhos
Porque cada dia é um novo começo,
Porque esta é a hora e o melhor momento
Porque não estás sozinho, porque eu te amo. (Mario Benedetti)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes. **Para uma sociologia da infância**. Lisboa: Imprensa das ciências sociais, 2009.

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017.

AIRÉS, Philippe . **História Social da Criança e da Família**. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC. 1978.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II – Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1994

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/312-1.pdf> >

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2018

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2018.

BETTI, Mauro; USHINOHAMA, Tatiana Zuardi. Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da 'teoria da relação com o saber'. **Pulsar** (Jundiaí), v. 6, p. 1-18, 2014.

BÍBLIA, Novo Testamento. Mateus 2. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução de Fernando. 3ª Edição. São Paulo - SP: Editora NVI, 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. v. 62-63, jun., p. 69-72, 1986.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, n. 30, v. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3301/pdf>

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandes.; MOMM, Caroline Machado. **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Metrópolis: Nova Harmonia, p. 11-20, 2012. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>

CARVALHO, Cibele Noronha. Infâncias, políticas e direitos. in CARVALHO, Levindo Diniz; BIZZOTO, Luciana Maciel. (Org). **A Criança e a Cidade - participação infantil na construção de políticas públicas**, Belo Horizonte: NEPEI/UFMG, 2022.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1979.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: CIIE/Universidade do Porto, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Patrícia Rafaela Sabino; COSTA, Adriana Medeiros; MELO, Flávia Cavalcante Monteiro; LIMA, Kátia Kamila Félix; SOEIRO, Maria Isaura Plácido. Jogos E Brincadeiras Tradicionais Nas Aulas De Educação Física Escolar. **FIEP BULLETIN - Volume 85 - Special Edition - ARTICLE I - 2015**.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHARES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física "para" e "com" as crianças. **Pensar a prática**, v. 5, p. 92-105, 2002.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, p. 01-17, 2002.

FACO, Vanessa Marques Gibran; MELCHIORI, Lígia Ebner. Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009.

FRANCHI, Silvester. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 40, p. 168-177, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed, 2009.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.

GUIMARÃES, Juliana Regina; BIANCHINI, Heloise Mariano. Dança: um conteúdo desafiador. **Caderno de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 55-60, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1938.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2004

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

JUNIOR, Rubens Lopes. O carnaval como manifestação popular: Um paralelo entre a concepção beltraniana de carnaval em Recife e Olinda e o surgimento do carnaval carioca. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. 181–196, 2019.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do Ensino Médio. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, p. 172-202, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, 24, 71-82, 2013.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de Filosofia e Educação. Autêntica, Belo Horizonte, 2007 (p. 85-98).

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. Ed. rev.amp – Belo Horizonte : Autêntica, 2017 (p. 229-246).

MANOEL, Edson de Jesus. Natureza//Cultura; Natureza x Cultura; Natureza ~ Cultura: O conceito de desenvolvimento na constituição da educação física escolar. In: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação Física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARIN, Elizara Carolina. Jogo tradicional: patrimônio material e imaterial. In: **12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 13 al 17 de noviembre 2017 Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, 2017.

MARIN, Elizara Carolina. Por uma educação de promoção e salvaguarda dos jogos tradicionais: entrevista com Pere Lavega-Burgués. **Debates em Educação**, v. 14, n. 34, p. 430-441, 2022.

MARIN, Elizara Carolina; STEIN, Fernanda. Jogos tradicionais e manifestações coletivas: relações de conflito entre tradição e modernidade. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

MENDES, Bárbara Gonçalves; JUNIOR, José Aelson da Silva.; ANJOS, Luiza Aguiar. FUTEBOL, GÊNERO E SEXUALIDADES. In: SILVA, Ricardo da Silva; CORDEIRO, Leandro Batista; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. **O ensino do futebol: para além da bola rolando**. 1 ed. – Rio de Janeiro : Jauatirica, 2016 – p.157-173.

MORAES, Dislane Zerbinatti; DE SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa (auto) biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 10-13, 2016.

NASCIMENTO, Thaianne Bonaldo; FRANCHII, Silvester; SAUERI, Diego Luis; MARIN, Elizara Carolina. Lógica interna e contexto cultural: relações a partir de jogos tradicionais. **Cinergis**, v. 16, p. 312-318, 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. Tese de doutorado, Belo Horizonte, 2010.

OBBERG, Maria Silva. Tempo da informação, tempo do conhecimento: velocidade, contemplação e reflexão. **In: Salto para o futuro**. A aventura de conhecer. Tv Escola, Ano XVIII boletim 15 - Setembro de 2008.

OLIVEIRA, Everton Luiz. **As Ginásticas de condicionamento físico e o atual currículo de educação física do estado de São Paulo: caminhos possíveis**. 2013.

OLIVEIRA, Glycia Melo; PORPINO, Karenine de Oliveira. **Ginástica rítmica e educação física escolar: perspectivas críticas em discussão**. 2010.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas. Cultura de movimento e fotografia na educação física escolar. **Movimento**, v. 11, n. 2, p. 147-163, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. PIERRE BOURDIEU: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; DE OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista De Antropologia**, SÃO PAULO, USP, 2007, V. 50 Nº 1.

PORATH, Margareth; JOCHEM, Priscila; FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 203-222, out/dez de 2011.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>

SALDANHA, Ana Maria. Sincretismo de um carnaval no Rio das Pérolas: o caso de Macau. **Revista Extraprensa**, v. 14, n. 1, p. 27-45, 2020.

SANTOS, Veronica Freitas. **NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO**: relação com os saberes compartilhados por alunos e alunas nas aulas de educação física. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Pós-Graduação em Educação Física de Centro de Educação Física e Desportos, 2013.

SANTOS, Wagner; MATHIAS, Bruna Jéssica; MATOS, Juliana Martins Cassani; OLIVEIRA, Aline Oliveira. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. De 2015.

SANTOS, Wagner; SANTOS, Verônica Freitas; GAMA, Jean Carlos Freitas; PAULA, Sayonara Cunha; CASSANI, Juliana Martins. Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do Ensino Médio. **Pro-Posições** | Campinas, SP | V. 31 | e20190074 | 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Maria Ramos; Sarmento, Manuel Jacinto(Org). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores (25-49), 2007.

SILVA, Junior Vagner Pereira; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 1, p. 72-86, 2011.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na Escola em Tempo Integral. **Educação e Realidade**, v. 1, p. 1-23, 2016.

TONIETTO, Marcos Rafael. **A relação entre cultura infantil e saberes da educação física na prática docente com crianças pequenas**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2009.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**. São Cristóvão (SE), v. 5, n. 14, p. 89-102, maio/ago. 2019.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo: Presidente Prudente, 2014.

VENÂNCIO, Luciana.; BRUNO, Brena Dias; SILVA, Iury Crislano de Castro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá; GONÇALVES, Yasmin; SANCHES NETO, Luiz. Temas e desafios (auto)formativos para professoras de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, 4, 2021.

VENÂNCIO, Luciana.; SANCHES NETO, Luiz. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019.

VERCELLINO, Soledad; SILVA, Flávio Caetano. COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.39, n.82, p.141-159, 2021.

REFERÊNCIAS LITERÁRIAS/POÉTICAS

ANTUNES, Arnaldo. **Cultura**. 1993. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Aguu_QzCQy8> Acesso dia: 29/04/2024.

BARROS, Manoel. **Meu Quintal é Maior que o Mundo**. 1. ed. - Rio de Janeiro : Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BENEDETTI, Mario. **Los poetas míos...**

ENDE, Michael. **A História Sem Fim**. Martins Fontes, 2005.

GABRIEL, Chalita. **De tudo que mora em mim**. São Paulo, Planeta, 2012.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

ITAMARACÁ, Lia de. **Minha ciranda**. 2000. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=o1rTUnZSWl8>> Acesso dia: 01/05/2024.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz Editora, 2013.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. Editora Companhia das Letras, 2011.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de pedra**. Editora Companhia das Letras, 2009.

WHITMAN, Walt. **Folhas de Relva**. 1860.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me de utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação dela.

LUIZA AGUIAR DOS ANJOS

XXX

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

XXX

PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL

XXX

ANEXO B: TCLE – Famílias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROJETO

Mães, pais ou responsáveis pelos alunos

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2023.

Senhora/senhor mãe, pais ou responsável,

Venho por meio deste documento solicitar sua autorização para a participação voluntária do seu (sua) filho (a) ou menor pelo qual é responsável no Projeto de pesquisa, à ser iniciado em setembro do ano de 2023 e desenvolvido pelo Mestrando, Pedro Gabriel Viana do Amaral, intitulado: “Relações de crianças dos anos iniciais do fundamental com os saberes da Educação Física”. Os objetivos desta investigação são: compreender como as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (6 a 11 anos) de uma escola da rede privada na região Centro-Sul de Belo Horizonte se relacionam com os saberes da Educação Física; construir constelações de narrativas orais, gráficas, audiovisuais ou expressivas das crianças; elaborar um Dicionário Poético da Educação Física a partir de suas narrativas. No que diz respeito à identificação dos participantes, destaca-se a garantia de seu anonimato, em conformidade com os termos da Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos”. Ressalto que os participantes não terão qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberão remuneração por sua participação. No que tange aos riscos da pesquisa, ainda que o caso a exposição das produções das crianças gere algum constrangimento para elas, a pesquisa poderá ser suspensa a pedido do participante, podendo retirar sua participação sem necessidade de justificativa, exceto quando a pesquisa estiver concluída. Ainda que seja uma variável de difícil controle, as crianças já estão habituadas em ter parte de suas produções publicizadas, seja entre a comunidade escolar, ou nas redes sociais da escola. Ademais, o professor/pesquisador ficará atento aos sinais, verbais ou não, das crianças, para acolher seu desejo em continuar participando ou não da pesquisa, assim como de publicizar apenas o que as crianças se sentirem confortáveis. No que se refere aos benefícios, haverá: a valorização dos saberes e dos trabalhos destes estudantes; produção de um Dicionário Poético da Educação Física, revelando a importância das leituras de mundo que as crianças fazem. visibilidade social da escola (será que coloco do clube também?); aliar pedagógico e o científico; é comum entre as crianças desta faixa etária publicizar suas produções entre a comunidade escolar, assim como, para além desta; a melhoria da qualidade docente, por se tratar de uma pesquisa que se debruce sobre a própria

prática. Caso haja maiores dúvidas sobre os processos éticos da pesquisa, deixo os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG:

- Endereço: AV. Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG / Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
- E-mail: coep@prpq.ufmg.br
- Telefone: 3409-4592
- Horários de atendimento: 9:00h às 11:00 e de 14:00h às 16:00h

Peço encarecidamente que leia com atenção as informações que seguem no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” em anexo, antes de dar seu consentimento. Caso tenha qualquer dúvida, fique à vontade para entrar em contato com o pesquisador através do e-mail: pedrogabrielviana@gmail.com ou pelo telefone: (31) 997161629. Ou, ainda, pessoalmente, se preferir, tendo em vista que o pesquisador também é professor da instituição.

LUIZA AGUIAR DOS ANJOS

XXX

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

XXX

PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL

XXX

Eu, _____, abaixo assinado, RG _____ (Órgão Emissor: _____ Estado: _____), autorizo o(a) aluno(a), ou menor _____ pelo qual sou responsável, a participar deste Projeto de pesquisa. Estou ciente de que a coleta de informações se dará por meio de

narrativas já produzidas pelas crianças no cotidiano das Oficinas de Práticas Corporais (aulas de Educação Física), sendo estas orais, audiovisuais, gestuais e gráficas. Estou ciente que a pesquisa tem riscos e benefícios. Os registros de campo serão feitos em diálogo com o Centro Lúdico de Interação e Cultura, onde as crianças cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os meses de setembro de 2023 à abril de 2024. Assim como, estou ciente que as aulas continuarão acontecendo dentro do Clube Recreativo Mineiro, instituição que faz parceria com esta escola e onde ocorrem as oficinas de Práticas Corporais. É do meu inteiro conhecimento que o trabalho será desenvolvido em caráter de pesquisa científica, logo, as informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de dissertação, recurso educativo, artigos, apresentação de trabalhos em eventos, e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique. Como responsável pela pessoa participante da pesquisa, entendo que tenho como garantia a total liberdade para acompanhar os encontros; para recusar a participação de minha filha/ meu filho ou menor pelo qual sou responsável; e para retirar meu consentimento, exceto quando estiver concluída. Em todas essas formas de garantia, não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa nem para a pessoa participante, inclusive, não o prejudicando nas oficinas de Práticas Corporais.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável: _____

Telefone(s) para contato: _____

E-mail: _____

ANEXO C: TCLE – Escola**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO PELA
ESCOLA**

Diretoras

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2023

Senhoras Diretoras Leticia Fonseca Fernandes e Viviane Amore Prates

Centro Lúdico de Interação e Cultura,

Na condição de Mestrando no Curso de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG – Campus Pampulha – a partir da minha pesquisa intitulada “Relações de crianças dos anos iniciais do fundamental com os saberes da Educação Física” sob orientação de Luiza Aguiar dos Anjos e Coorientação de Admir Soares de Almeida Júnior, eu, Pedro Gabriel Viana do Amaral, venho por meio deste documento, solicitar-lhes autorização para desenvolver este projeto com todas as turmas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos períodos entre setembro de 2023 à abril de 2024, no âmbito dessa Instituição dirigida por Vossas Senhorias, a respeito do qual transmito as seguintes informações e esclarecimentos.

OBJETIVO DO PROJETO

- Compreender como as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (6 a 11 anos) de uma escola da rede privada na região Centro-Sul de Belo Horizonte se relacionam com os saberes da Educação Física.
- Construir constelações de narrativas orais, gráficas, audiovisuais ou expressivas das crianças.
- Elaborar um Dicionário Poético da Educação Física a partir de suas narrativas;

PROCEDIMENTOS

A proposta é ir ao encontro das crianças que vivenciam minhas aulas de Educação Física, sendo assim, a coleta dos dados acontecerá por meio de três categorias que compõem nossos processos semanais:

- As oficinas: em que acontecerão as práticas, as rodas de conversas, as observações e as fotografias;
- Os para-casas: em que, por meio de um enunciado, as crianças possam expressar suas respostas utilizando da escrita e do desenho.
- Avaliação: feita por meio de vídeos e áudios.

Enquanto perspectiva central, me apoiarei nas relações com os saberes de Venâncio (2014) e sua atenção voltada para as figuras do aprender acerca das práticas corporais. Paralelamente, para se ter um olhar respeitoso pelos modos de como as crianças narram suas experiências, irei me ancorar nas pesquisas de Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016).

RISCOS:

No que tange aos riscos da pesquisa, caso a exposição das produções das crianças gere algum constrangimento para elas, a pesquisa poderá ser suspensa a pedido do participante, podendo retirar sua participação sem necessidade de justificativa, exceto quando a pesquisa estiver concluída. Ainda que seja uma variável de difícil controle, as crianças já estão habituadas em ter parte de suas produções publicizadas, seja entre a comunidade escolar, ou nas redes sociais da escola. Ademais, o professor/pesquisador ficará atento aos sinais, verbais ou não, das crianças, para acolher seu desejo em continuar participando ou não da pesquisa, assim como de publicizar apenas o que as crianças se sentirem confortáveis.

BENEFÍCIOS:

No que se refere aos benefícios, haverá: a valorização dos saberes e dos trabalhos destes estudantes; produção de um Dicionário Poético da Educação Física, revelando a importância das leituras de mundo que as crianças fazem. visibilidade social da escola (será que coloco do

clube também?); aliar pedagógico e o científico; é comum entre as crianças desta faixa etária publicar suas produções entre a comunidade escolar, assim como, para além desta; a melhoria da qualidade docente, por se tratar de uma pesquisa que se debruce sobre a própria prática.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação dos estudantes neste estudo é *voluntária*, podendo encerrar-se por vontade dos participantes, exceto quando a pesquisa estiver concluída.

ANONIMATO

É garantido o anonimato das informações obtidas, incluído o nome da instituição. Assim, caso Vossas Senhorias concordem com estes termos, solicito a gentileza de assinar este termo, ficando de posse de uma das vias. Contando com sua compreensão e auxílio, indispensáveis para a realização desta pesquisa, subscrevo-me e coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos no telefone XXX (celular), via digital XXX (e-mail) ou pessoalmente, se assim Vossas Senhorias o desejarem. Assim como, caso haja maiores dúvidas sobre os processos éticos da pesquisa deixo os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG:

- Endereço: AV. Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG / Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
- E-mail: coep@prpq.ufmg.br
- Telefone: 3409-4592
- Horários de atendimento: 9:00h às 11:00 e de 14:00h às 16:00h

Atenciosamente,

LUIZA AGUIAR DOS ANJOS

XXX

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

XXX

PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL

XXX

Pelo presente instrumento, nós, Letícia Fonseca Fernandes e Viviane Amore Prates, abaixo assinado, Diretoras da Instituição Centro Lúdico de Interação e Cultura (CLIC!), após leitura da solicitação encaminhada pelo pesquisador Pedro Gabriel Viana do Amaral, ciente dos objetivos e procedimentos do Projeto da pesquisa “Relações de crianças dos anos iniciais do fundamental com os saberes da Educação Física”, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firmo minha autorização para que o mesmo seja desenvolvido no âmbito dessa Instituição, durante o período dos meses de setembro de 2023 à abril de 2024. Fica claro que, exceto quando a pesquisa estiver concluída, poderei retirar minha autorização, e que é garantido o anonimato das informações obtidas. Estou ciente de que os resultados serão tornados públicos em publicações e eventos científicos, e que o nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, apenas se eu assim o desejar, mediante meu prévio consentimento.

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2023.

LETICIA FONSECA FERNANDES

RG. _____

VIVIANE AMORE PRATES

RG. _____

ANEXO D: TCLE – Clube**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO PELO
CLUBE RECREATIVO MINEIRO**

À diretoria do Clube,

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2023

Senhores diretores do Clube Recreativo Mineiro,

Na condição de Mestrando no Curso de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG – Campus Pampulha – a partir da minha pesquisa intitulada “Relações de crianças dos anos iniciais do fundamental com os saberes da Educação Física” sob orientação de Luiza Aguiar dos Anjos e Coorientação de Admir Soares de Almeida Júnior, eu, Pedro Gabriel Viana do Amaral, venho por meio deste documento, solicitar-lhes autorização para desenvolver este projeto com todas as turmas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da escola, Centro Lúdico de Interação e Cultura, nos períodos entre setembro de 2023 à abril de 2024, no âmbito da instituição de Vossas Senhorias. Esta pesquisa busca compreender a minha própria prática enquanto professor de Educação Física, a partir das aulas com as crianças e de suas produções. Logo, ressalto que nada além do que é feito em minhas aulas, às quartas e sextas-feiras, dos períodos das 13:00 às 15:00, irão ser pesquisados. O anonimato da instituição será preservado durante a realização de toda a pesquisa. Vossas Senhorias podem mudar de ideia quanto a autorização no uso do espaço para a realização da pesquisa, exceto quando a pesquisa estiver concluída. Destaco que não terão qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa assim como, não receberão remuneração para tal. No que tange aos riscos da pesquisa, caso a exposição das produções das crianças gere algum constrangimento para elas, a pesquisa poderá ser suspensa a pedido do participante, podendo retirar sua participação sem necessidade de justificativa, exceto quando a pesquisa estiver concluída. Ainda que seja uma variável de difícil controle, as crianças já estão habituadas em ter parte de suas produções publicizadas, seja entre a comunidade escolar, ou nas redes sociais da escola. Ademais, o professor/pesquisador ficará atento aos sinais, verbais ou não, das crianças, para acolher seu desejo em continuar participando ou não da pesquisa, assim como de publicizar apenas o que as crianças se sentirem confortáveis. No que se refere aos benefícios, haverá: a valorização dos saberes e dos trabalhos

destes estudantes; produção de um Dicionário Poético da Educação Física, revelando a importância das leituras de mundo que as crianças fazem. visibilidade social da escola (será que coloco do clube também?); aliar pedagógico e o científico; é comum entre as crianças desta faixa etária publicizar suas produções entre a comunidade escolar, assim como, para além desta; a melhoria da qualidade docente, por se tratar de uma pesquisa que se debruce sobre a própria prática.

LUIZA AGUIAR DOS ANJOS

XXX

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

XXX

PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL

XXX

Pelo presente instrumento, nós da Diretoria do Clube Recreativo Mineiro, após leitura da solicitação encaminhada pelo pesquisador Pedro Gabriel Viana do Amaral, autorizamos a realização do Projeto de pesquisa “Relações de crianças dos anos iniciais do fundamental com os saberes da Educação Física”, às quartas e sextas-feiras, no período das 13:00 às 15:00, entre os meses de setembro à março de 2023, em nossas instalações. Compreendemos que nada além das aulas serão pesquisadas e que teremos o anonimato de nossa instituição preservados, assim como, podemos mudar de ideia quanto a nossa autorização, exceto quando a pesquisa estiver concluída.

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2023.

DIRETORIA DO CLUBE RECREATIVO

RG. _____

ANEXO E: TALE

TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Às crianças

Olá meninada,

Vocês estão sendo convidados a participar desta pesquisa, chamada: “relações de crianças dos anos iniciais do fundamental com os saberes da educação física”. Esta pesquisa quer saber sobre os diferentes saberes que vocês constroem durante as nossas oficinas de práticas corporais e, para saber disso, gostaria de utilizar nossas conversas, para casas, vídeos e seus desenhos. Abaixo deixo um exemplo de desenhos de algumas crianças que poderiam entrar nesta pesquisa:



Toda pesquisa tem riscos, ou coisas que a gente pode não gostar, como por exemplo: achar que será obrigado a participar da pesquisa, ou ter todos os registros que vocês produzirem sendo compartilhados com pessoas que vocês desconhecem, sem que vocês concordem. Para isso, é importante que fique claro que você só participará da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir, exceto quando a pesquisa estiver concluída, assim como, mesmo que concordem em participar da pesquisa, a escolha das produções que irão compor a mesma ou não, será feita junto com vocês durante o processo. Além disso, teremos benefícios como: valorizar suas produções, escrever um livro com o nome “Dicionário Poético da Educação Física” com seus desenhos, imagens e escritas, mostrar para o CLIC! e para outras pessoas as diferentes formas que vocês aprendem, assim como, compartilhar o que vocês sabem, sentem, produzem sobre as Práticas Corporais. A pesquisa acontecerá no Clube

Recreativo Mineiro, durante as Oficinas de Práticas Corporais. A ideia é que ao final desta pesquisa seja construído um livro com suas produções, mas, a fim de proteger vocês, não será dito na pesquisa os seus nomes. Sendo assim, eu _____
aceito participar desta pesquisa, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, posso dizer “não” e desistir, e não será nenhum problema, exceto quando a pesquisa estiver concluída. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

LUIZA AGUIAR DOS ANJOS

XXX

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

XXX

PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL

XXX

ASSINATURA DA CRIANÇA

ANEXO F: Termo de autorização de uso de imagem e voz**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Título da pesquisa: “Relações de crianças dos anos iniciais do fundamental com os saberes da Educação Física”

Eu _____
_____, (nacionalidade) _____, portador(a) do RG n.º _____,
após assinar o TCLE e ter ciência dos riscos e benefícios da pesquisa, AUTORIZO sem
qualquer ônus o uso da imagem de meu (minha) filho
(a) _____ constante
em fotos ou filmagens do professor e pesquisador Pedro Gabriel Viana do Amaral, a serem
utilizadas com finalidade exclusivamente científica e educativa. A presente autorização
abrangendo o uso da imagem de meu (minha) filho (a) nas fotos ou filmagens acima
mencionadas é concedida à produção científica e de recursos educativos do professor a título
gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade, sei que posso mudar de ideia durante o
processo desenvolvimento da pesquisa, que será concluída em 2024, tendo imagem e voz de
meu filho ou minha filha preservados e excluídos da pesquisa. Sei também que não poderei
pedir esta mesma exclusão após a conclusão da pesquisa. Portanto declaro que autorizo o uso
de imagem e voz assim como acima descrito e assino a presente autorização em 02 (duas) vias
de igual teor e forma.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone para contato: (____) _____ (Obs.: Cada pessoa que aparecer na
filmagem deverá assinar um termo como este).

LUIZA AGUIAR DOS ANJOS

XXX

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

XXX

PEDRO GABRIEL VIANA DO AMARAL

XXX

ANEXO G: E-mail convite para a participação da pesquisa

Olá famílias, tudo bem?

Venho por meio deste fazer um convite a todas e todos, para a participação do meu projeto de pesquisa intitulado “Relações de crianças dos anos iniciais do fundamental com os saberes da Educação Física”, o qual venho desenvolvido na condição de mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG.

Neste e-mail, estão em anexo 4 itens:

- 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROJETO (ASSINATURA DO RESPONSÁVEL);**
- 2- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (ASSINATURA DO RESPONSÁVEL);**
- 3 - TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (ASSINATURA DA CRIANÇA);**
- 4 - Vídeo explicativo do projeto e dos termos**

Esta pesquisa será realizada com a meninada do 1º ao 5º ano do fundamental.

Todos já estão previamente assinados por mim e meus orientadores.

Caso você concorde em participar, leia os termos com atenção e mande fotos com os termos assinados, para que uma cópia fique com vocês e uma fique comigo.

Estou muito empolgado para construir essa pesquisa com toda a comunidade e principalmente com as crianças, que sempre trazem potentes reflexões sobre as nossas práticas! Espero que topem embarcar nesta aventura comigo a fim de descobrir o que são as práticas corporais na ótica das crianças.

Em caso de dúvida, fiquem à vontade para me mandar mensagem por e-mail ou pelo celular. A ideia é que seja uma construção leve, dialógica e recheada de descobertas!

LINK DO VÍDEO EXPLICATIVO: <https://drive.google.com/file/d/1HM5Av-UYrankmGTjkqjpG0vEzBuIO8fW/view?usp=sharing>

Abraços,

Pedro, Oficineiro de Práticas Corporais

ANEXO H: E-mail sobre a finalização do Recurso Educativo

Bom dia famílias,

Aqui é o Pedro, arte-educador de Práticas Corporais e, primeiro, venho informar que neste semestre de 2024 a pesquisa está caminhando para sua finalização.

No mestrado profissional, além da dissertação, nós, professores-pesquisadores, precisamos construir um produto/recurso educativo para a comunidade escolar e, a partir do caminhar da pesquisa, escolhi a construção de um livro de capítulo das experiências com as práticas corporais das crianças.

Há duas semanas atrás, li o primeiro capítulo com elas, para darem suas opiniões, sugerirem mudanças, para que a construção de conhecimento seja em conjunto. Após a leitura, elas me pediram para encaminhar os outros capítulos do livro, já produzidos, pois ficaram curiosas para ler a continuação da história.

Uma estratégia que encontramos para que cada um pudesse ler com calma em sua casa foi o envio do conteúdo via e-mail das famílias de cada criança que faz parte da pesquisa.

Deixo o LINK do livro ([LIVRO EM CONSTRUÇÃO](#)) (em construção tanto de conteúdo quanto de arte visual em parceria com o design) para que as crianças possam ler em casa e trazerem a seguinte contribuição para mim:

Ler o conteúdo do livro e depois elaborar uma capa para essa história: vale desenhar, escrever um título, fazer colagens. Terminando a proposta, a criança em conjunto com a família, pode me enviar a produção por e-mail (pedrogabrielviana@gmail.com ou pedroviana@centroludico.com.br), ou me entregar no CLIC!.

Ademais, agradeço imensamente a disponibilidade, participação, acolhimento de todas, todes e todos para a construção desta pesquisa que valorizará as leituras de mundo dessa meninada, contribuindo para pensarmos uma educação que valorize as produções das crianças!

Abraços,

Pedro

RECURSO EDUCATIVO: Estrelas em movimento – o universo das crianças

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos —
 O verbo tem que pegar delírio.
 (Manoel de Barros, 2011)

Este livro é fruto de um recurso educativo produzido no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Busquei, ao longo de 2 anos de pesquisa, coletar narrativas produzidas pelos meus estudantes do 1º e 2º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca do que as mobilizavam a aprender os saberes da Educação Física escolar.

Inspirado pela obra “Casa das Estrelas: O universo contado pelas crianças” de Javier Naranjo (2013), o livro é composto por narrativas desenhadas, contadas, fotografadas e quadrinizadas, em que é contado a relação dos personagens e suas experiências com as práticas corporais vivenciadas nas oficinas de Práticas Corporais.

Enquanto estrelas em movimento que carregam em seu brilho múltiplos desejos, cada capítulo busca uma relação metafórica entre as constelações e as experiências vividas, entrelaçando mitos e histórias, por meio da metalinguagem.

Portanto, a obra aposta nos saberes das crianças e nas leituras de mundo que construíram mediadas na relação com a cultura, o corpo, o movimento, o ambiente e o contexto histórico expressas por múltiplas linguagens, indicando a potência deste recurso em legitimar os conhecimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como em mobilizar estratégias de escutar, olhar, construir, (re)construir, avaliar e documentar a prática docente sobre outras perspectivas.

Pedro Gabriel Viana do Amaral