

RODRIGO ANGELO DADALT

AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA CAPOEIRA: O QUE FALAM AS CRIANÇAS

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marynelma Camargo Garanhani

Co-orientadora: Prof^ª. Ms. Lorena de Fatima Nadolny

CURITIBA

2010

RESUMO

O objetivo da pesquisa é compreender de que modo a criança se apropria dos saberes da capoeira no contexto da Educação Física escolar e, a investigação foi realizada com as crianças de cinco/seis anos inseridas no 1º. ano do Ensino Fundamental de nove anos. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Curitiba em que o professor apresenta práticas com a capoeira, como conteúdo da Educação Física escolar. Os pressupostos teóricos adotados para o estudo da capoeira na escola foram: Falcão (1996), Nadolny (2002) e Soares (2004); para culturas da infância foram: Sarmiento (2003 e 2004) e Corsaro (2009); e para a pesquisa com crianças foram: Delgado e Müller (2005), Cerisara (2004) e Leite (1996). A coleta de dados envolveu o planejamento e a docência de aulas de capoeira em parceria com o professor de Educação Física da escola, onde as aulas eram fotografadas e serviam de mobilizador das conversas das crianças nas rodas de conversa que foram filmadas. Portanto a roda de conversa foi o instrumento metodológico. O estudo foi organizado em quatro eixos de análise: sequência de interações, a imaginação do real, o suporte do brincar e ideomovimentos. O suporte do brincar e ideomovimentos são os mediadores entre a interação e a imaginação do real. A cada interação a criança imagina o real, como uma projeção da situação vivida, e na sequência de interações esta imaginação se torna mais significativa onde os saberes se tornam próprios da criança.

Palavras-chave: Capoeira, culturas da infância, apropriação de saberes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: ETAPAS DA PESQUISA AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA CAPOEIRA:
O QUE FALAM AS CRIANÇAS.....24

FIGURA 2: SISTEMA DE PRÉ-ANÁLISE ADAPTADO DE BARDIN (2005) 31

FIGURA 3: EIXOS DE ANÁLISES DAS NARRATIVAS INFANTIS.....43

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA CAPOEIRA: O QUE FALAM AS CRIANÇAS 26

QUADRO 2: AÇÕES PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA CAPOEIRA: O QUE FALAM AS CRIANÇAS 30

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1: AULA DE CAPOEIRA 17/05/2010.....	27
FOTOGRAFIA 2: AULA DE CAPOEIRA 24/05/2010.....	28
FOTOGRAFIA 3: AULA DE CAPOEIRA 07/06/2010.....	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 REVISÃO DE ESTUDOS	10
2.1 A CAPOEIRA NA ESCOLA	10
2.2 CULTURAS DA INFÂNCIA E A CAPOEIRA	14
2.3 A PESQUISA COM CRIANÇAS: UMA ESCOLHA PARA O ESTUDO DOS SABERES DA CAPOEIRA	19
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
3.1 O PERCURSO REALIZADO	23
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	26
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	26
3.4 PROPOSTA DE ANÁLISE DAS FALAS	31
4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE OBSERVEI E ESCUTEI	33
4.1 SEQUÊNCIA DE INTERAÇÕES	33
4.2 A IMAGINAÇÃO DO REAL	36
4.3 O SUPORTE DO BRINCAR	37
4.4 IDEOMOVIMENTOS	39
5 CONSIDERAÇÕES: UM RECOMEÇO	42
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

1 INTRODUÇÃO

A capoeira é uma manifestação cultural brasileira de origem afro-descendente e, atualmente, sua prática está presente em mais de 150 países dos cinco continentes. No seu processo histórico de institucionalização foi reprimida, proibida, liberada, reconhecida e registrada como patrimônio da cultura brasileira. Neste cenário foi uma luta marginal que se disfarçou em dança para quem via e brincadeira para quem praticava, passando a se constituir como jogo.

Como uma possibilidade de educação, figurou no passado apenas nos espaços não formais de ensino vindo a se aproximar da escola, inicialmente, como uma atividade extracurricular. Assim, veio integrar o currículo escolar como um conteúdo da disciplina de Educação Física.

Mesmo com o reconhecimento e sua inserção recente nos espaços escolares, os estudos e pesquisas sobre a capoeira entendida como educação ainda são escassos. Assim temos a necessidade de melhor compreendê-la e, para isto, foi elegida como pergunta questionadora deste estudo: como a criança se apropria dos saberes da capoeira?

O objetivo de pesquisa é compreender de que modo a criança se apropria dos saberes da capoeira no contexto da Educação Física escolar e, para a investigação, optamos por realizar uma pesquisa com a criança de cinco/seis anos inseridas no 1º. ano do Ensino Fundamental de nove anos¹, sendo a própria criança a fonte de informações sobre ela mesma. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Curitiba em que o professor apresenta práticas com a capoeira, como conteúdo da Educação Física escolar.

Este estudo justifica a tentativa de responder algumas inquietações pessoais sobre as possibilidades pedagógicas com a capoeira, pois sou praticante desta manifestação desde 2000 e dou aulas desde 2007. Também se justifica pela escassez de material teórico relativo ao tema, sendo que a maior parte dos materiais existentes são apenas exemplos práticos que carecem de reflexão teórica. Espero que a pesquisa possa servir de subsídio aos profissionais da capoeira, para sua

¹ Em 2006, com a sanção da Lei nº 11.274, o ensino fundamental brasileiro passou a ter duração nove anos, iniciando aos seis anos de idade. Tendo o prazo até 2010 para a implementação da obrigatoriedade da lei.

compreensão como manifestação cultural institucionalizada e aos profissionais da educação no sentido de possibilitar um maior entendimento sobre a capoeira nas aulas de Educação Física escolar.

A pesquisa poderá também contribuir com a gestão cultural na educação, por meio da elaboração de políticas públicas que valorizem os saberes oriundos da cultura popular brasileira, para que os mesmos possam ser preservados e transmitidos às gerações futuras no contexto da escola.

2 REVISÃO DE ESTUDOS

2.1 A CAPOEIRA NA ESCOLA

Neste tópico tenho como objetivo compreender o processo que levou a inserção da capoeira no currículo escolar. Para que este entendimento fique conectado com a realidade, vejo como necessidade primeira, situar a concepção atual da capoeira dentro de seu processo histórico de institucionalização, seguindo para uma revisão de estudos sobre a inserção da capoeira na escola.

Atualmente, a capoeira é reconhecida pelo estado brasileiro como **Patrimônio Cultural do Brasil**, sendo entendida como uma manifestação cultural.

A capoeira é uma manifestação cultural que se caracteriza por sua multidimensionalidade – é ao mesmo tempo dança, luta e jogo. Dessa forma, mantém ligações com práticas de sociedades tradicionais, nas quais não havia a separação das habilidades nas suas celebrações, característica inerente à sociedade moderna. (DOSSIÊ, 2007, p. 11)

Este entendimento sobre a capoeira passou por um processo de institucionalização onde as *“culturas são construídas a partir das influências que as cercam”* (DOSSIÊ, 2007, p.11). A capoeira sofre forte influência opressora e na busca de liberdade houve o emprego de estratégias de sincretismo, *“golpe de mestre da capoeira cultural”* (LEMINSKI, 1986, p. 21), como disfarces, para que a luta passasse despercebida e, ao mesmo tempo, ocorriam fusões aos elementos usados como disfarce, o que permitiu a preservação, transformação e transmissão dos saberes e práticas da capoeira as gerações posteriores.

Os primeiros registros iconográficos sobre a capoeira datam do período escravista, do final século XVIII e início do século XIX. Neste tempo a capoeira foi uma cultura escrava e rebelde, uma luta marginal que buscava a liberdade frente ao poder autoritário, sendo reprimida, proibida e criminalizada em 1890 pelo código penal da república. Neste período a luta começa a se disfarçar em dança e brincadeira e se constituir como jogo, como pode ser observado em *“A capoeira escrava e outras tradições rebeldes do Rio de Janeiro (1808 – 1850)”* (SOARES, 2004):

O outro elemento importante que surge nesta fonte, pela primeira vez, é a malta de capoeiras. Felipe Lebolo, Manuel Benguela, Serafim Congo e Antônio Angola estavam treinando ou “jogando capoeira”, como aparece no jargão policial da época. É difícil distinguir onde termina a luta marcial e começa a brincadeira ou “folgado”, para utilizar a linguagem de outrora, mas os resultados foram sérios, pois um preto que se desconhece teve a perna quebrada. (SOARES, 2004, p. 74)

Em nota Soares data a época em 1811. Na arte também há registros deste período como o quadro *“Dança de Guerra ou Jogar Capoeira de Johann Moritz Rugendas (1835)”*.

O divisor de águas que marca o fim da repressão policial, na primeira metade do século XX, está na figura de dois mestres de capoeira: Mestre Bimba e Mestre Pastinha. A capoeira começa a ser reconhecida como arte, como cultura digna, assim o desenvolvimento de sua prática torna-se favorável e vem à liberação com o reconhecimento do estado, no governo Getúlio Vargas.

A capoeira da Bahia, mais especificamente de Salvador, cidade de origem de Mestre Bimba e Mestre Pastinha, começa a se difundir pelo Brasil e pelo mundo. As cidades do Rio de Janeiro e Recife, que tiveram a capoeira do século XIX quase que extinta, passaram a praticar uma capoeira com forte influência da capoeira bahiana.

Em 2004, a capoeira foi apresentada ao mundo pela ONU como uma possibilidade de harmonia, tolerância e paz entre os povos.

O interessante no processo de institucionalização é que o estado brasileiro apenas reconheceu o que já vinha sendo conquistado pelos capoeiristas e mestres de capoeira. Assim, em 2008 a capoeira foi registrada com Patrimônio Cultural do Brasil, de duas maneiras: A Roda de Capoeira no Livro de Registro das Formas de Expressão e o Ofício dos Mestres de Capoeira no Livro de Registro dos Saberes, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

As primeiras aproximações da capoeira com a escola iniciaram segundo Falcão (1996), com contribuições pessoais que geraram projetos de maior amplitude.

A recente implantação da capoeira, em instituições de ensino do Brasil, tem contado com contribuições pessoais que depois resultam em projetos vinculados geralmente a órgãos governamentais relacionados à Educação Física e/ou ao desporto. (FALCÃO, 1996, p. 37)

Falcão (1996) destaca a inclusão da capoeira nos Jogos Escolares Brasileiros (JEB's), em 1985, e estes mobilizaram discussões sobre a capoeira nos contextos educacionais e desportivo. A capoeira entrou em evidência no contexto educacional em 1987 com o Programa Nacional de Capoeira, criado pela SEED-MEC, que teve duração de dois anos. Sobre este programa o autor ainda faz uma crítica à falta de estruturação da capoeira e falta de suporte acadêmico nas tentativas de organização via organismos estatais.

As tentativas de se organizar e normatizar a capoeira, via organismos estatais, vêm contribuindo para sua evidência no cenário esportivo e também no contexto educacional brasileiro. Entretanto, muitas dessas tentativas esbarram, na maioria das vezes, em diversos impasses dentro do contexto desta modalidade onde ainda não existe uma linha condutora estruturada que dê suporte acadêmico e institucional a essas iniciativas. Quase tudo fica restrito a conhecimentos pessoais adquiridos através das experiências práticas e de trabalhos individualizados de alguns interessados pela capoeira. (FALCÃO, 1996, p. 43)

Nesta época a capoeira carregou uma concepção de esporte como uma modalidade de competição e por esta via a capoeira se aproximou da escola. O Programa Nacional de Capoeira (1987) trouxe uma concepção da capoeira como manifestação cultural e inseriu a capoeira como uma atividade extracurricular na escola, porém sua dimensão esportiva foi ressaltada. Estes fatos geraram discussões tanto no contexto capoeirístico como no contexto escolar.

A evidência que a capoeira ganhou, abriu discussões no nível das teorias pedagógicas da Educação Física onde surgiram novas propostas que incluíram a capoeira no currículo escolar desta disciplina.

[...] a capoeira como componente curricular evidencia-se cada vez mais nas propostas pedagógicas para a Educação Física. Pode-se destacar BARBOSA (1997), COLETIVO DE AUTORES (1992) e BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – PCN's (1997), os quais reservam à capoeira um espaço bastante significativo. Todas estas propostas buscam transformar a atual prática da Educação Física através de conteúdos que ofereçam a vivência de ações motoras significativas e a possibilidade de questionamento e crítica sobre a realidade vivida. (NADOLNY, 2002. p. 22)

Estas propostas não garantiram a efetiva inclusão da capoeira nas escolas, pois os profissionais da educação, em sua maioria, não têm subsídios para o

trabalho pedagógico. Falcão (1996) já havia mencionado sobre a falta de estrutura, e Nadolny (2002) aponta:

[...] inicia-se o reconhecimento educacional da capoeira por meio de propostas curriculares oficiais, porém ela não é aplicada no contexto escolar por falta de capacitação dos professores que atuam nas escolas ou que estão em processo de formação nos cursos de Educação Física. (NADOLNY, 2002, p. 23)

Mesmo com o reconhecimento educacional oficial a capoeira tem dificuldades de adentrar ao currículo escolar pela falta de conhecimento dos professores e pela falta de formação específica nos cursos de Educação Física.

Em 2003 este reconhecimento ganha força maior com a promulgação da Lei 10.639, pois “*torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira [...] no âmbito de todo o currículo escolar*” (BRASIL, 2003), que altera a LDB, Lei 9.394/96. A capoeira sendo uma manifestação cultural de origem escravizada se enquadra na lei como Cultura Afro-Brasileira.

A nova legislação gera um movimento no interior das escolas e nas secretarias de educação para o seu cumprimento. Ocorre, assim, a produção de materiais para dar subsídio ao ensino da capoeira no interior da escola voltado para a disciplina de Educação Física. O estado do Paraná (2006) lança o livro didático público de Educação Física, destinado aos alunos do Ensino Médio, neste material a capoeira é abordada no conteúdo estruturante de lutas.

Em Curitiba, contexto do nosso estudo, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba produz cadernos pedagógicos para os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino e também realiza cursos de formação continuada destinados a estes professores. Neste cenário, a capoeira é abordada em dois cadernos pedagógicos: o Caderno Pedagógico de Educação Física (2008) do Ensino Fundamental, onde a capoeira se faz presente no eixo de lutas e o Caderno Pedagógico do Movimento (2009) para Educação Infantil, que entende o movimento como uma linguagem, a capoeira é abordada no eixo norteador do trabalho educativo: ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis.

Os dois documentos referenciam o autor Jorge Luiz de Freitas (2003 e 2005), que apresenta uma proposta de ensino da capoeira para crianças de 3 a 12 anos e a chama de Capoeira Infantil (2003) e Capoeira Pedagógica (2005). Este autor apresenta uma proposta pedagógica onde os elementos da capoeira, os

movimentos, o toque dos instrumentos e as músicas são adaptados para a criança conforme sua idade e incorporados nos jogos e brincadeiras infantis.

Frente a estas considerações é possível observar que a inserção da capoeira na escola ocorre como atividade extracurricular e passa a participar das propostas pedagógicas quando justificam sua inclusão nos currículos escolares, por meio da lei. Atualmente, a capoeira está em muitas escolas como uma atividade extracurricular e como conteúdo da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, também se apresenta como prática da linguagem Movimento na Educação Infantil.

2.2 CULTURAS DA INFÂNCIA E A CAPOEIRA

A criança é diferente do adulto, com características peculiares da infância, tempo do desenvolvimento humano. Com a cultura cada criança pode se identificar e diferenciar com um sujeito social, onde

[...] nascem as diferenças e, nelas, os estilos, os modos de ser, e estar, os 'jeitos' de cada qual. Porque cada grupo humano, cada coletividade concreta, só pode pôr em prática algumas dessas possibilidades de atualizar o que a condição humana apresenta como universal. (DA MATTA, 1986, p. 15)

Com a preocupação de compreender este modo universal de ser criança, busco nos estudos de Sarmiento (2003 e 2004) uma fundamentação sobre o ser criança e sobre os eixos estruturadores das culturas da infância, para, posteriormente, entender os possíveis modos de apropriação dos saberes pelas crianças. Entendo que mesmo tendo uma estrutura universal de ser criança, na cultura cada criança se individualiza e se identifica como um ser único. Por este motivo uso o termo criança e crianças, pois cada grupo social constitui um modo cultural de ser criança, assim as crianças se diferenciam conforme os contextos culturais que estão inseridas historicamente e geograficamente. Assim, a infância, como tempo do desenvolvimento humano, também pode ser diferente conforme os contextos culturais circunscritos no tempo e espaço histórico-sociais.

Na contemporaneidade, a criança ocupa um lugar que lhe é legado pelos adultos e este lugar é, ao mesmo tempo, construído e conquistado pela criança.

É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reiventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro. É um lugar um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. (SARMENTO, 2004, p. 2 e 3)

A institucionalização deste entre-lugar da infância é sobre tudo histórica, onde se relacionam a visão de infância do passado e do futuro, tornando o presente um tempo em constante mudança, quando se dão os conflitos entre o que é dado pelo adulto e construído pela criança. São nestas dinâmicas de relação entre os mundos adultos e infantis que se constituem as **culturas da infância**.

As culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O desafio hermenêutico colocado à Sociologia da Infância consiste na compreensão deste processo de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 1997), constitutivo das identidades de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional. (SARMENTO, 2003, p.8)

A **reprodução interpretativa**² sendo precursora das identidades individuais das crianças, também representa uma relativa autonomia das culturas da infância. Sarmiento (2003) se baseia em estudos da antropologia dos anos 70 que reforçam a concepção de criança como construtora de sentido.

Surgiu uma concepção seriamente modificada da mente infantil – não uma confusão alvoroçada e florescente, não uma fantasia voraz, girando em desamparo num desejo cego, nem tampouco algoritmos inatos gerando uma profusão de categorias sintéticas e conceitos prontos para ser usados, mas uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – a palavra de Nelson Goodman –

² “O termo interpretativa captura os aspectos inovadores das participações das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam, de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.”(CORSARO, 2009, p. 31)

construtora do mundo. (CLIFFORF GEERTZ, 2001, p. 186 citado por SARMENTO, 2003, p. 8)

As crianças nas suas (inter)ações com o mundo criando, buscando, preservando, usando sentido, constroem seu próprio mundo e constituem as suas culturas da infância.

Ao analisar a geração e estruturação das culturas da infância, Sarmiento (2003) apresenta que a criança faz uma deslocação sobre os princípios da identidade e sequencialidade em relação ao adulto. No princípio da **identidade** a criança, sem perder sua identidade própria, pode se imaginar com outra identidade e da mesma forma com os objetos. O princípio da **sequencialidade** é expresso na relação que a criança estabelece com o tempo, onde a criança repete fatos históricos e comete a mesma sequência de atos como uma antecipação do futuro.

[...] a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo-se na *passarellas*, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim com o toco de uma vassoura se transmuta numa espada, ou num cavalo, e uma toalha se transforma numa túnica ou numa bandeira, sem que a criança perca a noção da identidade de origem. Do mesmo modo, a criança incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de factos cronologicamente distintos. (SARMENTO, 2003, p. 10)

Além destes princípios, Sarmiento (2003, 2004) propõe 4 eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A **interatividade** pressupõe uma disponibilidade da criança em estabelecer interações, sendo a interação uma *“influência ou ação mutua entre coisas e/ou seres”* (Houaiss, 2008, p. 429). Para Sarmiento:

O mundo da criança é muito heterogéneo (sic), ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva (SARMENTO, 2004, p 14)

É neste contato em interação com o mundo que a criança aprende e forma sua identidade como um sujeito social. Nestas múltiplas interações possíveis

Sarmiento (2004) destaca a relação entre pares e a cultura de pares³. A participação da criança num grupo de pares, onde desenvolve atividades interativas como: brincar, defesa do espaço interativo, partilha de rituais, estratégias de não querer, ajustes as regras dos adultos, entre outras, cria na criança uma sensação de grupo, um sentimento de pertencer a este grupo e um sentido sobre a palavra amigo.

A **ludicidade** para Sarmiento (2003, p. 16) é a própria *“natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância.”* O brincar com o outro e/ou objetos é fator fundamental na produção das fantasias e na recriação imaginária do mundo, como também na aprendizagem da sociabilidade.

A **fantasia do real** é *“o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário”* (Sarmiento, 2003, p. 16). Este pensamento fantasista é um processo de transposição imaginária do real, não literal e funda um modo de integibilidade. Porém, este modo não é único, pois as crianças são *“capazes tanto de ‘imaginar a transformação do mundo físico de forma disciplinada e coerente’, quanto de ‘imaginar uma paranólia de sensações, necessidades e de emoções dissociadas da realidade envolvente”* (HARRIS, 2002, p. 226 citado por SARMENTO, 2003, p. 13). Esta não literalidade também ordena um modo de organização do tempo.

A **reiteração** pressupõe o *“dizer ou fazer de novo; repetir”* (Houaiss, 2008, p. 642). Para Sarmiento (2003):

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, [...]. Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção (SARMENTO, 2004, p. 17)

Desta forma, a criança reinventa o tempo que é *“um tempo continuado onde é possível encontrar o nexa entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo”* (Sarmiento, 2003, p. 17). É na reiteração, como um fluxo de (inter)acção infinita, que a criança incorpora os saberes do mundo,

³ *“Defino cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.”* (CORSARO, 2009, p. 32). *“O sentido da palavra ‘pares’ não é o de duplas, e sim de parceiros de iguais”* (CORSARO, 2009, p. 31).

das culturas. São nas interações com os adultos, com as crianças, com os objetos socialmente construídos que se constituem as culturas da infância.

A partir desta revisão dos estudos de Sarmiento (2003 e 2004), entendo o **brincar** como um modo de (inter)ação da criança, que se estrutura nos eixos interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. O brincar não é exclusivo das culturas da infância, também está presente nas culturas do adulto, porém as crianças brincam constantemente. Ao brincar a criança entra em contato com o mundo e possibilita outras formas de interação contidas no próprio ato de brincar, como: explorar, manipular, experimentar, ouvir, falar, observar, movimentar-se, conhecer, compreender, entre outras. Nas culturas da infância o brincar é característico da ação das crianças e na escola ele pode ser estruturante das práticas com as crianças. Assim, concordo com Garanhani (2008) quando aponta o brincar como um princípio pedagógico para o trabalho educativo com a linguagem movimento.

[...] o **brincar** se apresenta como um princípio pedagógico, pois é no brincar que a criança adapta a sua condição físico-motora e a do objeto e/ou situação às condições exigidas pela ação e, conseqüentemente, consegue experimentar, explorar e compreender os significados do meio. (GARANHANI, 2008, p.136)

Desta maneira a capoeira deve ser estruturada de modo a permitir o brincar da criança, sendo que os eixos estruturadores da cultura infantil devem ser pensados na prática escolar, no intuito de tornar estas práticas mais ajustadas à especificidade das crianças.

Na Educação Infantil as práticas de movimento, no caso a capoeira, devem ser estruturadas pelo brincar e, para melhor compreender esta possibilidade de estruturação, vejo a necessidade de fazer uma aproximação da capoeira com os elementos estruturantes das culturas da infância.

Tomando como base a interatividade, com destaque a cultura de pares na formação dos grupos infantis para brincar e formação de grupos a partir das brincadeiras de interesse comum Sarmiento (2003) coloca a ludicidade como a própria natureza interativa do brincar. Sobre a capoeira, Soares (2004) descreve a formação de agrupamentos, as maltas de capoeira, que era a reunião de indivíduos que jogavam ou brincavam capoeira.

Na dinâmica do jogo da capoeira, ele pode ser reiniciado com a volta ao mundo e retorno dos jogadores ao pé do berimbau, também pode ser comprado por um terceiro jogador ou ainda pode ser terminado pela vontade dos jogadores e na seqüência se inicia um novo jogo com novos jogadores ao pé do berimbau. Esta sequencialidade do jogo é característica da capoeira regional onde o jogo é sempre reiniciado até que a roda termine. O que tem aproximação com a reiteração que apresenta uma noção de tempo recursivo, isto é, um tempo circular que pode ser a qualquer momento reiniciado.

A fantasia do real como uma forma de imaginação do real não literal se aproxima da imaginação poética das cantigas de capoeira, onde há também uma relação com o princípio de identidade. Visível neste trecho de cantiga do Mestre Moraes: *“Eu não sou camaleão, mas posso ser colorido”*.

Frente estas considerações é possível observar que a relação entre as culturas da infância e a capoeira se estruturam pelo brincar. E o brincar como um princípio pedagógico deve estruturar as práticas na escola.

2.3 A PESQUISA COM CRIANÇAS: UMA ESCOLHA PARA O ESTUDO DOS SABERES DA CAPOEIRA

Com o surgimento da sociologia da infância nasce um novo olhar para a criança sob uma concepção de que a criança é um sujeito social. Delgado e Müller (2005) apoiadas nos estudos de Corsaro (1997) apontam que as *“crianças e os adultos, são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas.”* (DELGADO e MÜLLER, 2005, p.163) Esta nova perspectiva também vem a valorizar a criança como fonte legítima de informação sobre ela mesma.

Neste sentido, a pesquisa com a criança está alinhada com o foco de pesquisa sobre o processo educativo. Mesmo que a pesquisa com a criança passe por uma interpretação do pesquisador ela visa diminuir a miopia de análise de dados fornecidos sobre a criança por terceiros. Entendendo que o processo de análise é interpretativo o pesquisador deve ter clareza das suas concepções de criança e das

formas como ela interage com o mundo, para que não prevaleça uma visão impregnada das concepções do pesquisador.

As pesquisas que vêm sendo realizadas com as crianças as valorizam como “*fonte fidedigna da informação sobre ela mesma*” (CERISARA, 2004, p.44). Na escola este modelo de pesquisa vem alterando as propostas metodológicas.

O que, porém, especifica esse campo de estudos emergente sobre as crianças é a focalização que se adota (sic), e, por consequência, o conjunto de orientações metodológicas congruentes. Essa focalização reside, exactamente, em partir das crianças, para os estudos das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva (PINTO e SARMENTO, 1997, citado por CERISARA, 2004, p. 42)

No sentido de capturar as vozes da criança por meio da pesquisa, surgem questões sobre este modelo de pesquisa. Cerisara (2004), Delgado e Müller (2005) apontam desafios a serem superados: o adultocentrismo sob o olhar voltado para a criança, sendo um limitador sensível ao mundo da criança por parte do pesquisador e superá-lo exige muita reflexividade; o modo de utilização da linguagem pela criança distinto do adulto, a criança fala mais com o corpo do que com a voz e como traduzir as linguagens das crianças.

A linguagem da criança vai além do verbal e com objetivo de captar para além da expressão lingüística da criança os estudos têm buscado ampliar os instrumentos de coleta de dados.

Os textos que trabalham com relatos de pesquisa algumas vezes referem-se a entrevistas, análise de desenhos, registros baseados em filmes ou fotografias, observações participantes, diários de campo (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 164)

Para compreender melhor sobre as linguagens da criança busco suporte no campo das narrativas infantis

A criança, ao se relacionar com o outro, mesmo que só corporalmente a principio, oferece a oportunidade de ser interpretada, de ter essa relação significada de modo a ir se constituindo, gradativamente, em um sujeito que também constituirá significados pela linguagem. Assim como para

Bakhtin, de uma perspectiva baseada nos trabalhos de Vygotsky, a apropriação da narrativa pela criança é um processo que, como outros, se faz a partir da interação com parceiros privilegiados de um determinado meio. Quando ela começa a narrar, inaugura uma etapa importante na sua relação com a linguagem. (LEITE, 1996, p. 6)

Ao analisar as narrativas das crianças Leite apoiada em Perroni (1983), caracteriza o discurso das crianças em história, relato e caso. Na história há um enredo, começo, meio e fim, sendo que neste modelo de narrativa predomina a ficção. Já nos relatos há um compromisso em narrar suas experiências vividas de forma verdadeira. Por fim o caso é uma interseção entre a história e o relato, é o uso lúdico da linguagem como uma combinação livre entre a verdade e a ficção.

Leite (1996) discute, com suporte em Bakhtin, que o discurso da criança se constitui de **interdiscursos**, isto é, a criança usa os discursos que teve contato anteriormente para criar o seu próprio discurso. Os interdiscursos são vozes sociais de manifestação coletiva que marcam determinadas tendências.

Um importante instrumento para se ouvir as crianças na escola é a roda de conversa, além de ser um grande recurso pedagógico para o trabalho educativo com a oralidade, pode ser usado como um recurso de pesquisa.

A roda de conversa parece um momento simples e informal mas, em se tratando de crianças pequenas, torna-se uma atividade fundamental, que, como qualquer outra num trabalho pedagógico com intencionalidade educativa, requer planejamento e reflexão constante. (LEITE, 1996, p. 9)

O papel do adulto nas rodas de conversa com as crianças é de ser um interlocutor e um incentivador das verbalizações e dar atenção ao que as crianças querem falar, para que possa compreender o que as crianças querem comunicar.

Um professor atento seria aquele que pergunta para a criança se não entendeu o que ela disse, que encoraja a criança a dizer o que ela realmente pensa, que propõe, que deixa espaço e tempo para a criança coordenar pontos de vista diferentes (mesmo que inesperados), que a espera relacionar os novos conhecimentos com suas vivências e conhecimentos anteriores. Estas atitudes são importantes, principalmente se estamos tratando com crianças pequenas, donas de um pensamento sincrético com forte presença de conexões subjetivas, plenas de significado e sentido. (LEITE, 1996, p. 11)

O modo de pensar das crianças não é exclusivo, talvez também não seja a única forma de pensar.

[...] o modo de raciocinar da criança não se constitui em obstáculo para a nossa interação construtiva com ela, por dois motivos: primeiro porque também o adulto não pensa conceitualmente o tempo todo e muitas vezes, ele próprio é fonte de fabulações, como lembra Wallon (1988). Em segundo lugar, é considerando o caráter provisório e limitado da razão que Wallon indica o aspecto positivo do sincretismo – necessário ao ato criador em todos os domínios, estético ou racional, essencial à invenção verdadeiramente nova. (LEITE, 1996, p. 18)

Estas considerações são de grande importância no sentido de ampliar o olhar sobre a criança e seus modos de expressão, tanto na coleta dos dados como na análise dos mesmos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 O PERCURSO REALIZADO

Esta pesquisa foi realizada com crianças, isto é, as crianças colaboraram como fonte de dados primários sobre si. Participo do projeto “Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil” do Programa Licenciar – UFPR/2010 e este projeto é uma parceria entre a universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Secretaria Municipal de Ensino (SME) de Curitiba, que objetiva a formação inicial e continuada de professores de Educação Física. Neste projeto conheci o professor Thiago André de Castro que atua na Rede Municipal de Ensino e, em 2010, direcionei todas as minhas atividades acadêmicas que envolviam atividades na escola para a escola do professor Thiago⁴, pois ele apresenta práticas com a capoeira para a criança pequena, que foram registradas no Caderno Pedagógico Movimento (2009), assunto do meu interesse.

Desta maneira, além de ser uma pesquisa realizada com criança, ela conta com a participação do professor Thiago, pois o mesmo enquanto professor formador no interior da escola acompanhou-me em todas as etapas da investigação. O professor foi um grande colaborador (co-pesquisador), pois participou de decisões dentro do processo de pesquisa e sobre os encaminhamentos da mesma e ainda responsável pelo registro das imagens.

Após esta inserção prévia na escola teve início a pesquisa propriamente dita, conforme mostra a Figura 1.

⁴ Ao mencionar professor Thiago me refiro a Thiago André de Castro, professor da rede municipal de ensino de Curitiba, membro do Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil, colaborador do Caderno Pedagógico Movimento (2009) da SME de Curitiba e co-pesquisador deste estudo.

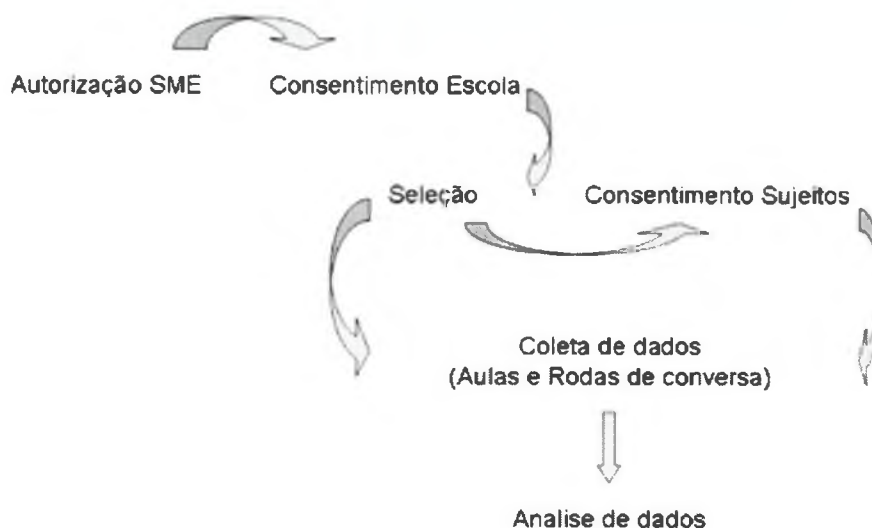


FIGURA 1: ETAPAS DA PESQUISA AS *CULTURAS DA INFÂNCIA NA CAPOEIRA: O QUE FALAM AS CRIANÇAS*.
 FONTE: O autor (2010)

Durante o período de **autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba** eu já estava inserido na escola como um professor em formação. Acompanhava e ministrava aulas de Educação Física nas turmas de segunda-feira em que o professor Thiago lecionava, no período da manhã e tarde. Neste período observei e auxiliiei o professor Thiago na prática docente e também realizamos uma adaptação docente minha com as crianças, pois no processo de pesquisa previa que eu viria a exercer o papel de professor a frente da turma e de pesquisador, acompanhado pelo professor Thiago no papel de professor formador e co-pesquisador.

Após este período solicitamos o **consentimento da direção da escola**, que se prontificou previamente a encaminhar a solicitação de consentimento aos pais das crianças que fossem selecionadas a participar das rodas de conversa. Juntamente com o termo de consentimento a escola enviara uma nota explicativa que fora elaborada pela equipe pedagógica da escola.

Na sequência realizamos a **seleção da turma a ser pesquisada e das crianças que participariam das rodas de conversa**. Esta seleção ocorreu apenas nas turmas de primeiro ano do período da manhã, pois correspondia à disciplina de Projetos Integrados da Licenciatura em Educação Física, que integra o Projeto

Educamovimento⁵. A proposta da disciplina é que os acadêmicos, professores em formação, participem de laboratórios de docência sob a orientação dos professores da escola, professores formadores, em conjunto com a professora da disciplina também coordenadora do projeto.

A seleção da turma a ser pesquisada e das crianças que participariam das rodas de conversa foi realizada em uma aula de Educação Física onde realizamos uma roda de conversa com as crianças sobre o berimbau. O professor Thiago ficou responsável por realizar a seleção da turma e das crianças que participariam das demais rodas de conversa, solicitei a ele também que observasse a turma e as crianças que se expressavam melhor. Foram selecionadas oito crianças, porém não foi possível realizar todas as rodas de conversa com as oito crianças presentes.

Na sequência iniciamos as **aulas de capoeira** que foram fotografadas e as **rodas de conversa**⁶ foram realizadas com base nas fotos de cada aula de capoeira ministrada. Assim, as rodas de conversa tiveram registro áudio visual (filmagens).

Mesmo com o termo de consentimento encaminhado aos pais, antes de iniciarmos a primeira roda de conversa explicamos as crianças da turma selecionada sobre a pesquisa e **solicitamos seu consentimento de colaboração**, que ocorreu da seguinte maneira: eu e o professor Thiago entramos na sala de aula da turma selecionada e conversamos com as crianças. Explicamos que eu era aluno da universidade, como eles da escola, também que eu estava ali com o professor Thiago aprendendo a ser professor. E que eu teria que entregar um trabalho a minha professora da Universidade sobre como eles estavam aprendendo nas aulas de capoeira.

Explicamos também sobre a seleção e o professor Thiago comentou que alguns alunos iriam participar e que não era para os alunos ficarem chateados se não fossem conversar com os professores, pois todos participariam das aulas. Solicitamos que quem quisesse participar levantasse a mão, todos os alunos presentes levantaram a mão. Então chamamos os alunos que iriam participar da roda de conversa.

⁵ Ao utilizar **Projeto Educamovimento** estarei me referindo ao Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil” do Programa Licenciar – UFPR/2010.

⁶ “Na roda de conversa geralmente trabalhamos com o que pode ser denominado, situações narrativas (...). A situação narrativa é um gênero de discurso primário, pois constitui-se em circunstância de uma comunicação verbal espontânea (...).” (LEITE, 1996, p. 2)

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

As crianças, sujeitos desta pesquisa são alunos de uma turma de primeiro ano da Escola Municipal Newton Borges dos Reis do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba. Este bairro é um dos bairros mais periféricos da cidade à 20 km do centro e se localiza após a rodovia do contorno sul, sendo circundado pelo contorno sul, rodovia do xisto, BR 116 e a estação de refino petroquímico da Petrobrás. A população do bairro é de baixa renda e baixo nível de instrução escolarizada. Segundo dados do IPPUC em 1991 a população do bairro era de 8.168 pessoas e partir de 1992 o bairro recebeu cerca de 8 mil famílias da fila da COHAB. O bairro passou a ser considerado prioritário para instalação pública com a construção de escolas, unidades de saúde e creches. Atualmente é possível visualizar esta instalação no bairro que também tem um comércio bem desenvolvido, porém carece da rede bancária com instalação apenas de lojas lotéricas e alguns caixas eletrônicos em supermercados da região.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados no processo de **coleta de dados** estão descritos no Quadro 1:

Etapa da Pesquisa	Formas de Registro
Aulas de capoeira	Diário de Campo Fotografia
Rodas de Conversa	Diário de Campo Áudio-visual (filmagens)

QUADRO 1: INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA CAPOEIRA: O QUE FALAM AS CRIANÇAS.

FONTE: O autor (2010)

Estas etapas da pesquisa aconteceram após a seleção, sendo que as atividades anteriores também foram registradas no diário de campo. As aulas ministradas foram planejadas em conjunto com o professor Thiago, o qual durante as aulas ficou responsável pelo registro fotográfico e entreviu quando necessário. Abaixo destaco uma pequena mostra das fotografias que ficaram a disposição das crianças nas rodas de conversa, estas fotografias foram registradas pelo professor Thiago nas aulas de capoeira realizadas na pesquisa.

A primeira foto é da aula dia 17/05/2010, onde foi apresentado para as crianças um instrumento da capoeira, o pandeiro.



FOTO 1: CASTRO, AULA DE CAPOEIRA (17/05/2010)

Durante a aula cada criança pode manipular um pandeiro alternativo que fora construído pelo professor Thiago, este material foi o suporte para as brincadeiras realizadas que também envolviam os movimentos da capoeira além do toque do instrumento. Neste dia estávamos em uma sala de desocupada, pois esta chovendo o que impossibilitou a saída à parte externa da escola.

A segunda foto é da aula do dia 24/05/2010, onde foi apresentado o refrão de uma música da capoeira para as crianças. E a partir deste refrão foram desenvolvidas as brincadeiras da aula.



FOTO 2: CASTRO, AULA DE CAPOEIRA (24/05/2010)

A o refrão da música era: 1 2 3 já, 4 5 6 já, 7 8 9 todos juntos de uma vez já. A brincadeira básica da aula foi cantar a música gingando e quando cantávamos já deveríamos pular. A brincadeira foi ficando mais complexa com a inserção de materiais e os movimentos da capoeira.

A terceira foto é da aula do dia 07/06/2010, esta foi a ultima aula de capoeira realizada na pesquisa.



FOTO 3: CASTRO, AULA DE CAPOEIRA (07/06/2010)

Nesta aula foi desenvolvida com elementos das aulas anteriores, são eles: o jogo da capoeira, o ritmo do berimbau, um jogo de oposição baseado no jogo do tira medalha de Mestre Bimba adaptado para as crianças e a música 1 2 3 já.

A brincadeira consistia em jogar capoeira com o colega dentro do círculo desenhado com giz no chão enquanto o berimbau estivesse tocando. Quando parava o toque do berimbau mudava para o jogo de oposição que as crianças deveriam tentar tirar a cordinha pendurada na cintura do colega, evitando perder a sua e sem sair do círculo. Depois voltava o toque do berimbau e cantando todos juntos o refrão da música 1 2 3 já, ao final deste as crianças deveriam trocar de círculo e de colega, para então reiniciávamos a brincadeira.

Estas e outras fotografias foram utilizadas para mobilizar a conversação durante as rodas de conversa. Foram planejadas quatro aulas de capoeira, nas segundas-feiras, e quatro rodas de conversa, nas sextas-feiras. Porém não foi possível seguir o planejamento e o processo de pesquisa ocorreu conforme mostra o Quadro 2:

Atividade de Pesquisa	Data	Dia da Semana
Seleção	10/05/2010	segunda-feira
1ª. Aula de Capoeira	17/05/2010	segunda-feira
1ª. Roda de Conversa	21/05/2010	sexta-feira
2ª. Aula de Capoeira	24/05/2010	segunda-feira
2ª. Roda de Conversa	28/05/2010	sexta-feira
3ª. Aula de Capoeira	31/05/2010	segunda-feira
4ª. Aula de Capoeira	07/06/2010	segunda-feira
3ª. Roda de Conversa	14/06/2010	segunda-feira

QUADRO 2: AÇÕES PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA CAPOEIRA: O QUE FALAM AS CRIANÇAS

FONTE: O autor (2010)

Conforme nos mostra o Quadro, foram realizadas apenas três das quatro rodas de conversas planejadas, isto porque no dia 04/06/2010 choveu torrencialmente em Curitiba e muitas crianças faltaram à escola. Assim, eu e o professor Thiago optamos por não realizar a roda de conversa. Neste dia também reorganizamos o cronograma da pesquisa pela impossibilidade de conciliar os horários entre o professor Thiago e eu, por este motivo a 3ª. roda de conversa foi realizada na segunda-feira e não na sexta-feira. Este foi o único momento da coleta de dados que o professor Thiago não me acompanhou, pois a roda de conversa foi realizada durante a aula de Educação Física em uma outra sala. As fotografias usadas nesta roda de conversa foram da 4ª. aula de capoeira.

No final da 1ª. Roda de Conversa, expliquei as crianças que na capoeira temos apelidos e que somos chamados por este apelido quando estamos na capoeira. Sugeri as crianças que escolhessem um apelido, as formas como elas gostariam de ser chamadas na pesquisa. Desta maneira os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças. As crianças que não participaram das rodas de conversa não escolheram apelidos, quando crianças as falamos na roda de outras crianças que aparecem nas fotografias oculto seus nomes e as identifico como fulana ou fulano. Estas ações têm por finalidade a preservação das identidades das crianças.

3.4 PROPOSTA DE ANÁLISE DAS CONVERSAS

Após a coleta de dados na escola foi realizada uma pré-análise dos dados (filmagens, diário de campo, fotografias), com objetivo de organizar, selecionar e sistematizar estes dados em possíveis indicadores para responder a pergunta de pesquisa, sendo: como as crianças se apropriam dos saberes da capoeira. A Figura 2 mostra as etapas da pré-análise, adaptado Das orientações de Bardin (2005)

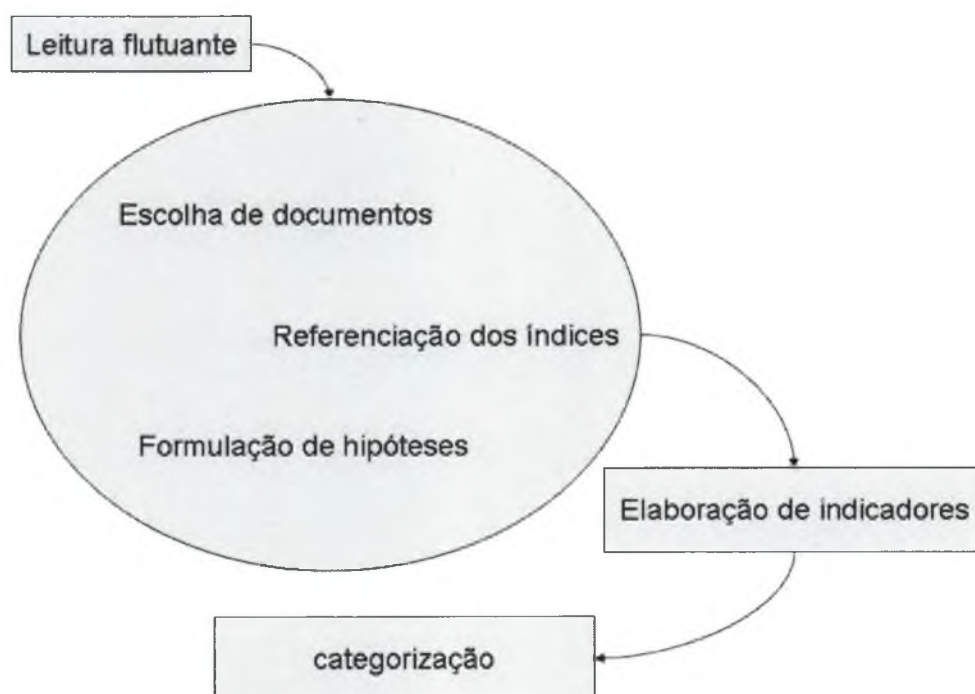


FIGURA 2: SISTEMA DE PRÉ-ANÁLISE ADAPTADO DE BARDIN (2005) DA PESQUISA AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA CAPOEIRA: O QUE FALAM AS CRIANÇAS

FONTE: O autor (2010)

Conforme mostra a figura 2, a pré-análise foi uma fase de preparação do material que consiste também na própria edição deste material, para facilitar a análise posterior.

A ação de leitura flutuante é o suporte das ações subseqüentes: escolha de documentos, formulação de hipóteses e referenciação dos índices. Sendo que estas

atividades estão alinhadas porque visam responder a questão da pesquisa que, por sua vez, guia a leitura flutuante do material.

Com base nas orientações de Bardin (2005) sobre esta etapa da pesquisa, optei em realizar a leitura flutuante em todo o material coletado: diário de campo, fotos e filmagens. A escolha de documentos foi realizada de acordo com a regra de pertinência ao objetivo da pesquisa. A formulação de hipóteses teve o objetivo de pensar em afirmações provisórias a serem verificadas nos procedimentos de análise e a referenciação dos índices teve como objetivo fazer o material falar.

Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados. (BARDIN, 2005, p. 126)

Assim, a etapa da pré-análise teve como suporte inicial os referenciais teóricos das culturas da infância e da pesquisa com crianças. Os recortes de análise do material puderam ser agrupados em grandes eixos temáticos, os quais são: sequência de interações, a imaginação do real, o suporte do brincar e ideomovimentos.

4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE OBSERVEI E ESCUTEI

Os eixos temáticos propostos para análise foram divididos apenas como a intenção de melhor visualização didática, mas os mesmos se articulam e algumas situações podem ser contidas em mais de um eixo. Eles são nominados da seguinte maneira: sequência de interações, a imaginação do real, o suporte do brincar e ideomovimentos.

Início a apresentação pelo eixo sequência de interações, pois carrega uma ideia central do processo de apropriação de saberes, sendo que os demais eixos apresentam algumas peculiaridades deste processo.

4.1 SEQUÊNCIA DE INTERAÇÕES

No cenário da pesquisa observei que o processo de apropriação dos saberes se dá como uma sequência de interações, em que a criança está em contato com o objeto de conhecimento e que as interações ocorrem de diferentes formas.

A reiteração, como uma característica da criança, relaciona-se com a vontade de repetição da brincadeira, na eminência de experimentá-la novamente.

Crianças solicitaram repetição da brincadeira: “de novo”. (DIÁRIO DE CAMPO, AULA DE ADAPTAÇÃO DO DOCENTE, 19/04/2010).

Durante a roda de conversa o menino “Raia”, solicitou: “Eu quero fazer de novo.” e “Vamos fazer de novo!”. Realizou várias vezes as brincadeiras das aulas conforme os colegas explicavam, como se estivesse falando pelo movimento. (DIÁRIO DE CAMPO, 3ª. RODA DE CONVERSA, 14/06/2010).

Da mesma maneira há um interesse das crianças continuarem a brincadeira, porém em outro papel que ainda não exerceu durante a brincadeira. Isso característica da interatividade e da ludicidade, como um jogo de papéis onde a criança experimenta vários papéis.

Durante a brincadeira os alunos das cores que não haviam participado ainda como capitão do mato, falavam “professor chama tal cor”. (DIÁRIO DE CAMPO, AULA DE CAPOEIRA, 31/05/2010).

Nesta brincadeira os alunos estavam divididos conforme a cor da cordinha que estava pendurada na cintura e consistia em cantar o refrão da música 1 2 3 já e ao final o professor chamava uma cor, e os alunos com estas cores seriam o capitão do mato (pegadores) e os demais seriam os escravos (fugitivos), semelhante a um mãe cola.

A reiteração também pode ser observada, passando de uma criança para as outras de forma contagiante, em alta velocidade. Uma faz e as outras repetem.

Parando o som do berimbau algumas crianças já foram pegar as cordinhas, outras acompanharam a ação das primeiras, outras ainda só tiveram iniciativa quando os professores falaram pode pegar. (DIÁRIO DE CAMPO, AULA DE CAPOEIRA, 07/06/2010).

Este contágio interativo também se traduz em uma ação comum de todo o grupo de crianças frente a uma situação.

Ao entregamos um instrumento para cada criança e solicitarmos que explorassem o material, observamos que foi comum as crianças baterem no pandeiro, brincarem de tocar o instrumento. (DIÁRIO DE CAMPO, AULA DE CAPOEIRA, 17/05/2010).

Na sequência de interações também há situações onde as crianças analisam, discutem e tomam um posicionamento na situação, como a reprodução interpretativa.

Na última foto algumas crianças demonstraram o movimento que estava registrado: o compasso. O Besouro falou “não é assim, é assim” e demonstrou também. (DIÁRIO DE CAMPO, 1ª. RODA DE CONVERSA, 21/05/2010).

Nota-se que na situação descrita a criança demonstrou o mesmo movimento na sua essência, porém a criança tinha uma preocupação com a estética do movimento, sendo que não havia uma valorização sobre a estética dos movimentos durante as aulas. Podemos observar também no diálogo abaixo:

Rodrigo – Vocês lembram da atividade? Qual que era?

Furadeira – Sim!

Mocinha – Mas a gente não lembra a música. (2ª. RODA DE CONVERSA, 28/05/2010).

Desta maneira podemos observar que as crianças interpretam as situações, passando por uma análise, explicitada na fala da Mocinha “Mas, a gente não lembra a música”. Isso demonstra que ela sabe sobre a brincadeira objeto da conversa e sabe ainda que ela era realizada com uma música, porém não lembra a música.

A reprodução interpretativa aparece também na interação como um interdiscurso⁷.

A menina “Capoeira” falou: “Eu concordo com elas.” (DIÁRIO DE CAMPO, SELEÇÃO, 10/05/2010).

Este discurso da menina, além de ser um interdiscurso, caracteriza também um uso reiterativo do discurso, visto que a criança repetiu várias vezes o mesmo enunciado. Observa-se que a criança entendeu o uso do enunciado na conversa, sendo que já deveria ter ouvido-o anteriormente e brinca com seu uso, repetindo várias vezes e observando a reação dos seus interlocutores.

Com estas análises, vejo que o processo de apropriação pelas crianças se dá na seqüência de interações com o saber. Muitas vezes este processo se reitera de forma lúdica, brincando com o uso da ideia em determinada situação, um interdiscurso ou reprodução interpretativa, onde a criança provoca em si mesma um entendimento a partir da resposta do outro. Neste processo são muito importantes as experiências de interações anteriores.

Explicamos uma brincadeira para ensinar as crianças a tocar no pandeiro, seguindo o ritmo de uma música: “Café com pão.” Uma menina falou na seqüência: “Bolacha Não”, conforme a melodia. O professor Thiago perguntou a ela onde aprendeu isso. A menina respondeu: “Minha mãe cantava e eu aprendi.” (DIÁRIO DE CAMPO, AULA DE CAPOEIRA, 17/05/2010).

Na apropriação dos saberes, as crianças correlacionam os saberes que já lhes são próprios como os saberes ainda não próprios, o que facilita o entendimento sobre os saberes a serem apropriados tornando-os mais significativos. Os

⁷ Conforme Leite (1996), com suporte em Bakhtin, o discurso da criança se constitui de interdiscursos, isto é, a criança usa os discursos que teve contato anteriormente para criar o seu próprio discurso. Os interdiscursos são vozes sociais de manifestação coletiva que marcam determinadas tendências.

conhecimentos são lembrados pela memória, pois já foram incorporados pela criança. Neste processo imaginação do real tem grande importância.

4.2 A IMAGINAÇÃO DO REAL

O termo **Imaginação do Real** foi usado por Sarmiento (2010), no Seminário: Educação da Infância e Culturas Infantis. Quando discursava sobre os eixos estruturantes das Culturas da Infância, substitui o termo Fantasia do Real, usado em 2003 e 2004, por **Imaginação do Real**. Este termo está mais associado à ideia de que a criança cria um universo imaginário para dar conta do real. Onde a criança é capaz de criar um universo fantasioso como também um universo lógico. Sendo ainda um processo onde a criança vai criar um entendimento do real.

A fala das crianças que mais me chamou a atenção para este eixo foi:

O “Fulano” está voando!
(DIÁRIO DE CAMPO, 2ª. RODA DE CONVERSA, 28/05/2010).

Esta fala da criança foi com base em uma imagem em que algumas crianças foram fotografadas no ar no momento em que pulavam. É interessante o entendimento de cada criança ao contemplar a mesma foto, a partir das falas registradas no vídeo.

Mocinha – O “fulano” tá voando aqui! (apontando na foto)
(Risos do grupo)
Raia – Alguém também tá voando. (olhando para a foto)
Raia – O professor Rodrigo!
Mocinha – A fulana tá voando aqui bem baixinho. (diminui o volume da voz)
(...)
Compasso – Ele pulou. (olhando a foto e falando com a Alaua)
(...)
Besouro – Olha aqui! O “Fulano” tá voando. (apontando na foto)
(Risos)
Mocinha – Ele é um pássaro (Sai pela sala imitando o bater de asas, andando e pulando, Capoeira e Alaua entram na brincadeira)
(...)
Aú - O Fulano “tava” flutuando! (2ª. RODA DE CONVERSA, 28/05/2010)

Cada criança cria seu modo de entender o real a partir da imagem fotográfica conforme se expressam sobre ele, correlacionando o real imediato com suas lembrança e percepção da realidade. Uma criança, o Compasso, traz um entendimento lógico da imagem fotográfica, porém na roda de conversa subsequente ele mesmo reitera a primeira fala, a da Mocinha.

Compasso – A “Fulana” tá voando! (apontando na foto)
(Risos). (3ª. RODA DE CONVERSA, 14/06/2010).

Nota-se que a fala do Compasso não está mais atrelada ao registro fotográfico, imagem do salto, mas sim à situação de estar no centro das atenções do grupo provocando risos nos colegas, como uma reiteração no sentido de experimentar este papel.

As experiências anteriores têm grande importância no processo de Imaginação do Real, sendo fundamentais para o entendimento da situação.

Conversamos com as crianças sobre a vestimenta do capoeirista, cor da roupa e o que utilizava para amarrar a calça. Na sequência eu tirava a calça e por baixo estava de abadá e corda, neste momento o “Furadeira” falou que era igual à calça de pijama. Conversamos e ele informou que nos dias de frio ele usa a calça do pijama por baixo. (DIÁRIO DE CAMPO, AULA DE CAPOEIRA, 31/05/2010).

Neste processo a criança reitera sua lembrança com a situação atual, numa tentativa de significar o que está ocorrendo. A lembrança também está associada à brincadeira sendo que ela se dá a partir do suporte da brincadeira.

4.3 O SUPORTE DO BRINCAR

O suporte do brincar é aquilo que estrutura a ação da criança nas situações vivida. Muitas vezes está associado ao brinquedo, artefato.

Rodrigo – O que vocês tão fazendo ali?
Capoeira – Estamos tocando aquele negócinho. (Fala demonstrando o tocar do pandeiro).
Alaua – Pandeiro! (1ª. RODA DE CONVERSA, 21/05/2010)

A Capoeira se expressa pela fala e movimento para demonstrar a ação registrada na fotografia. O ato de tocar o **negócinho** é imediatamente explicado pela colega, o **pandeiro**. Isso mostra que a ação de tocar se relaciona ao artefato, que pode receber esta ação.

Semelhante com o brinquedo, ocorrera com os movimentos da capoeira. Ao falar o nome do movimento as crianças demonstravam ou realizavam gestos corporais na tentativa de demonstrá-los, procurando provocar um melhor entendimento do interlocutor, ou ainda realizam toda uma cena para explicar a imagem fotográfica.

Rodrigo – O que é aí?

Mocinha e Capoeira saem da roda

Mocinha – Faz a cocorinha! Cocorinha, “Capoeira”! Faz a cocorinha!

(Correndo atrás da colega, quando esta se abaixa a mocinha executa a meia-lua de frente sobre a colega).

Rodrigo – Isso!

Capoeira – Faz a cocorinha “Mocinha”!

Capoeira – Professor! (Demonstra o movimento). (2ª. RODA DE CONVERSA, 28/05/2010)

Nesta passagem, o movimento é o próprio suporte do brincar. Mesmo que o corpo seja concreto a idéia do movimento é imaterial. Assim a lembrança é pelo próprio movimento, visto que não falaram em momento algum o nome do movimento.

Além do brinquedo e do movimento, observei que a música também poderia estruturar as brincadeiras, que se evidencia no processo de lembrança da brincadeira.

Depois que as crianças lembraram a música descreveram toda a atividade, começaram a cantar e se movimentar conforme foi realizada a brincadeira. (DIÁRIO DE CAMPO, 2ª. RODA DE CONVERSA, 28/05/2010)

Desta maneira a música é o suporte do brincar, pois quando a música é lembrada as crianças lembram da brincadeira. Interessante que para lembrar da música as crianças a reconstruíram coletivamente a partir da lembrança de cada criança, onde o movimento tem um papel bem importante.

Rodrigo – Vocês lembram o dia que era?
 Capoeira – Há! O dia da Capoeira (mostrando o toque do pandeiro com as mãos)
 Rodrigo – Vocês lembram da atividade? Qual que era?
 Furadeira – Sim!
 Mocinha – Mas, a gente não lembra a música.
 Rodrigo – Vocês não lembram a música?
 (Crianças em coro) – Não!
 Besouro – Café com pão ...
 Mocinha e Capoeira – Não!
 Furadeira e Besouro: Café com pão, bolacha não ... (Cantam continuamente).
 Mocinha – Não é essa! (aumenta o volume da voz)
 Mocinha – Fala Professor!
 Rodrigo – Vocês já vão lembrar.
 (...)
 Mocinha – Lembrei! Lembrei!
 Rodrigo – Lembro?
 Mocinha – Lembrei.
 Rodrigo – Fala então, canta!
 Mocinha – Esqueci uma parte.
 (...)
 Rodrigo – Esqueceu uma parte, então eu te ajudo a lembra. Lembra um pedacinho!
 Rodrigo – O que vocês falavam quando pulavam bem alto?
 Mocinha – Na primeira, na primeira, na primeira palavra a gente falava 123!
 Rodrigo - E daí como que era?
 Capoeira: 123 e pulava (Faz que vai ficar de pé, levanta os braços como na brincadeira)
 Rodrigo – Pulava e falava o que?
 Capoeira – 123 (e pula)
 Mocinha – 123 já (pula falando já)
 Rodrigo – Já! Isso!
 Rodrigo – 123
 Mocinha e Capoeira – Já (pulando) (2ª. RODA DE CONVERSA, 28/05/2010).

A lembrança da brincadeira se deu a partir da música que teve por sua vez suporte no movimento corporal. As crianças lembraram a música e, conseqüentemente a brincadeira, quando executaram o movimento que estava associado à música.

4.4 IDEOMOVIMENTOS⁸

Durante o processo de pesquisa e principalmente nas rodas de conversa, observei que a expressão das crianças pelo movimento e fala se integrava ao

⁸ “A capacidade de simbolização se inicia quando a criança começa a imitar o que vê ao redor e a expressar o seu pensamento por ideomovimentos – pensamento apoiado em gestos – o que lhe possibilita ultrapassar os limites sensório-motores do comportamento.” (GARANHANI, 2008, p. 126).

processo de apropriação de saberes da capoeira. Ao se expressar pela fala e movimento a criança provocava um entendimento, identificando em si própria, do sentido das idéias pela interação com o outro.

Na comunicação a criança associa a fala ao movimento para se expressar.

Professor Thiago – Fazendo o que ‘Capoeira’?

Capoeira – A gente ‘tava’, a gente ‘tava’, fazendo isso (demonstrando o movimento) em cima do pandeiro. (1ª. RODA DE CONVERSA, 21/05/2010).

O **isso** que a criança falou foi demonstrado, há nesse discurso o uso da fala e do movimento como linguagem. Na continuação temos uma complementação da conversa.

Professor Thiago – E o nome?

Capoeira – Ai, eu não lembro.

Aú – Gingando.

Professor Thiago – Gingando né “Aú”.

Besouro – Compasso.

Rodrigo – Gingando!

Besouro – Compasso!

Rodrigo – Compasso também?

Besouro - É por que a perna encolhendo lá (aponta na foto). (1ª. RODA DE CONVERSA, 21/05/2010).

A fala do Besouro mostra que ele identifica o movimento registrado na fotografia e ainda o descreve para dar sentido na justificativa da sua resposta.

Ainda quando a criança associa a fala ao movimento ela busca o sentido da palavra fazendo uma referência ao movimento que dá sentido a ideia.

Rodrigo – E agora?

Professor Thiago – Outra brincadeira.

Alaua – De equilibrar.

Capoeira – Há! De equilibrar! (Demonstra o movimento de equilíbrio do pandeiro na mão conforme registrado na fotografia). (1ª. RODA DE CONVERSA, 21/05/2010).

Desta maneira, a associação das linguagens na expressão da menina Capoeira demonstra que a criança, no processo de entendimento do sentido da palavra equilibrar, busca uma referência corporal ao realizar o movimento.

No próximo recorte observamos novamente a associação do movimento à fala na descrição da situação pela criança.

Rodrigo – Por que faz a cocorinha na capoeira? Quem lembra?

Besouro – Porque é da Capoeira!

Mocinha – Porque quando passa a perna esticada tem que abaixar.

(Menina sentada, arrumando o cabelo, mexe a perna para demonstrar o movimento). (1ª. RODA DE CONVERSA, 21/05/2010).

A primeira resposta do menino Besouro dá um sentido totalizante à ideia do **Por que fazer o movimento na capoeira?** Com uma lógica simples e clara que se faz na capoeira **porque é da capoeira!** Já a menina Mocinha descreve a situação para explicar a lógica do movimento no jogo da capoeira, sendo que as poucas palavras da menina Mocinha carregam todo o sentido de sua resposta. Traduzindo para a linguagem escrita o sentido da fala da menina Mocinha, seria: pois quando um passa a perna esticada (meia-lua-de-frente) o outro tem que se abaixar (cocorinha). A criança sabe a ideia dos movimentos, fala e demonstra ao mesmo tempo.

A ideia colada ao movimento mostra o movimento como uma linguagem onde a criança se apropria destes símbolos e pode correlacioná-los, com outras linguagens e seus conhecimentos anteriores.

A capacidade de simbolizar se amplia quando a criança articula a aquisição da fala à manipulação de diferentes objetos e/ou vivências corporais de situações diferenciadas sendo a linguagem o instrumentos que vai elaborar e organizar a expressividade da criança no mundo dos símbolos. Assim, o corpo, como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social, assume um papel fundamental no processo de constituição da criança como um sujeito cultural. (GARANHANI, 2008, p. 127).

Assim, para a criança o corpo serve de/como referência para o entendimento dos símbolos de comunicação e também para a expressão, não só para entender, mas também expressar, isto é, as linguagens. Sendo o movimento, enquanto a linguagem do corpo, também dará suporte às demais linguagens.

5 CONSIDERAÇÕES: UM RECOMEÇO

Com a revisão de estudos pude desconstruir alguns conceitos sobre a concepção de criança ampliando o olhar durante a estruturação da metodologia, a coleta de dados e análise dos mesmos.

O método proposto desde a inserção no campo até o final da coleta de dados, possibilitou um contato continuado com as crianças o que permitiu a formação de vínculo com elas. Começamos a falar a mesma linguagem, as crianças me entendiam e eu entendia as crianças, e elas ficaram a vontade com a minha presença enquanto um professor/pesquisador.

A parceria instaurada como professor Thiago teve benefícios tanto para a pesquisa, onde o professor participou como um co-pesquisador, quanto para a minha formação, pois tivemos uma troca intensa de saberes sobre a docência com as crianças pequenas. As colocações do professor Thiago vieram a enriquecer as propostas de aulas ministradas às crianças e também me fazerem refletir buscando entender o seu ponto de vista.

A coleta de dados foi sendo reorganizada conforme as dificuldades que observávamos, sendo que a partir da 2ª roda de conversa optamos por apresentar uma seleção das fotos impressas tiradas durante a aula. O fato de as crianças poderem manipular as fotografias, além de mobilizar as suas falas, possibilitou uma maior interação entre os sujeitos na roda de conversa, onde as crianças mostravam as fotos entre elas apontando detalhes que justificavam suas falas.

A presença da filmadora despertou a curiosidade das crianças, sendo que em todas as rodas de conversa elas queriam interagir com este material. O registro áudio visual (filmagens) possibilitou uma análise exaustiva, pois a possibilidade de contemplar a mesma cena várias vezes permitiu a captura de detalhes nas falas das crianças.

Após estas considerações sobre o processo de pesquisa, como a criança se apropria dos saberes da capoeira? Pergunta que norteou as análises do material coletado. Entendo a apropriação como um processo, que se inicia na (inter)ação que a criança vive, a partir do real vivido a criança faz uma transposição imaginária criando um universo imaginário para entender o real. Este processo de imaginação

do real está associado ao suporte do brincar e ao ideomovimento. Para melhor apresentação desta conclusão construí a Figura 3:

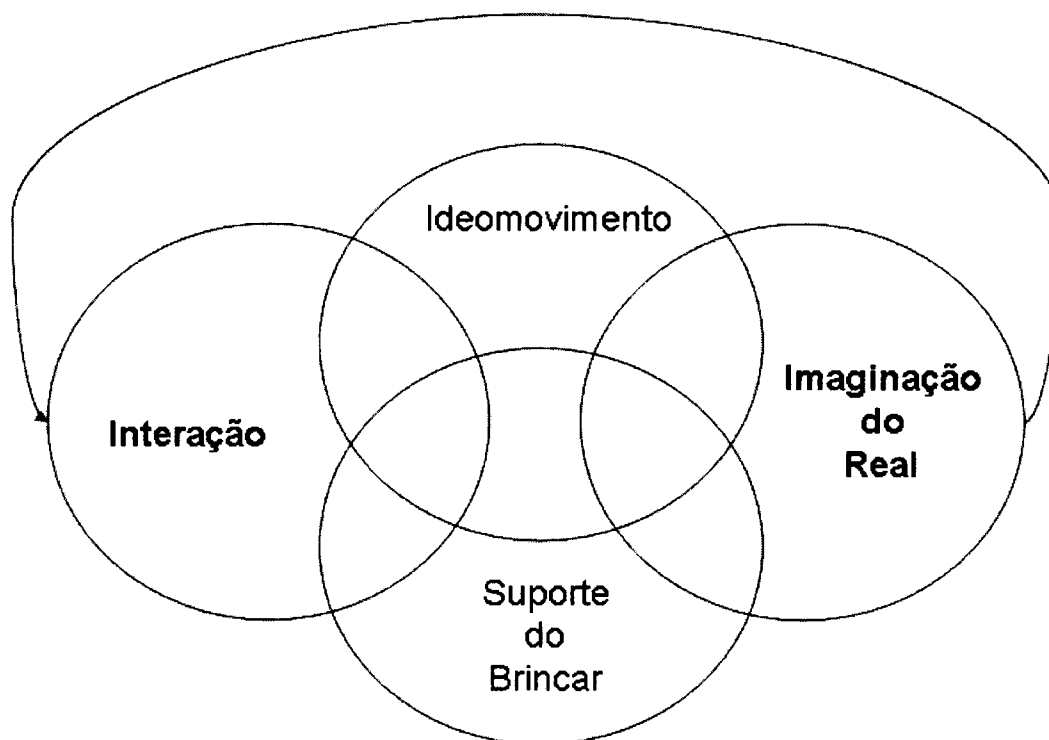


FIGURA 3: PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DE SABERES

FONTE: O autor 2010

A figura 3 mostra um diagrama de conjuntos sendo o círculo da interação não se sobrepõe ao da imaginação do real, isto por que a imaginação do real é uma projeção das interações. A criação deste universo imaginário projetado é mediado pelo suporte do brincar e pelo ideomovimento. O brincar, (inter)ação da criança, se estrutura a partir de um suporte, que pode ser material, como os brinquedos e os espaços, ou imaterial, como as músicas e movimentos. O ideomovimento traduz a capacidade de a criança simbolizar com uma referência corporal, isto é, o corpo é suporte concreto da ideia. Assim, a criança realiza uma associação das linguagens, movimento e fala, onde ela busca a referência corporal identificando no seu corpo os significados dos símbolos.

Na figura 3 há uma flecha que liga a imaginação do real a interação, dando o sentido de um ciclo, trazendo a ideia da sequência de interações. As interações

desta sequência não necessariamente precisam estar justas postas no tempo e nem serão a repetição pura e simples da interação anterior. O importante é que a criança já tenha uma experiência anterior no contato com um dado conhecimento. Na sequência de interações a imaginação do real vai se tornando significativa e a criança se apropria de saberes.

Frente a estas considerações, entendo que a apropriação de saberes é um processo, e que este processo é mediado. E ainda que este processo gera um sistema cíclico que é reforçado na sequência de interações, que tornam as experiências das crianças mais significativas. Desta maneira as estratégias pedagógicas devem dar privilégio a uma organização didática sequencializada visando os objetivos propostos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa / Portugal: Edições 70, 2005.

BRASIL. **Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em 29/04/2010

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. **Iphan registra capoeira como Patrimônio Cultural Brasileiro**. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2008/07/15/iphan-registra-capoeira-como-patrimonio-cultural-brasileiro/> Acesso em 17/05/2010

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto / Portugal: ASA Editores, 2004.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: movimento**. Curitiba: SME, 2009.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, Maio 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200009&lng=en&nrm=iso Acesso em 27/04/2010.

DOSSIÊ. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil. Brasília, 2007 Disponível em <http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/foIbemCulturalRegistradoE.jsf> Acesso em 25/04/2010.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **A escolarização da capoeira**. Brasília: ASEFE – Royal Court, 1996.

FREITAS, Jorge Luiz de Freitas. **Capoeira infantil**. Curitiba: J.L. de Freitas, 2003.

FREITAS, Jorge Luiz de Freitas. **Capoeira pedagógica**. Curitiba: J.L. de Freitas, 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de e SCHNEIDER, Omar (orgs.). **Educação Física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora-UFS, 2008

LEITE, Regina Scarpa. **Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças pequenas em creches e pré-escolas**. São Paulo, 1996, mimeo, p. 1-19.

LEMINSKI, Paulo. Alegria da senzala, tristeza das missões. In: LEMINSKI, Paulo. **Anseios Críticos**. Curitiba: Criar, 1986.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Proposta metodológica para o ensino da capoeira na escola**. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Notas realizadas durante o seminário EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS. Curitiba/PR: Universidade Federal do Paraná, 2010.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. 2ª. Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.