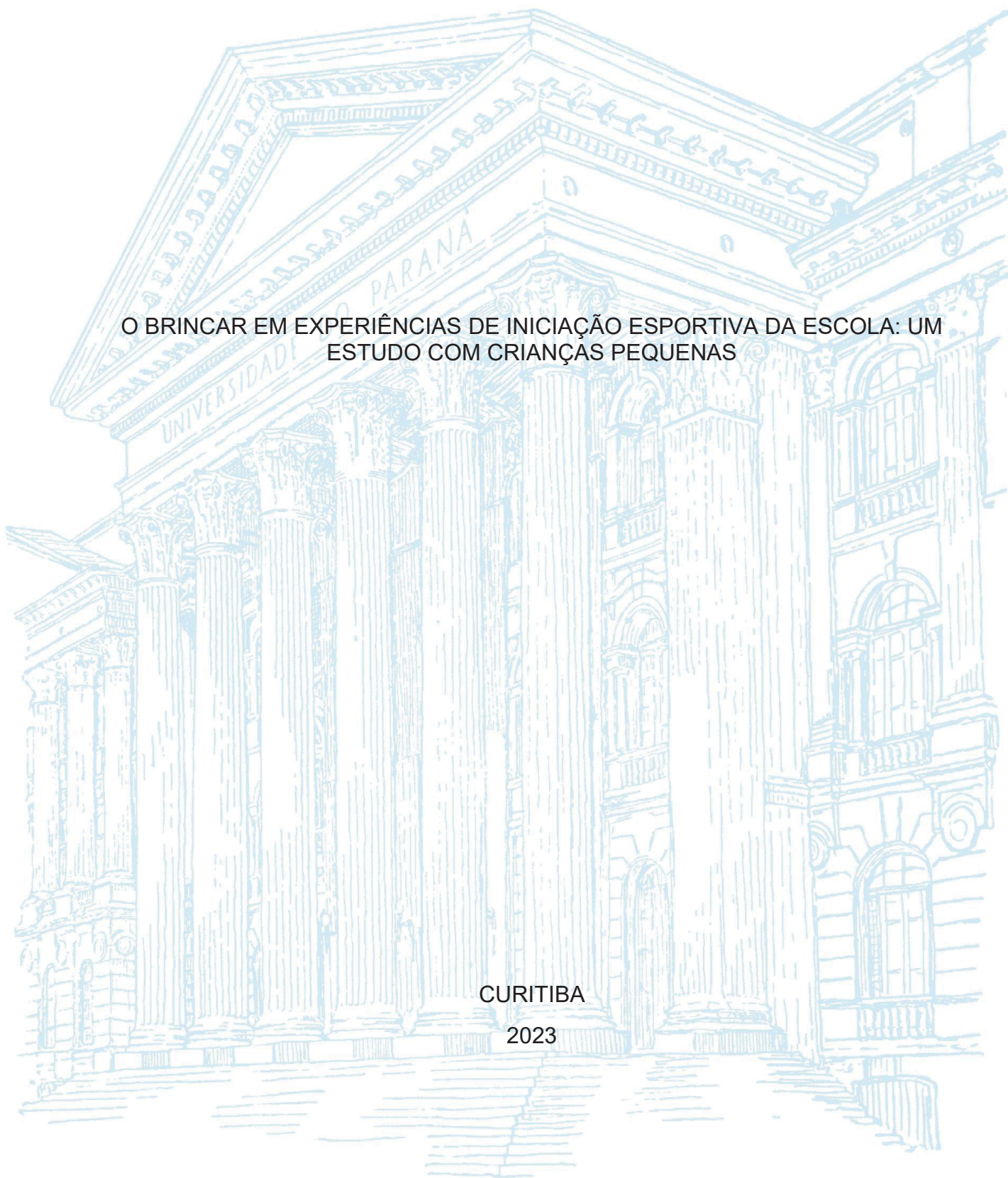


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GUILHERME TAMASHIRO SARMENTO

O BRINCAR EM EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA: UM
ESTUDO COM CRIANÇAS PEQUENAS

CURITIBA
2023



GUILHERME TAMASHIRO SARMENTO

O BRINCAR EM EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA: UM
ESTUDO COM CRIANÇAS PEQUENAS

Relatório Final de Dissertação apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

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

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Sarmiento, Guilherme Tamashiro.

O brincar em experiências de iniciação esportiva da escola : um estudo com crianças pequenas / Guilherme Tamashiro Sarmiento – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Pro^a Dr^a Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Esportes para crianças. 3. Esportes – Estudo e ensino. 4. Crianças – Desenvolvimento. 5. Escolas – Exercícios e jogos. I. Garanhani, Marynelma Camargo. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1648

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

No dia trinta e um de março de dois mil e vinte e três às 14:00 horas, na sala 232-B, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da UFPR, Rua Rockefeller nº 57, Curitiba/Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **GUILHERME TAMASHIRO SARMENTO**, intitulada: **O brincar em experiências de iniciação esportiva da escola: um estudo com crianças pequenas**, sob orientação da Profa. Dra. MARYNELMA CAMARGO GARANHANI. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARYNELMA CAMARGO GARANHANI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), VIVIANE MARIA ALESSI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALEXANDRE VANZUITA (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A pesquisa mostra originalidade, rigor acadêmico, inovação e contribuição para a área da formação de professores. A banca sugere publicações em periódicos científicos e eventos da área da Educação, Pesquisa com crianças, Educação Física e Esporte.

CURITIBA, 31 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

09/04/2023 19:00:42.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

06/04/2023 19:49:38.0

VIVIANE MARIA ALESSI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/04/2023 12:43:34.0

ALEXANDRE VANZUITA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 273276

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 273276



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **GUILHERME TAMASHIRO SARMENTO** intitulada: **O brincar em experiências de iniciação esportiva da escola: um estudo com crianças pequenas**, sob orientação da Profa. Dra. MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

09/04/2023 19:00:42.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

06/04/2023 19:49:38.0

VIVIANE MARIA ALESSI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/04/2023 12:43:34.0

ALEXANDRE VANZUITA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 273276

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 273276

AGRADECIMENTOS

Anos atrás, se alguém me perguntasse se eu cursaria Mestrado, diria, certamente, que não, pois sempre foi um lugar muito distante dos caminhos que percorri. Aliás, nunca imaginei que pudesse chegar até aqui. Mas esse sonho só se concretizou porque tive pessoas queridas que me ajudaram nessa caminhada, afinal, como dizia Raul Seixas: “sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade”. Aqui estão meus sinceros agradecimentos a todos que sonharam comigo:

À minha orientadora, Professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, a quem tenho um enorme respeito e admiração. Muito obrigado por todo carinho, pelos ensinamentos, conselhos e por ter acreditado em mim e nos meus anseios sobre o esporte na educação da criança desde a graduação.

Aos professores da banca examinadora, Dr. Alexandre Vanzuita e Dra. Viviane Alessi, pela rigorosa leitura da minha pesquisa e pelas valiosas contribuições, correções e indicações para a continuidade e conclusão do meu estudo.

Agradeço à educação pública brasileira, em que ingressei aos 4 anos de idade e desde então, ininterruptamente, tem feito parte da minha vida. Igualmente sou grato pelas políticas afirmativas de cotas para estudantes oriundos de escola pública, pois sem essa condição de igualdade o meu caminho até a Universidade Pública teria sido muito mais difícil.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro durante os primeiros meses de realização da pesquisa.

Aos meus professores do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, em especial ao Dr. Sérgio Roberto Chaves Júnior, Dr. Ricardo Sonoda, Dra. Vera Luiza Moro, Dra. Leticia Godoy, Dra. Rosecler Vendruscolo, Dra. Simone Rechia, Dr. Rodrigo Navarro, Dr. Valdomiro de Oliveira, Dra. Maria Regina e Dra. Lucélia Justino Borges. Obrigado por todos os ensinamentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, obrigado pelas contribuições e orientações durante as disciplinas.

Aos colegas do EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR, pelas discussões, reuniões, encontros, pelos materiais e estudos compartilhados e pelas contribuições na minha pesquisa.

Às crianças participantes da pesquisa, tenham certeza de que aprendi com vocês muito mais do que ensinei. Muito obrigado por todo carinho e por terem me ajudado a escrever este trabalho.

Às famílias das crianças, por acreditarem no meu trabalho com seus filhos e por não medirem esforços em contribuir com a minha pesquisa desde a autorização até a assinatura dos Termos de Consentimento.

Ao Colégio Medianeira, por permitir a realização da pesquisa e por terem confiado no meu trabalho durante anos dentro da instituição, a qual tenho muito carinho e respeito.

Às crianças, famílias e professores da antiga Escola de Futebol São Paulo Futebol Clube, por terem permitido iniciar a minha trajetória como professor e pesquisador.

Aos colegas e amigos de trabalho da EMEB Alfredo Scarpelli, EMEB Marcelo Roberto Dias, EMEB Rui Barbosa e EMEB Professor Salvador Gori por todo suporte fornecido durante estes anos de Mestrado. Agradeço especialmente à gestão das escolas por compreenderem toda a minha demanda.

Aos meus professores e treinadores, amigos do Futebol, amigos de infância, do Emygdio, da UFPR, das turmas T e X da graduação e do Futsal da UFPR. Agradeço especialmente ao amigo e irmão Matheus Cedric Godinho, pela nossa amizade, e aos meus queridos amigos e conterrâneos João Pedro Lezan, Mariana Gomes e Paulo Bistafa pela parceria durante todos esses anos. Aos amigos Weslei Mota, Claudemir Júnior e Matheus Batista. Obrigado por fazerem parte da minha trajetória.

Aos amigos do Medianeira, em especial à Silvana, Careimi, Bruna, Hécio, Natalia, Daniel Canario, Marcos Chella, Graciela e Ivana por me incentivarem profissionalmente e pessoalmente. Muito obrigado pela amizade construída.

À Julia, por ter sido tão companheira e importante neste percurso. Muito obrigado por todo carinho, cuidado, apoio e paciência. Me inspiro em você.

À minha querida família: meus avós Iara e Ulysses, Rosa e Irineu, aos meus padrinhos, tias, tios, primos, primas e ao meu pai, Luiz Homero, que literalmente cantou toda a trilha sonora das músicas citadas no meu estudo desde que eu nasci e que me ensinou a ver o mundo com mais criticidade. E ao meu querido irmão, Pedro, por ter dormido diversas noites na sala para que eu pudesse passar a noite no nosso quarto estudando para o vestibular. Desde sempre um amigo, parceiro e que está comigo nos bons e maus momentos.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Muito obrigado!

EPÍGRAFE

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções, entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim
Nada a temer, senão o correr da luta
Nada a fazer, senão esquecer o medo
Abrir o peito à força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim
Nada a temer, senão o correr da luta
Nada a fazer, senão esquecer o medo
Abrir o peito à força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

Milton Nascimento

RESUMO

A presente pesquisa trata de uma investigação interpretativa, realizada com 11 crianças entre 5 e 7 anos de idade, nas aulas de iniciação esportiva de um colégio particular de Curitiba/Paraná e teve como objetivo compreender como o brincar se apresenta em experiências de iniciação esportiva da escola de crianças pequenas. Para isto, utilizou-se como referencial teórico, sobre o esporte na educação da criança, os seguintes autores da Educação Física: Tarcísio Mauro Vago, Alcides Scaglia, João Batista Freire e Wilton Santana. E sobre estudos da criança: Marynelma Camargo Garanhani, Viviane Alessi, Nélcio Spréa, Anete Abramowicz, Ângela Coutinho, Soraia Chung Saura e Manuel Jacinto Sarmento. O instrumento/procedimento metodológico utilizado foi a roda de conversa. Deste modo, a análise dos dados foi realizada pela Análise Temática, pelos temas: 1. A polissemia do esporte na infância, 2. Eixos que estruturam o brincar da criança na iniciação esportiva e 3. Brincar para aprender esporte. A pesquisa conclui que o esporte se apresenta, para as crianças, como um conceito polissêmico e elas o compreendem como brincadeira, jogo ou treino, conforme suas experiências e o contexto que estão inseridas. Para as crianças a iniciação esportiva é lúdica e permite fantasiar o real pela imaginação. Aprendem por meio da reiteração e na interatividade entre pares, interpretação dada as falas das crianças com base nos eixos que estruturam as Culturas Infantis, provenientes de estudos da Sociologia da Infância. Por conseguinte, a pesquisa concluiu que a iniciação esportiva poderá se constituir uma prática da escola quando vivenciada pelo brincar. E as narrativas das crianças, sobre suas vivências na iniciação esportiva da escola, as configuram como experiências de aprendizagens do esporte.

Palavras-chave: Iniciação esportiva. Roda de conversa. Esporte extracurricular. Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

His research is an interpretative investigation, carried out with 11 children between 5 and 7 years of age, in sports initiation classes at a private school in Curitiba/Paraná, and aimed to understand how playing is presented in sports initiation experiences of the children's school. For this, the following authors of Physical Education were used as a theoretical reference on sports in children's education: Tarcísio Mauro Vago, Alcides Scaglia, João Batista Freire and Wilton Santana. And on child studies: Marynelma Camargo Garanhani, Viviane Alessi, Nélío Spréa, Anete Abramowicz, Ângela Coutinho, Soraia Chung Saura and Manuel Jacinto Sarmento. The instrument/methodological procedure used was the conversation wheel. Thus, data analysis was carried out by Thematic Analysis, by the themes: 1. The polysemy of sport in childhood, 2. Axes that structure the child's playing in sports initiation and 3. Play to learn sport. The research concludes that sport is presented to children as a polysemic concept and they understand it as a game, playing or training, according to their experiences and the context in which they are inserted. For children, sports initiation is playful and allows them to fantasize about reality through imagination. They learn through reiteration and interactivity between peers, interpretation given to the children's statements based on the axes that structure Children's Cultures, derived from studies of Sociology of Childhood. Therefore, the research concluded that sports initiation may be a school practice when experienced through play. And the children's narratives about their experiences in sports initiation at school configure them as sports learning experiences.

Keywords: Sports initiation. Conversation circle. Extracurricular sports. Research with children.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – O BRINCAR LIVRE DAS CRIANÇAS NO GINÁSIO I ANTES DO INÍCIO DA AULA	54
Imagem 2 - GINÁSIO II, DISPONIBILIZADO PELO COLÉGIO PARA AS AULAS DE INICIAÇÃO ESPORTIVA EXTRACURRICULAR	55
Imagem 3 - REGISTRO DA PRIMEIRA AULA COM AS CRIANÇAS DA TURMA DE INICIAÇÃO ESPORTIVA DO INFANTIL 5 E 1º ANO DO EF I PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
Imagem 4 - DEVOLUTIVA ÀS CRIANÇAS DA PESQUISA QUE ELAS PARTICIPARAM EM 2019 E QUE COLABORARAM PARA A CONSTITUIÇÃO DA PRESENTE PESQUISA.....	60
Imagem 5 - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - SISTEMATIZAÇÃO DAS BUSCAS POR ESTUDOS SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA ESCOLA DA CRIANÇA PEQUENA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	32
Quadro 2 – REFINAMENTO DAS BUSCAS POR ESTUDOS SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA ESCOLA DA CRIANÇA PEQUENA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	34
Quadro 3 - SISTEMATIZAÇÃO DAS BUSCAS POR ESTUDOS SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA DA CRIANÇA PEQUENA NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	34
Quadro 4 - ESTUDOS RELACIONADOS À INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA DA CRIANÇA PEQUENA POR MEIO DE FALAS INFANTIS COMO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
Quadro 5 - RELAÇÃO DE NOMES, ANO ESCOLAR E QUANTIDADE DE PARTICIPAÇÃO COM AS RODAS DE CONVERSA DA PESQUISA.....	56
Quadro 6 – APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
Quadro 7 - DATA, ESPAÇO, PARTICIPANTES E MOMENTO DAS RODAS DE CONVERSA	65
Quadro 8 - FASES DA ANÁLISE TEMÁTICA	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA ESCOLA OU DA ESCOLA?	23
1.2 INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA DA CRIANÇA: UMA JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA	29
2 A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UMA REVISÃO DE ESTUDOS	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
3.1 A PESQUISA COM CRIANÇAS: UM OLHAR PARA OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES	52
3.3 ETAPAS DA PESQUISA	59
3.4 A ANÁLISE TEMÁTICA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS	66
4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE FALAS DAS CRIANÇAS	71
4.1 A POLISSEMIA DO ESPORTE NA INFÂNCIA	71
4.2 EIXOS QUE ESTRUTURAM O BRINCAR DA CRIANÇA NA INICIAÇÃO ESPORTIVA	76
4.3 BRINCAR PARA APRENDER ESPORTE	83
5 CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

CAPÍTULO I

**“Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem *pra* me dar a mão”.**

Milton Nascimento

1 INTRODUÇÃO

Na minha infância, brinquei por muito tempo nos campinhos e quadras da rua, longe de professores. A rotina era acordar, pegar a bola, chamar os amigos pela janela e ir para a quadra. Quando sozinho, inventava desafios com as bolas nos pés. A parede se transformava em gol, as pedrinhas e buracos do campo em adversários e as árvores em um estádio lotado. Com mais crianças, adequávamos as brincadeiras para que todos jogassem. Quando estávamos em duplas, jogávamos o gol a gol, em três, linha ou tirinha e em quatro a rebatida ou artilheiro¹. Do jogo solitário ao coletivo, tínhamos tempo e espaço para criar e recriar. Se uma equipe se sobressaísse, o jogo parava, conversávamos e definíamos novamente os times. Éramos interrompidos apenas para almoçar e ir para escola. A partir dali o ponteiro do relógio demorava a girar para o recreio. Lançar para quê, se podemos jogar? Os vinte minutos eram preciosos. Era o único momento da tarde em que não estávamos enfileirados, parados, sentados. E todos jogavam, ninguém ficava de fora. Final da tarde, com o próprio uniforme da escola, voltávamos para a quadra e ali ficávamos até nossas famílias nos chamarem para jantar e descansar para um novo dia, quase sempre muito parecido aos olhos adultos, mas repleto de novos significados e experiências para mim e para os meus amigos.

Ao adentrar em espaços formativos, antes dos dez anos, senti falta das brincadeiras de ser criança. O esporte se transformou em coisa séria. A rotina de treinamento era quase sempre a mesma: várias voltas na quadra, alongamento, filas ou duplas para o exercício da técnica perfeita de forma repetida e, nos minutos finais, o tão esperado jogo: a hora de brincar. Claro que reinventávamos e contrariávamos a ordem. Chutávamos a bola para longe, com a intenção de voltar conduzindo do nosso jeito. E eu era como essas tantas crianças de hoje que sonham em ser atleta profissional.

Morei longe da família, ganhei salário, conheci muitos lugares pelo Brasil. Se eu pudesse, nunca deixaria de jogar com os golzinhos de chinelo. Porém não podia, a ordem era obedecer e repetir o movimento, pois só assim poderíamos chegar no alto nível do esporte e esta era a orientação. Inegável que muitos lugares, dos centros urbanos, já não existem mais espaços de brincar de forma livre, descontraída e com

¹ Nome dos jogos/brincadeiras de bola com os pés.

segurança. Mas, que bom seria se o esporte, orientado pelos meus professores, durante a minha infância, me deixasse ser criança.

Em Bola de meia, Bola de Gude, Milton Nascimento² canta: “há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração [...]”. Percebi, então, que o menino que fui nunca quis partir, a criança que fui ainda se faz presente, mas de uma outra forma, de outro jeito, e ela está sempre no meu coração. Hoje entendo que todos os caminhos que trilhei foi uma maneira de estender ao máximo esta infância brincante, feliz, dos jogos e brincadeiras de bola com os pés. Assim como escreveu Cecília Meireles³: “nós somos a saudade da nossa infância”.

Compreendo, atualmente, que as experiências da minha infância influenciaram escolhas que fiz ao longo da minha vida. Ainda no Ensino Médio, coordenava e treinava as equipes masculinas e femininas de futsal para as competições escolares. Em seguida, tive que optar por estudar ou continuar jogando. Subverti a ordem e convenci meus pais: descia a serra de São Bernardo do Campo/SP para Santos/SP, toda manhã, para treinar. Almoçava no carro em direção ao cursinho pré-vestibular e a noite ia para a escola, que tinha uma única turma de ensino médio noturno.

Ao escolher a graduação em Licenciatura em Educação Física, não tive dúvida que esta formação universitária poderia me manter próximo as quadras e campos do esporte. Com dezessete anos de idade e mochila nas costas atrás de mais um sonho, novamente longe de casa, me foi dada a responsabilidade de ser o primeiro da minha família em uma universidade pública. Por mais que a minha trajetória no esporte tenha sido de mais tristezas e angústias do que alegrias, ali era o meu lugar: me tornar professor de Educação Física. No contexto da Universidade Federal do Paraná (UFPR) ingressei em um projeto⁴ de formação de atletas como estagiário, na função professor, ainda no primeiro ano da graduação. Mas, não me encontrei, pois era um espaço que me trazia as angústias vividas enquanto criança e adolescente, e eu não entendia o porquê.

Ainda me encontro na canção de Milton Nascimento: “[...] toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão”. Então, novamente, a criança que fui me segurou

² Milton Nascimento é um cantor, compositor e multi-instrumentista brasileiro, reconhecido mundialmente como um dos mais influentes e talentosos músicos da Música Popular Brasileira (MPB).

³ Cecília Meireles (1901-1964) foi uma poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira.

⁴ O Projeto-Coxa é uma parceria da Confraria de Ex-Atletas do Coritiba Foot Ball Clube com a Universidade Federal do Paraná com aulas de futebol para crianças e adolescente de 6 a 17 anos no Setor de Ciências Agrárias da UFPR.

a mão e me pôs a trilhar outros caminhos. Comecei a estagiar em um colégio particular de Curitiba/PR. Acompanhava e substituía aulas de Futsal e Movimento para Educação Infantil e Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. E, ao observar o meu gosto pelo esporte e falar que eu levava jeito com os pequenos, o professor responsável pelas turmas me indicou para trabalhar aos sábados em uma Escola de Futsal com a categoria BabyFoot⁵ (crianças de 3 a 5 anos). Foi um dos meus maiores desafios. Como ensinar futsal para crianças tão pequenas? Como elas aprendem o esporte?

No início, me dei conta que reproduzia atividades que aprendi com os meus professores e treinadores na infância, as quais eu mesmo não via a hora de acabar. Também pensei: “estou ensinando futsal de um modo diferente do que aprendi?” Fui contraditório, pois aprendi brincando. E logo as próprias crianças sinalizavam: “quando vamos jogar de verdade?”. O jogo virou, as crianças me mostraram que não é de forma enfileirada, parada e controlada que querem aprender o esporte.

Concomitantemente a isto, cursei uma disciplina chamada Educação Física em Contextos Educativos I no terceiro ano da graduação. As aulas trouxeram estudos e discussões sobre a criança e suas infâncias. Foi então que as coisas se alinharam, não no sentido de ordem, mas de um alinhamento astral, metáfora utilizada no texto de Nunes e Fraga (2006), pois, a partir da organização das ideias, de um processo de experiências e reflexões, os acadêmicos deram sentido a teoria quando estavam na prática docente. Assim, com o aporte teórico da disciplina e da minha prática com as crianças, não tive dúvida: quis investigar como as crianças pequenas aprendem o futsal, para que assim eu pudesse propor vivências enriquecedoras nas suas infâncias.

Neste cenário, iniciei a minha primeira pesquisa como trabalho de conclusão de curso, que se propôs a compreender, por meio de rodas de conversa, como as crianças aprendiam. Novamente, na canção de Milton Nascimento, colocada na epígrafe do meu trabalho de conclusão do curso⁶, encontrei inspiração para pesquisar com as crianças: “[...] me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir, amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor”. E, com esta

⁵ A categoria denominada BabyFoot é um termo utilizado na referida escola de futsal e em outros espaços para crianças de 3 a 5 anos de idade.

⁶ Estudo intitulado “O olhar de crianças pequenas para o futebol/futsal: análise de uma proposta de *BabyFoot*”. (TAMASHIRO, 2019).

pesquisa, constatei que é a partir do jogar bola e do brincar que elas compreendem o esporte. O sentido de aprendizagem do esporte para as crianças é a partir das descrições de fundamentos como o chutar e, também, a vivência de jogos e brincadeiras de bola com os pés (TAMASHIRO; GARANHANI, 2021). No estudo, a roda de conversa foi um instrumento metodológico adequado e potente para investigação com crianças, a qual colaborou para a escuta⁷ das crianças.

Enfim, formado em Educação Física pela UFPR, efetivado pelo colégio como professor de iniciação esportiva para os estudantes do Ensino Integral, futebol e futsal e dando continuidade no trabalho com as crianças do BabyFoot, não poderia estar mais realizado. Porém, chegou a pandemia de Covid-19⁸. Com ela, não demorou para que a escola de futsal fechasse, que os projetos encerrassem e o colégio, que logo havia sido contratado, encerrasse meu contrato de trabalho.

Rodeado de incertezas e angústias, encarei o processo inspirando-me em Fernando Teixeira de Andrade⁹: “há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”. Então decidi ousar e atravessar este período e dediquei esforços a publicar o meu trabalho de conclusão de curso em forma de artigo científico, apresentá-lo em um congresso da área e, paralelamente, criar um canal¹⁰ nas plataformas digitais sobre a iniciação esportiva de crianças no futebol e futsal, denominado Gol de Criança.

Ambos me fizeram caminhar em uma nova direção, pois havia em mim o interesse em poder divulgar a pesquisa em algum veículo científico e, também, poder contribuir para com professores e acadêmicos de Educação Física que atuam ou pretendem atuar com o esporte na infância, por meio de conteúdos acessíveis no Instagram e YouTube.

⁷ De acordo com Rinaldi (2016), a partir da pedagogia italiana de Reggio Emilia, um contexto de escuta é “criado quando os indivíduos sentem-se legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação de uma questão específica” (RINALDI, 2016, p. 238).

⁸ O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 e sua disseminação necessitou de medidas de isolamento e distanciamento social, bem como estabelecimentos de potencial risco de contaminação tiveram que ser temporariamente fechados.

⁹ Escritor, poeta e professor.

¹⁰ O projeto idealizado chama-se “Gol de Criança” e está nas plataformas do YouTube e Instagram com conteúdo sobre a iniciação esportiva de crianças, mais especificamente sobre o futebol e futsal. O objetivo do projeto é promover, discutir e abordar temas sobre o esporte na infância de forma didática e acessível.

Despertou-me, então, o objetivo de realizar outra pesquisa. Para isto, fui aprovado no processo seletivo de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFFR (PPGE/UFPR) na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) e, também, como bolsista do referido programa. Ainda em período pandêmico, com escolas, colégios e muitos outros espaços fechados para a segurança da saúde da população, o então projeto de pesquisa teve a necessidade de ser reformulado.

Entre idas e vindas, com as disciplinas, apresentações, leituras, seminários e contato com os colegas, a vacina começou a chegar para a população e, por isso, as escolas – que foram praticamente os últimos espaços a retornarem presencialmente, também voltaram com as aulas. Com o retorno, propuseram-me o retorno ao colégio, dessa vez como técnico esportivo das modalidades futebol, futsal e a iniciação esportiva para crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em respeito a normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹¹, não poderia retornar ao colégio em regime de trabalho se quisesse permanecer com a bolsa acadêmica. Então tive que escolher, e optei por desistir de ser bolsista para voltar a prática docente. A vontade de estar com as crianças, atuar e colaborar com a formação delas foi mais forte naquele momento, por mais que isso me desgastasse e me desafiasse novamente na dupla tarefa de ser professor e pesquisador.

Porém, as coisas novamente se alinharam, pois havia uma nova proposta de modalidade chamada iniciação esportiva pela instituição. A modalidade, neste caso, foi pensada para que as aulas de contraturno tivessem mais crianças interessadas em aprender esportes em geral, não apenas futebol e futsal como havia antes da pandemia.

À luz de consolidar o projeto e fazer com que as vivências da iniciação esportiva das crianças, após quase dois anos de espera pelo retorno, pudessem contribuir para suas vidas, debruicei-me, novamente, nos autores que abordam a temática do esporte na infância.

Freire (1993), em um de seus primeiros artigos sobre o tema, coloca: “[...] o esporte é vida; por que não vivê-lo a criança, praticando-o na sua forma de criança?”.

¹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros

(FREIRE, 1993, p. 28). A partir dessa contribuição, penso que o professor recorre a ideia de que o esporte não deve ser negado à criança, por mais que tenha sido criado por adultos. Ele deve ser adaptado e ressignificado. Se é uma produção cultural humana e está disseminado na sociedade, todos podem se apropriar de seus conhecimentos e terem o direito de conhecê-lo e praticá-lo.

Dentre cinco¹² dimensões do esporte, Marchi Junior (2015) apresenta a vertente educacional que, segundo o autor, dialoga com outras variáveis e necessita de uma discussão mais ampla e aprofundada. Nesse sentido, há um princípio formativo no esporte quando ensinado às crianças pelas instituições que, ao mesmo tempo, o pratica e o reinventa nos mais diversos tempos e espaços que estão presentes.

Ainda sobre as primeiras discussões sobre o esporte na escola, Freire (1993) colabora com a ideia de que as crianças devem praticá-lo, além da necessidade de estar nas escolas, desde que se respeitem alguns princípios como: ensiná-lo a todos, ensiná-lo bem e ensinar mais do que esporte, ou seja, valores humanos que sejam fundamentais à sua existência.

Nesse sentido, sustento-me a partir da premissa de que

O esporte não deveria representar a morte do brinquedo. Pelo contrário, deve incorporá-lo e ser eternamente o espaço da festa, da alegria, das construções mais ricas do ser humano. A criança deveria aprender a praticar esporte brincando. (FREIRE, 1993, p. 29).

Não houve tempo para que eu escrevesse a proposta de iniciação esportiva, pois, assim que houve a liberação, a partir das medidas preventivas da Covid-19, as aulas já foram iniciadas. Logo, coube a mim o processo de elaboração deste projeto.

Com as discussões e leituras provenientes do Mestrado decidi, então, perguntar às crianças sobre suas experiências com a iniciação esportiva, que estavam se configurando com base na premissa de que elas aprendem esporte brincando.

Segundo Paula e Garanhani (2021), o brincar é um verbo de ação da criança, que se materializa em brincadeira ou jogo. Ainda para as autoras, quando a criança brinca ela comunica desejos, sentimentos e saberes. Portanto,

¹² No texto “O esporte ‘em cena’: perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um Modelo Analítico”, publicado em 2015 no *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, o professor e pesquisador Wanderley Marchi Juíunior, que atua com a Sociologia do Esporte apresenta os “5 E’s” como modelo analítico de análise do esporte: emoção, estética, ética, espetáculo e educacional.

[...] a brincadeira está arraigada numa prática comunicativa em que a criança produz, num processo de troca com o outro, narrativas. Essas narrativas, ou seja, cadências de ideias, sequência de fatos e histórias que permeiam as brincadeiras são manifestadas por meio do corpo em movimento e pela fala. São nelas também que podem habitar os saberes produzidos pelas crianças. Portanto, o desafio docente é uma escuta ativa das narrativas corporais e/ou orais que as crianças produzem nas brincadeiras e que desvelam como elas transformam as práticas educativas presentes nas instituições. (PAULA; GARANHANI, 2021, p. 1749).

Ao concordar com as autoras, penso que para a constituição de vivências da iniciação esportiva com as crianças, é necessária uma escuta sensível e aberta, para que as possibilidades apareçam a partir de seus desejos e anseios.

Exposto que o desafio docente é perguntar, questionar e indagar narrativas das experiências do brincar infantil, apoio-me em Larrosa (2014, n.p.): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, a experiência é algo próprio e único, singular ao corpo de quem a vive. E, de acordo com Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), a noção de infância deve ser entendida como experiência, pois assim pode se opor e contrapor aos poderes impostos às crianças.

De acordo com as autoras,

[...] ao aproximar a ideia de infância ao conceito de experiência, há a construção de subjetividades, faz-se a saída da condição de infante (não falante) à condição de falante, transforma-se língua em discurso, insere-se numa cultura e abre-se para a construção de outras culturas e outras linguagens (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 195).

Ainda para Larrosa (2014), ao tratar de outro pensador que discute sobre a experiência, coloca: “Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. (LARROSA, 2014, n.p.). A partir destas considerações, investiguei a questão: **como o brincar se apresenta em experiências de iniciação esportiva da escola de crianças pequenas?**

Para Benjamin (2015, p. 109), narrar faz com que o acontecimento se integre “na vida do contador de histórias para passá-lo aos ouvintes como experiência. Por isso, o contador de história deixa na experiência as suas marcas [...]”. Sendo assim, é a partir das narrativas que as crianças podem configurar suas experiências, e só

pude compreender como o brincar se apresenta na iniciação esportiva da escola, quando as crianças me contarem sobre estas experiências.

Assim, apresento este relatório de pesquisa que se organiza da seguinte forma:

- No capítulo 1, relaciono a minha trajetória de vida com o meu objeto de estudo e, em seguida, apresento a questão norteadora da pesquisa. Na sequência, mostro o problema de pesquisa, seus objetivos e apresento um estado do conhecimento sobre o tema;
- No capítulo 2, apresento os referenciais teóricos para esta investigação;
- No capítulo 3, abordo os procedimentos metodológicos com a teoria da pesquisa com crianças e, também, apresento o contexto de investigação e seus participantes. Finalizo com as etapas do estudo.
- No capítulo 4, apresento a análise dos dados e sua interpretação.
- E, no capítulo 5, temos as considerações e conclusões da pesquisa.

1.1 A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA ESCOLA OU DA ESCOLA?

A escola reproduz práticas da sociedade ou há uma cultura própria da escola? Segundo Forquin (1993), a escola tem “suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. (FORQUIN, 1993, p. 167). Sendo assim, a escola constrói sua própria cultura a partir das especificidades do seu contexto¹³.

Acerca da cultura escolar, Barroso (2013) aponta que a escola não pode ignorar sua dimensão cultural no que concerne a relação que ela estabelece com a sociedade e, também, nas próprias formas que ela produz e transmite seus elementos. Para tanto, o autor diz que é necessário analisar as dimensões da cultura escolar a partir de três perspectivas: a funcionalista, que compreende a instituição apenas como transmissora de conhecimento; a estruturalista, que aborda a cultura produzida pela forma escolar de educação, através da modelização de suas formas e estruturas de organização pedagógica e a última, denominada interacionista, que refuta a escola

¹³ Refere-se a “um espaço e um tempo cultural e historicamente situados, um aqui e agora específico”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 28).

enquanto instituição global – com características semelhantes umas às outras – mas sim uma cultura estabelecida a partir dos atores escolares, com suas relações nos espaços e com os saberes: uma cultura própria.

Chervel (1998) possui similaridade ao pensamento de Forquin (1993) ao dizer que: “[...] apesar de vinculada à sua tarefa de formação, de educação e de instrução, a escola funciona como um sistema autorregulado e largamente autônomo”. (CHERVEL, 1998 *apud* BARROSO, 2013, p. 4). Portanto, parte-se da ideia de que a escola possui cultura própria, ou seja, situa-se a partir de seu contexto e de seus atores, um modo único em que as relações, tensões e dinâmicas acontecem, se diferenciando de outras escolas, pois os saberes ali são produzidos, ressignificados, apropriados e transmitidos.

Por isso, a necessidade de Forquin (1993, p. 34) contribuir com esta discussão, ao afirmar que,

A cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura segunda com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções.

De acordo com o autor, a cultura escolar não está atrelada apenas aos vários procedimentos pedagógicos, mas aos comportamentos e práticas sociais. E isso não está documentado, é oculto e se difere a depender do contexto da escola.

Ainda para Forquin (1993), o termo *cultura da escola* se difere do termo *cultura escolar*, pois a cultura escolar possui relação com os elementos burocráticos/oficiais nas instituições escolares: regras, normas, prazos, entre outros. Cada escola produz sua própria cultura de acordo com suas especificidades.

Então, a escola ensina todo o conhecimento produzido e acumulado pela sociedade? Segundo Forquin (1993, p. 15), “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”. E aprofunda ao salientar:

isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há

forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser épocas diferentes (FORQUIN, 1993, p. 48).

Evidencia-se, portanto, que há muitos outros saberes que a escola produz, junto aos seus atores, que perpassa as fronteiras restritas e fechadas do currículo escolar. Há infinitas possibilidades, experiências e saberes. Isso não significa abandonar os conhecimentos selecionados e organizados, mas fazer com que novos significados surjam no processo de escolarização das crianças.

Nesse cenário de considerações Forquin (1993, p. 168) afirma: “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”.

Tendo isso em vista, um dos conteúdos escolares obrigatórios é a Educação Física, esta que também é responsável por produzir e transmitir cultura, mas partindo da cultura corporal de movimento. Uma obra clássica sobre este tema é *Metodologia do ensino de educação física* (COLETIVO DE AUTORES, 1993).

Ao indagar sobre o que é Educação Física na escola, os autores pontuam:

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 34).

É neste momento que se torna necessário dialogar com os estudos de Vago (1999), pois ambos os textos abordam sobre a Educação Física escolar e, posteriormente, sobre o esporte na escola. Assim sendo, Vago (1999) diz que a Educação Física é um campo do conhecimento que problematiza a cultura corporal de movimento. Portanto, é o tempo e o espaço da

[...] invenção de outras maneiras de fazer os esportes, as danças, a ginástica, os jogos, as lutas, os brinquedos, as brincadeiras; de questionamento dos padrões éticos e estéticos construídos culturalmente para a realização dessas e de outras práticas corporais; de realização do princípio de que os alunos e as alunas podem (e devem) se colocar à disposição de si mesmos quando partilham, fruem, usufruem, criam e recriam as práticas corporais da cultura; de garantia do direito de todos(as) participarem, sem exclusão por nenhum motivo; de respeito à corporeidade singular a cada um, construída em sua história de vida. (VAGO, 1999, p. 44).

Deste modo, o autor compreende que a escola deve respeitar a singularidade de cada criança, refuta a ideia de que os conteúdos selecionados devem ser transmitidos sem abertura a novos significados e sinaliza sobre a garantia de cada estudante poder contrariar, subverter, reinventar e pensar novas formas de práticas corporais de seu contexto e realidade.

Mas, a partir das ideias de Forquin (1993), me pergunto se o esporte extracurricular também poderá produzir uma cultura da escola. Ricci (2018) afirma que sim, pois, em seu estudo, propõe que a construção de uma cultura esportiva no ambiente escolar seria possivelmente a principal função do esporte neste ambiente escolar extracurricular. Mas, antes, é necessário situar esta discussão com autores que se propuseram se aprofundar no tema esporte na escola.

Sendo assim, Vago (2009) através das ideias de Forquin (1993), cita que a escola é um lugar de, das e entre as culturas. De culturas pois os estudantes (com)partilham e vivenciam “[...] campos de possibilidade para exercerem sua condição de seres de cultura, ao se relacionarem entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertencem.” (VAGO, 2009, p. 27). Das culturas devido a atribuição em oferecer aos estudantes culturas produzidas por toda a humanidade, possibilitando conhecimento, apropriação das mesmas e transmissão de experiências de uma geração para outra. E entre as culturas pois existe “relações com outros lugares em que os humanos produzem suas culturas – nas ruas, nas praças, nos pertencimentos religiosos, na política, nas tantas manifestações artísticas, por exemplo”. (VAGO, 2009, p. 28). Nesse sentido,

[...] escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes. A escola é lugar para o direito de todos às culturas. (VAGO, 2009, p. 28).

Desse modo, o professor “[...] ao contribuir para a formação cultural de uma criança, de um adolescente, de um jovem, de um adulto, está ao mesmo tempo realizando uma intervenção sobre as práticas culturais que circulam na sociedade”. (VAGO, 2009, p. 31).

Segundo Debortoli, Linhares e Vago (2001), na escola, a Educação Física está intimamente ligada à cultura escolar, se constituindo por ela e, do mesmo modo, sendo construtora da mesma. Assim, cabem aos professores compreenderem e aceitarem as particularidades de seus estudantes no que concerne as suas necessidades e anseios, objetivando proporcionar o acesso às práticas corporais por meio de reflexões e análises. E, dentre as práticas corporais de movimento: o esporte.

Vago (1996), ao abordar o esporte dentro da instituição escolar, estabelece um diálogo com Bracht (1992), por meio das ideias de Forquin (1993). A escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, estabelece com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO, 1996).

O autor discorre acerca de duas ideias: a primeira é que a escola tem seus próprios códigos e funções, possuindo, então, autonomia. A segunda aponta que o esporte enquanto tema de ensino assume e incorpora em seu ensino esses códigos e funções da escola.

Desta forma, Vago (1996, p. 5) colabora: “se o esporte está no meio ambiente, a escola poderá relacionar-se com ele por meio dos seus próprios critérios e, ainda, regular essa relação”. A partir desta ideia, a escola ao apropriar-se do esporte enquanto elemento de ensino, estabelece um importante papel que é mediar este processo.

A Educação Física assume os códigos de uma outra instituição [a instituição esporte], e de tal forma que temos então não o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. (BRACHT, 1992 *apud* VAGO, 1996, p. 7).

Para os autores, a escola sofre influências do esporte e vice-versa. A instituição esportiva – por toda a sua grandeza na sociedade a partir da mídia e indústria, impacta diretamente a instituição escolar, a qual não pode renunciar este tema, e sim colocá-lo em discussão e tratá-lo como importante componente para crianças e adolescentes nos contextos educativos. E, por outro lado, toda a comunidade escolar e seu contexto transforma o esporte.

Decorrente destas reflexões, Vago (1996) salienta:

[...] de outro lado, a escola pode não se reduzir a ela, como se fosse uma "correia de transmissão" de uma cultura produzida por outros "sistemas", sem intervir nela. Um outro olhar então se pode lançar à escola, reconhecendo-a como uma instituição que possui a capacidade de produção de uma cultura escolar (VAGO, 1996, p. 6, grifo do autor)

De acordo com Bracht (1992 *apud* VAGO, 1996), temos o *esporte na escola* e não o *esporte da escola*. Assim, o autor aponta e estabelece uma: “negação radical da possibilidade de se ter o ‘esporte da escola’, negação que se dá com a presença do ‘esporte na escola’”. (BRACHT, 1992 *apud* VAGO, 1996, p. 9, grifos do autor). Para o professor, a existência do esporte se impõe de uma forma na escola (e à escola), que inibe, inviabiliza, opõe-se, enfim, nega a existência daquele. Então, é a instituição esportiva, como um sistema mais poderoso, que determina as ações que uma outra instituição mais fraca, a escola (e, nela, a Educação Física) deve realizar. (VAGO, 1996).

Este parece-me ser o ponto alto da discussão, pois, Vago (1996) questiona Bracht (1992), se a escola poderia ficar indiferente ou alheia a essa história e afirma:

Realmente, por suas relações com a totalidade social, da qual é uma manifestação, a escola não poderia ficar alheia a todo esse processo histórico de consolidação do esporte como prática cultural da sociedade moderna. Ele penetra por seus portões, é praticado em seus espaços e em seus tempos, consolida-se como conteúdo de ensino da Educação Física (o espaço e o tempo oficiais para o seu ensino). É eleito (ou imposto?) como algo digno de ser ensinado. Em suma, é por esse processo histórico que se tem o "esporte na escola": o esporte entrou no "campo" da escola. (VAGO, 1996, p. 10).

Nesse sentido, não é possível conceber uma negação deste conteúdo na escola, mas sim constituir-lo como um campo de tensão permanente que se estabeleça entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte: a cultura escolar de esporte a partir da construção por professores e alunos, na escola, de outras possibilidades de praticar o esporte (VAGO, 1996).

Ao final desse diálogo, Vago (1996, p. 16) salienta:

Creio então que se pode pelo menos relativizar o efeito daquela afirmação do próprio Bracht de que se tem o esporte na escola, mas não o esporte da escola. Existe, a meu ver, uma prática cultural de esporte na sociedade que certamente penetra a escola, e ela, na medida em que produz uma cultura escolar de esporte, pode relacionar-se com essa prática, confrontando-a, colocando-a em conflito, enfim, estabelecendo com ela uma tensão permanente.

Se tratando da cultura escolar da escola da criança pequena, Sprea e Garanhani (2014, p. 721) apontam:

A escola se caracteriza como um espaço que vai além da transmissão do conhecimento instituído: é um lugar de produção de cultura. Nas relações que os grupos infantis estabelecem entre seus membros, inúmeras regras de convívio são experimentadas e inventadas. Enquanto brincam, as crianças mantêm relações estreitas com a realidade que as cerca, mas também instauram realidades particulares, convenientes a seus modos de brincar.

Desta forma, conceber o *esporte na escola* implica em desconsiderar o contexto cultural da instituição no que diz respeito as suas individualidades e particularidades. Penso que neste termo está empregado um sentido de imposição e passividade. Em contrapartida, o *esporte da escola* denota conteúdos, discussões e possibilidades de seus elementos e, ainda, possui ou deveria possuir tratamento para tornar-se objeto de ensino para os estudantes. O *esporte da escola* pertence às crianças e aos demais envolvidos no processo de escolarização, além de ser possível emergir novos significados e ser próprio da instituição escolar.

Assim, este estudo tem como objetivo geral **compreender como o brincar se apresenta em experiências de iniciação esportiva da escola de crianças pequenas**. E como objetivos específicos:

- 1) Descrever as experiências de crianças pequenas com a iniciação esportiva da escola, por meio de suas falas.
- 2) Identificar, na fala de crianças, a presença do brincar nas experiências de iniciação esportiva da escola.
- 3) Caracterizar, na fala de crianças, como se apresenta o brincar nas experiências de iniciação esportiva da escola.

1.2 INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA DA CRIANÇA: UMA JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA

Afinal, o que é esporte? Para Marchi Junior (2015) a palavra *deport* tem origem na França, significando prazer, descanso, esparecimento, recreio, sendo que “[...] na incorporação do termo os ingleses atribuíram-lhe modificações, acrescentando o

sentido de um uso atlético submetido às regras, dando-lhe a definição de sport”. (MARCHI JUNIOR, 2015, p. 48). Posteriormente, o termo foi adequado para o português como *desporto*.

De acordo com o autor é possível compreender o esporte contemporâneo como uma atividade física polissêmica, institucionalizada, regrada e competitiva: “[...] um fenômeno histórico da humanidade construído e determinado a partir de contextos socioculturais diversificados, em constante desenvolvimento, e em franco processo de profissionalização, mercantilização e espetacularização” (MARCHI JUNIOR, 2015, p. 55). Ou seja, o esporte se modificou desde o seu surgimento e vem se resignificando no decorrer da história.

Nesse sentido, Scaglia (2021) aponta uma das características fundamentais do esporte: a sua universalização de regras, pois só assim pode ser jogado por muitos praticantes. Sendo assim, compreendo que o esporte também é uma linguagem, pois é possível que se pratique em vários lugares do mundo, com diversas pessoas sem necessariamente falarem o mesmo idioma, comunicando-se a partir de suas técnicas, gestos, regras, rituais e costumes.

Acerca da resignificação do esporte ao passar dos anos, Scaglia (2021) aponta que a universalização e padronização das regras, para abranger um maior número de praticantes, pode ser vista como uma de suas mais importantes características. O professor também colabora: “assim sendo, os jogos/ brincadeiras passam de processo – entendido enquanto meio para resignificações – para produto. E como produto, desencadeia um novo processo, em que passam a servir como conteúdo para futuras resignificações”. (SCAGLIA, 2021, n.p.) Ou seja, reitera-se que o esporte está em pleno processo de transformação.

Para Richter, Golçalves e Vaz (2011), os ambientes educacionais não se encontram alheios ao esporte, tendo em vista a sua dimensão e abrangência enquanto um fenômeno cultural e elemento substancial na vida das crianças. Para os autores, a Educação Infantil se distancia das discussões da Educação Física e das temáticas esportivas, mas apontam que isso não deveria ocorrer, pois o esporte é uma produção humana de nossa sociedade e isso deve ser considerado nos currículos de formação e nas propostas pedagógicas escolares.

À luz de reconhecer a produção acadêmica que já tratou sobre a temática do brincar em experiências da iniciação esportiva da escola da criança pequena, apresento a seguir um mapeamento dos estudos produzidos para um estado do

conhecimento sobre o assunto. No entanto, considerei necessário realizá-lo em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física no Brasil até o momento. Esta delimitação se deu pelos seguintes motivos: 1) as pesquisas realizadas por mestres e doutores apresentam – ou deveriam apresentar – profundidade teórica, estado do conhecimento realizado e rigorosa avaliação por professores da área; 2) o Brasil, em se tratar de esporte, possui características próprias, onde os jogos e brincadeiras se diferenciam de outras culturas, o que se torna necessário, para este momento, levantar um conhecimento da nossa própria realidade; 3) Por fim, delimita-se a Educação Física e a Educação por serem os campos que discutem, em sua maioria, a temática da iniciação esportiva da escola de crianças pequenas.

De acordo com Morosini (2015), estado do conhecimento se refere a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. (MOROSINI, 2015, p. 101). Para a autora, é importante considerar todas as influências que conduziram o estudo do(a) autor(a) e, também, torna-se necessário realizar levantamento e análise do que já foi produzido para que o pesquisador fundamente o que será investigado.

Dessa forma, optei por não delimitar período de publicação, neste momento, por considerar que algum destes estudos poderiam me auxiliar independente do ano que a pesquisa foi realizada. Assim, foram encontrados estudos de 1987 a 2022.

Para além de situar o presente objeto de estudo em teses e dissertações, busquei pesquisas que se assemelhassem a minha e adotei os seguintes critérios: pesquisas relacionadas com o esporte da escola ou em contextos educativos e pesquisas que levaram em consideração as falas das crianças.

Inicialmente, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizei uma busca com a palavra “iniciação esportiva”, sendo encontrados 6.241 estudos realizados: 4.060 dissertações de mestrado e 1.511 teses de doutorado. Depois, realizei uma busca com a palavra “esporte”, que possui 7.890 publicações: 5.761 dissertações e 1.685 teses. Posteriormente, realizei uma busca com ambos os conceitos: “esporte” and “iniciação esportiva” e, em seguida, “esporte” or “iniciação esportiva”. Foram achados 461.369 estudos na primeira busca e 164.604 na segunda, respectivamente.

Estes dados iniciais tornam evidente a importância que o esporte tem na sociedade e que são várias as áreas do conhecimento que o colocam como objeto de estudo.

A partir disso, refinei meus resultados apenas para as áreas do conhecimento da Educação e da Educação Física e utilizei o operador booleano and entre os termos esporte e iniciação esportiva, pois me trouxeram maior quantidade de estudos. Deste modo, foram 12.822 pesquisas encontradas no catálogo. Destas, 8.909 dissertações e 3.205 teses.

Neste percurso me deparei com um estudo de Rodrigues (2022) sobre o levantamento de e dissertações referente a Pedagogia do Esporte na escola, no portal da CAPES. Pela aproximação deste levantamento com o meu estudo e por ser um mapeamento recente, o utilizei como referencial teórico para a pesquisa. A autora aponta que há extensa literatura sobre o ensino do esporte, mas que poucas destas direcionam para o contexto da escola. De acordo com ela, o estado da arte

[...] se configura como revisão da produção acadêmica e pode sinalizar o amadurecimento dos estudos da pós-graduação e da iniciação científica. Em algumas situações, é possível identificar marcas de convencionalidade, bem como certa padronização nas estruturas do trabalho, que demarcam, por exemplo, as pretensões das pesquisas e seus resultados (RODRIGUES, 2022, p. 23).

Por compreender que a iniciação esportiva pode acontecer em outros momentos da vida – não apenas na infância – determinei o uso das palavras “criança” e “infância” junto à palavra de busca “esporte”. Optei pela busca com o descritor esporte ao invés de iniciação esportiva, pois, ao colocar “esporte na infância” apareceram 10 estudos e “iniciação esportiva na infância” nenhum estudo.

O Quadro 1 mostra a sistematização dos estudos encontrados.

Quadro 1 - SISTEMATIZAÇÃO DAS BUSCAS POR ESTUDOS SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA ESCOLA DA CRIANÇA PEQUENA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

PALAVRA DE BUSCA	REFINAMENTO POR TÓPICO OU ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE ESTUDOS ENCONTRADOS
“Iniciação esportiva”	-	6.241
“Esporte”	-	7.890
“Esporte” and “iniciação esportiva”	-	461.369

"Esporte" or "iniciação esportiva"	-	164.604
"Esporte" and "iniciação esportiva"	Educação e Educação Física	33.548
"esporte na infância"	Educação e Educação Física	10
"esporte" and "criança" or "infância"	Educação e Educação Física	18070
"brincar" and "esporte"	Educação e Educação Física	12.004
"brincar" and "escola" and "esporte" and "criança" and "infância"	Educação e Educação Física	41.408

Fonte: O autor (2021).

O Quadro 1 ilustra um significativo número de trabalhos que abordam o esporte e a iniciação esportiva, mesmo quando restringi a busca apenas nas áreas da Educação e Educação Física.

Ao utilizar o descritor "esporte na infância" apareceram 10 estudos, mas nenhum destes puderam colaborar com o meu estudo. Pela leitura do título, a grande maioria aborda estudos com adolescentes e revisões de literatura e discussões sobre a relação do esporte com atividade física e saúde.

Então, a busca passou a ser pelo uso das palavras "esporte" and "criança" or "infância", mesmo que estes demonstrassem grande número de trabalhos. Foram 38.622 estudos encontrados. Para investigar sobre o brincar, utilizei o descritor "esporte", sendo encontrados 12.004 estudos e, depois, com os descritores "escola", "criança" e "infância", aparecendo 41.408 pesquisas.

Tendo em vista a grande quantidade de trabalhos encontrados, refinei as minhas buscas a partir das seguintes combinações: 1) "esporte" and "criança" or "infância"; 2) "brincar" and "esporte" e 3) "brincar" and "escola" and "esporte" and "criança" and "infância". Posteriormente, exclui os termos por áreas de concentração que se referiam a saúde pública, política, biomecânica, fisiologia, gestão escolar e envelhecimento. O Quadro 2 ilustra como esta estratégia – de não refinar apenas por área de conhecimento – pôde colaborar na busca por um estado do conhecimento do meu objeto de pesquisa.

Quadro 2 – REFINAMENTO DAS BUSCAS POR ESTUDOS SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA ESCOLA DA CRIANÇA PEQUENA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

PALAVRA DE BUSCA	REFINAMENTO POR TÓPICO OU ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE ESTUDOS ENCONTRADOS
“brincar” and “esporte”	Educação e Educação Física	840
brincar” and “escola” and “esporte” and “criança” and “infância”	Educação e Educação Física	1540
"esporte" and "criança" or "infancia"	Educação e Educação Física	712

Fonte: O autor (2021).

Dos 712 trabalhos encontrados, a primeira pesquisa desta busca foi o estudo de Fabiani (2015), o que demonstra que esta combinação, ao ser refinada em área de concentração e área de conhecimento, foi muito importante para a sequência da tarefa. Pela leitura do título e do resumo, o trabalho demonstrou atender aos critérios selecionados para uma análise mais profunda. Porém, tornou-se necessário situar a temática em outro repositório: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O Quadro 2 apresenta a sistematização com refinamento apenas para as áreas da Educação e Educação Física utilizando os mesmos descritores e operadores booleanos.

Quadro 3 - SISTEMATIZAÇÃO DAS BUSCAS POR ESTUDOS SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA DA CRIANÇA PEQUENA NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

PALAVRA DE BUSCA	REFINAMENTO POR TÓPICO OU ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE ESTUDOS ENCONTRADOS
“Iniciação esportiva”	Educação e Educação Física	140
“Esporte”	Educação e Educação Física	6.729
“Esporte” and “iniciação esportiva”	Educação e Educação Física	55
"esporte na infância"	Educação e Educação Física	17

"esporte" and "criança" or "infância"	Educação e Educação Física	32
"brincar" and "esporte"	Educação e Educação Física	32
"brincar" and "escola" and "esporte" and "criança" and "infância"	Educação e Educação Física	8

Fonte: O autor (2021).

Primeiramente, chama a atenção a grande diferença de estudos encontrados entre o Catálogo da CAPES e a Biblioteca Digital. A vantagem de utilizar o Catálogo, conforme apresentou o Quadro 1, é que todas as teses e dissertações brasileiras são publicadas, o que não ocorre com a BDTD. Em contrapartida, a BDTD apresenta um link diretamente ao estudo, além de melhor refinar os resultados.

As combinações de descritores que apresentaram os melhores resultados foram: 1) "esporte" and "criança" or "infância"; 2) "brincar" and "esporte" e 3) "brincar" and "escola" and "esporte" and "criança" and "infância". O estudo de Freitas (2015) aparece nestas três combinações do repositório da BDTD e foi escolhida pela leitura do título e do resumo.

Após encontrar estes estudos, tive como critério selecionar os que abordassem ou se aproximassem do meu objeto de estudo e que tivessem como dados – em meio a outros procedimentos - as falas de crianças.

Encontrei, além do estudo de Freitas (2015) e Fabiani (2016), as dissertações de mestrado de Arenhart (2018) e Farias (2015). Com a leitura do resumo e, em seguida, dos procedimentos metodológicos, descobri que estas pesquisas tiveram como dados as falas das crianças.

No entanto, para melhor situar as pesquisas com crianças que se relacionam com a temática do esporte, decidi excluir o estudo de Freitas (2015) da análise, uma vez que sua pesquisa aborda sobre as práticas corporais da criança em um contexto distante do esporte em relação às outras.

Sendo assim, o Quadro 4 sintetiza dados e características destes estudos.

Quadro 4 - ESTUDOS RELACIONADOS À INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA DA CRIANÇA PEQUENA POR MEIO DE FALAS INFANTIS COMO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

TÍTULO DO ESTUDO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	PROGRAMA
O JOGO NO HORÁRIO LIVRE: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	2016	MESTRADO	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE; ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES; QUESTIONÁRIO ABERTO PARA OS PAIS DAS CRIANÇAS E ENTREVISTAS-CONVERSA COM AS CRIANÇAS	FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
“NÃO É BRIGA NÃO... É SÓ BRINCADEIRA DE LUTINHA”: COTIDIANO E PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS	2015	MESTRADO	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE; DIÁRIO DE CAMPO E ANÁLISE DE DESENHOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
UM MERGULHO NAS EXPERIÊNCIAS AQUÁTICAS INFANTIS: “OLHA O QUE EU SEI FAZER”	2018	MESTRADO	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE; GRAVAÇÃO DE VÍDEOS; FOTOGRAFIAS E CONVERSAS COM AS CRIANÇAS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Fonte: O autor (2021).

O Quadro 4 demonstra que todas as pesquisas são recentes dissertações, realizadas em programas de pós-graduação em Educação Física e duas delas, já no título, trazem fala das crianças. Além disso, possuem os mesmos ou semelhantes procedimentos e instrumentos metodológicos.

O estudo de Fabiani (2016) analisou a configuração do jogo no horário livre em uma instituição pública de educação não formal. Apesar da pesquisa não ter sido realizada em uma instituição escolar, o local de seu estudo atende crianças entre 5 e

14 anos, dependentes de funcionários da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no contraturno do horário de aula. As aulas neste horário de contraturno são supervisionadas e dirigidas por adultos e profissionais da educação (pedagogos e professores de Educação Física). Então, a escolha de analisar esta investigação se deu por tais motivos: 1) além de outras atividades, o esporte é uma das oficinas pedagógicas oferecidas às crianças no período do contraturno. 2), independentemente do estudo não tratar diretamente sobre o esporte, a pesquisa discute alguns de seus elementos como os jogos e brincadeiras. 3) como pesquisas sobre o brincar na iniciação esportiva não apareceram no catálogo de teses e dissertações, este estudo analisou estes termos a partir das falas das crianças e, por fim, a autora utilizou como fundamentação teórica e metodológica pressupostos da sociologia da infância.

Ao observar as crianças, Fabiani (2016) relata:

Mesmo nessas brincadeiras ligadas ao esporte, as quais pressupõem regras mais estabelecidas, as crianças sempre transgridem, reinventam, criam estilos de jogadas, misturam esporte, gritam gol ao fazer cesta; misturam games com as brincadeiras na quadra/basquetinho. (FABIANI, 2016, p. 78).

Ao mobilizar uma pergunta sobre os locais de brincar da instituição, as crianças afirmaram que o próprio espaço da escola é um mobilizador do brincar, e trazem em suas falas, principalmente entre os meninos, a possibilidade de jogar futebol com os amigos. Além disso, o tempo e o espaço foram considerados pelas crianças um dos principais motivadores aos jogos e brincadeiras, além da mediação dos professores.

Ainda, quando indagadas sobre o local de preferência para brincar, 70% das crianças apontaram a própria instituição. Portanto, fica evidente, a partir deste estudo, que os espaços educacionais, ao proporcionarem tempo e espaço para os jogos e brincadeiras de esporte das crianças, podem produzir experiências.

Já Farias (2015) se propôs a investigar o sentido/significado das brincadeiras de luta como práticas corporais vivenciadas em uma escola pública de São Luís/Maranhão. A escolha deste estudo se deu pelos seguintes motivos: foi uma pesquisa com crianças à luz da Sociologia da Infância; por ter como protagonistas crianças de idade próxima aos participantes da minha pesquisa; por ter ocorrido em um contexto escolar e, por fim, por ter abordado as lutas – como práticas esportivas – relacionadas ao brincar das crianças.

No estudo, o esporte foi elemento recorrente na fala das crianças.

Preferido majoritariamente por meninos, o futebol foi retratado nos desenhos e fala dos garotos com traços enriquecidos pelo imaginário em torno da prática. Traços esses mais protuberantes pelo fato das crianças não jogarem o futebol convencional na escola com travessões e bolas oficiais, mas sim bolas de papel, bolas de meia ou até sapatos e pequenas garrafas pet. Nesse caso, os gestos realizados pelas crianças na brincadeira seriam o elo com a manifestação, já que, ao imprimir por meio do corpo as técnicas realizadas no jogo convencional, recorrem a uma ideia de futebol anterior à própria brincadeira, atribuindo novos sentidos ao movimento e, não obstante, à prática. (FARIAS, 2015, p. 70).

Segundo o autor, a partir das falas e dos desenhos das crianças, ficou evidente que o que importa, na infância, não são os gestos e técnicas específicos do esporte, mas sim as brincadeiras que se desdobram a partir das manifestações esportivas.

Já o estudo de Arenhart (2018), a mais recente dentre as dissertações escolhidas, analisou como as crianças produzem o nadar, a partir de suas interações, em práticas educativas de educação. O contexto de pesquisa foi um colégio particular com aulas de natação para crianças entre 6 e 9 anos que estudam em tempo integral. A autora utilizou, como procedimentos metodológicos, a observação participante. dados registrados em diário de campo, gravação de vídeos, fotografias e conversas das crianças, conforme a ilustração do Quadro 4. Além disso, trouxe como arcabouço teórico autores que abordam o esporte na educação da criança e autores da sociologia da infância.

Em se tratar do brincar nas experiências da criança na natação, a autora cita:

“[...] ao brincar as crianças transformam, recriam este modelo institucionalizado, repassado pelas gerações, em experiências lúdicas de aprendizado, sendo a criança protagonista de suas descobertas e criações”. (ARENHART, 2018, p. 62).

A autora constatou que o brincar é o fio condutor das aprendizagens da natação neste contexto de pesquisa. Além disso, as crianças negociam, burlam as regras e estabelecem estratégias - entre si e com os adultos – para que os momentos de brincadeiras sejam garantidos.

O que chama a atenção neste levantamento é que duas das três pesquisas selecionadas tem a mesma orientadora, no mesmo programa de pós-graduação e as três pesquisas são textos de dissertação e foram realizadas nos setores de Educação Física das referidas universidades públicas. Além do mais, são muito recentes tendo em vista as primeiras produções publicadas no portal da CAPES acerca do esporte e da iniciação esportiva.

Em contrapartida, pode-se identificar que alguns estudos sobre o esporte na infância – que utilizam como dados os pontos de vista das crianças - estão surgindo em teses e dissertações.

Sendo assim, não foram encontradas pesquisas que discutam a iniciação esportiva da escola da criança pequena, tampouco as que são relacionadas com o brincar em contextos de aulas extracurriculares. Ainda, ficou evidente a baixa quantidade de estudos que contemplem as vozes das crianças como dados de pesquisa e nenhuma pesquisa que utilizou como instrumento metodológico rodas de conversa com as crianças.

Portanto, a partir do cenário apresentado, esta pesquisa se justifica pela pouca produção de pesquisas sobre a iniciação esportiva da escola de crianças pequenas que levaram em consideração os dizeres infantis. Deste modo, a presente pesquisa pode, também, contribuir para o avanço de investigações com crianças na área da Educação Física e da Educação, bem como servir de base para a discussão sobre as práticas esportivas – em contextos escolares ou não - em que as crianças estão presentes.

CAPÍTULO II***O que é investigar?***

Samuel: É quando nenhuma pessoa sabe que você está fazendo aquele treco e você investiga se você suspeita que a pessoa tem um esconderijo, e aí você está procurando pistas e aí você está investigando.

Théo: Investigar é meio que você estar vendo alguma coisa, meio que espionando sem a pessoa saber.

Leonardo: É tipo você ficar suspeitando alguma coisa. Você suspeita que a pessoa tem um esconderijo e aí começa a procurar o esconderijo e fazer algumas coisas meio assim.

(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 29/11/2021)

2 A INICIAÇÃO ESPORTIVA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UMA REVISÃO DE ESTUDOS

Ao partir da premissa que o esporte deve ser conteúdo da escola, sua presença pertence tanto à educação física curricular quanto às aulas extracurriculares ou de contraturno¹⁴. São muitas as modalidades que as escolas oferecem de forma facultativa e opcional: futebol, futsal, dança, judô, basquetebol, handebol, voleibol entre outras.

Os estudos sobre a iniciação esportiva não são recentes (RAMOS; NEVES, 2008). Os autores, a partir dos estudos de Almeida (1996), dizem que na década de 1970 encontra-se vasta bibliografia estrangeira sobre o assunto e, na década de 1980, essa preocupação passa a ser também dos pesquisadores brasileiros. Ainda sobre a universalização do termo iniciação esportiva, os professores colocam que este é conhecido mundialmente como um processo cronológico no transcurso do qual um sujeito toma contato com novas experiências regradas sobre uma atividade físico-esportiva.

Para Ramos e Neves (2008), iniciação esportiva é o período em que a criança começa a aprender de forma específica e planejada a prática do esporte. Para os autores, é um marco na vida do ser humano. E, segundo Greco (2005, p. 2), “a escola é a célula de origem da iniciação esportiva e perpassa sua influência às diferentes (escolinhas e clubes) que atualmente desenvolvem”. Ou seja, a escola tem uma responsabilidade preponderante ao se tratar do esporte para crianças, haja vista o tempo que elas passam nos espaços da instituição.

Nesse sentido, Santana (2003) colabora com os seguintes apontamentos sobre a iniciação esportiva.

Em se tratando de esporte na infância, este é conteúdo tanto das aulas de Educação Física e de programas de iniciação esportiva – que em geral são oferecidos nos clubes, nas próprias escolas e em associações congêneres – como do universo de atividades que constituem a cultura infantil. Portanto, suponho que para grande parte das crianças brasileiras as primeiras experiências esportivas estão, de alguma forma, garantidas. (SANTANA, 2003, p. 2).

¹⁴ “De acordo com Matias (2015, p. 22), “A legislação brasileira considera, como extracurriculares, atividades estruturadas relacionadas a ações esportivas, artísticas, culturais e pedagógicas, que ultrapassam o contexto da sala de aula sem vinculação direta com conteúdos curriculares”.

O autor também ressalta do dever da educação física em tratar o esporte dentro da escola, o que demonstra a importância do debate sobre o processo de ensino para as crianças, que deve ocorrer no espaço da escola, em clubes e associações conforme citados. Nas palavras de Rubio (2007) e Caregnato 2013 (*apud* BORGES; SANTOS; CAREGNATO, 2016), várias escolas oferecem aos seus alunos diversas atividades esportivas no contraturno escolar, isto é, as práticas esportivas extracurriculares, que são ações desenvolvidas em ambientes como quadras, salas de jogos entre outros, podendo estar integradas ou não ao Projeto Político Pedagógico da escola. (RUBIO; CAREGNATO, 2013 *apud* BORGES; SANTOS; CAREGNATO, 2016).

O esporte no ambiente escolar extracurricular pode assumir diferentes sentidos e significados, principalmente em função do contexto (RICCI, 2018). De acordo com o autor, as atividades esportivas extracurriculares podem se caracterizar como um ambiente democrático e acessível para que as crianças se aproximem das práticas esportivas para além das aulas de educação física no ensino regular.

O fator determinante para o ingresso de um aluno iniciante em uma prática esportiva extracurricular se designa como *fator social*, ou seja, primeiramente, ele tem que gostar do que está praticando. (CAREGNATO, 2013 *apud* BORGES; SANTOS; CAREGNATO, 2016). Para os autores, essas aulas acontecem regularmente, conduzidas por profissionais com experiência sobre a atividade em questão. As práticas esportivas extracurriculares, oferecidas no contraturno escolar oportunizam o ingresso da criança por vontade própria, tendo em vista que são opcionais.

No estudo, Borges, Santos e Caregnato (2016) apontam para três fases da iniciação esportiva. São elas: fase de iniciação desportiva I, II e III. Desta forma, cada uma dessas fases possui objetivos e características particulares e específicas, pois tendem a respeitar a idade biológica e o desenvolvimento motor.

Na primeira, o trabalho com as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I baseia-se em um caráter lúdico, alegre e participativo que desenvolvem o pensamento tático, constituindo-se como uma base para outras fases. Na segunda fase, as crianças do 6º ao 8º ano vivenciam modalidades esportivas coletivas, mas não se especializam em nenhum esporte específico. Na última fase, que contempla os alunos do 9º ao 1º ano do ensino médio, busca-se uma automatização dos movimentos e refinamento dos gestos aprendidos nas fases anteriores.

Almeida (1996) defende três estágios da iniciação esportiva. O primeiro, denominado de iniciação esportiva, propriamente dita, ocorre entre oito e nove anos. Nesta etapa, o objetivo é a aquisição das habilidades motoras e destrezas específicas e globais, realizadas por meio de jogos e formas básicas de movimento. Para o autor, é nessa fase que a criança tem maior pré-disposição para o aprendizado do esporte, mas ainda não está pronta para competir. Segundo ele, nessa fase o aprendizado deve ser lúdico, pouco monótono e eficiente, contemplando o desenvolvimento de atividades que permitam diversas formas de habilidade.

A segunda fase é chamada de aperfeiçoamento desportivo, que contempla a idade de 10 e 11 anos, pois a criança já experimenta e participa de ações de cooperação. Para o autor, é nessa etapa que deve ser introduzida as técnicas e táticas gerais através de jogos educativos. Na última etapa, chamada de introdução ao treinamento para crianças de 12 e 13 anos, o processo deve priorizar o aperfeiçoamento das técnicas individuais e aquisição das qualidades físicas necessárias para a prática do esporte.

Apesar dos autores, acertadamente, diferenciarem o ensino do esporte adulto para os modos de ensino às crianças, são muitos os meus questionamentos sobre essa concepção. Como dividir e fragmentar as etapas e os conteúdos na iniciação esportiva tendo em vista a particularidade de cada criança? Devido a diversidade de contextos que as crianças estão presentes, é possível eleger etapas a serem seguidas sobre o ensino do esporte? E mais, há idade adequada para que as crianças pratiquem elementos esportivos?

Generalizar o processo de ensino na iniciação esportiva das crianças em fases e etapas pode excluir àquelas que não estão inseridas nesse determinado padrão. É possível encontrar crianças que vivenciam elementos do esporte antes das idades estabelecidas pelos estudos nos conhecidos e difundidos estágios da iniciação esportiva. Também, pode haver pessoas que não tiveram contato com o esporte na infância e tenham interesse em conhecê-lo na idade adulta. Ou, em se tratar de crianças, podemos identificar àquelas que vivem em uma mesma região, com a mesma idade, porém com vivências, tempos e espaços distintos – favoráveis ou não à prática esportiva. Ao elencarmos padrões de ensino do esporte às crianças, desconsideramos suas experiências. E, neste caso, o ensino deve considerar suas particularidades, contextos e, sobretudo, levar em consideração seus desejos e anseios, ou seja, devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o esporte.

No entanto, a Sociologia da Infância traz uma nova abordagem que critica as fases e etapas de desenvolvimento ideias ou universais. Borba e Lopes (2018) apontam algumas proposições a partir das ideias de Alan Prout e Allison James: a primeira é que a infância é uma construção social, ou seja, não identificam a infância como um período de imaturidade biológica como preparação para a vida adulta. A segunda proposição é de que a infância é uma variável de análise social que não pode ser compreendida sem relacionar-se com outras variáveis: gênero, classe social e etnia, entendendo que a infância não é um fenômeno único e universal, mas que sofre diversas variações em diferentes contextos históricos e sociais. A terceira proposição coloca que as relações sociais das crianças e suas culturas merecem ser estudadas em si mesmas, de modo independente da perspectiva adulta, dialogando com a quarta: as crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.

Dessa forma, as crianças são atores sociais competentes, seres presentes, que agem de forma própria e intencional nos tempos e espaços em que se encontram. “As crianças são sujeitos que contribuem para a reprodução, mas também para a produção da cultura e da sociedade que estão inseridas”. (BORBA; LOPES, 2018, p. 35). Portanto, o processo de ensino do esporte para crianças deve ser pensado a partir dessas proposições, respeitando-as enquanto protagonistas, criadoras e produtoras de cultura.

E, para pensar com lentes de uma proposta coerente sobre o ensino do esporte para criança, Scaglia (2021, n.p.) coloca:

Tudo isso nos mostra que o esporte (como jogo de regras rígidas) não deve ser ensinado para as crianças, mas sim as brincadeiras de esporte (jogos com regras flexíveis e representativas), que acabam por acolher de forma democrática a todos que queiram participar.

Segundo Ramos e Neves (2008), “[...] o esporte na infância é um fenômeno muito complexo, que não pode ser reduzido a um pensamento simplista, como a tradicional seleção esportiva e a tradicional eleição de um modelo ideal de atleta”. (RAMOS; NEVES, 2008, p. 4). De acordo com os autores, o pensamento simplista e reducionista que permeia a iniciação esportiva de crianças precisa ser superado, além de ser observado com muito critério e cuidado. E, ao dialogarem com as considerações de Santana (2003), colocam:

Essa maneira de pensar alimenta a crença de que o esporte obedece a um processo linear de desenvolvimento, ou seja, existe uma gênese em que há um ponto de partida e outro de chegada – o ideal de atleta pretendido. Por consequência, define as tarefas dos professores e das crianças esportistas: para os primeiros basta que selecionem as segundas e implementem procedimentos pedagógicos que deem conta de capacitá-las nas diferentes etapas de treinamento (RAMOS; NEVES, 2008, p. 5).

Os autores compreendem a iniciação esportiva como um fenômeno complexo, na qual as relações de força entre diferentes segmentos da sociedade tensionam-se e, portanto, exige um olhar cuidadoso dos professores envolvidos nesse processo de iniciação das crianças no esporte, não reduzindo-as, como tem acontecido em alguns tipos de esporte no Brasil, ao paradigma vigente, baseado na especialização precoce, na busca do talento esportivo e na excessiva competitividade. (RAMOS; NEVES, 2008).

Na contramão de um processo de especialização precoce¹⁵, imediatista e tradicional de ensino do esporte à criança, Santana (2018, p. 6) escreve: “Assim deveria ser a iniciação esportiva: um período no qual à criança é reservado o direito de jogar, brincar e ter prazer, sem necessariamente ser bom no que faz”. Portanto, a iniciação esportiva da escola na infância deve contemplar as particularidades individuais das crianças pequenas em detrimento às fases e etapas de desenvolvimento, o prazer em praticar em contraposição aos resultados e o brincar ao invés de especializar. É necessário ter sensibilidade pedagógica ao ensinar esporte à criança.

Ao introduzir nesta revisão de estudos o tema brincar se faz necessário ressaltar que pode ser discutido a partir de diversos campos do conhecimento. Afinal, o termo é recorrente nos estudos da área da psicologia, pedagogia, educação física entre outros. Por isso, considero necessário situar a origem da palavra.

Segundo Machado (2003 *apud* ALMEIDA, 2018), a etimologia da palavra brincar, em português, remete para os verbos do alemão antigo *blinkan* ou *blinken* e *springan*, cujo significado é, respectivamente, gracejar/entreter-se, brilhar e pular. Segundo os autores, o verbo brincar é associado ao jogar e ao adjetivo lúdico,

¹⁵ Santana (2018) entende por especialização esportiva precoce quando, antes do tempo apropriado, adotam-se treinamentos para crianças que podem causar efeitos negativos. Alguns destes indícios são: cobranças, exageros em treinos e competições, exigências por resultados, quando realizam exercícios e movimentos repetitivos para memorizar habilidades específicas ou quando jogam em apenas uma função/posição tática.

utilizados indiscriminadamente como se tivessem o mesmo sentido. Já na contemporaneidade, o verbo brincar não encontra correspondente direto e é, normalmente, traduzido nas diferentes línguas para o verbo jogar (*to play, jouer, jugar, giocare, spielen*).

Apesar do contingente de pesquisas realizadas acerca do brincar, ele ainda está para ser descoberto (SAURA; MEIRELLES; ECKSCHMIDT, 2015). Para as autoras, o brincar é a expressão máxima da criança e suas manifestações transitam por um arcabouço de gestos e expressões lúdicas que estão por detrás da cultura. Sendo assim, o brincar “[...] permite a criança um livre acesso ao seu processo imaginário e profundidades humanas que vão além do seu desenvolvimento motor, cognitivo e social”. (SAURA; MEIRELLES; ECKSCHMIDT, 2015, p. 5).

De acordo com Paula e Garanhan (2021), o brincar da criança sempre se materializa em brincadeira e/ou jogo como produtos em suas ações. No estudo, as autoras destacam as diferenças entre os termos brincar, brincadeira e jogo, atualmente colocados como sinônimos perante o senso comum. Segundo as autoras, “[...] no brincar (verbo conjugado no presente), a criança produz sua ação no agora, representa o que ela é e o que faz e (re)conhece o mundo ao mesmo tempo que produz o próprio mundo”. (PAULA; GARANHANI, 2021, p. 7).

No entanto, este brincar não é compreendido como natural/inato, ou seja, necessita de aprendizagem. A criança aprende a brincar de acordo com seu contexto e suas experiências. Então, este brincar se materializa em brincadeira, que, de acordo com as autoras, é a atividade lúdica em si. Na brincadeira, as regras não são preestabelecidas, são criadas a partir das necessidades e desejos da criança. E, portanto, o jogo é “[...] uma estrutura de regras mais definidas, uma sequência mais ou menos rígida de etapas, uma lógica que se repete”. (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 722).

Assim, o brincar é consagrado como um modo das crianças estarem e agirem no mundo, sendo a escola um espaço privilegiado no qual a criança tem a oportunidade de compartilhar a experiência com seus pares. (SPRÉA; GARANHANI, 2014).

Há, então, uma linha tênue entre o brincar e o jogar. Portanto, será o brincar - enquanto verbo de ação da criança - o principal elemento a ser discutido em experiências de iniciação esportiva da escola de crianças pequenas.

CAPÍTULO III

Quando eu sentei aqui o Théo me falou uma coisa, o que você falou Théo?

Théo: é roda de conversa.

E o que você acha da roda de conversa?

Théo: Legal, a gente aprende e conhece mais os outros. E a gente aprende algumas coisas.

Como assim?

Théo: a gente aprende algumas coisas que a gente não sabia também na roda de conversa.

(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 08/12/2021)

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo mostrar o processo de definição do contexto de pesquisa e seus participantes, bem como uma revisão teórica acerca da pesquisa com crianças à luz da Sociologia da Infância. Para tanto, no primeiro tópico apresento um olhar sobre os procedimentos metodológicos do estudo a partir da metodologia de pesquisa com crianças. E, no segundo, descrevo sobre o contexto de pesquisa e seus participantes. Por último, exponho como se deu as etapas da investigação com as crianças, a partir das rodas de conversa.

3.1 A PESQUISA COM CRIANÇAS: UM OLHAR PARA OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A grande maioria dos estudos realizados sobre o esporte na educação da criança não consideraram o que elas dizem, pensam ou fazem, conforme o levantamento de estudos realizados para a pesquisa. Os pesquisadores analisaram documentos, entrevistaram professores, gestores e famílias, relacionaram a temática a saúde, qualidade de vida, desenvolvimento, fases e etapas ideais para aprendizagem e sistematizaram propostas e métodos específicos sobre o esporte na infância. Está na hora, portanto, de compreender o quê as crianças têm a dizer sobre a iniciação esportiva. Mas como acessar este conhecimento que as crianças possuem? Qual o procedimento ético do pesquisador ao acessar o universo das crianças?

Para isso, a Sociologia da Infância, um campo teórico considerado recente, vem problematizando, discutindo e, principalmente, defendendo que as crianças tenham espaço e protagonismo nas pesquisas, seja no campo da educação ou de outras áreas do conhecimento.

De acordo com Abramowicz (2018), a Sociologia da Infância procurou criar uma paisagem científica, a partir da década de 1980, para que as crianças tivessem suas perspectivas compreendidas. Segundo a autora, as crianças, na maioria dos espaços que estão presentes, têm suas indagações e anseios falados sempre pelo adulto. Anteriormente a isto, até a década de 1980, a criança não era considerada objeto de estudo relevante para a Sociologia, pois “[...] os sociólogos, na maioria homens, não

viam o protagonismo das crianças e se ocupavam de questões mais estruturais, conforme certa perspectiva hegemônica da época”. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 69). De acordo com a autora, para este novo campo se constituir foi necessário tecer fortes críticas à psicologia do desenvolvimento/comportamento e eleger a criança em sua infância como o lugar da pesquisa. Assim, a questão central da Sociologia da Infância, nos tempos atuais, é

[...] ver a criança, não só como um ser em devir, um devir, e a infância não só como uma fase da vida, mas a infância – para esta sociologia – é um componente estrutural, tal como a classe social e o gênero, por exemplo. Isto significa dizer que em todas as sociedades e em tempos históricos distintos há um lugar na estrutura social denominada infância, a qual diferentes gerações de crianças ocupam. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 69).

Em consonância com estas ideias, Rego (2018) sintetiza algumas características importantes que ajudam a definir a Sociologia da Infância. Primeiro, a infância é concebida como uma construção social, isto é, para compreender as crianças é preciso analisar como a sociedade compreende a infância em questão. Em seguida, a autora estabelece a infância como componente da cultura e da sociedade. A autora também coloca que as crianças devem ser consideradas atores em sentido pleno. E, por fim, considera as crianças ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais (REGO, 2018).

De acordo com Coutinho (2015), ouvir as crianças tem sido um preceito que vem ganhando espaço em algumas pesquisas. Isto se dá, segundo a autora, pelo rompimento com a ideia de que os adultos possuem mais experiência que as crianças. Tal ideia é, também, problematizada nas palavras de Fernandes (2016, p. 771): “Se os pesquisadores fossem totalmente maduros, eles saberiam todas as respostas; se eles conhecessem todas as respostas, não necessitariam fazer pesquisa”. Para a autora, é um equívoco pensar que os adultos sabem mais que as crianças. A autora complementa:

O nosso posicionamento enquanto investigadores adultos deverá considerar que as crianças possuem informações importantes, que não será possível alcançar de outro modo que não seja por meio de sua voz e ações, sendo fundamental criar espaços e tempos para que tal possa ocorrer. (FERNANDES, 2016, p. 771).

Dessa forma, as crianças, em muitos temas, podem ter mais informações que os adultos, principalmente em temáticas que as atingem diretamente.

No mesmo caminho, Favoreto e Ens (2015) citam que o fato de nós pesquisadores já termos sido criança não significa que somos capazes de compreender em amplitude o contexto e o universo infantil. A mudança da pesquisa *sobre* crianças para a pesquisa *com* crianças recai, justamente, na observação da escuta e na participação *com* elas, criando uma atmosfera de confiança e parceria para que as crianças se sintam seguras para expor e compartilhar suas experiências.

De acordo com as autoras, o pesquisador precisa ter cautela na elaboração dos instrumentos de pesquisa. Então, parto do pressuposto que as crianças possuem potencial para colaborar com este estudo. Mas de que forma? A partir de seus dizeres, das suas falas e pontos de vista. A minha primeira experiência de escutar as crianças e ter suas falas, gestos e movimentos como dados foi na pesquisa de trabalho de conclusão do curso de graduação (TAMASHIRO, 2019). Por isso, decidi, novamente, tê-las como protagonistas. O estudo utilizou as falas das crianças como fonte de dados e a roda de conversa foi o instrumento metodológico para a produção dos dados.

Mas por que as rodas de conversas? Segundo Garanhani, Martins e Alessi (2015, p. 314) os instrumentos precisam considerar as especificidades infantis. Sendo assim:

[...] respeitando as vontades e tempo de cada criança, numa conduta ética que permita captar os ditos e os não ditos, perceber as opiniões infantis – mesmo quando essa ainda não são expressas de forma clara para o adulto-pesquisador -, e que proporcione a criança sentimentos de acolhimento, segurança, respeito e valorização.

Para as autoras, o pesquisador deve considerar o instrumento mais adequado para o contexto pesquisado, mas isso só é possível após a entrada no campo. Ainda assim, os dados produzidos não necessariamente serão utilizados apenas para o estudo, mas também para a formação de professores e proposições metodológicas de pesquisa.

No entanto, Alessi (2014, p. 47) aponta que: escutar as crianças ainda é um desafio nas instituições escolares, pois “ainda encontramos uma excessiva preocupação do profissional com o normativismo, esquecendo-se de que, mais do que corrigidas, as crianças precisam ser ouvidas”. Segundo a autora, nos momentos de

roda de conversa, devemos privilegiar as necessidades infantis de expressão de ideias e opiniões.

Assim, Garanhani, Martins e Alessi (2015) elegem a roda de conversa como instrumento metodológico potente para recepção das vozes infantis. Entre outros pontos positivos que este instrumento possui, o principal é que a roda de conversa é um momento recorrente nas instituições educacionais, além de “oportunizar às crianças a prática da linguagem oral, por meio da expressão das suas ideias e opiniões sobre diferentes assuntos pertinentes à faixa etária do grupo”. (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015, p. 314). Além disso, as rodas de conversa, segundo as autoras, já são bastante recorrentes nas práticas da Educação Infantil e, portanto, pode minimizar eventuais interferências na dinâmica e na rotina das crianças.

Quanto às estratégias sugeridas pelo estudo, as autoras colocam,

[...] mas para que a roda de conversa seja utilizada como instrumento metodológico de pesquisa com crianças, faz-se necessário que o pesquisador ocupe o lugar do professor como mediador e conduza a conversa a partir de um disparador que aborde o tema da investigação. (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015, p. 314).

Estes disparadores podem ser objetos, desenhos, temas, imagens ou algum assunto que mobilize o início da discussão entre o pesquisador e as crianças participantes. Isto posto, Alessi (2014) alerta para que estas conversas não sejam parecidas com monólogos, ou seja, que o adulto-pesquisador realize questionamentos, perguntas e apontamentos óbvios e pouco criativos. A falta deste cuidado e sensibilidade pode acarretar uma conversa pouco produtiva e, portanto, com dados muitos rasos, com pouca profundidade.

Dessa forma, é necessário que o pesquisador possua algum tipo de instrumento capaz de registrar estes dados, pois nas conversas as crianças podem falar ao mesmo tempo, se levantar, sobrepor a fala de algum colega entre outros acontecimentos. Para isso, Garanhani, Martins e Alessi (2015) sugerem o uso de captação de áudio ou gravação em vídeo, o que facilita a transcrição dos diálogos e também a observação de expressões corporais.

No entanto, as autoras apontam algumas desvantagens no uso da roda de conversa como instrumento de pesquisa como: a mudança de comportamento das crianças, timidez e estranhamento da presença do adulto-pesquisador com o recurso de captação de áudio e/ou vídeo. Para isso, se o pesquisador tem pouca familiaridade

ao contexto, o estudo sugere que ele passe a reconhecer o contexto e observar como e quando as rodas de conversa devam ocorrer na instituição, a forma que os professores as conduzem e que reconheça o comportamento das crianças nestes momentos. (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015).

Estas estratégias podem

[...] nortear a elaboração de procedimentos metodológicos, como: construção de boas perguntas para mobilizar a conversa e estratégias de como acolher as crianças que não falam com frequência, para uma equidade na participação das crianças, ou seja, que todas tenham espaço de fala (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015, p. 327).

A partir das ideias das autoras, já nestes momentos de observação em rodas de conversa que não sejam da pesquisa, o pesquisador deve se inserir junto aos participantes, conversar com as crianças e expor suas opiniões até que seja aceito no grupo para conseguir mediar a conversa.

Outra ocorrência comum no uso deste instrumento de pesquisa, são os desvios de assunto que as crianças fazem. Nestes casos, cabe ao professor respeitar e valorizar essa especificidade das crianças, além de considerar o que elas trazem nessas falas (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015).

Por isso, no cenário de pesquisas com crianças, penso ser necessário valorizar a rotina institucional, estabelecer um vínculo com contexto e possuir sensibilidade em todas as etapas da investigação, que não se inicia apenas com o uso do instrumento metodológico para a produção de dados, mas sim em toda a trajetória percorrida já a partir da entrada no campo a ser estudado.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

O contexto escolhido para a pesquisa foi um colégio particular de Curitiba/PR. Além das aulas regulares para crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio, a instituição disponibiliza, no contraturno destas aulas, atividades esportivas extracurriculares. Foi a minha segunda passagem pelo colégio como professor, o qual não integro, atualmente, o corpo docente. Porém, enquanto estive lá, respondia ao cargo de técnico esportivo das modalidades extracurriculares de Futebol/Futsal e

Circuito Esportivo¹⁶ para crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I e adolescentes da 2ª série do Ensino Médio e Iniciação Esportiva para crianças do Infantil 4 ao 3º ano do Ensino Fundamental I.

Antes da pandemia de COVID-19, o colégio ofertava inúmeras outras atividades como judô, handebol, voleibol, basquete, teatro, canto, violão, violino, capoeira, dança etc. Além disso, os responsáveis pelas modalidades eram contratados como professor, não como técnico esportivo.

A justificativa do colégio para o retorno de apenas três modalidades esportivas se deu por conta dos protocolos de segurança para minimizar os riscos de contágio da COVID-19. Então, as aulas não poderiam ocorrer em salas fechadas, sem ventilação, o que restringia muitas atividades extracurriculares, pois muitas precisavam destes espaços para acontecer. Outros protocolos de segurança para o retorno seguro das minhas turmas foram o uso obrigatório de máscara de proteção, o uso de álcool em gel, a proibição de troca de roupa para a aula (uniformes de clubes esportivos), o lanche era realizado com distanciamento e a restrição de entrada das famílias e responsáveis na escola.

Antes da pandemia, os estagiários que buscavam as crianças em sala e levavam para o local da aula. Já na minha segunda passagem, com o quadro de funcionários reduzido, eu que realizava essa tarefa. Na segunda e quarta-feira, às 17h30, descia para o local onde ficavam as crianças do Infantil 5 na fase da Educação Infantil e, após isso, ia até a fase I, onde as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental me esperavam. Subíamos para um dos ginásios disponíveis para as aulas e, as crianças que queriam lanche, faziam isso na arquibancada ou nos bancos e, as que não queriam, já podiam ir para a quadra em um momento livre. As aulas ocorriam entre 17h50 e 18h40, totalizando 50 minutos. A imagem 1 mostra, além do espaço utilizado na realização de 6 das 9 rodas de conversa, as crianças brincando no tempo livre antes da aula.

¹⁶ Atividade extracurricular criada pela instituição em 2021 para atender crianças e adolescentes que queiram aprender diversos esportes, sejam eles coletivos e/ou individuais, à luz de atender o maior número de estudantes.

Imagem 1 – O BRINCAR LIVRE DAS CRIANÇAS NO GINÁSIO I ANTES DO INÍCIO DA AULA



Fonte: O autor (2021)

Nestes momentos, eu disponibilizava qualquer material solicitado pelas crianças, desde que disponível no dia e compartilhado entre elas em caso de interesse mútuo. Na imagem 2, visualizamos outro espaço da escola disponível para as aulas de iniciação esportiva.

Imagem 2 - GINÁSIO II, DISPONIBILIZADO PELO COLÉGIO PARA AS AULAS DE INICIAÇÃO ESPORTIVA EXTRACURRICULAR



Fonte: O autor (2021)

Conforme a imagem 2 nos mostra, este ginásio é maior e tem uma outra quadra ao lado, separadas por uma rede, mas sem condições de uso, pois guardava carteiras escolares, bancos e outros materiais retirados dos espaços coletivos para prevenção do coronavírus.

Já no Quadro 3, apresento a relação dos primeiros nomes, o ano que as crianças estavam na etapa de escolarização em 2021 e a quantidade que cada criança participou das rodas de conversa.

Quadro 5 - RELAÇÃO DE NOMES, ANO ESCOLAR E QUANTIDADE DE PARTICIPAÇÃO COM AS RODAS DE CONVERSA DA PESQUISA

NOME	ANO	RELAÇÃO ENTRE PARTICIPAÇÕES/RODAS DE CONVERSA
Beatriz	1º ano EF	1/9
Benício	1º ano EF	2/9
Bernardo	Infantil 5	7/9
Heitor	Infantil 5	7/9
Laura	Infantil 5	3/9
Leonardo	1º ano EF	8/9
Lucas	Infantil 5	8/9
Murilo	Infantil 5	2/9
Samuel	1º ano EF	6/9
Théo	1º ano EF	8/9
Victor	Infantil 5	4/9

Fonte: O autor (2022)

Ao todo, participaram das rodas de conversa 11 crianças, sendo 2 meninas (uma do infantil 5 e outra do 1º ano do EF I) e 9 meninos (5 do Infantil 5 e 4 do 1º ano do EF I). A imagem 3 registra a primeira aula no ginásio I.

Imagem 3 - REGISTRO DA PRIMEIRA AULA COM AS CRIANÇAS DA TURMA DE INICIAÇÃO ESPORTIVA DO INFANTIL 5 E 1º ANO DO EF I PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: O autor (2021)

Compõe a Imagem 3, crianças que participaram das rodas de conversa, exceto o Benício, que faltou neste dia. A Isabela, sentada no chão de pernas cruzadas de camiseta branca, não participou das rodas de conversa, pois deixou a turma após se matricular nas aulas de dança do colégio. Na sequência apresento características das crianças participantes da pesquisa, por meio do Quadro 6.

Quadro 6 – APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Beatriz	Uma menina de 5 anos, que tinha como melhor amiga a Laura. Foi o seu primeiro contato com as aulas de esporte. Sua brincadeira preferida era mãe-baleia, a qual quase sempre vencida ou ficava como uma das últimas crianças a ser pega. No entanto, faltou muito nas aulas, tanto do esporte quanto nas aulas regulares. Poderia ter colaborado mais com a pesquisa se participasse de mais rodas de conversa.
Benício	Um menino de 7 anos, era o único da turma que não tinha nenhum colega de sua classe e, por isso, sentia-se tímido nas primeiras aulas e nas rodas de conversa. Porém, se destacava nas brincadeiras de corda e gostava de futebol. Como estudava pela manhã, retornava para o colégio apenas para a aula de Iniciação Esportiva. Esse

	descolamento e logística fazia com que ele chegasse atrasado e faltasse muitas vezes, o que não foi determinante para que superasse sua timidez, se demonstrando falante, empolgado e feliz no decorrer do ano.
Bernardo	Um menino de 5 anos, tinha como amigos, tanto no período regular como nas aulas de Iniciação Esportiva o Victor, Heitor e Lucas. Já fez judô, mas dizia que gostava mais das aulas na quadra pois tinha mais espaço para correr e mais amigos para brincar. É apaixonado por futebol e por isso se demonstrava muito disposto nas aulas deste conteúdo.
Heitor	Um menino de 5 anos, falante e participativo, sempre como o seu relógio do <i>Ben-10</i> e exímio contador de piadas e histórias de super-heróis. Tinha como melhor amigo o Victor. Se qualquer amigo faltasse, ele se preocupava, e demonstrava a mesma preocupação quando alguém se machucava, sendo o primeiro a chegar para cuidar e ver se estava tudo bem.
Laura	Uma menina de 5 anos do Infantil 5, apaixonada por pop it e pulseiras, sempre com alguma novidade desses elementos para mostrar para os amigos. Nunca havia feito aula de esporte, pois gostava de ginástica e <i>Ballet</i> , mas, mesmo assim, se demonstrou participativa. Sua brincadeira preferida também era a mãe-baleia.
Leonardo	Um menino de 6 anos, nasceu na França e veio aos 3 anos de idade para o Brasil. Participativo, questionador e muito curioso. Era apaixonado por futebol e tinha preferências pelas aulas que vivenciávamos com os jogos e brincadeiras de bola com os pés.
Lucas	Um menino de 5 anos, irmão do Davi, que fazia aula na outra turma de iniciação esportiva. Fanático pelo Paraná Futebol Clube, não deixava de usar a camisa em uma aula sequer. Nas terças e quintas-feiras, dias que seu irmão tinha aula, ficava brincando pela arquibancada. Após a primeira semana, o convidei para participar também destas aulas com as crianças maiores. Apesar da dificuldade de brincar com os mais velhos, sempre gostou desse desafio.
Murilo	Um menino de 5 anos, torcedor do São Paulo e irmão do Kenzo da outra turma. Parceiro do Lucas nas arquibancadas, porém não queria jogar com as crianças maiores. Apaixonado por futebol e por pop-it.
Samuel	Um menino de 7 anos, melhor amigo do Théo, escoteiro do Colégio e judoca faixa cinza. Apaixonado por futebol e encantado pelas aulas de <i>skate</i> . Curioso, falante, questionador e super participativo.

Théo	Um menino de 7 anos, melhor amigo do Samuel. Torcedor do São Paulo e apaixonado pelos esportes. Também tinha como brincadeira preferida o mãe-baleia, o qual em grande parte das vezes era o último a ser pego.
Victor	Um menino de 5 anos, melhor amigo do Heitor. Gostava muito de jogar queimada-ameba. Começou as aulas com muita timidez. Mas no decorrer do ano se demonstrou participativo, falante e curioso. Descobri que ele também gosta de futebol e de super-heróis.

Fonte: O autor (2022)

O Quadro 4 apresenta também curiosidades, gostos das crianças, a partir de relatos das aulas, das conversas comigo e com os outros colegas.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

Pouco antes de ingressar no PPGE-UFPR, estava trabalhando em uma escola de futebol com aulas de futsal com crianças pequenas, a qual, após 1 ano fechada, retomou as atividades no início de 2021. No entanto, o meu projeto de pesquisa, escrito em 2020, propunha uma pesquisa com professores, pois não tinha acesso às crianças por conta das escolas e outros espaços estarem fechados. Porém, com a retomada pós-pandemia, mesmo que lentamente, dos comércios e escolas de esporte, decidi retornar ao campo em que tinha realizado a minha pesquisa de trabalho de conclusão do curso de graduação e, assim, também ter a oportunidade de acessar às crianças.

No entanto, no começo de 2020 me afastei desta escola de futebol para me dedicar ao colégio que trabalhava, que me contratou em período integral. Por isso, após ter finalizado o trabalho de conclusão de curso, não tive mais contato com as crianças. Porém, fui desligado da instituição na metade de 2020.

Com a instabilidade da pandemia de COVID-19, que, de acordo com o grau de risco para a população, estabelecia decretos de fechamento e distanciamento social, decidi concorrer à bolsa concedida pela CAPES em processo seletivo pois, no momento, poderia ter uma segurança financeira, além de poder me dedicar integralmente ao mestrado. Ao ter a bolsa, não poderia seguir atuando com as crianças, em respeito à normativa da instituição.

Neste processo, entre concorrer a bolsa e retomar as atividades na escola de futebol, com as mesmas crianças que participaram da minha pesquisa em 2019, decidi imprimir algumas cópias do meu texto e mostrar às crianças. Fiz este movimento a partir das ideias de Garanhani, Martins e Alessi (2015), ao dizerem sobre a devolutiva com os participantes da pesquisa. Segundo as autoras,

outra possibilidade é compartilhar os resultados da pesquisa com os professores do contexto investigado e, quando possível, com as crianças, refletindo sobre a participação delas, sobre análise dos resultados e sobre demais aspectos destacados pelos próprios profissionais (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015, p. 331).

Relato este processo, de escolha e definição do tema, bem como as ocorrências e acontecimentos, pois tudo isso colaborou para que o projeto e a ideia amadurecessem, pois, a meu ver, a pesquisa não começou no colégio em que obtive os dados, ela precisou ser pensada e repensada. Todo o processo colaborou, não apenas o produto, e todas as crianças que tive a oportunidade de ensinar, me ajudaram e me fortaleceram.

Na imagem 4, mostro o processo de devolutiva da pesquisa de monografia no início de 2021.

Imagem 4 - DEVOLUTIVA ÀS CRIANÇAS DA PESQUISA QUE ELAS PARTICIPARAM EM 2019 E QUE COLABORARAM PARA A CONSTITUIÇÃO DA PRESENTE PESQUISA



Fonte Imagens: O autor (2021)

A maioria das crianças ainda não estavam alfabetizadas pois, em 2019, estavam no Infantil 4 e 5 e, em 2021, estavam entre o 1º e 2º ano do EF I. Então, elas gostaram e se reconheceram nas imagens. A partir disso, pude contar a elas os resultados que obtive e que elas colaboraram para a minha formação. Ainda, perguntei se elas podiam e queriam continuar me ajudando em outra etapa, e elas sinalizaram que sim.

Mas a ideia logo foi interrompida, pois o colégio que trabalhava me fez uma proposta de retorno. Entre outras aulas e atividades, uma delas era a iniciação esportiva para crianças da Educação Infantil até o 3º ano do EF I. Em meio a este processo turbulento, cheio de idas e vindas, decidi o retorno, pois, além de gostar muito de estar na prática com as crianças, tinha uma nova possibilidade de pesquisa. Além disso, o colégio não tinha uma proposta de iniciação esportiva definida, pois a minha contratação foi repentina após liberação do esporte na escola.

Pensei, então, que poderia constituir uma proposta de esporte para as crianças, ou melhor, com as crianças. Em conversa com a minha orientadora, ela sugeriu que eu realizasse algumas rodas de conversa piloto, para que assim pudesse amadurecer a ideia e constituir um campo teórico sobre a temática em meu estudo.

Deste modo, esta investigação está integrada no Projeto de Pesquisa Corpo, gestos e movimentos da criança nas propostas inovadoras de Educação Infantil sob coordenação da Profª Drª Marynelma Camargo Garanhani, aprovada pelo Comitê Setorial de Pesquisa do Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Sendo assim, tive que escolher entre três turmas da modalidade para realizar a pesquisa: a primeira fazia aula na segunda e quarta das 12h30 às 13h40, com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A segunda, no mesmo dia, das 17h50 às 18h40 e a última, com crianças do 2º ao 4º ano do EF I, de terça e quinta-feira das 18h20 às 19h10. A primeira, do período da tarde, tinha apenas 5 crianças. Ao considerar que, para uma maior riqueza de dados, deveria ter mais crianças, fiquei em dúvida entre as turmas do período da noite.

E a escolha da segunda turma se deu pelos seguintes motivos: o horário de saída era o mesmo para ambas as turmas, e só estes dois anos – crianças da Educação Infantil e 1º ano tinham a saída mais cedo -, e por isso não tinham outras crianças na escola até às 18h10, pois estavam em aula. Assim, o processo de subida, lanche e conversa, era mais tranquilo e silencioso, o que colaborou para a realização

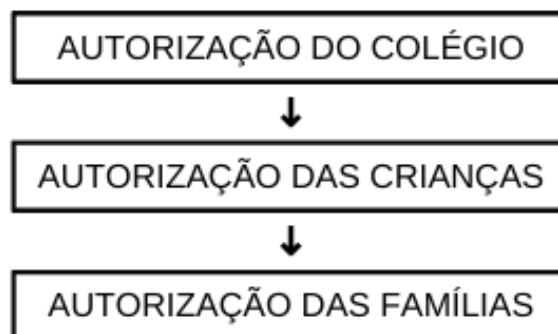
das rodas de conversa. Na turma das crianças maiores, a escola estava mais movimentada, tinham outras crianças pela escola e uma outra aula, de uma empresa terceirizada de dança, no andar de cima do ginásio. Isso deixava o ambiente mais barulhento e agitado.

Após a escolha da turma, solicitei ao Colégio a autorização para realizar as rodas de conversa piloto. Fui autorizado e realizei a primeira roda de conversa piloto no dia 20/09/2021. Neste dia, estiveram presentes 8 crianças. O local escolhido para a conversa foi o ginásio II, onde as aulas já aconteciam. Em roda, ao final da aula, perguntei para as crianças se poderiam me ajudar a fazer uma pesquisa e, que para isso, elas teriam que me contar algumas histórias e compartilhar suas ideias, além de conversar com os outros colegas. As crianças sinalizaram que sim e comecei o diálogo perguntando sobre a aula do dia, se elas estavam gostando da aula e como elas gostariam de aprender os esportes.

Senti as crianças bem dispersas, sem entusiasmo para a conversa, agitadas e com pouco diálogo. Em roda, conversavam a se tocavam entre os colegas, havia provocações, pedidos para beber água e perguntas sobre ir embora. Respeitei este momento delas e decidi esperar um pouco mais para realizar outra roda de conversa piloto para que tivesse algum tipo de disparador necessário e, também para que elas tivessem mais tempo de vivência nas aulas. Durante este intervalo, conversei com as famílias sobre a intenção da minha pesquisa e se poderia realizar as gravações de áudio. Todas as 11 famílias autorizaram por escrito – à luz de registro desta autorização para a minha segurança e das crianças – a participação de seus filhos, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após a confirmação de que os dados gerados através das rodas de conversa seriam utilizados na pesquisa.

A imagem 5 ilustra a organização e sequência de como ocorreu a autorização do estudo.

Imagem 5 - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



Fonte: O autor (2022)

Como funcionário, não poderia encaminhar as aulas de forma diferente sem autorização do colégio à luz de realizar as rodas de conversa piloto. Após autorizado, realizei uma sondagem com as crianças para ver se elas queriam participar do estudo, pois reconheço-as como sujeitos capazes e potentes para decidirem ou não colaborarem com a pesquisa e, por fim, após esta autorização, as famílias também sinalizaram positivamente para a investigação como responsáveis legais de seus filhos.

Segundo Coutinho (2019, p. 62), o processo de assentimento, reconhecido como uma “autorização que tem características específicas, tendo em vista que o participante manifestará a sua concordância ou não por meios diferenciados daqueles previstos no consentimento”, foi realizado com as crianças através das gravações de áudio, podendo elas concordarem ou não em participar e desistir a qualquer momento quando sentirem-se incomodadas. Ainda para a autora, é importante que o pesquisador observe se o participante está sentindo-se constrangido, ainda que ele não explicita de forma direta. (COUTINHO, 2019).

Dessa forma, após 3 semanas de aulas, sem as rodas de conversa, decidi realizar na semana das crianças. Para que assim pudesse entrar no assunto e indagar sobre o tema a partir deste dia tão aguardado por elas. No trecho abaixo mostro como um disparador, de acordo com o estudo de Garanhani, Martins e Alessi (2015), pôde me ajudar a iniciar a conversa:

Eu: ontem foi dia do que?
Todos: das crianças
Eu: E o que é ser criança?
Laura: é brincar

Eu: o que mais?
 Laura: brincar e divertir, só isso mesmo.
 Murilo: e os adultos não brincam igual a gente
 Victor: eles trabalham
 Leonardo: eles brincam de conversar
 Bernardo: e a gente se diverte bem mais que os adultos
 Samuel: é ter menos de 18 anos e também brincar bastante e ir pra escola, porque os adultos não vão para a escola, vão para a faculdade.
 Lucas: na verdade quando as crianças pedem para os adultos brincarem eles brincam
 Heitor: e a gente diverte muito na nossa vida as crianças.
 Victor: as crianças no aniversário delas são legais, no dos adultos não são muito legais.
 Eu: por quê?
 Victor: porque no das crianças tem coisas diferentes e mais legais.
 Eu: a Laura falou que ser criança é brincar. O que é brincar?
 Lucas: é se divertir, futebol, basquete.
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 13/10/2022)

Para esta roda de conversa, utilizei o momento anterior à aula para conversar com as crianças, fiz isso com o objetivo de perceber se elas ficariam mais dispostas, falantes e atentas ao diálogo. As crianças mostraram-se mais tranquilas e com vontade de falar, tanto é que, conforme o trecho apresentado, fiz poucas perguntas, permiti o diálogo e as trocas de opiniões e não tratei do tema do esporte, diferentemente do que fiz na primeira roda de conversa. Apenas no final, quando levantaram a questão do brincar, trouxe a pergunta para compreender o conceito que elas tinham, pois era uma das minhas possibilidades de pesquisa.

Após isso, segui a mesma estratégia: esperar um tempo para realizar a próxima roda, vivenciar novas experiências, mediar o processo de aproximação entre as crianças e, principalmente, mudar a aula para o outro ginásio, que era menor, para compreender as diferenças das conversas entre um local e outro.

No dia 27/10/2022, após duas semanas de aulas no ginásio I, resolvi realizar a roda de conversa novamente ao final da aula. Fiz isso porque realizar no começo, de acordo com o desenvolvimento da conversa, reduzia o tempo de aula das crianças. E, ao final, os pais ainda estavam chegando para buscá-las, podendo me estender um pouco no horário.

Dentre as três rodas de conversa realizadas até o momento, esta foi a mais interessante. Porque pude ouvir e captar melhor as vozes das crianças, bem como elas se ouviram melhor, se propuseram a dialogar e conversar, olharam uns aos outros. Acredito que tenha sido o tempo de convivência e as relações estabelecidas nas aulas. Antes disso, ainda não haviam decorado os nomes dos colegas. Por isso, as rodas seguintes foram todas realizadas no ginásio I – exceto a última. Também, no

ginásio I as crianças faziam aula de Educação Física durante a tarde e, portanto, percebi que se sentiam mais à vontade.

A escolha do ginásio I foi determinante por dois motivos: a escuta das vozes das crianças era melhor – e, portanto, as gravações de áudio também - e elas sentiam-se pertencidas ao local. Percebi que o ginásio II não era familiar pois lembrei que nas primeiras aulas sempre perguntavam onde era o banheiro. E não havia percebido que não realizavam aula ali.

Além disso, já estava satisfeito com as primeiras falas das crianças como possíveis dados de pesquisa e, com isso, pude delimitar o meu estudo e buscar, nas falas das crianças: compreender o brincar em experiências da iniciação esportiva da escola. Isto porque o brincar, bem como suas manifestações nos jogos e brincadeiras relatadas pelas crianças nestes momentos, foi um termo bastante corriqueiro nos seus dizeres.

Foram realizadas mais 6 rodas de conversa, todas no ginásio I e antes da aula iniciar. Optei desta forma pois, realmente, o ginásio I era um ambiente mais silencioso, acolhedor e familiar às crianças e, ao realizar ao final, muitas estavam cansadas após longo dia na escola e ofegantes por conta da utilização da máscara.

Ao realizar no início das aulas, as crianças estavam entusiasmadas, atentas, falantes e dispostas a dialogar com os colegas. No Quadro 3 mostro a sistematização da data, espaço, quantidade de crianças participantes e os momentos que as rodas de conversa foram realizadas.

Quadro 7 - DATA, ESPAÇO, PARTICIPANTES E MOMENTO DAS RODAS DE CONVERSA

RODAS DE CONVERSA	DATA	ESPAÇO	PARTICIPANTES	MOMENTO
1ª RODA DE CONVERSA	20/09/2021	GINÁSIO II	8	FINAL DA AULA
2ª RODA DE CONVERSA	13/10/2021	GINÁSIO II	8	ANTES DA AULA
3ª RODA DE CONVERSA	27/10/2021	GINÁSIO I	6	FINAL DA AULA
4ª RODA DE CONVERSA	08/11/2021	GINÁSIO I	7	ANTES DA AULA
5ª RODA DE CONVERSA	29/11/2021	GINÁSIO I	6	ANTES DA AULA
6ª RODA DE CONVERSA	06/12/2021	GINÁSIO I	7	ANTES DA AULA
7ª RODA DE CONVERSA	08/12/2021	GINÁSIO I	6	ANTES DA AULA
8ª RODA DE CONVERSA	13/12/2021	GINÁSIO I	6	ANTES DA AULA
9ª RODA DE CONVERSA	15/12/2021	SALA DE JUDÔ	4	ANTES DA AULA

Gostaria de ter realizado na sala de judô, pois era um ambiente silencioso e propício para as conversas, porém estava fechada e proibida de usar por protocolo de segurança. Para a última roda de conversa pedi liberação para a direção para utilizar esta sala. Eles permitiram o uso. No entanto, as crianças ficaram perguntando sobre a sala, correndo pelo espaço e não foram tão participativas quanto nas outras rodas de conversa. Por isso, foi notável como a mudança de espaço para realização da pesquisa pode interferir na produção dos dados.

Também, os dados apresentados nas primeiras rodas de conversa piloto, inicialmente pensada apenas para delimitar o tema e os conceitos recorrentes para construir a pesquisa, foram incorporados à pesquisa pela riqueza que tiveram.

3.4 A ANÁLISE TEMÁTICA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

O método para analisar e interpretar os dados, produzidos nas rodas de conversa, foi a análise temática. Apesar de Braun e Clarke (2006) sinalizarem que é um método ainda pouco demarcado no campo das ciências sociais e humanas, ele já é amplamente utilizado na área da saúde. Segundo as autoras, “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 10). E, nesse sentido,

a análise temática não é apegada a qualquer arcabouço teórico pré-existente e, por conseguinte, ela pode ser utilizada em diferentes quadros teóricos (embora não todos), e pode ser usada para fazer tantas coisas diferentes dentro deles. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81).

De acordo com Rosa e Mackedanz (2019), a partir dos escritos de Braun e Clarke (2006), a análise temática nos possibilita fornecer uma descrição mais detalhada sobre um determinado tema específico ou grupo de temas, dentro da análise de dados. Além disso, possui flexibilidade para diversos temas de pesquisa: “[...] é uma abordagem flexível que pode ser usada por uma variedade de epistemologias e questões de pesquisa”. (BRAUN; CLARKE, 2006 *apud* ROSA; MACKEDANZ, 2019, p. 13). Sendo assim, as autoras apontam seis fases para a sua realização:

- Fase 1: Familiarização com os dados - É fundamental que o pesquisador mergulhe nos dados, ao ponto de alcançar com profundidade e amplitude o conteúdo. A imersão geralmente envolve a leitura repetida dos dados, que leva a uma procura por significados, padrões e assim por diante. É um exercício de leitura e releitura dos dados, portanto, é um processo demorado, pois fornece a base para o resto da análise;
- Fase 2: Geração dos códigos iniciais – Envolve a produção de códigos iniciais a partir dos dados. É por meio dos códigos que o pesquisador identifica as características dos dados (conteúdo semântico ou latente) que pode ser considerada em relação ao fenômeno. Todavia, os dados codificados diferem-se das unidades de análise que representam os temas e que são muitas vezes mais amplos;
- Fase 3: Busca por temas – Esta fase só se inicia quando todos os dados forem inicialmente codificados e agrupados e já se tem uma longa lista de códigos diferentes que foram previamente identificados no conjunto de dados. Portanto, esta fase envolve a triagem dos diferentes códigos em temas potenciais, sendo que alguns códigos iniciais podem passar a formar temas principais, outros podem virar subtemas, enquanto outros podem ser descartados;
- Fase 4: Revisão dos temas – É uma fase que envolve dois níveis: o primeiro consiste na revisão dos extratos codificados nos dados, o segundo envolve o refinamento desses temas. Enfim, nesta fase é importante reler o conjunto de dados e verificar se os temas trabalham bem com relação ao conjunto de dados ou é necessário codificar quaisquer dados adicionais dentro dos temas que, porventura, tenham sido perdidos em estágios anteriores da codificação;
- Fase 5: Definição e denominação dos temas – Surge quando já se tem um mapa temático satisfatório dos dados e passa para os refinamentos finais, ou seja, pode-se refinar ainda mais os temas que serão apresentados ao final da análise. É fundamental que, ao final desta fase, tenha-se a clareza o que os temas são e o que eles não são. Além disso, é nesta fase que se dará o título de trabalho aos temas, portanto, os nomes precisam ser concisos, diretos, ao ponto de o leitor ter uma ideia clara sobre o tema;
- Fase 6: Produção do relatório – Esta fase começa quando se tem o conjunto de dados totalmente trabalhados, e contempla a análise final e a escrita do

relatório. Assim, é importante que a análise escrita forneça um relatório conciso, coerente, lógico, que contenha provas suficientes dos temas nos dados, enfim, que escolha exemplos vividos, ou extratos que capturem a essência do ponto que será demonstrado. (ROSA; MACKEDANZ, 2019)

Para facilitar a compreensão das presentes fases, o quadro 8 apresenta, de forma sequencial, como ocorreu o trato dos dados gerados a partir das rodas de conversa.

Quadro 8 - FASES DA ANÁLISE TEMÁTICA

FASE	DESCRIÇÃO
Familiarizar os dados	Transcrição, revisão dos dados e anotação de ideias iniciais.
Gerar de dados iniciais	Agrupação de aspectos e características relevantes dos dados.
Buscar por temas	Identificação e mapeamento dos temas principais.
Revisar os temas	Revisão dos extratos codificados dos dados e refinamento dos temas a partir de uma releitura.
Definir e denominar os temas	Detalhamento dos temas e denominação de cada um deles de forma clara.
Produzir o relatório	Análise e finalização do relatório de forma coerente.

Fonte: Adaptado de Rosa e Mackedanz (2019)

Ainda para as autoras, a análise temática envolve a busca a partir de um conjunto de dados, seja originário de entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos, a fim de encontrar os padrões repetidos de significados. (ROSA; MACKEDANZ, 2019).

Souza (2019) aponta algumas vantagens de se usar este método. Segundo ela, é a flexibilidade, e que isso fortalece os recursos pessoais do pesquisador. Outra vantagem é o favorecimento da compreensão e visualização dos dados coletados, o

que já dialoga com a acessibilidade que os resultados possuem para o entendimento que o leitor pode ter.

Portanto, por se tratar das falas das crianças como dados para esta pesquisa, não se pode analisar de forma fechada e restrita. Os dizeres das crianças podem possuir caráter aberto, o que necessita de um método de análise sensível e flexível.

CAPÍTULO IV

Essa é a última semana do que?

Todos: aula de iniciação esportiva

E o que vocês acharam?

Todos: muito, muito, muito (durante mais de 1 minuto) legal. Muito
mesmo

Leonardo: o dobro disso

Victor: é que eu estou triste, porque é a última aula de iniciação
esportiva

Lucas: eu também

Théo: eu vou chegar em casa quarta-feira e vou chorar igual um
nenêzinho

E por que foi tão legal?

Lucas: porque teve vários esportes: futsal, mãe-baleia, pique-
bandeira, fut-bandeira, futebol, handebol

Bernardo: cabo-de-guerra

E como vocês aprenderam isso?

Victor: com você

Mas de que forma?

Heitor: a gente aprendeu brincando e nem percebeu que a gente
estava treinando

(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 13/12/2021).

4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE FALAS DAS CRIANÇAS

As rodas de conversa realizadas para produção de dados, foram gravadas em áudio, transcritas e selecionados trechos que mostraram evidências de como o brincar se apresenta em experiências de iniciação esportiva da escola de crianças pequenas. A análise e interpretação dos dados foram organizadas e serão apresentadas, neste capítulo, por três temas, conforme orientações da análise temática, sendo eles:

- A polissemia do esporte na infância: que mostra como as crianças conceituam os elementos provenientes das aulas de iniciação esportiva da escola, a partir do brincar;
- Eixos que estruturam o brincar da criança na iniciação esportiva: identificou, na fala de crianças, e apresenta como os eixos estruturantes das Culturas Infantis mobilizam as experiências das crianças na iniciação esportiva da escola, a partir do brincar;
- Brincar para aprender esporte: revela como o brincar se relaciona com as experiências de iniciação esportiva da escola de crianças pequenas.

4.1 A POLISSEMIA DO ESPORTE NA INFÂNCIA

Para investigar como o brincar se apresenta em experiências de iniciação esportiva da escola de crianças pequenas, foi necessário situar, inicialmente, como ela narram a prática vivenciada. A narrativa se faz necessária para que não tenhamos apenas a definição imposta pelo adulto, ou seja, dar oportunidade para que as crianças mostrem como compreendem estas experiências e como conceituam iniciação esportiva. Portanto, o tema de análise **A polissemia do esporte na infância** apresenta como as crianças conceituam os elementos provenientes das aulas de iniciação esportiva da escola, a partir do brincar.

O trecho da roda de conversa a seguir mostra o que é iniciação esportiva para as crianças participantes do estudo.

Eu: o que é a iniciação esportiva?

Théo: é quando inicia alguma coisa que tem a ver com esporte.

Beatriz: é quando a gente inicia alguma coisa esportiva.

Heitor: iniciação esportiva é uma iniciação extra.
 Eu: o que é uma iniciação extra?
 Heitor: é tipo extra esportes.
 Leonardo: é quando a gente está treinando alguns esportes
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 20/09/2021)

Quando indago sobre o que é iniciação esportiva, quatro das oito crianças buscaram elaborar uma ideia sobre a pergunta. O que chama atenção neste diálogo, é que elas não sinalizam para nenhuma modalidade esportiva em específico, mas apontam para quatro ideias distintas:

- 1) Para o Théo, a iniciação esportiva tem uma relação com o esporte, mas não é o esporte em si;
- 2) Já para a Beatriz, a iniciação esportiva se apresenta como começo ou início do esporte;
- 3) Segundo o Heitor, a iniciação esportiva ultrapassa o esporte, não sendo o início nem o esporte em si, mas algo além;
- 4) Por fim, o Leonardo traz a primeira ideia sobre aprendizagem a partir da pergunta, dizendo que é um tempo de treinar alguns esportes (modalidades).

Desta forma, a iniciação esportiva, enquanto prática da escola de crianças pequenas, é conceituada de forma variada a partir de suas falas. Ou seja, a iniciação esportiva na infância tem um conceito aberto entre as crianças e não podemos pensar que apenas os adultos sabem significar os termos, “é, portanto, da ordem da diferença e não do déficit que falamos, quando falamos do imaginário infantil, por relação com o dos adultos” (SARMENTO, 2002, p.3).

Após realizar este questionamento com as crianças para conhecer a definição de iniciação esportiva, esperei mais um tempo para retomar a pergunta para que elas pudessem vivenciar as aulas.

O trecho da roda de conversa, a seguir, inicia com a mesma pergunta realizada do trecho anterior, indagando sobre o conceito de iniciação esportiva e desencadeia outras discussões.

Eu: o que aprendemos na última aula?
 Todos: pique-bandeira
 Eu: e o que estamos fazendo aqui?
 Todos: iniciação esportiva
 Eu: e o que é iniciação esportiva?
 Théo: é quando estamos iniciando a fazer alguns esportes ou algumas brincadeiras.
 Eu: então o que é esporte?

Théo: é um negócio que tem competição e você corre bastante e sua muito.
Leonardo: isso as vezes né.
Heitor: eu acho que esporte é aprender uma aula de ver quem corre mais.
Eu: e o que é brincadeira?
Théo: é quando a gente faz alguma coisa e se diverte.
Eu: e o que é o brincar?
Heitor: brincar é se divertir para a gente.
Lucas: é se divertir
Laura: divertir
Bernardo: aprender brincadeiras novas.
Eu: e como vocês aprendem o esporte?
Samuel: você vai ensinando e a gente gosta desse esporte e a gente pratica mais.
Murilo: sabe o que é? Tem cabo de guerra, pique-bandeira, mãe-baleia, pega-pega, futebol, futsal
Eu: e isso tudo é esporte?
Théo: não
todos: sim
Théo: não é esporte
Eu: então por que fazemos o pique-bandeira na iniciação esportiva?
Heitor: para aprender esportes
Théo: então, professor, mãe-baleia é um esporte?
Eu: o que vocês acham?
Todos: não
Victor: a gente pode jogar mãe-baleia hoje?
Eu: por que é importante jogar mãe-baleia para aprender esporte?
Samuel: porque corre bastante
Bernardo: para fazer exercício
(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 08/11/2021)

Anteriormente, o Théo dizia que a iniciação esportiva tinha uma relação com os esportes, mas nesta roda de conversa ele também cita brincadeiras ao dizer que na iniciação esportiva vivenciou alguns esportes. Esta evidência nos mostra que Théo ainda está elaborando sua compreensão sobre o tema. Tendo isso em vista, busquei aprofundar, aproveitando a sua resposta, sobre o que é esporte. Nesse sentido, o esporte para o Théo possui um caráter competitivo ou de disputa por resultado e que se relaciona com esforço de quem o pratica, e o Heitor confirma esta ideia.

Este conceito de esporte trazido pelas crianças assemelha-se a de alguns autores do campo da Sociologia do Esporte¹⁷ segundo Marchi Junior (2015). Para o autor, são critérios utilizados pela referida área para que a atividade seja considerada esporte: competição, regras estabelecidas universalmente, institucionalização e esforço físico independente da intensidade.

Na sequência, busquei entender qual a relação que eles estabeleciam entre o esporte e a brincadeira mencionada na conversa e, posteriormente, que discorressem

¹⁷ A sociologia do esporte é uma área da sociologia que pesquisa e analisa o fenômeno esportivo, enquanto fenômeno social partir da articulação dinâmica e interativa entre diferentes segmentos da sociedade.

sobre a diferença entre a brincadeira e o brincar. De acordo com Spréa e Garanhani (2014), há diferentes formas de pensar sobre as terminologias associadas ao brincar enquanto ação, sendo a brincadeira a atividade lúdica em si, encontrando no brinquedo um suporte para acontecer. Desta forma, a ação do brincar se materializa em um jogo ou brincadeira, como apontam o Théo, o Leonardo, a Laura e o Heitor.

Ao conversarmos sobre o esporte, o Murilo fala sobre algumas atividades realizadas na iniciação esportiva como cabo de guerra, pique-bandeira, mãe-baleia¹⁸, pega-pega – entendidos como jogos e brincadeiras – e Futebol, Futsal, que são esportes. Então, perguntei se estas atividades eram esporte para as crianças. Todos responderam que sim, apenas o Théo discordou. Na sequência, tomei como exemplo o pique-bandeira e questionei o motivo de realizar esta brincadeira na iniciação esportiva. Apenas o Heitor respondeu que é para aprender esportes.

Além do brincar, as crianças buscaram elaborar ideias sobre outros termos que foram corriqueiros: o jogar e o treinar e, também, sobre a diferença entre esporte e iniciação esportiva. O trecho abaixo mostra este diálogo:

Eu: e qual a diferença entre iniciação esportiva e esporte?
 Samuel: é a mesma coisa
 Théo: esporte é tipo quando a gente já faz muito muito esporte tipo corrida, e aí iniciação esportiva é quando estamos iniciando esportes
 Leonardo: a iniciação esportiva é para você treinar e não para jogar
 Eu: mas qual a diferença entre os dois?
 Leonardo: jogar está valendo alguma coisa e treinar é para valer alguma coisa
 Victor: iniciação esportiva é o começo da iniciação que a gente aprende muitos esportes. É o começo do aprendizado de uma criança.
 Eu: e o que vocês preferem fazer: esporte ou iniciação esportiva?
 Todos: iniciação esportiva
 Eu: e como vocês querem fazer iniciação esportiva?
 Todos: brincando
 Eu: por quê?
 Samuel: porque ao mesmo tempo que a gente se diverte estamos aprendendo os esportes
 Eu: e se a gente não brincasse?
 Laura: eu acharia um tédio
 Benício: eu também
 Samuel: chato
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 06/12/2021)

De acordo com o diálogo, o Samuel diz que esporte e iniciação esportiva são as mesmas coisas, mas o Théo e o Leonardo apresentam uma ideia distinta, sendo o

¹⁸ Brincadeira similar à “mãe da rua”.

esporte como quantidade, resultado e esforço e, a iniciação esportiva, como uma forma de iniciar estes esportes, referindo-se às modalidades.

Complemento, a interpretação deste dado, com outro trecho da roda de conversa, realizada uma semana depois. No diálogo, as crianças mostram suas compreensões sobre os termos treinar e jogar.

Eu: mas a gente estava treinando ou jogando?
 Todos: jogando
 Leonardo: treinando e jogando
 Lucas: treinando e jogando
 Lucas: brincando, treinando e jogando!
 Eu: mas tem diferença entre treinar, jogar e brincar?
 Victor: não
 Leonardo: sim
 Heitor: a diferença de treinar é quando está sabendo como é o jogo
 Leonardo: treinar é quando você está jogando para ficar melhor no jogo e jogar é para você ganhar de alguém e brincar não está valendo nada e tipo você se diverte também, um pouco mais.
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 13/12/2021)

Para as crianças, há uma linha tênue entre os termos treinar, jogar e brincar, mas, em alguns momentos, se diferenciam e, em outros, se aproximam. Segundo o Leonardo, o treinar é um caminho, dentro do jogo, para jogar melhor. Mas para o Lucas e o Victor, treinar e jogar são sinônimos dentro da iniciação esportiva.

As respostas sobre os termos levantados pelas crianças revelam a diversidade de possibilidades que a iniciação esportiva tem ao ser vivenciada com o brincar. Ademais, estes conceitos, na infância, são indissociáveis e fundamentais para que as crianças se apropriem dos conhecimentos do esporte.

Tal pluralidade nos dizeres das crianças são apoiadas nas ideias de Paula e Garanhani (2021), as quais comentam a relevância de distinguir o jogo da brincadeira e mostram a necessidade de esclarecer os conceitos, se possível, com as crianças.

Em síntese, podemos compreender que uma brincadeira quando se estrutura se torna um jogo. Porém, o momento em que um jogo se desorganiza para se reestruturar é uma brincadeira. Enfim, teoricamente, são conceitos que devem caminhar juntos. E para a docência com crianças é interessante que sejam esclarecidos. (PAULA; GARANHANI, 2021, p. 1740)

Deste modo, entende-se que para as crianças, deste contexto, a iniciação esportiva não é o esporte – enquanto institucionalização e regulamentação universal – mas sim uma prática que se utiliza de alguns de seus elementos, como exemplo: a competição, o espaço, as equipes, as técnicas e a comparação de resultado ou

desempenho. No entanto, as crianças subvertem o esporte convencional quando recorrem às brincadeiras, construindo e reconstruindo regras e mobilizando novas formas de jogar e brincar, nos dando evidências que a compreensão de iniciação esportiva é múltipla e polissêmica, sendo constituída na relação entre seus pares.

Assim, é possível concluir, com a análise e interpretação das falas produzidas na pesquisa, que o conceito de iniciação esportiva na infância é polissêmico, ou seja, possui diversos significados, a depender de cada criança, e do contexto ao qual pertence.

4.2 EIXOS QUE ESTRUTURAM O BRINCAR DA CRIANÇA NA INICIAÇÃO ESPORTIVA

O esporte é um fenômeno em constante transformação na sociedade e, por consequência, encontra-se presente de variadas formas na vida das crianças. Porém, na infância, merece um olhar sensível para que não reproduzamos o modelo de ensino do esporte de alto rendimento. Neste sentido, para análise das falas das crianças sobre a iniciação esportiva da escola, produzidas neste estudo, utilizei os quatro eixos estruturantes da Cultura Infantil, propostos por Sarmiento (2004): a fantasia do real, a ludicidade, a interatividade e a reiteração. Para o autor, são “formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. (SARMENTO, 2004, p. 8). Sendo assim, o tema de análise **Eixos que estruturam o brincar da criança na iniciação esportiva** identificaram, na fala de crianças, como estes eixos mobilizam as experiências das crianças na iniciação esportiva da escola, a partir do brincar.

O trecho, que ora apresento, mostra como a imaginação das crianças mobilizam o jogar da criança na iniciação esportiva.

Eu: mas o que é jogar?

Leonardo: é treinar

Heitor: é jogar videogame

Eu: mas o que é treinar e jogar?

Théo: jogar é quando você para tudo e aí não funciona a sua imaginação.

Eu: pode repetir, Théo?

Théo: jogar é quando você está jogando alguma coisa e aí você fica com a imaginação parada sem saber o que fazer como nos desenhos.

Leonardo: jogar é quando está valendo alguma coisa e treinar é quando você só está fazendo para depois jogar melhor.

Victor: treinar é uma coisa que você treina muito, muito, muito, até conseguir e aí você pode fazer jogo se você gostou.

Lucas: quando eu estou jogando não percebo que estou treinando algum esporte

(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 29/11/2021)

O jogo, a partir das ideias de Scaglia (2003), é considerado como uma suspensão temporária da realidade. Segundo o autor, “o real – objetivo - cede espaço ao simbólico - subjetivo. Porém, quero de antemão frisar que esta suspensão é momentânea, pois, quando quiser o jogador para o jogo e o real volta a tomá-lo, além do fato de que o jogo tem sua ancoragem na realidade” (SCAGLIA, 2003, p. 61).

Deste modo, o jogo é um fenômeno complexo que

representa uma forma de suspensão da realidade (sem caracterizar fuga), gerando um ambiente próprio de jogo, onde os jogadores podem extravasar suas vontades e desejos, testar os seus limites, satisfazer suas necessidades, mas sempre tendo consciência de que estão jogando, e assim que se quiser pode o jogo ser interrompido, caracterizando desse modo uma atividade com um fim em si mesma. (SCAGLIA, 2003, p. 154).

Este conceito assemelha-se a **fantasia do real** em que “O ‘mundo do faz de conta’ faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”. (SARMENTO, 2004, p. 11, grifo do autor). De acordo com o autor, ao analisar as brincadeiras das crianças, este pensamento imaginário permite que elas se organizem socialmente e conheçam mais sobre os acontecimentos, objetos e pessoas.

A partir destas considerações, as crianças citam o jogo, como uma suspensão da realidade – conceito de Scaglia (2003), e assemelhando-o aos desenhos, evidências que poderão nos levar a compreensão de que elas dão significado ao esporte a partir do brincar, que se materializa em jogo ou brincadeira. Deste modo, ao brincar, a criança pode conhecer o esporte e aprender sobre suas regras e rituais, estabelecer estratégias para vencer, cooperar, competir e, também, transitar entre o real e o imaginário para apropriar-se destes elementos.

Outro elemento da iniciação esportiva levantado pelo Théo, em dois momentos da roda de conversa, foi o sentido dado ao treinar como repetição. De acordo com Sarmento (2004), o fazer de novo ou mais uma vez tem relação com a recursividade da criança, que é o eixo da cultura infantil denominado **reiteração**. E assim se define: “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas

possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”. (SARMENTO, 2004, p. 17).

Para complementar o entendimento da reiteração na infância, Paula e Garanhani (2021) cita a recorrência no brincar e a necessidade de a criança fazer de novo, quantas vezes for possível.

Quando, no brincar, a criança aciona o novo e o já vivido por meio da reiteração e da recursividade, isto é, brinca várias vezes de uma mesma brincadeira, ela produz uma rede de saberes, onde tem a oportunidade de conectar as diferentes experiências mobilizadas nos contextos educativos, negociar e compartilhar com seus pares as experiências vividas, ressignificar sentidos e significados dos saberes experimentados, construindo ativamente seu próprio percurso de aprendizagem, um investimento constante em si. (PAULA; GARANHANI, 2021, p. 1748).

Esta ideia se confirma ao conversarmos com as crianças sobre o que aprendemos na iniciação esportiva, onde a brincadeira, no contexto do estudo, possui mais preferência do que o esporte em si. Além disso, as crianças buscam convencer o professor a repetir as brincadeiras e perguntar quando vivenciarão de novo uma atividade já realizada. Nesse sentido “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’”. (BENJAMIN, 2009, p. 100, grifos do autor).

Além do campo de estudos da sociologia da infância, a pedagogia do esporte também discute acerca da repetição no contexto da iniciação esportiva. Sobre isso, Santana (2019) critica uma visão historicamente construída dentro da área do esporte de que a prática leva a perfeição. Segundo o autor, este olhar cartesiano e mecanicista, de dividir o jogo em partes para ser ensinado, refletiu nos modos de ensino do esporte à criança, focando na repetição sistemática das técnicas e fundamentos de forma estereotipada e preconcebida. (SANTANA, 2019).

Para o autor, por um lado, quanto mais se pratica, mais se conhece, mas a repetição excessiva e descontextualizada, inibe a aprendizagem. (SANTANA, 2021). Neste cenário, há uma grande e importante diferença entre a repetição do gesto e a repetição do jogo. Ao repetir sem a possibilidade de criar, ofusca a liberdade de quem quer aprender, mas quando a criança vivencia novamente uma mesma atividade, ela repete o jogo ou a brincadeira, mas não a forma de jogar ou brincar, pois há uma infinidade de possibilidades ao fazer de novo.

No mesmo raciocínio, Scaglia (2021) dá o exemplo da repetição de Pelé¹⁹ quando criança.

Já a repetição que Pelé relata é igual a que todos que brincam (ou brincavam) com a bola nos pés fazem. É uma repetição de ações, que leva em consideração um conjunto de circunstâncias contextuais, além de não ter um padrão para sua reprodução, mas sim um objetivo, que se traduz na necessidade premente de vencer (superar) o desafio estabelecido, a partir de muito empenho e automobilização. A motivação para repetir o jogo é intrínseca. É controlada e avaliada pelo sujeito da ação. (SCAGLIA, 2021, n. p.)

Sendo assim, Santana (2019) apresenta o princípio metodológico repetir sem repetir.

Portanto, a pergunta a ser feita seria: "o que" se deveria repetir de tal modo que garantisse tanto o conhecimento quanto a criatividade? Responderia que a diversidade. Este é o único modo de se "repetir sem repetir". E isso acontecerá todas as vezes em que o professor repetir qualquer tipo de jogo. O jogo é o mesmo, será jogado com as mesmas regras, pelos mesmos jogadores, no mesmo espaço, durante o mesmo tempo, mas nunca será jogado do mesmo modo. E nem poderia ser! (SANTANA, 2019, p. 98, grifos do autor).

Portanto, ao jogar de novo, repetir sem repetir e reiterar uma brincadeira, a criança pode aprender e produzir novas formas e possibilidades de brincar com o esporte.

Outro eixo da Cultura Infantil identificado, nas falas das crianças, que poderá ajudar na análise do brincar na iniciação esportiva foi a **interatividade**. De acordo com Sarmiento (2004), a interatividade se relaciona com o tema cultura de pares.

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social. (SARMENTO, 2002, p 11).

É possível observar a interatividade entre as crianças e as experiências, na iniciação esportiva, no diálogo do seguinte trecho da roda de conversa:

¹⁹ Edson Arantes do Nascimento, mais conhecido como Pelé. Conhecido como o "Rei do Futebol", é amplamente considerado como o maior atleta de todos os tempos.

Eu: e o que vocês estavam fazendo antes da gente conversar?
 Todos: jogando futebol
 Leonardo: futsal
 Eu: e o que mais?
 Théo: a gente estava indo ali em cima, segurava a corrente e tentar cair em pé.
 Eu: o com a bola?
 Théo: jogando futebol, vôlei
 Eu: não vi vocês jogando vôlei.
 Théo: o Bernardo estava jogando com a mão
 Eu: enquanto vocês brincavam eu perguntei pra Laura assim: por que vocês fazem iniciação esportiva?
 Théo: para gente aprender e porque é bem legal
 Samuel: e no começo do ano que vem eu também vou continuar fazendo
 Eu: por quê?
 Samuel: porque eu acho legal
 Victor: eu também vou
 Théo: quando eu tiver no segundo ano eu vou
 Leonardo: eu também vou
 Samuel: eu vou até não poder mais
 Eu: e por que a iniciação esportiva é legal?
 Théo: porque a gente joga bastante e a gente brinca
 Samuel: a gente brinca e se exercita
 Bernardo: e a gente aprende coisas novas
 Théo: e porque você é bem legal
 Victor: e quando aulas faltam?
 Eu: faltam três
 Leonardo: eu vou ficar fazendo iniciação esportiva até o terceiro ano
 Théo: eu vou ficar até quando a minha mãe não querer mais. Mas vou ficar fazendo até o terceiro ano.
 Leonardo: mas só pode até o terceiro ano, depois você tem que jogar futebol
 Eu: então depois do terceiro ano você escolhe outro esporte?
 Théo: então eu vou até o terceiro
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 08/12/2021)

Antes da aula iniciar, as crianças brincavam enquanto os colegas terminavam de comer o lanche após um longo dia de aula. Então, as crianças tinham acesso aos materiais para utilizarem da forma livre, ou seja, brincar: sozinhas ou com amigos. Deste modo, identifiquei que a maioria das práticas escolhidas por elas, neste momento, eram em duplas ou grupos, evidências que mostram a necessidade de interagirem entre si.

De acordo com o trecho da roda de conversa apresentado, as crianças conversam e respondem aos questionamentos, por meio de uma compreensão que se apoia no grupo, e se faz explícita na utilização de algumas palavras para a narrativa como: “a gente” ou “nós”. Assim, há uma recorrência em jogar, brincar e praticar a iniciação esportiva com amigos, evidências que nos mostram a relação interativa entre pares.

A interatividade é, deste modo, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de ações táticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação como “amigos” dos companheiros de atividade; a defesa do espaço interativo face a crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos - estes ajustes são respostas inovadoras e coletivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo”. (SARMENTO, 2002, p. 11, grifos do autor).

Além disso, as crianças compartilham, entre si, meios para solicitarem o que desejam na iniciação esportiva e promovem, em grupo, modos próprios de organização para brincarem.

Por fim, identifiquei nas falas das crianças a **ludicidade**, que se

constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2004, p. 10).

Sendo assim, apresento um trecho da roda de conversa que mostra como este eixo se relaciona com as experiências das crianças na iniciação esportiva.

Eu: ontem foi dia do que?
 Todos: das crianças
 Eu: E o que é ser criança?
 Laura: é brincar
 Eu: o que mais?
 Laura: brincar e divertir, só isso mesmo.
 Murilo: e os adultos não brincam igual a gente
 Victor: eles trabalham
 Leonardo: eles brincam de conversar
 Bernardo: e a gente se diverte bem mais que os adultos
 Samuel: é ter menos de 18 anos e também brincar bastante e ir pra escola, porque os adultos não vão para a escola, vão para a faculdade.
 Lucas: na verdade quando as crianças pedem para os adultos brincarem eles brincam
 Murilo: é assim, as crianças podem brincar de fingir e pirata né? Na nossa sala a gente tem um monte de escada de madeira. E também eles vendem pop-it para passar o estresse da criança
 Heitor: e a gente diverte muito na nossa vida de crianças.
 Victor: as crianças no aniversário delas são legais, no dos adultos não são muito legais.
 Eu: por quê?
 Victor: porque no das crianças tem coisas diferentes e mais legais.
 Eu: a Laura falou que ser criança é brincar. O que é brincar?
 Lucas: é se divertir, futebol, basquete.
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 29/11/2021)

Nesta roda de conversa, foi utilizado o disparador o Dia das Crianças para aprofundar sobre a relação entre iniciação esportiva e infância. Assim, o eixo da ludicidade foi identificado nas ideias de diversão, brincar e prazer na relação com as aulas de iniciação esportiva.

De acordo com Spréa (2010), se

a ludicidade é a ferramenta maior pela qual as crianças se defrontam com o mundo e, se nas suas brincadeiras coexistem inúmeras regras e convenções que norteiam as relações das crianças entre si, então este mundo fantasioso ao qual se vinculam as ações das crianças não é tão diferente daquele experimentado pelos próprios adultos. Qualquer atividade humana apresenta esta ambiguidade que lhe garante, ao mesmo tempo, um trânsito entre a realidade e a fantasia (SPRÉA, 2010, p. 70)

Assim, a ludicidade se apresenta como um elemento da iniciação esportiva presente nas falas das crianças pois se relaciona, também, com os outros eixos que estruturam a infância: a reiteração, a fantasia do real e a interatividade. Além disso, a ludicidade é entendida por Scaglia (2003) como liberdade de expressão. Ainda para o autor, “no jogo só se tem prazer se existe o risco, se é estabelecido um ambiente ao mesmo tempo desafiador, desequilibrador, imprevisível e lúdico”. (SCAGLIA, 2021, n.p.) Assim, as crianças diante dos desafios da iniciação esportiva agem com liberdade e os transformam em práticas lúdicas, reiterativas, fantasiosas e interativas. Por isso, os eixos que estruturam a cultura infantil são interessantes para compreendermos as ações de crianças e

servem para que possamos ter categorias de análise que facilitem a organização de propostas de práticas pedagógicas de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Mas enfatizamos que é na relação entre os eixos que se perpetua a possibilidade de uma relação entre a Cultura Infantil e os saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas. (TONIETTO; GARANHANI, 2017, p. 525)

Portanto, com a análise e interpretação das narrativas apresentadas pelas crianças, nos diálogos das rodas de conversa do estudo, é possível concluir que a iniciação esportiva é uma prática que poderá estar presente nas infâncias porque é possível ser **lúdica**, oportunizar a vivência das crianças de práticas que mobilizem a **imaginação** para conhecimento e apropriação do esporte, mas se faz necessário utilizar a **reiteração** autônoma e criativa, como estratégia metodológica, por meio da **interação** de pares.

4.3 BRINCAR PARA APRENDER ESPORTE

Ensinar esporte para a criança pequena implica em pensar práticas que estejam de acordo com algumas condições, como exemplo, as características de seu desenvolvimento que são configuradas pelas suas experiências. É necessário pensar também os métodos de ensino, os materiais e os espaços conforme as especificidades de cada contexto e de cada grupo, pois não basta ensinar o esporte como se apresenta na sociedade, tampouco reproduzir o modelo adulto, mas estar sensível e aberto para olhar as potencialidades de cada criança e ouvir o que cada uma tem a dizer sobre a prática que se vivencia. Assim, o eixo de análise **Brincar para aprender esporte** mostra o que dizem as crianças sobre a aprendizagem do esporte nas aulas de iniciação esportiva, a partir do brincar.

Deste modo, uma importante discussão levantada nas rodas de conversa com as crianças, produzidas no estudo, foi o tema competição. Quando se trata do esporte na infância, pode-se pensar que para as crianças o mais importante seja participar, mas não se pode negar que elas também querem vencer e conquistar prêmios ou recompensas advindas de seus esforços, tal qual observam nos eventos esportivos, transmitidos e compartilhados pelos meios de comunicação e redes sociais.

Neste cenário de considerações, apresento a narrativa de um trecho da roda de conversa que mostra a discussão sobre o tema competição.

Eu: o que é o esporte?

Samuel: tem as ginásticas que se chamam ginásticas gerais que dá para todo mundo fazer, mas tem a ginástica artística que é de competição. E tipo aqui a gente não é de competição, a gente não ganha nada na hora assim.

Théo: Mas bem que podia!

Heitor: bem que podia ganhar um troféu.

Leonardo: mas ganha saúde por estar fazendo um exercício né?

Samuel: é, ganhamos saúde né Léo?

Eu: mas estamos fazendo esporte ou iniciação esportiva?

Todos: iniciação esportiva

Eu: alguém quer falar mais alguma coisa sobre isso?

Heitor: eu quero! Esporte é meio diferente de competição, porque competição ganha um troféu na última coisa e esporte não ganha nada, essa é a diferença do esporte com a competição

Eu: e então vocês não competem?

Todos: não

(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 06/12/2021)

Em uma discussão sobre o conceito de esporte, o Samuel levanta uma pauta muito importante a ser tratada sobre o tema competição. Em sua fala, compara a Ginástica Geral²⁰ com a iniciação esportiva praticada por ele na escola, já a Ginástica Artística²¹ como algo competitivo. Na continuação da conversa, o Théo e o Heitor dizem que gostariam de ganhar um troféu, e mostram que eles também querem ser reconhecidos como vencedores. No entanto, ao concordarem que não ganham este tipo de premiação, falam sobre ganhar saúde por estar realizando um exercício.

Segundo Scaglia (2003), o jogo ou a brincadeira estariam voltados ao lúdico e o esporte assumiria características de acentuada competitividade, o que não quer dizer que não exista competição no jogo ou na brincadeira, e nem que o esporte não possa também ser lúdico.

Já sobre a fala do Samuel, ao comparar a Ginástica Geral com a iniciação esportiva e dizer que todo mundo pode fazer, remete a um dos princípios²² que devem nortear a prática pedagógica do professor de crianças ao ensinar esporte que é: ensinar esporte a todos. (FREIRE, 2011).

Estas ideias das crianças sobre a competição ganham mais elementos na roda de conversa, realizada na aula posterior, de acordo com o trecho que apresento:

Eu: e se vocês pudessem vocês continuariam na iniciação esportiva no 4º e 5º?
 Leonardo: ah, sim!
 Théo: eu continuaria até o terceiro ano
 Eu: por que?
 Leonardo: porque é muito legal
 Victor: eu continuaria até o terceiro ano
 Eu: eu achei interessante vocês quererem continuar na iniciação esportiva até o terceiro ano. O que vocês fazem depois do terceiro ano?
 Leonardo: você tem que escolher um jogo para jogar
 Eu: e qual a diferença desse jogo depois da iniciação esportiva e do que vocês estão aprendendo agora?
 Théo: depois é quando você já está sabendo muito e competir e iniciação esportiva é quando você está começando a fazer esportes
 Lucas: e se a gente ganhar no terceiro ano a gente ganha prêmio
 Eu: e na iniciação esportiva a gente não compete?
 Théo: sim
 Samuel: um pouquinho
 Eu: e qual a diferença da competição na iniciação esportiva e da competição do esporte?

²⁰ “A Ginástica Para Todos (GPT), até 2007 nomeada como Ginástica Geral, foi proposta pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) entre 1970 e 1980 para diferenciar as modalidades de ginástica competitiva e não competitiva”. (FRANCO; BERNARDES; SANTIAGO, 2021, p. 49).

²¹ Modalidade esportiva cuja finalidade é desenvolver habilidades específicas com alta precisão técnica para atender certo grau de exigência dentro do código de pontuação.

²² Além do princípio de ensinar esporte a todos, Freire (2011) apresenta, também, outros três princípios: ensinar bem a todos, ensinar mais que esporte a todos e ensinar a gostar de esportes.

Théo: competir lá no jogo é quando você ganha medalha, troféu e algumas coisas. Aqui é quando você ganha alguma coisa para se divertir e saúde.

Eu: qual a diferença de competir no esporte com crianças maiores e competir na iniciação esportiva?

Leonardo: na iniciação esportiva a gente compete vários esportes e no esporte só um.

(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 08/12/2021)

Diferentemente da roda de conversa anterior, quando pergunto se na iniciação esportiva existe competição, o Théo diz que sim e o Samuel diz que um pouco. Ainda assim, neste diálogo, estávamos tratando sobre a diferença do esporte praticado pelas crianças mais velhas. Na sequência, pergunto qual a diferença da aula das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental I e das crianças a partir do quarto ano. De fato, a iniciação esportiva enquanto modalidade atende até o terceiro ano e, a partir do quarto, são esportes específicos como: handebol, futsal, basquete, judô e voleibol, por exemplo.

Assim, entendo que as crianças compreendem a iniciação esportiva mais como um fim em si mesma do que a competição, pois acontece a partir de jogos e brincadeiras, diferentemente do esporte, que o fim é a competição, mas que pode haver também o lúdico, a depender de quem pratica. Nesse sentido, os dizeres de Scaglia (2021, n.p.) colabora com as reflexões realizadas.

Mesmo com regras díspares, pode-se dizer que os objetivos das brincadeiras tendem mais ao prazer, devido a sua gratuidade e, conseqüentemente, a liberdade de se expressar, colocar no jogo o seu entendimento e os seus desejos, atribuindo mais valor a isso do que à performance – entendida como uma recompensa gerada pelo sucesso no jogo. Isso não quer dizer que nos jogos/brincadeiras não existe performance nem competição, e que não se joga uma brincadeira seriamente, com empenho, para ganhar. Porém, elas estão mais vinculadas à autossuperação e à satisfação dos desejos do que às recompensas extras possibilitadas pelo jogo (caracterizando o ato de jogar).

Ainda para o autor, é comum observar no brincar de crianças a preferência por cooperar do que vencer o jogo ou a brincadeira com facilidade.

Na brincadeira, devido aos atributos que a incluem na família do jogo, sua complexidade diz que algo a mais está em jogo do que simplesmente a vitória, ao mesmo tempo em que o jogo se encerra em si. Esse algo a mais pode se resumir na superação individual, no prazer gerado pela possibilidade de se expressar e de jogar o jogo em si, de se dedicar e se sentir capaz de jogar. Tudo isso, muitas vezes, mais importante do que propriamente a vitória sobre o adversário. (SCAGLIA, 2021, n.p.)

Mesmo que o esporte promova que o mais importante seja vencer, as crianças subvertem esta ideia e nos mostram que brincar, participar, se divertir pode ser tão importante quanto – ou mais – do que ganhar.

O trecho da roda de conversa apresentado mostra um diálogo que dá continuidade as análises sobre o tema competição:

Leonardo: quando você joga normalmente está valendo alguma coisa. E quando você está treinando você só está ficando melhor para quando for jogar.
 Eu: e qual a diferença entre brincar e jogar?
 Leonardo: no jogar tem quem ganha e quem perde, e brincar normalmente não.
 Eu: então no brincar a gente não perde?
 Todos: não
 Eu: tem competição quando a gente brinca?
 Théo: às vezes
 Leonardo: às vezes também, quem ganhou não ganha na verdade.
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 27/10/2021)

Ao se referir sobre jogo, o Leonardo mostra uma compreensão de que ao brincar, na iniciação esportiva, não tem quem perca. E ao perguntar para todo o grupo o que acham sobre essa ideia, todos confirma. No entanto, o Théo diz que as vezes tem competição, ao brincar de esporte. Mas, o Leonardo diz que nas brincadeiras, ao vencer, não ganha de verdade. Isso reforça o sentido de participação da brincadeira, em detrimento à competição.

Em contrapartida,

No esporte, também se tem o prazer ao jogar – é um dos atributos que ainda o caracteriza como jogo. Contudo, a busca obsessiva por performance, que pode ser considerada como uma das ressignificações absorvidas pelo esporte (advindas da sociedade que mais o influenciou), se sobressai na maioria das vezes, mais que o prazer em praticá-lo. (SCAGLIA, 2021, n.p.)

Mas, é no brincar que criança pode aprender que no esporte há, individualmente ou coletivamente, uma disputa de resultado ou comparação de desempenho. Ou seja, há quem ganha e quem perde. O professor ou a professora de crianças deve ensinar as crianças a lidarem com vitórias ou derrotas e a ganhar ou perder. Quando ganha, deve respeitar o seu adversário. Quando perde, deve lidar com frustrações. Em uma relação brincante com o esporte, a criança pode desenvolver habilidades emocionais e de convivência.

Ainda na primeira roda de conversa, perguntei às crianças sobre como elas aprendem esporte e elas me falaram:

Eu: o que vocês acharam da aula?
 Todos: legal, muito legal.
 Eu: por que foi legal?
 Samuel: porque eu adoro “mãe-baleia”.
 Laura: porque é muito legal fazer iniciação esportiva.
 Lucas: e eu adoro correr
 Eu: E o que estamos fazendo nessa aula?
 Théo: treinando será?
 Bernardo: aprendendo esportes
 Heitor: iniciação esportiva
 Laura: a fazer várias coisas
 Heitor: professor, você sabia que eu estou fazendo aula de basquete?
 Eu: que interessante, Heitor! O que é o basquete?
 Lucas: basquete é acertar a cesta, e também é com a mão.
 Eu: e como a gente aprende um esporte?
 Leonardo: treinando
 Heitor: treinando
 Eu: e o que mais?
 Leonardo: sabendo as regras do esporte
 Laura: aprendendo algumas coisas
 Théo: e também brincando de algumas coisas para ficar melhor nos esportes.
 Eu: e como vocês gostariam de aprender o esporte?
 Leonardo: treinando
 Théo: treinando e brincando
 Beatriz: eu gostaria de aprender brincando, fazendo brincadeiras
 Eu: por que?
 Beatriz: porque é divertido
 Eu: qual é mais divertido: brincar ou treinar?
 Todos: brincar
 Laura: os dois
 Todos: os dois!
 Leonardo: as vezes você brinca e está treinando sem perceber.
 Eu: como assim? consegue me explicar melhor?
 Leonardo: você está brincando aí treina sem saber.
 Eu: então qual a diferença entre brincar e treinar?
 Leonardo: treinar é fazer várias vezes alguma coisa sem valer nada para conseguir um dia fazer essa coisa valendo alguma coisa e ficar bom
 Samuel: para você conseguir ficar melhor nessa coisa.
 Eu: e brincar?
 Théo: é fazer algumas atividades com os seus amigos, você se diverte.
 Eu: e como vocês querem aprender o esporte?
 Todos: brincando
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 20/09/2021)

Na análise da narrativa é interessante identificar que cada criança atribui sentidos diferentes ao dizer sobre como aprendem esporte. Mas é recorrente, em suas falas, que querem aprender brincando. Sendo assim, nota-se que

as crianças brincam do que precisam. Toda sua ação está em alinhamento com a busca de autoconhecimento de si e do conhecimento do mundo, em diálogo com suas questões internas. É uma busca constante e estruturante,

individual e única, pois está alinhada com suas necessidades intrínsecas, revelando questões pessoais de si e do seu contexto. (SAURA; MEIRELLES, 2015, p. 8).

Se as crianças brincam do que precisam e, na iniciação esportiva, preferem aprender brincadeiras, pois assim podem ser melhores, posso concluir que, na compreensão delas, para aprender esporte é necessário brincar. Em outras palavras, é preciso brincar para aprender esporte.

Isto fica mais evidente no recorte do trecho da roda de conversa que apresento:

Eu: o que a gente faz na iniciação esportiva?
Leonardo: a gente joga um pouquinho e brinca
Théo: a gente brinca e treina ser perceber
Eu: o que é brincar e treinar sem perceber?
Leonardo: quando você está treinando e não percebe
Théo: é tipo quando você está brincando de corrida e você também está treinando para a corrida.
Eu: e o que é brincar?
Benício: fazer brincadeiras
Bernardo: se divertir
Lucas: brincar bastante, se divertir e treinar
(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 27/10/2021)

Brinca-se com o esporte na iniciação esportiva, mas não se pode perder de vista que há um conteúdo a ser ensinado e há valores para serem discutidos. Acima de tudo, as crianças estão na aula para aprender. Como diz Scaglia (2021, n.p.): “o esporte é, antes de tudo, um jogo, e deve ser ensinado como tal”.

O trecho da roda de conversa, realizado na penúltima aula de iniciação esportiva do ano, mostra vivências das crianças com o esporte por meio de brincadeiras durante as aulas de iniciação esportiva e o apresento a seguir.

Eu: essa é a última semana do que?
Todos: aula de iniciação esportiva
Eu: e o que vocês acharam?
Todos: muito, muito, muito (durante mais de 1 minuto) legal. Muito mesmo
Leonardo: o dobro disso
Victor: é que eu estou triste, porque é a última aula de iniciação esportiva
Lucas: eu também
Théo: eu vou chegar em casa quarta-feira e vou chorar igual um nenêzinho
Eu: e por que foi tão legal?
Lucas: porque teve vários esportes: futsal, mãe-baleia, pique-bandeira, fut-bandeira, futebol, handebol
Bernardo: cabo-de-guerra
Eu: e como vocês aprenderam isso?
Victor: com você
Eu: mas de que forma?
Heitor: a gente aprendeu brincando e nem percebeu que a gente estava treinando

Eu: por que?
 Heitor: a gente não percebeu que estávamos treinando os jogos
 Eu: e aqui vocês aprenderam de que forma?
 Théo: brincando
 Eu: e se o professor não estive aqui, como vocês aprenderiam algum esporte?
 Théo: brincando
 Bernardo: a gente ia fazer votação de brincadeiras
 Victor: eu quero ir logo para os esportes
 Heitor: eu também
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 13/12/2021)

Quando pergunto o porquê as aulas de iniciação esportiva terem sido tão legais, o Leonardo e o Bernardo citam jogos, brincadeiras e esportes. Além disso, perguntei como elas aprenderam todas essas práticas, e o Victor disse que com o professor, mesmo eu não tendo perguntado com quem eles aprenderam. Isso mostra evidências de que o brincar na iniciação esportiva não ocorre de maneira inata, ou seja, não é porque estão brincando que estão aprendendo esporte. O professor, neste contexto, deve ensinar a criança brincar.

Conforme mostra o diálogo das crianças, solicitaram a finalização da conversa para ir para os esportes e não para as brincadeiras. Mas como sabem que na referida prática a aprendizagem do esporte acontece a partir do brincar, pode se interpretar que os termos podem ser considerados como sinônimos pelas crianças.

Na última roda de conversa, logo quando nos sentamos em círculo, quem iniciou o diálogo foi o Heitor:

Heitor: eu queria fazer mais esportes
 Eu: quais esportes?
 Heitor: eu queria que a gente fizesse mais esportes
 Lucas: mas a gente vai fazer
 Bernardo: eu queria que a gente fizesse pega-pega, esconde-esconde
 Lucas: mas não dá para fazer esconde-esconde, onde vamos esconder no ginásio?
 Bernardo: mas no bosque, brincadeiras diferentes
 Eu: e essas brincadeiras ajudam a gente nos esportes?
 Théo: o pega-pega ajuda a gente a correr mais, na corrida ajuda bem
 Lucas: quando a gente corre na corrida na iniciação esportiva é tipo esconde-esconde e pega-pega porque eles também têm que correr rápido
 Théo: eu tenho uma sugestão: como hoje é a última aula do ano, a gente podia fazer a aula aqui.
 Lucas: não é a última aula do ano, ainda vai ter mais esportes.
 Eu: onde terão mais esportes?
 Lucas: no primeiro ano
 Bernardo: só que vai ser um pouco mais difícil.
 Eu: por que?
 Bernardo: porque vai ser do primeiro
 Eu: e por que no primeiro é mais difícil?
 Heitor: porque a gente vai fazer as coisas que eles estão fazendo

Bernardo: é como se fosse um jogo, porque quando as pessoas estão no Medianeirinha é fácil, quando a gente está no primeiro é médio e quando a gente está no terceiro é difícil.

Heitor: no terceiro deve ser o mais difícil de todos

Eu: e qual a diferença do esporte das crianças da Educação Infantil e das crianças maiores?

Lucas: não é a mesma coisa. Iniciação esportiva e esporte são diferentes porquê... (não terminou)

Eu: alguém quer falar?

Heitor: o diferente dos esportes é que tem coisas mais diferentes e a gente não faz as brincadeiras que não são esportes

Eu: entendi. Vocês falaram para mim sobre as brincadeiras, mas o que é o brincar no esporte?

Théo: é se divertir

Eu: e como vocês aprendem o esporte?

Bernardo: (se levanta e corre pela sala) a gente tipo corre desse jeito e aí sabe o que acontece? A gente não percebe que está treinando

Victor: como hoje é a última aula a gente podia fazer votações das brincadeiras

Eu: então ok, mas por que brincadeiras na aula de iniciação esportiva?

Bernardo: aprender

Eu: o que vocês aprenderam com as brincadeiras na iniciação esportiva?

Théo: a gente aprendeu brincadeiras novas

Heitor: e as coisas que ninguém nunca aprendeu, andar skate

Leonardo: aquele que a gente aprendeu como a queimada, futsal

Heitor: e agora a gente pode brincar?

Bernardo: quando a gente está brincando estamos treinando

(TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 15/12/2021)

As crianças atribuíram à iniciação esportiva o sentido da brincadeira, além de entenderem-se como crianças, pois observavam, pela escola, as práticas esportivas das crianças mais velhas, e consideraram que, quanto maior o ano de escolarização, maior a dificuldade de aprender esporte. Além disso, reconhecem que ao brincar aprendem esporte, mas que essa aprendizagem não é perceptível, afinal, como diz o Bernardo, na conversa: brincaram e não perceberam que estavam aprendendo. Só foi possível perceber que estavam aprendendo quando narraram suas experiências. Isto mostra que “os limites da linguagem denotam os limites de meu mundo”. (WITTGENSTEIN, 1993, p. 111). Ou seja, as crianças tomam consciência que aprenderam esporte brincando quando se propuseram, por meio da narrativa, contarem sobre suas vivências.

Para Walter Benjamin experiência é muito mais do que uma vivência singular e isolada, ao contrário, é coletiva e exige troca entre os/as sujeitos/as. Trata-se, portanto, daquela experiência comunicável, uma história que para ser narrada exige sabedoria e implica tanto um/a narrador/a quanto um/a interlocutor/a, já que é este/a último/a que garante a sequência e continuidade da história que está sendo narrada. (CAMARGO, 2021, p.54).

A diferença entre vivência e experiência para as crianças ficou evidente no seguinte trecho da roda de conversa:

Eu: e como vocês gostam de aprender o esporte na iniciação esportiva?
 Todos: brincando
 Eu: por que?
 Samuel: porque a gente aprende e ao mesmo tempo brincando, brincando é uma coisa que a gente ganha saúde e também um pouquinho de experiência né?
 Eu: o que é ganhar experiência?
 Samuel: é tipo “ah, minha primeira letra cursiva foi R”.
 Eu: Então o que é o brincar na iniciação esportiva?
 Victor: é aprender
 Samuel: é quando a gente diverte, tipo o EBA
 (TRECHO DA RODA DE CONVERSA, 15/12/2021)

Assim, é vivência quando diz “respeito exclusivamente à experimentação da gestualidade para novas e inusitadas formas de ver, sentir e experimentar as práticas corporais”. (NUNES et al., 2022, p. 136). Por outro lado, temos a experiência quando:

Pensar no agora implica entender a aula como um acontecimento que a tudo e a todos transforma por meio das relações estabelecidas, e pensar nessa experiência também implica compreender que os indivíduos que a compõem são outros a cada dia, nunca os mesmos, sempre diferença. A experiência de si transgride os limites dados pelo objeto de estudo, pelos conhecimentos sobre a prática. Ela se dá de forma que a relação entre práticas e sujeitos modifica a relação do sujeito consigo mesmo. (NUNES et al., 2022, p. 143).

Para esta interpretação utilizo a tese do estudo de Oliveira (2022, p.92) que diz: “saberes infantis são os sentidos que as crianças constroem nas experiências”. Por isso, os saberes das crianças sobre a iniciação esportiva da escola se constroem pelos sentidos por elas atribuídos a vivência desta prática. E o brincar, enquanto proposta pedagógica, se apresenta como um mobilizador de aprendizagens.

CAPÍTULO V

Lá vai o trem com o menino
Lá vai a vida a rodar
Lá vai ciranda e destino
Cidade noite a girar
Lá vai o trem sem destino
Pro dia novo encontrar
Correndo vai pela terra, vai pela serra, vai pelo mar
Cantando pela serra do luar
Correndo entre as estrelas a voar
No ar, no ar...

Heitor Villa-Lobos e Ferreira Gullar

5 CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES FINAIS

Começo e encerro o relatório deste estudo com canções que ouvia no carro com o meu pai quando era criança e que me inspiram até os dias de hoje, diante dos desafios da vida. Ele me ensinou a gostar de música e das práticas de movimento, me ensinou a brincar, tocar violão e andar de bicicleta. E estes momentos foram significativos e ainda me marcam pois houve, por parte de meu pai, afeto e sensibilidade no ensinar. Só pude aprender porque meu pai me tratou como criança. Parafraseando o Heitor, criança participante da pesquisa: “a gente aprendeu brincando e nem percebeu que a gente estava treinando”. Ou seja, assim como Heitor, também aprendi sem saber que estava aprendendo. Tomei consciência só mais tarde por meio de narrativas do que vivi.

Assim, os caminhos que me trouxeram ao momento de apresentar algumas conclusões e considerações do estudo não foram fáceis. Em meio ao percurso houve muitos percalços. A começar pelo contexto pandêmico o qual a pesquisa foi construída, o que me desafiou a correr o risco de, a qualquer momento, interromper as aulas de iniciação esportiva das crianças na escola por alguma medida ou decreto sanitário e, por consequência, inviabilizar as realizações e gravações das rodas de conversa para produção de dados.

Além disso, um outro desafio se fez presente durante todo a pesquisa que é a existência de um certo distanciamento teórico entre esporte e Educação Infantil, conforme aponta Richter, Gonçalves e Vaz (2011). E constatei no levantamento de teses e dissertações que relacionam ambos os temas. Por um lado, isto dificultou o meu acesso a referenciais que sustentassem teoricamente o estudo, mas, em contrapartida, me desafiou a ser um dos precursores que investigam o brincar na iniciação esportiva de crianças pequenas, a partir de suas falas e compreensões.

Certamente, o cenário mais seguro seria não ter ido a campo para pesquisar, ter optado em ficar com a bolsa de estudo e ter escolhido um tema com vasta produção acadêmica. Mas esta segurança não me levaria a concluir o caminho que percorri, para realizar a pesquisa, e mostrar evidências de como o brincar se apresenta nas experiências das crianças, em aulas de iniciação esportiva da escola. Aceitei o risco e, com isto, se faz possível apresentar algumas conclusões e considerações sobre o tema.

Sendo assim, as análises e interpretações dos dados de pesquisa, provenientes das rodas de conversa, nos mostram que há, para as crianças deste contexto, um modo próprio de compreender a iniciação esportiva da escola, que ocorre, majoritariamente, por meio de brincadeiras. O mãe-baleia e o fut-bandeira – brincadeiras citadas nas rodas de conversa - por exemplo, se constituem como práticas de movimento da cultura da instituição, pois há um caráter próprio de vivenciar estas práticas neste contexto e com estas crianças. Assim, estas práticas possuem diferentes sentidos a partir das falas das crianças, podendo ser esporte, jogo ou brincadeira. Deste modo, **o esporte da escola da criança pequena é aquele que possui relação com o brincar**, pois seus elementos podem ser ressignificados e flexibilizados.

Temos, assim, o primeiro tema de análise, **A polissemia do esporte na infância**, que surgiu durante a organização e análise dos dados e se apresenta como um tema relevante do estudo, pois mostra as crianças, participantes da pesquisa, como competentes, ativas e protagonistas. Quando as crianças falam que esporte é brincadeira, jogo ou treino e dizem que a iniciação esportiva foi legal porque teve vários esportes, citando como exemplo o mãe-baleia, pique-bandeira e fut-bandeira, me leva a concluir que o esporte, na infância, será o que as crianças fizerem dele, ou seja, o transformarão naquilo que considerarem prazeroso e ideal para aprender. Como diz Freire (2022, p. 34), “o esporte é que deve virar criança, e não a criança que deve virar esporte”.

Assim, com o estudo é possível considerar que a compreensão do esporte, na infância, é **polissêmica**, ou seja, tem diversos significados, produzidos pelos sentidos que a criança dá as experiências na iniciação esportiva. Esta variedade de conceitos ocorre pelo brincar com a iniciação esportiva, pois quando a criança brinca de esporte, este pode ser vivenciado conforme suas condições de brincar. Por isso, o esporte nas infâncias poderá ser um conceito flexível, aberto e possível de ressignificados a depender de cada criança em relação com os contextos que está inserida.

A análise e interpretação do brincar da criança na iniciação esportiva, por meio de eixos que estruturam a infância, foi discutida no segundo tema de análise: **Eixos que estruturam o brincar da criança na iniciação esportiva**. Este tema mostrou que a iniciação esportiva poderá se apresentar **lúdica**, pois as brincadeiras proporcionam desafios, além de mobilizarem a fantasia do real pela **imaginação**.

No entanto, acredito ser o eixo **reiteração** um tema relevante para repensar os modos de ensino do esporte para a criança, em simbiose com **a interatividade**. A partir do momento que as crianças falam da repetição como algo fundamental para aprender, e que fazer de novo ou mais uma vez é uma forma própria delas se relacionarem com o esporte, há uma ruptura acerca da máxima de que não se pode repetir no ensino do esporte às crianças.

Por isso, a repetição descontextualizada no esporte desrespeita o desenvolvimento infantil, pois trata a criança como passiva no processo. Já a repetição em diálogo com as crianças possibilita compreender os seus desejos e anseios à luz de explorar e aprofundar jogos e brincadeiras que ainda são latentes para apropriarem-se dos elementos do esporte.

Portanto, existe competição ao brincar com os elementos do esporte, mas este não é o fim da iniciação esportiva, segundo as crianças. A criança brinca de competir, porém retoma-se a brincadeira quando ela acaba e adequa-se novamente o brincar para que todos tenham as mesmas condições de ganhar ou perder, pois “quem ganhou não ganha de verdade”, conforme o Théo nos ensinou. As crianças, ao brincarem, revolucionam o esporte e o transforma em uma prática inclusiva quando se trata da competição.

Conforme Silva e Sarmento (2017), o brincar está profundamente ligado a aprendizagem. Por isso, o terceiro e último tema de análise, intitulado **Brincar para aprender esporte**, dialoga com premissa que apresentei no começo deste estudo - de que as crianças devem aprender esporte brincando. Agora, posso confirmar esta ideia e acrescentar como e porque elas aprendem esporte a partir do brincar a partir de suas falas.

Quando a criança diz que está fazendo esporte, na verdade ela está brincando de esporte. E para brincar de esporte é necessário adaptar este esporte à realidade da criança. Por isso, as crianças não praticam o esporte em si, em uma lógica adulta e como muitos insistem em ensinar. As crianças brincam de esporte, utilizam de seus elementos. É elemento do esporte da criança a mudança de regra quando for conveniente, a troca de equipes quando uma sobressair a outra, a redução ou ampliação do espaço de jogo quando este for pequeno ou grande demais e transgressão do tempo cronológico para o tempo da criança, como exemplos.

Assim, é possível compreender como as crianças aprendem esporte se levarmos em consideração o que elas têm a dizer sobre esporte. E **para ensinar**

esporte para crianças pequenas é necessário saber como elas aprendem. Um depende do outro.

As vivências de iniciação esportiva da criança pequena devem ser propostas pelos professores em diálogo com as crianças, mas as experiências são próprias da criança. E só pude verificar se o brincar se constituiu como uma experiência própria das crianças por meio de narrativas de suas vivências. Portanto, é função do professor que ensina esporte à criança levar em consideração as suas experiências.

Ao levar em consideração que os saberes das crianças são os sentidos que elas constroem a partir de suas experiências (OLIVEIRA, 2022), é possível concluir que o brincar nas aulas de iniciação esportiva da escola, foi o principal significado atribuído pelas crianças sobre o esporte. Por isto, o brincar foi uma estratégia metodológica que pôde ampliar os conhecimentos das crianças sobre a referida prática. E suas narrativas, no contexto deste estudo sobre a iniciação esportiva, fizeram-nas tomar consciência de suas vivências, configurando-as em experiências, conforme Benjamin (2009).

Portanto, este estudo mostrou que é possível dialogar entre diversas áreas do conhecimento quando se trata do esporte na educação da criança. A sociologia da infância, aliada aos estudos do esporte na infância, me oportunizou entender como o brincar se apresenta em experiências de crianças, a partir da iniciação esportiva da escola. Por isto, se faz necessário novos estudos para aprofundarmos o tema em questão e discutir, principalmente, a atuação docente neste cenário de educação das crianças pequenas.

As falas das crianças, muito mais do que dizeres, nos mostraram compreensões sobre suas experiências com a iniciação esportiva da escola, por meio de narrativas sobre **o brincar de esporte**.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 3, p. 179–197, 2009.
- ABRAMOWICZ, A. Régine Sirota: novo ator no campo social. *In*: Teresa Cristina Rego (org.) **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. 1ed. Curitiba: CRV, 2018.
- ALESSI, V. M. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- ALMEIDA, L. T. P. Iniciação Desportiva na Escola - a aprendizagem dos esportes coletivos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. 1996.
- ALMEIDA, T. O governo da infância: o brincar como técnica de si. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, p. 152–166, 2018.
- ARENHART, D. **Um mergulho nas experiências aquáticas infantis: “olha o que eu sei fazer”**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, 2018.
- BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Unesp/UNIVESP**, v. 1, n. 26, 2013.
- BENJAMIN, W. **A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BORBA, A. M.; LOPES, J. J. M. Alan Prout: novas formas de compreender a infância. *In*: Teresa Cristina Rego (org.) **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. 1ed. Curitiba: CRV, 2018.
- BORGES, S. L.; SANTOS, G. R. DOS; CAREGNATO, A. F. Metodologias de ensino tradicionais e inovadoras na iniciação esportiva escolar das modalidades de handebol e futsal em atividades extracurriculares. **Vitrine Prod. Acad**, v. 4, n. 1, p. 384–404, 2016.
- BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.
- CAMARGO, M. **As experiências sociocorporais na educação da criança: um estudo sobre meditação na escola**. Tese (Doutorado). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. 2021.
- CAREGNATO, André Felipe. **Adesão, aderência e abandono no cenário da iniciação esportiva: comparação entre o futsal escolar e o clubístico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- CHERVEL, A. **Le culture scolaire**. Une approche historique Paris. Belin, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1993.

COUTINHO, A. S. Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

COUTINHO, A. S. Pesquisa interpretativa com crianças bem pequenas. In: Romilda Teodora Ens; Marynelma Camargo Garanhani. (Org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. 1ed.Curitiba: PUCPRes, v. 1, 2015.

DEBORTOLI, J. A.; LINHARES, M. A.; VAGO, T. M. 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, 2006.

FABIANI, D. J. F. **O jogo no horário livre: a Educação Física na educação não formal**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

FARIAS, M. J. A. **“Não é briga, não... é só brincadeira de lutinha”: cotidiano e práticas corporais infantis**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, 2015.

FAVORETO, E. D. A; ENS, R. T. Pesquisa com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In: Romilda Teodora Ens; Marynelma Camargo Garanhani. (Org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. 1ed.Curitiba: PUCPRes, v. 1, 2015.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, 2016.

FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FRANCO, N.; BERNARDES, G. B. P.; SANTIAGO, K. S. Ginástica para Todos nos periódicos nacionais (1979-2020). **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 12, n. 18, p. 41–68, 2021.

FREIRE, J. B. Da Criança, do Brinquedo e do Esporte. **Motrivivência**, p. 22–29, 1993.

FREIRE, J. B. **O jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua**. Campinas: Autores Associados, 2022.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREITAS, T. DA C. **A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados**. Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, 2015.

GARANHANI, M. C.; MARTINS, R. C. ; ALESSI, V. . Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: Romilda Teodora Ens; Marynelma Camargo Garanhani. (Org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. 1ed.Curitiba: PUCPRes, v. 1, 2015.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRECO, P.J. **Metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento nos esportes: iniciação esportiva universal uma escola da bola**. Revista Perfil (UFRGS), v. 8, n. 8, 2005.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte. 2003.

MARCHI JUNIOR, W. O esporte “em cena”: perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um Modelo Analítico. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport**, v. 5, n. 1, p. 46–67, 2015.

MATIAS, N. C. F. **Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida**. Tese (Doutorado). Departamento de Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2015.

NUNES, M. L. F. et al. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Eds.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 124–146.

OLIVEIRA, L. C. DE. **Saberes infantis em tempos de distanciamento social: narrativas de crianças participantes de práticas online de judô**. Dissertação (Mestrado). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2022.

PAULA, D. H. L. DE; GARANHANI, M. C. A BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS PARA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 44, p. 1736–1754, 2021.

RAMOS, A. M.; NEVES, R. L. R. A Iniciação Esportiva e a especialização precoce à luz da teoria da complexidade – notas introdutórias. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 1–8, 2008.

REGO, T. C. Protagonismo Infantil: novas perspectivas para o estudo da infância.. In: Teresa Cristina Rego (org.) **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. 1ed. Curitiba: CRV, 2018.

RICCI, C. S. **O futsal no ambiente escolar extracurricular: as perspectivas e objetivos de ensino de Instrutores/Treinadores atuantes em escolas particulares da cidade de Ribeirão Preto/SP**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, 2018.

RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, v. 41, p. 181–195, 2011.

RINALDI, C. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**.

In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

RODRIGUES, A. B. Investigações acerca da pedagogia do esporte na escola: reflexões a partir de interlocuções com teses e dissertações. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 20–35, 2022.

ROSA, L. S. DA; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, 2019.

RUBIO, K. **Educação olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

SANTANA, W. C. DE. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SANTANA, W. C. DE. **Futsal: Metodologia da Participação**. 3. ed. Londrina: Companhia Esportiva, 2018

SANTANA, W.C DE. **Pedagogia do futsal: jogar para aprender**. Londrina: Companhia Esportiva, 2019.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51–69, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SAURA, S. C.; MEIRELLES, R.; ECKSCHMIDT, S. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir na Educação Infantil – considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2015.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J. **Pedagogia, Futebol e Rua**. 1. ed. Goiânia: Talu Esporte Educacional, 2021.

SILVA, M. C.; SARMENTO, T. O brincar na infância é um assunto sério... In: SARMENTO, T.; FERREIRA, F. I.; MADEIRA, R. (Eds.). **Brincar e Aprender na Infância**. Minho: Editora Porto, 2017.

SOUZA, L. K. DE. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019.

SPRÉA, N. E. **A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba**. [s.l.] Universidade Federal do Paraná, 2010.

SPRÉA, N. E.; GARANHANI, M. C. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, 2014.

TAMASHIRO, G.; GARANHANI, M. C. O sentido do futsal para a criança pequena: relato sobre a roda de conversa como instrumento de pesquisa com crianças. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 22–34, 2021.

TAMASHIRO, G. **O olhar de crianças pequenas para o futebol/futsal: análise de uma proposta de BabyFoot**. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Biológicas. 2019.

TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 2, p. 517, 2017.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo Com Valter Bracht. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 3, n. 5, p. 4–17, 1996.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 30–51, 1999.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, n. 3, p. 25–42, 2009.

VIÉGAS NUNES, R.; BRANCO FRAGA, A. “Alinhamento Astral”: O Estágio Docente Na Formação Do Licenciado Em Educação Física Na Esef/Ufrgs. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, 2006.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-philosophicus**. Tradução: ed. São Paulo: Edusp, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidada por nós, Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani e Mestrando Guilherme Tamashiro Sarmiento – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “O BRINCAR EM EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO ESPORTIVA DA ESCOLA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS PEQUENAS”. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreendermos como o brincar se apresenta em experiências de iniciação esportiva da escola da criança pequena.

a) Os objetivos desta pesquisa são: 1) Descrever as experiências de crianças com a iniciação esportiva da escola, por meio de suas falas; 2) Identificar, na fala de crianças, a presença do brincar nas experiências de iniciação esportiva da escola; 3) Analisar, na fala de crianças, como se apresenta o brincar nas experiências de iniciação esportiva da escola.

b) Caso o senhor ou a senhora autorize a participação da criança na referida pesquisa, o pesquisador passará a analisar os registros das atividades que ocorreram no ano de 2021, pelo professor de Iniciação Esportiva, que sua criança participou. Estes registros foram realizados por meio de gravação de voz em aparelho celular, o que resguarda a identidade de cada criança.

c) Para tanto, será necessário que o senhor ou a senhora autorize o acesso do pesquisador aos áudios e publicar trechos das falas como dados de pesquisa sem identificação.

d) Os pesquisadores Guilherme Tamashiro Sarmiento e Marynelma Camargo Garanhani responsáveis por este estudo poderão ser encontradas no endereço eletrônico guilherme.tamashiro@outlook.com; ou no telefone (41) 998898592, no horário das 8:00 às 18:00h, para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor ou a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

e) A participação da criança neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

f) Os dados relacionados ao estudo poderão ser conhecidos somente por pessoas autorizadas pela Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani (orientadora deste estudo) e a Mestrando Guilherme Tamashiro Sarmiento. As análises obtidas a partir dos áudios das crianças poderão compor o relatório final da dissertação com o objetivo compreender como o brincar se relaciona com as experiências da iniciação esportiva da escola. As identidades serão sempre preservadas.

g) As gravações de voz serão utilizadas unicamente como dados para análise do tema da pesquisa e serão deletados/excluídos ao término do estudo, dentro de 02 anos.

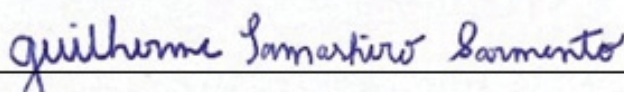
j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor ou a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome completo da criança, foto, imagem, vídeo ou qualquer elemento que identifique a criança.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança sob minha responsabilidade.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]



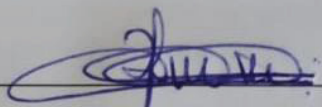
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Informamos que **Guilherme Tamashiro Sarmiento**, estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi autorizado a publicar a pesquisa: **O brincar em experiências de iniciação esportiva da escola: um estudo com crianças pequenas**, realizada no Colégio Medianeira em Curitiba/PR e orientado pela professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani.

Todas as famílias das 11 crianças participantes autorizaram a realização e divulgação do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como as próprias crianças manifestaram aprovação por livre e espontânea vontade para participar das rodas de conversa.

As rodas de conversa foram gravadas em áudio através de gravador de voz por aparelho celular, o que resguarda a identidade de cada criança, uma vez que não foi utilizado foto, vídeo, nome completo ou série/turma dos participantes.



Carlos H. M. Torra Helvig

Diretor Acadêmico – Colégio Medianeira

3218-8007

Carlos Henrique Torra
Direção Acadêmica
Portaria 01/2022 ASAV