

Ana Carolina Pires Passos

**A RELAÇÃO COM O SABER DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
ESTABELECIDADA POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2018

Ana Carolina Pires Passos

**A RELAÇÃO COM O SABER DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
ESTABELECIDADA POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conduzir até aqui através de seus caminhos inescrutáveis, me proporcionando muitas experiências de crescimento e muitos desafios, sem Ele nada disso seria possível.

Aos meu pais que sempre me acompanham em minhas jornadas, sempre me apoiando e amando.

Ao professor Admir, que comprou a minha ideia e conseguiu ampliá-la e aprimorá-la. Que me acompanhou de perto desde o início, me oferecendo o chão para que eu pudesse caminhar. Que teve paciência comigo e me incentivou nos momentos em que pensei não ser capaz. E que se tornou para mim uma inspiração de um fazer docente feito com excelência, com dedicação e com muito amor.

À professora Brenda que me acolheu com muito carinho quando fui estagiária do PIBID, me apoiou nos momentos difíceis e me incentivou a continuar apesar desses momentos complicados. Que me auxiliou na produção do material de análise dessa pesquisa, abrindo as portas da escola para mim. E que se tornou para mim um exemplo de amor e dedicação à docência.

Às crianças que me permitiram fazer parte da construção da relação delas com o saber da Educação Física, e que me ajudaram e contribuíram para minha formação como professora, me proporcionando a mais rica experiência. E que foram abertas à participação nessa pesquisa.

À Escola Municipal Aurélio Pires que abriu as portas para que eu pudesse vivenciar as experiências docentes que foram essenciais à minha formação. E que me permitiu realizar essa pesquisa.

Aos meus amigos sempre presentes, parceiros, dividindo a caminhada, me apoiando e encorajando.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender - por meio de narrativas orais e visuais elaboradas por crianças - a relação de saber estabelecida por elas com a disciplina Educação Física Escolar. Para isso, foram selecionadas crianças das turmas de quinto e sexto ano da Escola Municipal Aurélio Pires, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física, do qual eu também participei como estagiária. A construção metodológica se deu através da produção de narrativas iconográficas (desenhos) e orais. A partir dos desenhos algumas crianças foram selecionadas para a realização de rodas de conversas, onde se deu a produção das narrativas orais. As narrativas orais foram transcritas e foram divididas em quatro temáticas, sensações e percepções durante as práticas de uma variedade de conteúdos; as relações travadas entre as crianças durante as aulas de Educação Física; a ação docente; e o entendimento da Educação Física como disciplina escolar. Foi realizada então uma bricolagem com as narrativas orais e os desenhos ou parte deles. Os resultados obtidos foram os seguintes, as crianças através de suas sensações e percepções foram capazes de dar sentido e significar suas experiências durante as aulas de Educação Física e seus diversos conteúdos de uma forma única, considerando que cada sujeito é singular e estabelece uma relação com o saber também singular. As relações estabelecidas com os colegas e com o professor (a) são importantes e influenciam na relação de saber que as crianças estabelecem com o conhecimento da Educação Física. E na compreensão que as crianças demonstraram sobre a Educação Física como disciplina aparece de uma maneira implícita os sentidos e significados atribuídos às aulas, as relações travadas com os colegas e com o professor e também a compreensão de que o corpo é parte central e essencial para estabelecer uma relação de saber com essa disciplina.

Palavras-chave: Saber. Criança. Experiência. Educação Física Escolar.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Ë Bricolagem 1.....	21
FIGURA 2 Ë Bricolagem 2.....	22
FIGURA 3 Ë Bricolagem 3.....	22
FIGURA 4 Ë Bricolagem 4.....	23
FIGURA 5 Ë Bricolagem 5.....	23
FIGURA 6 Ë Bricolagem 6.....	25
FIGURA 7 Ë Bricolagem 7.....	25
FIGURA 8 Ë Bricolagem 8.....	26
FIGURA 9 Ë Bricolagem 9.....	26
FIGURA 10 Ë Bricolagem 10.....	27
FIGURA 11 Ë Bricolagem 11.....	29
FIGURA 12 Ë Bricolagem 12.....	29
FIGURA 13 Ë Bricolagem 13.....	31
FIGURA 14 Ë Bricolagem 14.....	31
FIGURA 15 Ë Bricolagem 15.....	32
FIGURA 16 Ë Bricolagem 16.....	32
FIGURA 17 Ë Bricolagem 17.....	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1.1.Objetivo	8
1.2. Objetivo Específico	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1 A Relação com o Saber	9
2.2 A Relação com o Saber e a Educação Física	12
2.3 Narrativas (auto) biográficas com Crianças	13
3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO	18
3.1 Construção de um Caminho para a Análise	20
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	22
4.3 A ação docente	29
4.4 O entendimento da Educação Física como disciplina escolar	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
ANEXO	39

1 INTRODUÇÃO

O problema discutido nesse trabalho é a relação com o saber nas aulas de Educação Física estabelecidas por crianças do ensino fundamental. Tendo em vista que elas são parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cada sujeito constrói seu aprendizado não apenas a partir do conhecimento que lhes é apresentado mas também a partir das percepções e dos sentidos e significados que cada uma atribui a esse conhecimento.

A definição do problema se deu a partir de uma experiência prática no PIBID, realizada na escola Municipal Aurélio Pires e também a partir de discussões em muitas disciplinas da graduação, especialmente na disciplina de estágio. Como professora de Educação Física em formação acredito que seja imprescindível a um professor(a) estar atento ao processo de construção do conhecimento feita pelos alunos e às relações que eles estabelecem com o saber.

Como estudante de graduação em licenciatura em Educação Física pela UFMG tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por oito meses, em 2017, na escola municipal Aurélio Pires sob a supervisão da professora Brenda Rios e sob a orientação Admir Soares de Almeida Junior. Foi uma experiência rica em aprendizado, na qual foi possível vivenciar a docência de uma forma contínua e orientada, participando da construção do planejamento dos conteúdos e das aulas a serem ministradas, podendo ministrar as aulas com uma certa autonomia, o que me permitiu estabelecer conexões com os alunos, conhecer a turma e tentar adaptar a melhor metodologia para ela.

O PIBID proporcionou-me um espaço em que fui tateando pequenas descobertas no processo de como me tornar professora, aprendendo com os erros, adaptando as metodologias, imprimindo minhas características de personalidade ao meu modo de dar aulas e de interagir com os alunos.

Paralelamente à vivência proporcionada pelo PIBID comecei a realizar o primeiro dos três estágios obrigatórios do curso, sob a orientação do professor Cláudio Márcio Oliveira. O Estágio foi realizado na escola municipal Arthur Guimarães e me proporcionou uma experiência diferente da experimentada no PIBID. Como estágio de observação, foi possível observar a escola, seus sujeitos, seus tempos, seus

espaços, e as intrincadas relações existentes entre eles. Vivenciei outra perspectiva de descobertas no processo de me formar como professora, entendendo a escola como um todo e como um professor de Educação Física se encaixa na engrenagem complexa de relações estabelecidas.

Foi nesse contexto de vivências que em um determinado dia estava na escola, pelo PIBID, e no planejamento constava uma aula de criação de jogos que estimulassem a criatividade e a criação de estratégias, na qual os alunos em grupo construiriam jogos para apresentarem para os colegas na aula seguinte. O espaço escolhido para a realização da aula foi a biblioteca. Ao buscar a turma e comunicar que a aula seria na biblioteca, alguns alunos reclamaram, e um aluno em especial aproximou-se e me disse que aula de Educação Física não poderia acontecer na biblioteca, que deveria ser na quadra e eles não deveriam escrever e sim realizar atividades físicas, pois o próprio nome da disciplina já diz, %física+. Aulas para escrever, segundo ele, ficariam por conta do português e da matemática.

Quando me deparei com essa situação lembrei-me de um encontro que meu trio do estágio obrigatório havia tido com o professor Cláudio, algumas semanas antes, no qual ele pontuou sobre a importância de ouvir e perceber quais as representações da Educação Física escolar para os outros atores escolares, além do professor da disciplina.

Esses dois momentos suscitaram-me reflexões sobre as aulas de Educação Física, sobre o modo como os alunos compreendem, apreendem, significam e ressignificam os conteúdos abordados, sobre os sentidos produzidos por cada um deles em cada uma das aulas, sobre o que eles compreendem como sendo disciplina de Educação Física, bem como compreendem suas aulas. Essas reflexões acenderam em mim a curiosidade de ouvir o que as crianças têm a compartilhar sobre as experiências vividas por elas nas aulas de Educação Física, bem como os sentidos que dão a essas experiências. O que me remeteu às seguintes perguntas: quais os sentidos produzidos nas aulas de Educação Física? Qual a leitura das aulas feita pelas crianças? Quais as experiências vividas? Como significam essas experiências? Como significam os conteúdos abordados? O que compreendem por aula de Educação Física.

1.1. Objetivo

Compreender - por meio de narrativas orais e visuais elaboradas por crianças - a relação de saber estabelecida por elas com a disciplina Educação Física escolar.

1.2. Objetivo Específico

- Investigar narrativamente as experiências vividas pelas crianças nas aulas de Educação física.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Relação com o Saber

A partir dos questionamentos suscitados acima pretendo neste primeiro momento dialogar com autores que discorrem sobre os sujeitos e sua relação com o saber, em especial com o autor francês Bernard Charlot, fundador do grupo de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais). Juntos realizaram pesquisas que visavam (...) *compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à experiência escolar (...) como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio.* (CHARLOT, 2005, p.41 *apud* TRÓPIA; CALDEIRA, 2011). O diálogo discorrerá tendo como base a obra de Charlot intitulada: *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*.

Para iniciar a discussão sobre o saber, é interessante entender quem é o sujeito que vai estabelecer uma relação com esse saber. Charlot (2000) entende o sujeito não apenas como uma soma de eus sociais interiorizados, mas como um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, que está inserido em relações sociais, e que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.

Trópia e Caldeira, (2011), em diálogo com Charlot, afirmam que o sujeito pertence a um grupo social ocupando nele uma posição social, mas interpreta de maneira singular essa posição a fim de dar sentido ao mundo e a si mesmo.

Aprofundando na definição, para Charlot (2000, p.33) um sujeito é:

- i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos, também sujeitos;
- ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, inscrito em relações sociais;
- iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

E esse sujeito: age no e sobre o mundo, encontra a questão do saber como necessidade de aprender, e se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

Para Charlot (2000) a condição humana faz do sujeito um ser ligado ao outro, que deseja e partilha um mundo com outros sujeitos e com eles transformam esse mundo. Essa condição impõe ao filho do homem que se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado. Sendo a educação uma produção de si por si mesmo; o processo no qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto humano, social e singular.

O autor ainda diz que o homem nasce com o desenvolvimento inconcluso e precisa ser acabado fora do útero. Ele não é definido por instintos, vai definindo-se ao longo de uma história. A prematuração é apenas uma das faces da condição de ser humano, a outra face está relacionada ao fato de sobreviver por nascer em um mundo já estruturado. A criança mal equipada ao nascer se beneficia do seu equipamento social excentrado, o mundo das relações sociais. Segundo ele, o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, tornar-se por si mesmo.

Charlot (2000, p.53) afirma que aprender é uma obrigação do filho do homem:

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores, ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

O processo de relação com o saber se desenvolve no tempo e implica atividades. Para ter atividade é necessário que o sujeito mobilize-se. E para que ocorra a mobilização é necessário que a atividade apresente um significado. A criança vai mobilizar-se, em uma atividade, quando investir nela, quando fizer uso de si mesma como recurso, quando for colocada em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui uma dinâmica interna, entretanto essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000).

Em relação ao sentido, Charlot (2000, p.56) afirma que:

Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (...) algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo.

O autor apresenta três dimensões da relação com o saber: a relação epistêmica, social e de identidade. A relação epistêmica com o saber considera que *“aprender”* não significa a mesma coisa para os alunos. Entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber é entender a natureza da atividade que se denomina *“aprender”* para esse sujeito. O autor apresenta três formas de relação epistêmica com o saber: a relação com um saber-objeto, constituído de um conjunto de enunciados; a relação com a ação no mundo, que passa pelo corpo, que é um lugar de apropriação do mundo, um sistema de ações em direção ao mundo; e a relação de regulação da relação com os outros e consigo.

A relação com o saber também é uma relação social, já que exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade que esse indivíduo está inserido. No entanto, Charlot (2000, p.62) coloca que (...) as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam. O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, já que a relação com o saber também é uma relação singular do sujeito com o saber.

Charlot (1996 *apud* TRÓPIA; CALDEIRA, 2011) pontua essa questão ao colocar que os jovens que possuem as mesmas condições de existência e vivem nas mesmas relações sociais não têm todos a mesma relação com o saber. A relação com o saber também é uma relação de identidade com o saber. Todo processo de *“aprender”* constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito.

A relação com o saber apresenta também uma dimensão de identidade com o saber que pressupõe que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Dessa maneira, quando analisa-se a relação de um sujeito com o saber procura-se entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias do sujeito imerso no processo de aprendizagem, sendo que essas dimensões não estão fragmentadas nesse processo, pelo contrário, ocorrem simultaneamente.

Charlot, (2000, p.82), ainda estabelece uma conexão entre o saber e o desejo de saber:

É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm sentido, não dizer, simplesmente, que têm uma ~~significação~~ é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um desejo ~~engajado~~ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. Essa dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos não é, nunca, adquirido de uma vez por todas.

2.2 A Relação com o Saber e a Educação Física

Após dialogar com Charlot sobre o saber e a relação que o sujeito estabelece com esse saber partirei para uma discussão da relação do sujeito com o saber específico da Educação Física. Para isso estabelecerei um diálogo com Venâncio, 2014, que promoveu essa discussão em sua tese de doutorado intitulada: *Quê que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar*.

Para iniciar a discussão retorno a Charlot (2000), que apresenta três figuras do aprender, uma que se dá por meio do saber-objeto (conteúdo intelectual), outra que acontece pelo domínio de uma atividade como nadar, andar; e uma terceira que diz respeito a dispositivos relacionais, como fazer amizades, agradecer, seduzir, iniciar uma relação amorosa.

Segundo Venâncio (2014) a especificidade da Educação Física encaixa-se com maior propriedade na segunda figura do aprender apresentada acima, o domínio de uma atividade, domínio esse que traz um saber que passa pelo corpo.

Um outro ponto importante colocado por Venâncio (2014), faz referência a aproximação da Educação Física a referenciais das Ciências Humanas, permitindo que o saber centrado no movimento humano fosse interpretado baseado na

subjetividade e intencionalidade do sujeito do aprender. O movimento passa a ser percebido como algo que comunica e atribui sentidos e significados ao corpo sujeito que o realiza, o cria, o recria e o transforma.

Para a autora, do ponto de vista antropológico o movimento humano é interpretado como sendo um diálogo entre o ser humano e o mundo. Ela estabelece um diálogo com Kunz, no qual ela traz a ideia do autor de que o se-movimentar humano não pode ser entendido de maneira isolada e abstrata, mas através de uma complexa rede de relações e significados atribuídos ao mundo.

Nessa perspectiva, o corpo-sujeito concreto é passível de interpretações e não pode ser destituído das suas emoções, dos seus sentimentos, das suas sensações, dos seus desejos e suas intencionalidades.+(VENÂNCIO, 2014, p. 53).

Ainda em diálogo com Kunz, a autora coloca que a interpretação do movimento humano deve considerar três pontos, o sujeito que se movimenta; a situação ou o contexto em que o movimento é realizado; e o significado ou o sentido relacionado ao movimento.

Venâncio (2014 p. 57, 58) afirma:

Ter como tema a preocupação com os saberes elaborados pelos alunos nas aulas de Educação Física nos conduz a reforçar e destacar que há outras formas do sujeito comunicar ou anunciar o mundo que não somente pelos símbolos e códigos orais e escritos. As razões de comunicar ou anunciar as descobertas do mundo estão nos modos que o próprio sujeito encontra para questionar e responder ao mundo. Os sujeitos comunicam o mundo, por exemplo, por meio de outras linguagens singulares explicitadas nos modos de se vestir, nos usos de acessórios, nas preferências musicais, nos grupos sociais aos quais estabelecem vínculos socioculturais etc.

O sujeito, neste caso o aluno . que é corpo-próprio . , pode atribuir sentido e significado também aos próprios movimentos, desde que possam ser vivenciados de maneira satisfatória e intencional.

..O aluno que aprende, independente do componente curricular, não se dissocia do seu corpo próprio, de sua sensibilidade e da apreciação estética.

2.3 Narrativas (auto) biográficas com Crianças

Segundo Passeggi *et al.* (2014), ainda são recentes os estudos e pesquisas que colocam a criança como sujeito de direito e que busquem compreendê-la através de seu pensamento, movimento, ação, emoção e que reconheçam suas formas de ver

e representar o mundo. E somente a partir dos anos de 1990 começaram a surgir mais trabalhos no campo da Sociologia da Infância que vem possibilitando vislumbrar a criança não como um *vir-a-ser-humano* e sim como um sujeito de direito. Segundo a autora existe uma extensa bibliografia investigando nesse sentido.

Para Passeggi (2016), ao utilizar as narrativas (auto) biográficas como método de pesquisa ocorre um reconhecimento da legitimidade do sujeito, seja criança, adolescente ou adulto, como sendo capaz de narrar e refletir sobre sua própria história. Particularmente sobre a pesquisa com as crianças, ela cita que está em concordância com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1990, que no Art. 12, garante às crianças o direito de expressar suas opiniões livremente e, sobretudo, o direito de serem ouvidas, sobre assuntos que lhes dizem respeito.

Sobre a importância da utilização das narrativas (auto) biográficas, Passeggi (2016) relata que elas têm se apresentado há quase um século como fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativa. Sendo que, após trinta anos de eclipse (1940-1970), a partir dos anos 1980 elas se estabelecem com o retorno do sujeito. Acontecendo dessa maneira, o que a autora denomina de uma *guinada biográfica* nas Ciências Humanas e Sociais e, mais particularmente, no campo da Educação, e ela destaca os países em que essas narrativas vêm sendo utilizadas como fonte de pesquisa, Alemanha (*Biographieforschung*), países anglo-saxões (*Biographical research*), países de língua espanhola (*investigación biográfico-narrativa*), países de língua francesa (*Recherche biographique*); Portugal e Brasil (Método (auto)biográfico ou Pesquisa (auto) biográfica).

Passeggi (2014) destaca que suas pesquisas no campo educacional com crianças situam-se na perspectiva da pesquisa (auto) biográfica em Educação e na perspectiva de correntes da Psicologia. A autora coloca que no campo da psicologia:

os trabalhos inaugurais de Jerome Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, inspirada na perspectiva vygotskiana e de seus seguidores, constituem as referências fundantes para o desenvolvimento, a partir dos anos 1980, do que Brockmeier e Harré (2003, p. 525) consideram a *virada discursiva e narrativa*, na Psicologia e nas outras ciências humanas+. Macedo (2006, p. 512) lembra que *Bruner sugere uma Psicologia interpretativa, que busque as regras que os seres humanos aplicam para a produção de significado em contextos culturais (BRUNER, 1997, p. 102 apud PASSEGGI, 2016, p. 90).*

A autora ainda afirma que a pesquisa (auto) biográfica e a Psicologia narrativa, ou interpretativa, partilham um pressuposto comum:

[As] narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como um *modus operandi* do próprio processo narrativo. Ou seja, estamos lidando primariamente não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade, como Bruner (1991) apontou. (BROCKMEIER; HARRE, 2003, p. 531 citado por PASSEGGI 2016, p. 90).

Passeggi (2016) afirma que as pesquisas desenvolvidas pelos seus grupos de pesquisa entendidas como pesquisa (auto) biográfica em educação, tem como objetivo investigar como os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido à sua existência. Convocando assim:

As complexas relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, mediante uma infinidade de narrativas, que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece. Para Bruner e Weisser (1995), a criança manifesta desde tenra idade a habilidade de narrar o que lhe acontece no seu cotidiano. (PASSEGGI, 2016, p. 114)

Passeggi (2014), entende a reflexividade autobiográfica como uma inclinação humana à reflexão sobre si e sobre as experiências vividas, por isso ela defende a importância de ouvir as crianças visando compreender os sentidos que atribuem ao que vivenciam na escola.

Passeggi *et al.* (2014 p. 86), propõe então algumas questões reflexivas sobre as narrativas feitas por crianças: **o** que diz a criança sobre as escolas da infância é digno de interesse para a pesquisa educacional sobre crianças? A formação de professores? As Políticas Públicas em Educação para a infância?+

Acredito que esses questionamentos podem ser fomentados na Educação Física como disciplina. O que as crianças têm a dizer sobre as aulas de Educação Física é digno de interesse para a pesquisa educacional? Para a formação dos professores? Para pensar as metodologias e práticas de ensino? Sendo assim, considero importante utilizar as narrativas autobiográficas produzidas pelas crianças como forma de compreender a relação delas com o saber específico da Educação Física.

Em sua pesquisa, Passeggi *et al.* (2014 p. 87), explica porque privilegiou a narrativa da criança como instrumento de pesquisa e objeto de estudo:

Em primeiro lugar, porque levamos a sério o esforço que elas fazem para compreender e explicar o que sentem, desejam ou não desejam. Em seguida, porque concordamos com Larrosa (2010, p. 184), que a infância desestabiliza a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Finalmente, porque ao considerar as narrativas de crianças como objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância.

A narrativa atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e causas, a persuasão, a criação de versões para acontecimentos, o entretenimento, a construção de mundos e situações possíveis, Smith e Sperb (2007) citados por Passeggi *et al.* (2014, p. 88-89).

Para Santos (2015, p. 207), a narrativa permite a construção de um processo de reflexão e interpretação das histórias de vida e dos percursos de apropriação dos saberes. Narrar-se pode contribuir para descobrir-se, conscientizar-se e (re) significar-se. O autor ainda cita Souza (2006), a arte de evocar, narrar é atribuir sentidos às experiências.

Passeggi (2014 p. 89), faz a seguinte colocação:

Pela reflexividade autobiográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como pensador e como objeto pensado; enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re) elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas formas.

Para Passeggi (2016), as pesquisas narrativas que ela desenvolve com crianças é entendida como aquela que prioriza metodologias interativas horizontais e dialógicas entre os participantes e tem como foco as (re) interpretações que elas fazem dos acontecimentos na vida, seja na escola ou fora dela. Sendo importante dessa maneira a presença de uma escuta sensível pelo outro, demonstrando

reconhecimento da historicidade e do pertencimento social de quem está narrando. Sendo assim, como essa modalidade de pesquisa qualitativa tem sua importância firmada nos processos reflexivos e de ressignificação das experiências, ela se torna importante tanto para quem narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa.

3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa em uma abordagem narrativa, utilizando-se de registros iconográficos e narrativas orais.

Lüdke e André (1986, p. 11-13) apresentam uma conceituação de pesquisa qualitativa através de cinco características básicas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.
- 6.

Sobre a abordagem narrativa cito novamente Passeggi (2014), que afirma ser a narrativa, sob perspectiva textual, engendrada como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, tendo seres humanos como personagens da ação. E os elementos constitutivos da narrativa abarcam sentido a partir do lugar que os personagens ocupam no enredo.

A partir dessa perspectiva de pesquisa qualitativa narrativa apresentada, parto para a descrição do trabalho de campo. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Aurélio Pires, situada na rua Barrinha, 171, bairro Liberdade, Belo Horizonte-MG. É uma escola de ensino fundamental que abarca o primeiro e segundo ciclo, sendo o primeiro na parte da manhã e o segundo na parte da tarde.

A escola através da professora de Educação Física, Brenda Rios, participou do PIBID UFMG em Educação Física, do qual pude fazer parte da equipe de bolsistas

no ano de 2017, como mencionei na introdução. Durante esse período em que estive no PIBID acompanhei as turmas de quarto e quinto ano nas aulas de Educação Física. Turmas que estão atualmente no quinto e sexto ano.

A partir dessa experiência e da convivência com os alunos das respectivas turmas, a amostra selecionada para pesquisa foram as três turmas do quinto ano e as três turmas do sexto ano.

Uma vez selecionada a amostra da pesquisa, parti para a definição das estratégias a serem utilizadas para a coleta das informações. Para isso, me apoiei nos trabalhos de Passeggi e no trabalho de Pierro (2017).

Passeggi (2016) entende que as narrativas realizadas com crianças precisam privilegiar metodologias que sejam interativas, se apresentem como horizontais e promovam o diálogo entre os participantes, focalizando dessa maneira as (re) interpretações que as crianças fazem dos acontecimentos.

Baseada no trabalho de Pierro (2017) optei por inicialmente produzir com os alunos registros iconográficos. Essa produção aconteceu em dois dias distintos. No dia 19/06/2018 na parte da tarde, foi realizada a produção dos desenhos com as três turmas de quinto ano e no dia 25/06/2018 na parte da manhã foi a vez da produção dos desenhos com as turmas de sexto ano. Estabeleci um encontro de uma aula de uma hora com cada uma das turmas, os horários foram cedidos por professoras de outras disciplinas. Em um primeiro momento fiz uma pequena explicação aos alunos sobre a minha pesquisa e através de uma breve conversa sobre as aulas de Educação Física deles, sobre as aulas ocorridas durante o tempo de PIBID, pedi para que produzissem desenhos que representassem alguma aula de Educação Física que os marcaram. Nas turmas de quinto ano foram produzidos desenhos, e nas turmas de sexto ano foram feitos desenhos.

Por meio de um exercício (inicial) interpretativo dos desenhos emergiram algumas categorias sobre as aulas de Educação Física que poderiam ser exploradas em uma discussão mais aprofundada. Dentre os temas que emergiram têm-se: a) os conteúdos das aulas; b) materiais e objetos utilizados nas aulas, c) os espaços em que acontecem, d) a relação entre os estudantes, e) a relação com os professores, f) e a relação dos estudantes com os conteúdos. Através desse exercício foi possível

selecionar os alunos que participaram do segundo momento de coleta de informações, que aconteceu por meio de rodas de conversa. Foi possível também escrever um roteiro utilizado como guia que orientou as rodas de conversa.

As rodas de conversa com crianças foram propostas como metodologia por Passeggi (2014) e Pierro (2017) que adotou essa metodologia em sua pesquisa e afirmou que a utilização dessa metodologia permite que as narrativas circulem e provoquem as crianças.

Com base nesses dois trabalhos escolhi a roda de conversa como metodologia para coleta das narrativas orais.

Foram selecionados, através do exercício interpretativo dos desenhos, catorze alunos do quinto ano e doze do sexto ano para participarem das rodas de conversa.

As rodas de conversa aconteceram no dia 28/09/2018 com os alunos do quinto ano, na parte da tarde e com os alunos do sexto ano no período da manhã. Duraram cerca de uma hora. Nas rodas as crianças foram desafiadas a relatar suas experiências e vivências nas aulas de Educação Física através dos desenhos produzidos por elas e também por meio do roteiro produzido a partir das categorias surgidas durante o exercício interpretativo. As rodas de conversa foram gravadas em áudio e em vídeo e, posteriormente, transcritas.

Como passo posterior à coleta dos dados, parti para a análise do material produzido, as narrativas iconográficas e orais, afim de compreender os sentidos e os significados que as aulas de Educação Física apresentam para essas crianças, e qual a relação que elas estabelecem com o saber que a Educação Física proporciona a elas.

3.1 Construção de um Caminho para a Análise

De acordo com Passeggi (2017) um dos desafios apresentados pela pesquisa qualitativa com crianças reside em interpretar a interpretação da criança sobre suas experiências, que são contadas em micronarrativas sintéticas, contudo carregadas de sentido, e que exigem muito cuidado por parte do pesquisador para se aproximar da visão de mundo da criança.

No processo de transcrição das narrativas orais, para preservar a identidade das crianças, foram escolhidos nomes aleatórios para identificá-las como autoras de suas narrativas.

O pesquisador deve se atentar para diminuir os riscos de violência simbólica ao transcrever as narrativas orais em escrita. Uma vez que, %As operações envolvidas nessa transposição fazem do pesquisador um mediador entre o narrador e o leitor Daí a responsabilidade do pesquisador para criar as condições necessárias à compreensão e à interpretação do que ele percebeu na voz, no olhar nos movimentos das crianças no momento de construírem suas narrativas+ (PASSEGI, 2017, p. 471).

Tendo em vista o cuidado ao fazer a interpretação das narrativas feitas pelas crianças, tanto orais como iconográficas, para realizar a análise utilizo como base Passegi (2017), que optou por realizar uma análise temática, proposta por Poirier, Clapier-Vallandon e Raybaut (1996). Para chegar aos temas a autora realizou um procedimento gradual de redução de redução da transcrição, em que primeiro transcreveu passagens inteiras das narrativas, e as parafraseou em sentenças sintéticas, que por sua vez foram parafraseadas em palavras-chave.

Ao transcrever as narrativas orais das crianças, que foram produzidas em rodas de conversas tendo como elementos orientadores principais os desenhos produzidos por elas, foi possível elencar quatro temáticas para serem desenvolvidas em uma discussão ampliada.

Ao identificar as quatro temáticas, elenquei as narrativas orais referentes a cada uma delas. E um movimento posterior que realizei foi uma bricolagem entre as narrativas orais e iconográficas, na qual selecionei falas transcritas e relatei com os desenhos produzidos ou partes deles.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, apresento as seguintes temáticas: sensações e percepções durante as práticas de uma variedade de conteúdos; as relações travadas entre as crianças durante as aulas de Educação Física; a ação docente; e o entendimento da Educação Física como disciplina escolar.

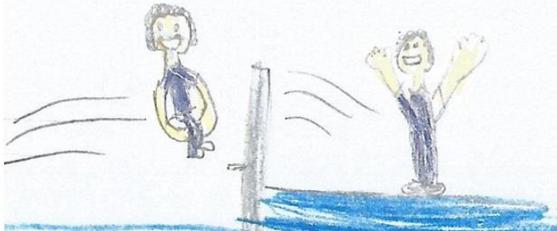
4.1 Sensações e percepções durante as práticas de uma variedade de conteúdos

Essa temática surgiu ao transcrever várias narrativas orais em que as crianças descreveram seus sentimentos, suas sensações, suas percepções, ao terem vivenciado os diversos conteúdos que surgiram nos desenhos feitos por elas, e os significados e sentidos que atribuíram a esses conteúdos.

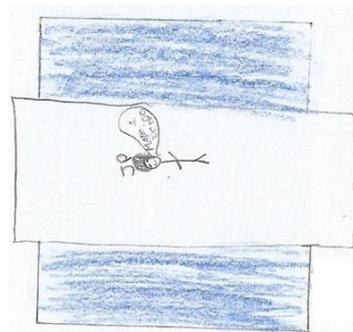
Vou apresentar o resultado da bricolagem feita para essa temática, e farei uma posterior discussão

Figura 1 É Bricolagem 1

“Eu sinto que eu tô voando, só que aí eu vejo um avião e eu caio no chão” Enzo



“Primeiro você tá no ar a gente não sente nada aí depois a gente só sente o impacto do colchão” Luna

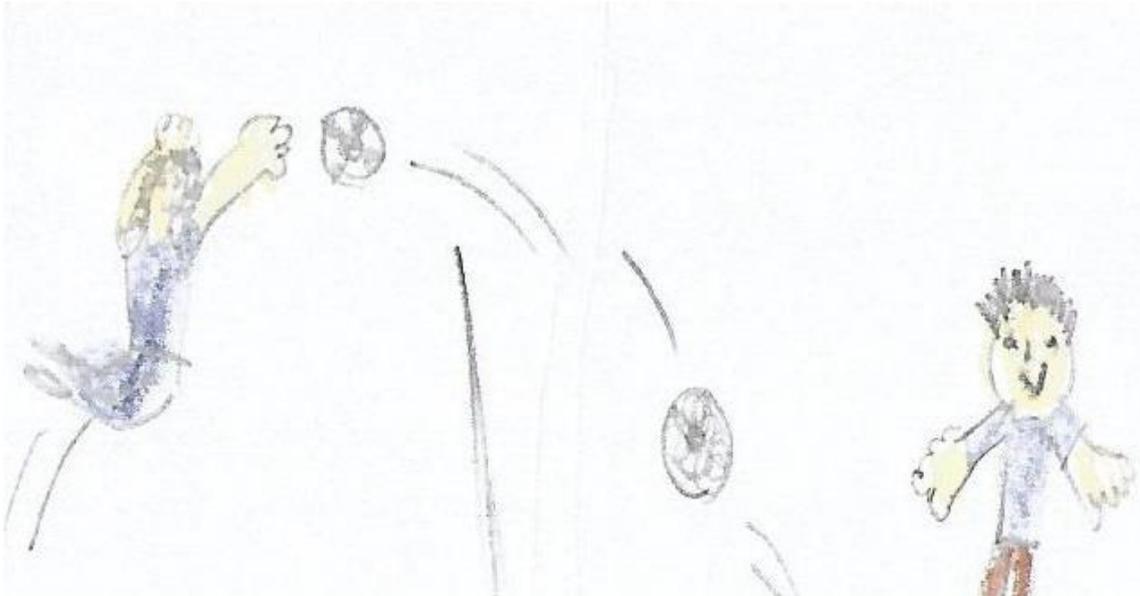


“Quando a gente vai pular que cai assim, nuuu, parece que a gente tá afogando no meio do mar” Valentina

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

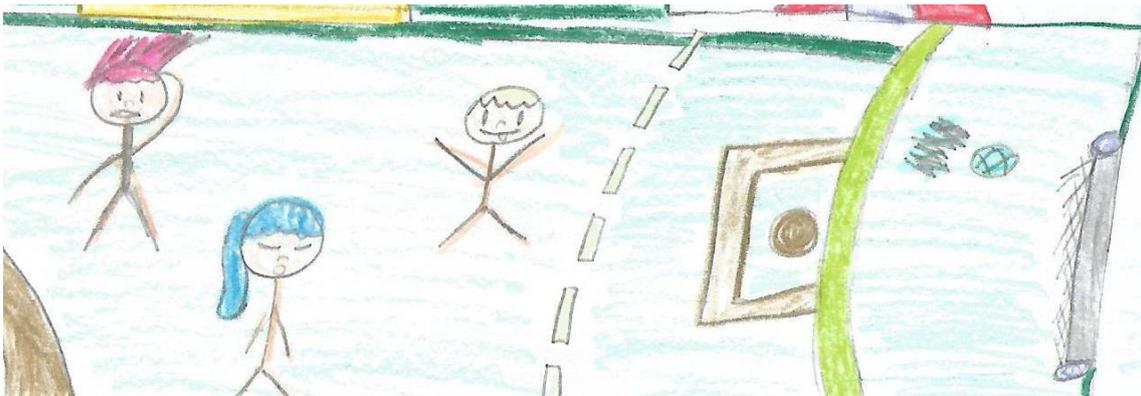
Figura 2 É Bricolagem 2

“Eu gosto de vôlei porque as pessoas rebatem e eu gosto de ficar rebatendo bola... eu sempre quis voar aí eu finjo que eu tô voando quando eu pulo com a bola” Giovana



Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 3 É Bricolagem 3

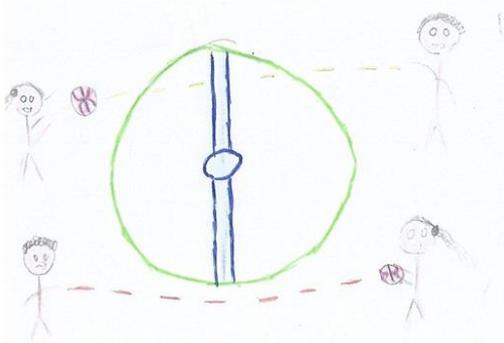


“Eu gosto muito do handebol porque ele é como se fosse o reverso do futsal, ao invés da gente usar o pé a gente usa a mão e as vezes fica até um pouco mais difícil porque tem mais gente pra bloquear, você não pode ficar andando muito com a bola” Juliana

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 4 É Bricolagem 4

“Queimada é muito legal ficar correndo da bola, jogando a bola” Murilo

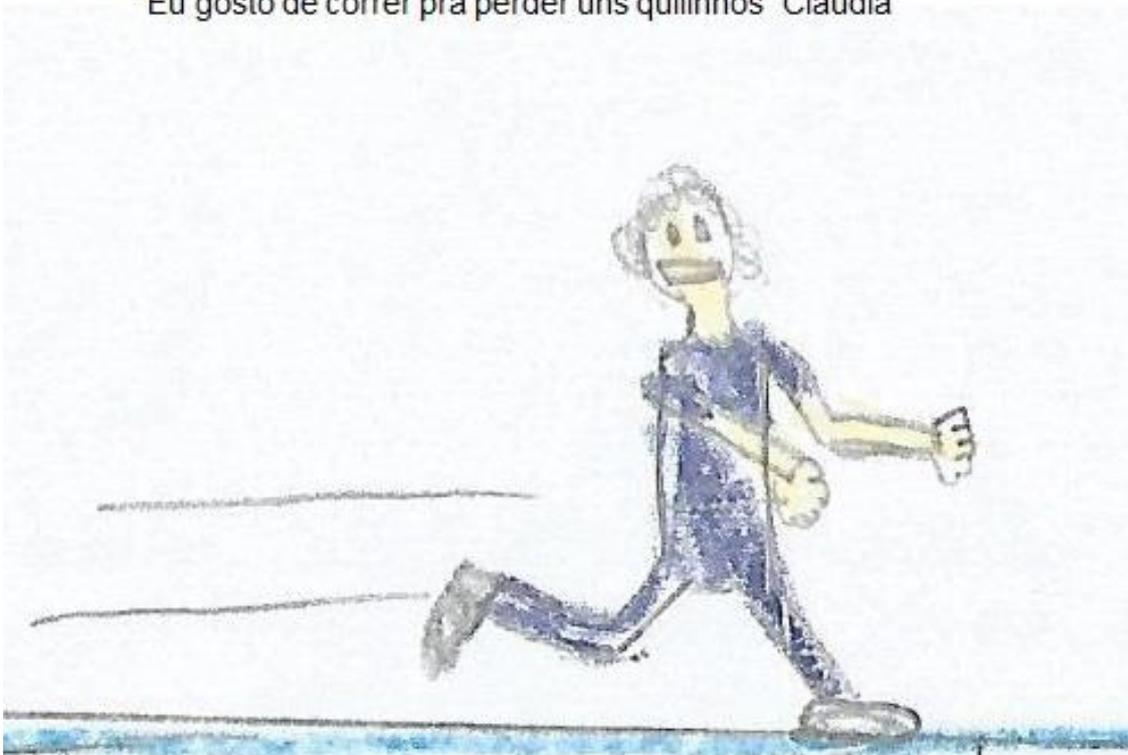


“Os meninos da minha sala é muito muito forte aí quando eles me queimam dá aquela pancada, nuuu, parece que eu vou cair, dói demais” Valentina

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 5 É Bricolagem 5

“Eu gosto de correr pra perder uns quinhos” Claudia



“E também a gente fica mais rápido” João

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Entendendo as crianças através da ótica de Charlot, como seres singulares que significam suas experiências de uma maneira única e específica, de acordo com seu psiquismo, suas experiências sociais e suas experiências estéticas é possível perceber através das falas dos diferentes alunos que mesmo vivenciando um acontecimento comum a todos, no caso a aula de Educação Física, cada um viveu uma experiência singular e de alguma forma impossível de ser repetida.

As crianças se sentiram motivadas a realizar as atividades porque elas estavam carregadas de significados singulares. Algumas das crianças enxergavam nas atividades desafios a serem superados, outras apresentavam sentimentos atrelados ao seu imaginário, outras apresentavam o simples prazer de realizar a atividade proposta porque se identificava com ela, e ainda aquelas que se atentam para a questão do corpo belo, atlético.

A relação com o saber específico da Educação Física como é possível perceber nos relatos se dá através de experiências que passam pelo corpo. Contudo, esse corpo que realiza movimentos não está desprovido de sentimentos, de emoções, de sensações, de experiências estéticas, que conferem um sentido a cada gesto realizado.

É possível perceber nas narrativas que existe sim a relação epistêmica com o saber, que cada um significa de maneira particular as experiências que passam pelo seu corpo. E existe também a relação identitária, o que cada criança traz de bagagem histórica e cultural, de concepção de mundo, de expectativas, de experiências, de percepção sobre si e sobre a visão que deseja passar ao outro sobre si.

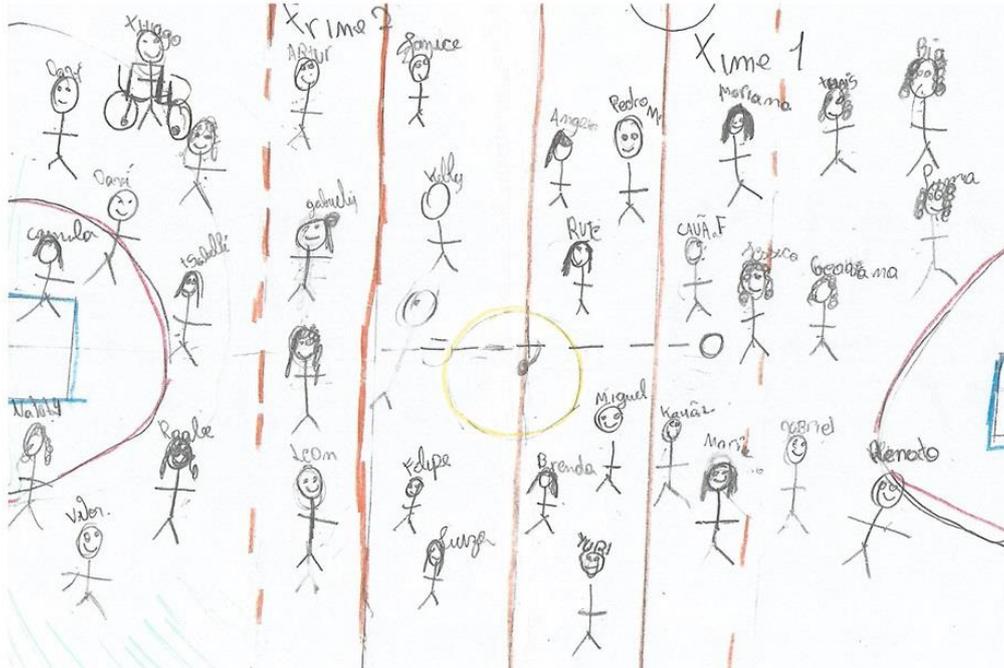
4.2 As relações travadas entre as crianças durante as aulas de Educação Física

Outra questão muito presente nas narrativas das crianças está relacionada as relações que estabelecem com os colegas durante as aulas de Educação Física.

Sobre essa temática apresento as seguintes bricolagens:

Figura 6 É Bricolagem 6

“Toda vez que a gente vai brincar a gente brinca todo mundo junto aí pra mim eu acostumei” Valentina



Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 7 É Bricolagem 7



“Quando eu jogo basquete eu tô com a equipe aí eu gosto de divertir com todos os meus colegas jogando comigo” Valentina

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 8 É Bricolagem 8

“Tem alguns meninos que acham que só menino que pode jogar futebol porque menina não pode, aí é machista, mas eu gosto de jogar futebol, aí tem menino que não deixa porque acha que menina não sabe jogar”
Luna

“Nós é melhor que as meninas no futebol. E nem tem como jogar com as meninas, qualquer coisinha elas machuca, a gente pega a bola elas machuca.”
Tiago



“Mas tem menino que acha que menina não sabe jogar e não deixa a gente jogar”
Juliana

“Quando eu quero jogar futebol aqui na escola com os meninos eles não deixam aí eu fico triste aí eu vou embora e aí eu falo com a professora, aí quando chega lá em casa eu jogo com meu irmão”
Valentina

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 9 É Bricolagem 9

“Menina também pode jogar futebol, futebol não foi feito só pra menino jogar, qualquer um pode jogar”
Luna



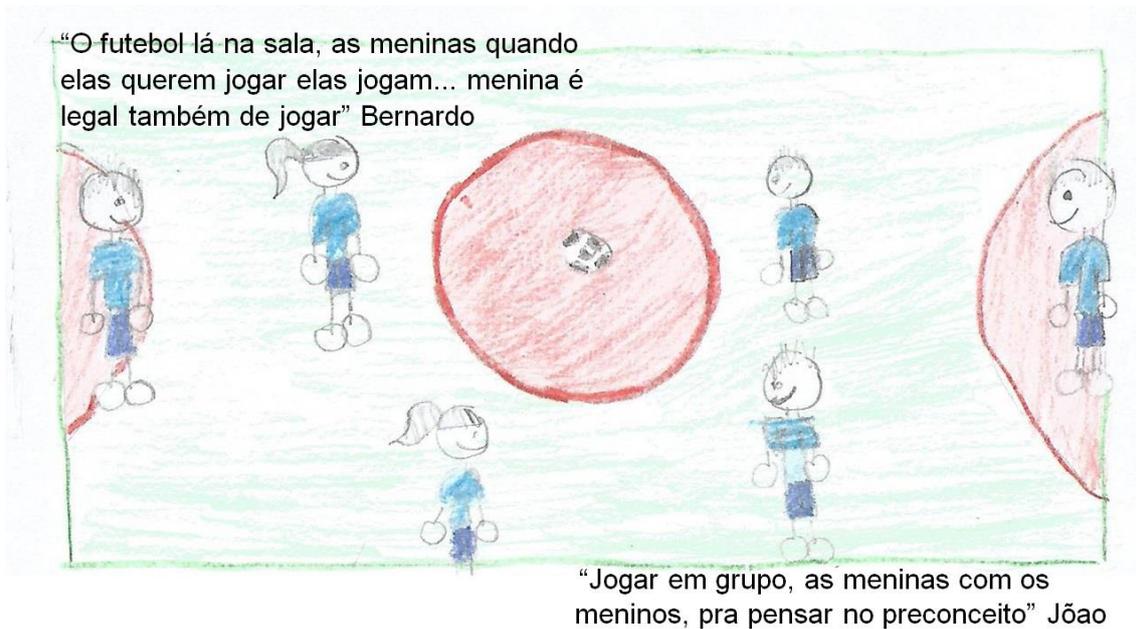
“Futebol com os meninos é encrenca”
Rafaela



“Com menina eu me solto mais, consigo fazer gol, com menino eu não consigo”
Sara

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 10 É Bricolagem 10



Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

A relação com o saber em sua vertente epistêmica apresenta uma parte referente a regulação das relações com o outro e consigo mesmo. O sujeito epistêmico é afetivo e relacional e apresenta sentimentos e emoções que determinam suas ações nas mais diversas situações de interação social.

A relação com o outro é importante para a criança como sujeito que está se construindo e sendo construído. O aprendizado relacional é essencial para o ser humano que já nasce inserido em um meio social e será influenciado por ele e posteriormente irá influenciá-lo também.

As relações que as crianças estabelecem umas com as outras vão influenciar também em suas relações com outros saberes, como o saber do domínio de uma atividade, domínio esse que se inscreve no corpo, que se relaciona intimamente com o saber específico da Educação Física. Desta maneira, uma criança ao realizar uma atividade com outra criança pode sentir prazer ou não, ou pode se sentir estimulada ou desestimulada dependendo da relação que estabelece com a outra que está fazendo a atividade com ela.

Nas narrativas é possível perceber que as crianças se sentem estimuladas a realizar uma atividade quando esta propicia uma vivência harmônica compartilhada com os colegas, em que todos participam de maneira equânime. Entretanto, elas se sentem desestimuladas a realizar uma atividade quando acontecem conflitos, quando são discriminadas, quando umas querem se sobrepor a outras.

É notório nos relatos que as relações de gênero são evidenciadas pelas crianças em suas aulas, principalmente quando se refere ao conteúdo futebol. Ao que parece na maioria dos outros conteúdos as crianças não apresentam problemas em realizar as atividades meninas e meninos juntos. Mas no que diz respeito ao futebol, em algumas turmas a sobreposição do poderio dos meninos sobre as meninas, e o constrangimento e o sentimento de intimidação presente nas meninas ao jogar com os meninos ficam bem evidenciados. Contudo, em outras turmas fica claro que os meninos refletem mais sobre o preconceito ainda muito arraigado na sociedade a respeito da participação da mulher no futebol e defendem a participação das meninas nos jogos de futebol. É perceptível também que grande parte das meninas se sentem capazes e gostam de jogar o futebol e têm o desejo de jogar com os meninos, e se sentem felizes quando têm a possibilidade de jogar com meninos que as respeitem em suas particularidades e ao mesmo tempo sejam capazes de perceber que existe uma igualdade de direitos ao acesso da prática não só do futebol, mas de toda infinidade de conteúdos presentes na Educação física.

4.3 A ação docente

Em suas narrativas as crianças ressaltaram a importância da ação docente para o processo de aprendizagem delas. Como é possível perceber nas bricolagens abaixo:

Figura 11 É Bricolagem 11

“É importante a gente ter um professor, porque o professor vai ensinar pra gente o valor do esporte, o valor do que o esporte é e pode significar pra gente, quando a gente crescer se a gente quiser ser professor de Educação Física a gente já vai ter tido um professor de Educação física quando a gente era criança, a gente vai lembrar das atividades que a gente já teve então vai ser o valor do esporte pra gente” Jessica

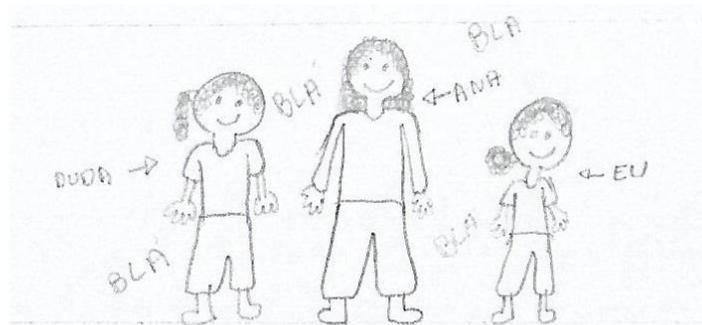


“Se não tivesse o professor como é que a gente ia aprender Educação Física, ou como é que a gente ia aprender o esporte, não ia ter como porque não ia ter ninguém pra ensinar” Bernardo

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 12 É Bricolagem 12

“Quando a gente tem um professor a gente aprende as coisas pra nós sair no mundo sozinho num dia livre pra fazer o que quiser” Valentina



“É importante ter um professor porque ele orienta você e as vezes ele ensina brincadeiras que você não sabe e isso é muito interessante porque você as vezes joga só a mesma brincadeira porque não sabe de outra, aí com a Educação Física você aprende mais jogos, joga com os amigos, jogos bem interessantes” Luna

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja a existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. (CHARLOT, 2000, p. 68).

Mesmo se essas pessoas têm a tarefa específica de instruir ou educar, não podem ser reduzidas a essas tarefas. Assim, um professor instrui e educa, mas é, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina de ensino, indivíduo singular mais, ou menos simpático. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais, a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também, aliás). (CHARLOT, 2000, p. 67)

Nas narrativas as crianças reconhecem no (a) professor (a) um detentor e mediador de um conhecimento que não possuem, do qual querem se apropriar e do qual possam usufruir dele não somente no momento em que estão sendo apresentados a ele mas também em outros momentos de suas vidas. E é possível depreender que elas estabelecem com o professor uma relação de saber que mobiliza as três figuras do aprender, o saber-objeto (conteúdo intelectual), o domínio de uma atividade (saber que passa pelo corpo) e os dispositivos relacionais.

Para os alunos é importante que o (a) professor (a) não somente ensine um conteúdo, mas que ele o apresente de uma maneira que os envolvam, que os permitam dar sentido a eles, que propicie memórias interessantes da experiência vivida, que os dê autonomia para experimentar os conteúdos em outros momentos fora da escola, que os influenciem em suas ações futuras. E para propiciar um ambiente favorável para que tudo isso aconteça é importante estabelecer uma relação de empatia e confiança com os alunos.

4.4 O entendimento da Educação Física como disciplina escolar

As narrativas a seguir mostram a compreensão que as crianças apresentam sobre a Educação Física como disciplina escolar.

Figura 13 É Bricolagem 13

“É uma aula normal que a gente aprende as coisas só que a gente aprende fora da sala, enquanto a nossa quadra é a sala” Enzo



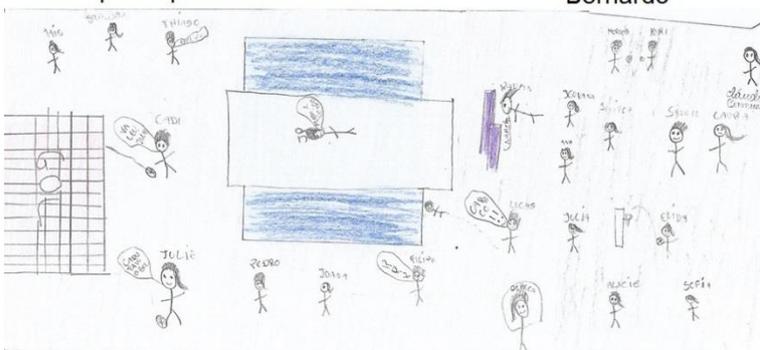
“A gente não fica dentro da sala, a gente vai pra quadra, a gente vai aprendendo vários esportes que a gente não sabia” Bernardo

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 14 É Bricolagem 14

“Na sala a gente só fica em um lugar e a gente não usa os movimentos do corpo lá na Educação Física a gente usa os movimentos do corpo e aprende brincando” Luna

“Eu gosto porque você aprende mais sobre esporte e você corre pra lá corre pra cá, faz atividade né.. eu vou perder até uns quilinhos” Bernardo

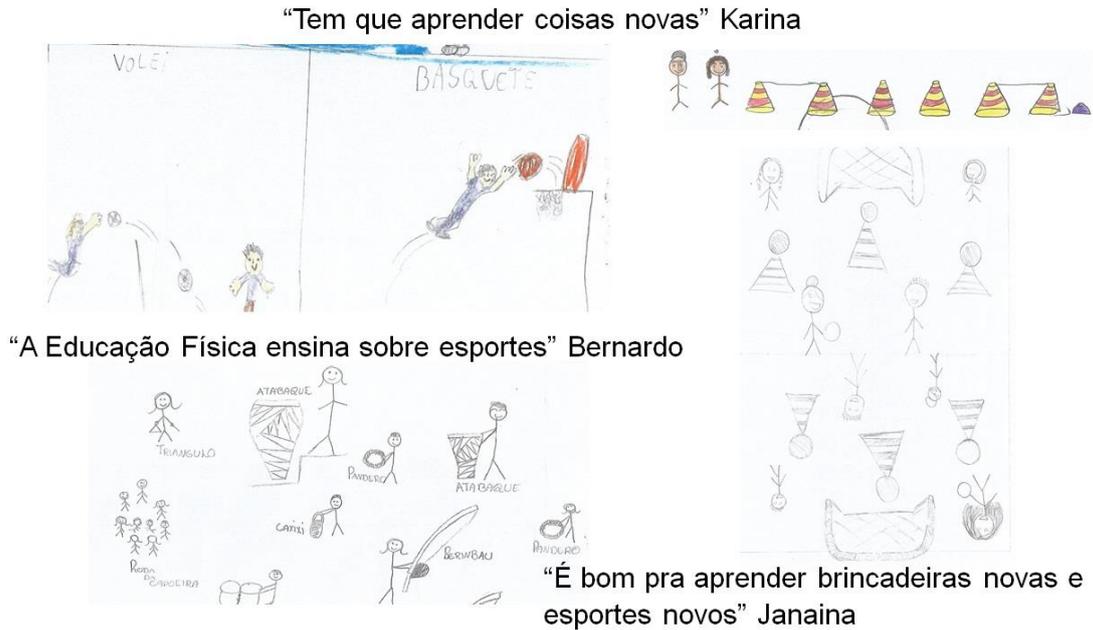


“Quando você faz a Educação Física você se liberta, você consegue mexer seu corpo, você consegue esticar, você tá livre, você consegue fazer praticamente “tudo” que você quiser, aí você consegue beber água, você consegue deixar seu corpo mais energético” Juliana

“Nas aulas normais a gente usa mais a nossa mão para a nossa escrita, usa mais o caderno, a gente sempre fica grudado naquela parte ali que a gente fica por quatro/três horas, só que a Educação Física é diferente porque a gente usa mais o nosso corpo, a gente usa métodos diferentes pra aprender” Juliana

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

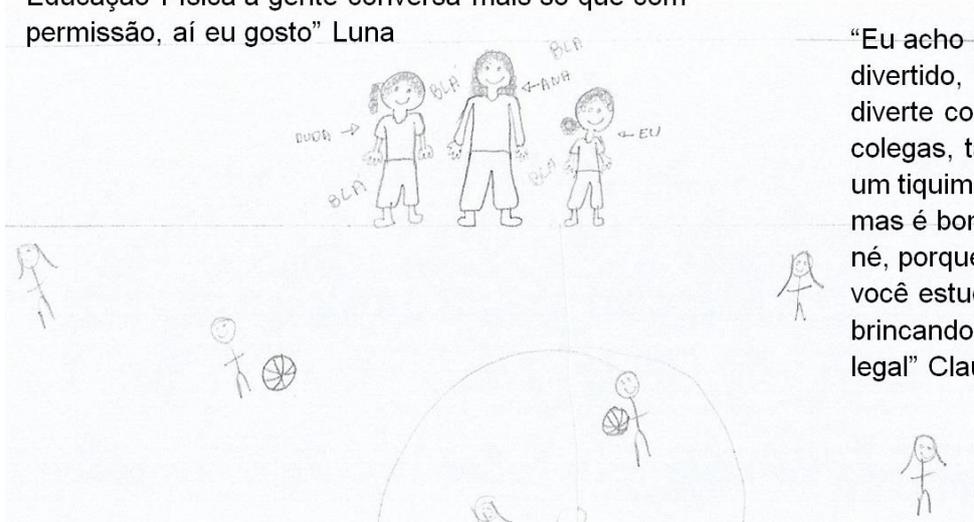
Figura 15 É Bricolagem 15



Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 16 É Bricolagem 16

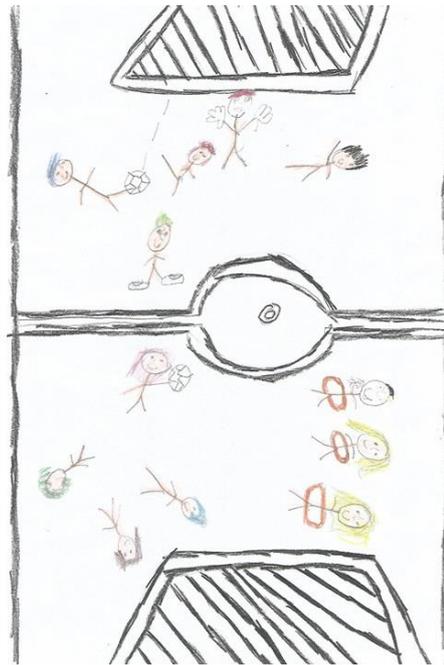
“Eu gosto porque é legal, a gente fica correndo com os amigos, aí na sala a gente não pode conversar, lá na Educação Física a gente conversa mais só que com permissão, aí eu gosto” Luna



Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Figura 17 É Bricolagem 17

“Eu gosto muito de Educação Física por causa que é divertido e porque também a gente gosta muito de exercitar o corpo e é muito legal pra mim por causa que a gente brinca demais” Valentina



“Dentro da sala é meio de aprender muito chato, ninguém gosta de aprender daquele jeito ali, eu acho que a Educação Física é um modo muito diferente de aprender porque você aprende se divertindo e aprender se divertindo é muito mais legal, que dá vontade de você fazer mais aquilo aí você aprende, fica craque e vira um grande jogador” Luna

Fonte: Narrativas produzidas pelas crianças participantes da pesquisa

Aprender pode ser também dominar uma atividade... Esse domínio se inscreve no corpo. O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo.. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, %um conjunto de significações vivenciadas+, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas também virtuais. O corpo é o sujeito enquanto engajado no %movimento da existência+, enquanto %habitante do espaço e do tempo+.. Existe de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender.. um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções.. chamamos imbricação do Eu na situação o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade %engajada+no mundo. (CHARLOT, 2000, p. 69)

O saber da Educação Física é um saber específico que envolve o corpo, no caso das crianças no seu tempo escolar, um corpo escolarizado. Um corpo marcado pela disciplinarização, que deve se manter assentado e em silêncio, ao qual não é permitido estabelecer relações durante a maior parte do período em que estão na escola. Isso fica evidente nas falas das crianças referentes ao tempo em que passam nas salas de aula.

Através das narrativas é possível perceber que o corpo dessas crianças anseia por movimento, por romper com disciplinarização, que deseja estabelecer relações sociais. E as crianças percebem na Educação Física a possibilidade de envolver o corpo no aprender, de experimentar movimentos não permitidos em outros momentos, movimentos novos, diferentes, desafiadores. Assim como percebem também que a aula de Educação Física permite maior interação com o colega, o contato físico com maior liberdade e também o estabelecimento de relações sociais.

Em relação aos conteúdos da disciplina, as crianças apresentam expectativas e desejo de aprender coisas novas. E apesar de experimentarem conteúdos diversos, as brincadeiras e os esportes são os mais citados nas narrativas, não sei se por afinidade ou se por serem os conteúdos predominantes. Mas o esporte parece ainda exercer um certo poder hegemônico nas aulas, uma vez que até mesmo o ambiente reconhecido como a "sala de aula" da Educação Física citado é a quadra poliesportiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar as experiências vividas pelas crianças nas aulas de Educação Física através das narrativas iconográficas e orais, foi possível perceber os elementos discutidos por Charlot em sua obra *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. As crianças através de suas sensações e percepções foram capazes de dar sentido e significar suas experiências durante as aulas de Educação Física e seus diversos conteúdos. Tendo em vista que cada criança produziu um significado próprio para a experiência vivida, pois se trata de um sujeito singular, carregado de história, experiências, expectativas. Um outro ponto importante que ficou evidente foi a importância do outro na relação com o saber dos sujeitos. As relações que as crianças estabeleceram com seus colegas durante as aulas foram capazes de motivá-las ou desmotivá-las a viver as experiências propostas e provocaram sentimentos diversos, como felicidade, diversão, tristeza, constrangimento. Além disso, a relação estabelecida com o (a) professor (a) também é parte essencial na relação com o saber. O (a) professor (a) exerce o papel de mediador do conhecimento e os alunos estabelecem uma relação com o saber dele. E para além disso, os alunos podem dar outros sentidos a essa relação, que envolvem o campo afetivo, sendo essencial ao professor (a) estabelecer uma relação de empatia e confiança com eles. E por fim, na compreensão que as crianças apresentaram sobre a Educação Física como disciplina fica implícito a presença de todos os elementos citados acima, nas narrativas. E a compreensão de que o corpo é parte essencial para estabelecer uma relação de saber com essa disciplina.

Como professora em formação, em Educação Física, considero que a realização dessa pesquisa, desde a construção da ideia, compartilhada com meu orientador e todo o processo de desenvolvimento - ao fazer o referencial teórico, ao construir um caminho metodológico, ao estabelecer o contato com as crianças nos encontros para realização dos desenhos e nas rodas de conversa, na construção cuidadosa da análise e na interpretação dos resultados . contribuiu de uma forma muito rica para minha própria relação com o saber de estudante se descobrindo professora. Tendo sido importante as relações estabelecidas com os saberes-objetos na construção do referencial teórico, do caminho metodológico, e do caminho da análise. E também as relações afetivas, construídas com meu orientador, com a Brenda, e com as crianças.

Todo esse percurso me levou a ampliar meu conhecimento sobre a construção da relação com o saber que os sujeitos estabelecem, me proporcionando assim uma sensibilidade maior ao realizar o meu fazer docente. Me preocupando não apenas com a preparação de um conteúdo, mas me atentando para a maneira como ele será apresentado e experimentado por cada estudante. E olhar com atenção as relações que estão sendo vivenciadas entre as crianças durante as aulas. E em especial, procurar estabelecer com as crianças uma relação de empatia, de confiança, de troca. Para assim permitir a abertura de um caminho de relação com o saber específico da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- PIERRO, G.M.S. As crianças na escola, seus enredos e narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 205-219, jan./abr. 2017.
- PASSEGGI, M. C. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, UFSM, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.
- PASSEGGI, M. C., NASCIMENTO G., OLIVEIRA R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, p. 111-125, 2016.
- PASSEGGI, M. C. *et al.* Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. Atas CIAIQ 2017, **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 469-477, 2017.
- SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015.
- VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. Presidente Prudente -SP: Unesp, 2014. Tese (Doutorado em Educação).
- TRÓPIA, G., CALDEIRA A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011.

ANEXO

Roteiro para as rodas de conversa

- 1- Gosta de fazer as aulas de Educação Física? Por que? O que sentem ao realizar as aulas?
- 2- Durante as aulas, como se dá a relação com os colegas? Existe respeito? Todos podem jogar? Jogam meninas e meninos juntos?
- 3- Como se dá a relação com os (as) professores (as)? Qual a importância do professor? Qual a participação do (a) professor (a) durante as aulas?
- 4- O que as aulas de Educação Física têm de diferente das outras disciplinas?
- 5- Em quais espaços acontecem as aulas de Educação Física? Quais espaços além da quadra já foram utilizados?
- 6- Quais os materiais utilizados nas aulas?
- 7- Quais conteúdos fazem parte de uma aula de Educação Física? Quais já vivenciaram? Quais mais gostam? Quais não gostam? Por que?