UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Avaliação de uma sequência didática do programa Oficinas do Esporte em
crianças de 8 a 11 anos

Fabio Luiz D'Angelo

São Paulo
2017

FABIO LUIZ D'ANGELO

Avaliação de uma sequência didática do programa Oficinas do Esporte em
crianças de 8 a 11 anos

VERSÃO CORRIGIDA

(Versão original disponível no Serviço de Biblioteca)

Tese apresentada à Escola de Educação Física e
Esporte da Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Ciências

Área de Concentração:
Pedagogia do Movimento Humano

Orientador:
Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

São Paulo

2017

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

D'Angelo, Fabio Luiz

Avaliação de uma sequência didática do programa oficinas do esporte em crianças de 8 a 11 anos / Fabio Luiz D'Angelo. -- São Paulo : [s.n.], 2017.

329p.

Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

1. Pedagogia do esporte 2. Esporte educacional 3. Jogo
I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: D´ANGELO, Fabio Luiz

Título: Avaliação de uma sequência didática do programa Oficinas do Esporte em crianças de 8 a 11 anos

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências

Data: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Dedico este trabalho aos meus alunos do passado, do presente e do futuro.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Marcia, agradeço pelo apoio e pela compreensão durante todo o tempo de realização deste estudo. Obrigado por tentar me ensinar a levar a vida com mais tranquilidade, sem tantas preocupações com o futuro.

Ao meu filho, Felipe, agradeço pelo apoio e pela escuta nos momentos de preocupação com o tempo e com a qualidade do trabalho. Obrigado por me motivar a ser um bom pai e tentar mostrar que é possível viver, trabalhar, estudar, amar e ser feliz.

Ao meu pai, Domingos, agradeço por me motivar a sempre continuar estudando. Obrigado por me ensinar o sentido da palavra empregabilidade.

À minha mãe, Vera Alice, agradeço pelas conversas e pelo carinho. Obrigado por me escutar e me ensinar que é possível ser feliz, fazendo aquilo de que gostamos.

Aos meus irmãos, Marcello e Renato, agradeço pelo incentivo em mais um momento importante da minha vida. Obrigado por me ensinarem a viver em família.

Ao meu querido orientador, Professor Osvaldo Luiz Ferraz, agradeço pela oportunidade e pelo acolhimento. Obrigado pela paciência, pela compreensão e, principalmente, por me ensinar a fazer da experiência pessoal e profissional um espaço e um tempo de estudo, reflexão e produção de conhecimento.

Ao mestre e amigo, João Batista Freire, agradeço por me ensinar que professor é profissão de quem estuda. Obrigado pela convivência durante todos esses anos e por ser uma inspiração para a minha vida pessoal e profissional.

Ao mestre e mentor, Lino de Macedo, agradeço pelo carinho, pelas orientações e pelo compromisso demonstrado com o meu trabalho. Obrigado por me ensinar que é possível conciliar conhecimento e humildade.

À professora Michele Carbinatto, que, por ocasião do Exame de Qualificação, demonstrou comprometimento com a leitura do meu trabalho, agradeço por ter indicado caminhos que ajudaram na conclusão deste estudo.

À estimada Ana Moser, agradeço pelo apoio durante os anos de realização da pesquisa. Obrigado pela oportunidade de trabalho e por abrir espaços para que eu pudesse realizar meus sonhos profissionais.

À prezada professora Yara Abreu, agradeço pela dedicação e pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Aos amigos e colegas de trabalho, Alexandre e Abel, agradeço pela ajuda, paciência e escuta nos momentos mais críticos vividos por mim na realização do estudo.

Aos professores, que durante os últimos anos se envolveram e trabalharam para o desenvolvimento e consolidação do programa Oficinas do Esporte nos núcleos e comunidades atendidas, agradeço pelo esforço e comprometimento.

À Ana Maria de Matos Viegas, agradeço pelo comprometimento e dedicação na leitura e revisão do texto.

RESUMO

D'ANGELO, F.L. **Avaliação de uma sequência didática do programa Oficinas do Esporte em crianças de 8 a 11 anos**. 2017. 329 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

Projetos desenvolvidos por ONGs utilizam a bandeira do esporte educacional e acenam com a educação voltada para a transformação social. O que realmente se aprende nos programas de esporte com enfoque socioeducativo? Este estudo, caracterizado como pesquisa qualitativa de natureza descritiva, investigou as repercussões de um programa de educação esportiva, chamado de Oficinas do Esporte, sobre a aprendizagem dos alunos. Definimos como objetivos analisar o conhecimento construído pelas crianças durante o período de realização de uma sequência didática (SD) na temática dos jogos de arremesso e as possíveis relações entre o método de ensino e os resultados de aprendizagem. Participaram do estudo 11 sujeitos, entre 8 e 11 anos de idade, durante 28 aulas, duas vezes por semana, em um período de 4 meses. A professora recebeu formação e é considerada experiente no desenvolvimento das aulas do programa. O método utilizado foi a observação, na perspectiva do observador como participante. A aplicação de instrumentos de pesquisa e avaliação com foco na aprendizagem (questionário, entrevista semiestruturada, grupo focal e vídeo) e no ensino (sequência didática) permitiu às crianças que expressassem seus saberes através das linguagens escrita, falada e corporal. Analisamos e discutimos os resultados com base na relação observada entre os conteúdos revelados pelos alunos e as expectativas de aprendizagem do programa. Os resultados, organizados em três núcleos de significado, nos permitem argumentar a favor do esporte educacional. No primeiro núcleo evidenciam-se indicadores que nos levaram a validar o pressuposto de que o processo de sistematização do programa, via SD, contribuiu decisivamente para que as aulas pudessem repercutir na aprendizagem integral das crianças. No segundo núcleo, quando analisamos o ciclo de ensino e aprendizagem que envolve as chamadas fases de intenção, intervenção e indicação, observamos conexão entre as expectativas declaradas na SD e as aprendizagens construídas nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. As crianças conheceram novos jogos, aprenderam mais sobre a sua estrutura e o seu funcionamento, melhoraram sua habilidade de arremessar e evoluíram nas atitudes de participação e convivência. O terceiro núcleo revela resultados que reforçam nosso ideal e nos inspiram a valorizar o esporte como um conteúdo que pode mobilizar, através da aprendizagem significativa e dos processos de abstração, a integração entre o fazer e o compreender. O método de ensino e as orientações didáticas utilizadas nas aulas, que se efetivam em palavras-chave como participação, construção coletiva, interação, conflito, significado, ajuda ajustada e experimentação, são pontos fortes da pedagogia empreendida nas Oficinas do Esporte. Consideramos que este estudo, além de contribuir para qualificar internamente o programa, poderá iluminar e motivar a sistematização de processos avaliativos de outros empreendimentos de esporte educacional oferecidos nos contextos formal e não formal de ensino. Finalmente, a preocupação com a validade ecológica e a não fragmentação de temas de investigação nas pesquisas educacionais, constituíram-se em aspectos norteadores do estudo.

Palavras-chave: Esporte educacional; Pedagogia do esporte; Jogo.

ABSTRACT

D'ANGELO, F.L. **Evaluation of a didactic sequence on the program Sport Workshops with children from 8 to 11 years old.** 2017. 329 p. Dissertation (Doctor in Science) – School of Physical Education and Sport, University of São Paulo, São Paulo. 2017.

Projects developed by NGOs support educational sport and consider education facing social changings. What is really learnt on sport programs with a socio-educational focus? This study, characterized as a qualitative research and descriptive nature, investigated the consequences of a sport education program called Sport Workshops, about the students' apprenticeship. We defined as objectives to analyze the knowledge built by the children, throughout the time they are carrying out a didactic sequence (DS) in throwing games, and the possible connections between the teaching method and learning results. Eleven individuals from 8 to 11 years old took part in the study at 28 classes twice a week, for 4 months. The teacher was trained and she is considered experienced on the development of the program classes. The used method was observation, considering the observer as a participant. The application of the research and evaluation tools that focus learning (questionnaire, semi-structured interview, focal group and video) and teaching (didactic sequence) allowed the children to express their knowledge through writing, speaking and body language. We analyzed and discussed the results based on the observed connection between the contents demonstrated by the students and the learning expectancy of the program. The results, organized in three centers of meaning, allow us to speak in favor of educational sport. On the first center, there were evident indicators leading us to validate the assumption that the program systematizing process, through DS, decisively contributed to children integral apprenticeship. On the second center, when we analyzed the teaching and learning cycle, involving the intention, intervention and evidences, we note a connection between the expectancies declared on DS and the apprenticeship built on conceptual, procedural and attitudinal contexts. The children experienced new games, learned more about their structure and operation, improved their throwing skills and developed their attitudes in participating and being together. The third center demonstrates results that strengthen our ideal, also inspire us to consider sport as a content that promotes connection between doing and understanding, through a meaningful apprenticeship and abstraction processes. The teaching method and didactic guideline used during the classes, achieved by key-processes like participation, collective work, interaction, conflict, meaning, and adjusted help and experiencing, are strong points of the pedagogy concerning to Sport Workshops. We consider that this study may highlight and motivate the systematization of evaluating processes in other educational sport actions, besides contribute to the internal qualification of the program. Finally, the concern about ecological validity and non-fragmentation of themes on educational researches were guiding aspects of this study.

Key-words: Educational sport; Sport pedagogy; Game/sport.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O jogo e as suas diferentes manifestações	36
Figura 2 - Aspectos que compõem a arquitetura de um modelo pedagógico de esporte	44
Figura 3 - Aproximação entre os atores que fazem a educação física e o esporte no Brasil como estratégia de qualificação das pesquisas e modelos pedagógicos.....	62
Figura 4 - Arquitetura do modelo pedagógico Oficinas do Esporte.....	63
Figura 5 – Mapa com a localização do núcleo Baixada do Glicério – Fábrica de Cidadania ..	82
Figura 6 - Localização do núcleo Baixada do Glicério – Fábrica de Cidadania	83
Figura 7 - Quadra de esportes da Fábrica da Cidadania – Baixada do Glicério.....	83
Figura 8 - Materiais pedagógicos utilizados nas aulas do programa Oficinas do Esporte	84
Figura 9 - A relação entre a organização processual do ensino e as categorias de análise da pesquisa	112
Figura 10 - Ciclo de planejamento, aplicação e avaliação das sequências didáticas.....	120
Figura 11 - Os “5Is” da Educação Esportiva.....	133
Figura 12 - A relação entre os “3Is” centrais da educação esportiva, os instrumentos utilizados na pesquisa e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem	135
Figura 13 - Foto que ilustra o jogo Campo minado.....	137
Figura 14 - Fotos que ilustram o jogo Gol a gol gigante.....	138
Figura 15 - Foto que ilustra o jogo Bola ao cesto.....	138
Figura 16 - Foto que ilustra o jogo Gol a gol gigante e os recursos (bambolês e cones) que interferem na pontuação	140
Figura 17 - Foto que ilustra o jogo Campo minado e o desafio de arremessar com precisão para derrubar os cones que estão separados	141
Figura 18 - Fotos do painel coletivo com as características de cada jogo.....	154
Figura 19 - Fotos que ilustram a atividade de estudo - desenhos dos jogos.....	155
Figura 20 - Desenhos elaborados pelo Sujeito 3 e as semelhanças e diferenças entre os jogos estudados	157
Figura 21 - Desenhos elaborados pelo Sujeito 10 e as diferenças entre os jogos estudados..	159
Figura 22 - Fotos que ilustram a atividade de estudo – aplicação da provinha.....	160
Figura 23 - Foto que ilustra o cenário 1 e a situação-problema 1, jogo Bola ao cesto.....	168
Figura 24 - Fotos que ilustram o cenário 2 e as situações-problema 2 e 3, jogo Bola ao cesto	169
Figura 25 - Fotos que ilustram o cenário 3 e as situações-problema 4, 5 e 6, jogo Bola ao cesto	169
Figura 26 - Fotos que ilustram as práticas de arremessar relacionadas com a trajetória da bola	181
Figura 27 - Fotos que ilustram as práticas de arremessar relacionadas com a utilização das diferentes mãos	182
Figura 28 - Fotos que ilustram a combinação do gesto (arremessar) com os recursos (cones, bambolês e cestos).....	185
Figura 29 - Fotos que ilustram a combinação do gesto (arremessar) com os recursos (bolas)	185
Figura 30 - Fotos que ilustram a combinação do gesto (arremessar) com o espaço (posições de arremesso).....	187
Figura 31 - Representação das diversificações realizadas na variável recursos (desenhos dos jogos Bola ao cesto e Campo minado, elaborados pelos Sujeitos 1 e 8).....	189

Figura 32 - Representação das diversificações realizadas na variável espaço (desenhos dos jogos Bola ao cesto e Derruba cone elaborados pelos Sujeitos 11 e 4)	190
Figura 33 - Fotos que ilustram as diversificações nas posições do corpo no momento do arremesso.....	192
Figura 34 - Representação da associação entre a diversificação e a adaptação nos processos de ensino e aprendizagem.....	196
Figura 35 - Fotos que ilustram a realização da roda de conversa no início e no final das aulas	216
Figura 36 - Fotos que ilustram a realização da roda de conversa e a utilização da lousinha .	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro esquemático sobre as diferenças entre a pedagogia do esporte tradicional e as novas tendências em pedagogia do esporte.....	34
Quadro 2 - Modelo de sequência didática utilizada como instrumento de planejamento e registro pelos professores das Oficinas do Esporte.	74
Quadro 3 - Matriz de avaliação do programa Oficinas do Esporte	76
Quadro 4 - Sequência didática planejada e aplicada pela professora	89
Quadro 5 - Modelo da provinha aplicada nos alunos da turma participante das Oficinas do Esporte.....	105
Quadro 6 - Descrição da inter-relação entre a organização do ensino planejada pela professora e a expressão das aprendizagens construídas por um dos alunos	121
Quadro 7 - Comparação das respostas, 1ª. e 2ª. coleta (questionário) com foco na evolução da prática da habilidade de arremessar.....	163
Quadro 8 - Descrição dos cenários e situações-problema enfrentadas pelas crianças no jogo do Bola ao cesto.....	167
Quadro 9 - Diversificações experimentadas pelos alunos no jogo Bola ao cesto nas variáveis bolas, distância do alvo, gestos e tamanhos do alvo.....	170
Quadro 10 - Comparação da 1ª. com a 2ª. coleta (questionário), com foco na construção de novas formas e jeitos de jogar (variações).....	177
Quadro 11 - Diversificações nas formas de arremessar que foram praticadas nos diferentes cenários do jogo Bola ao cesto (parte do Quadro 14, apresentado no Apêndice)	191
Quadro 12 - Matriz utilizada pelos professores para planejar as intervenções no Sistema PROTEGE.....	199
Quadro 13 - Síntese dos resultados encontrados na análise qualitativa dos vídeos produzidos nas aulas de estudo do jogo Bola ao cesto.....	320
Quadro 14 - Síntese dos resultados encontrados na análise quantitativa dos vídeos produzidos nas aulas de estudo do jogo Bola ao cesto.....	322

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de crianças e jovens atendidos diretamente no Projeto Rede de Núcleos Brasil - 2016	80
Tabela 2 - Número de crianças e jovens atendidos diretamente no Projeto Rede de Núcleos São Paulo - 2016.....	81
Tabela 3 - Número de menções por aluno e % em cada categoria na 1ª. coleta	277
Tabela 4 - Número e % de alunos que fizeram menção em cada categoria na 1ª. coleta.....	277
Tabela 5 - Número de menções por aluno e % em cada categoria na 2ª. coleta	278
Tabela 6 - Número e % de alunos que fizeram menção em cada categoria na 2ª. coleta.....	278
Tabela 7 - Análise comparativa do número e % de alunos que fizeram menção em cada categoria na 1ª. e 2ª. coletas	278
Tabela 8 - Análise comparativa do número de citações em cada categoria, por aluno, na 1ª. e 2ª. coletas	279
Tabela 9 - Análise comparativa do número de citações nas categorias Lembrança de Atividades (LA) e Saber/Conhecer (SC), por aluno, na 1ª. e 2ª. coletas	279
Tabela 10 - Análise comparativa do número de citações nas categorias SC, FM, SA e CS, por aluno, na 1ª. e 2ª. coletas	280

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise comparativa do número de alunos que fizeram menção em cada categoria na 1ª. e 2ª. coletas	116
Gráfico 2 - Análise comparativa do número de alunos que fizeram menção em cada categoria na 1ª. e 2ª. coletas	117
Gráfico 3 - Análise comparativa entre o número de citações de cada sujeito nas categorias Lembrança de atividade (LA) e Saber/Conhecer (SC), 1ª. e 2ª. coletas, aplicação do questionário	232
Gráfico 4 - Análise comparativa entre o número de citações de cada sujeito nas quatro categorias da aprendizagem – SC, FM, SA e CS, 1ª. e 2ª. coletas, aplicação do questionário	233

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	27
2.1 O ESPORTE EDUCACIONAL E SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES	27
2.2 A PEDAGOGIA DO ESPORTE EDUCACIONAL E AS POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES COM O JOGO.....	31
2.3 OS MODELOS PEDAGÓGICOS DE ESPORTE DESENVOLVIDOS DENTRO E FORA DO BRASIL	42
2.4 O MODELO PEDAGÓGICO DAS OFICINAS DO ESPORTE: FUNDAMENTOS E MÉTODO	62
3. MÉTODO	78
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	78
3.2 O PROGRAMA OFICINAS DO ESPORTE NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO	79
3.3 O LOCAL (CONTEXTO) DA PESQUISA	81
3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	84
3.5. OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	86
3.6 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	97
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	109
4.1 NÚCLEO DE SIGNIFICADO 1 – ESPORTE COMO “ESPAÇO” DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	110
<i>4.1.1 Evidências da educação esportiva como promotora da educação integral.....</i>	<i>112</i>
<i>4.1.2 Educação Integral sugere planejamento, sistematização e intencionalidade.....</i>	<i>117</i>
<i>4.1.3 Movimento, Educação Integral e Cidadania.....</i>	<i>122</i>
4.2 NÚCLEO DE SIGNIFICADO 2 – OS “5Is” DA EDUCAÇÃO ESPORTIVA QUE BUSCA APROXIMAR O ENSINO DA APRENDIZAGEM.....	132
<i>4.2.1 As relações entre o ensino e a aprendizagem na dimensão conceitual.....</i>	<i>135</i>
4.2.1.1 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 1 – Dimensão conceitual...	136
4.2.1.2 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 2 – Dimensão conceitual...	144
<i>4.2.2 As relações entre o ensino e a aprendizagem na dimensão procedimental .....</i>	<i>161</i>
4.2.2.1 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 1 – Dimensão procedimental	161
4.2.2.2 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 2 – Dimensão procedimental	176
<i>4.2.3 As relações entre o ensino e a aprendizagem na dimensão atitudinal.....</i>	<i>203</i>

4.2.3.1 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 1 – Dimensão atitudinal	203
4.2.3.2 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 2 – Dimensão atitudinal ...	220
4.3 NÚCLEO DE SIGNIFICADO 3 – O FAZER E O COMPREENDER COMO EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	227
<i>4.3.1 Evidências da integração entre o fazer e o compreender nas Oficinas do Esporte .....</i>	<i>231</i>
<i>4.3.2 O fazer e o compreender que se transformam em aprendizagem significativa ..</i>	<i>237</i>
<i>4.3.3 O fazer e o compreender, a aprendizagem significativa e a transdisciplinaridade .....</i>	<i>240</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251
APÊNDICE A	263
APÊNDICE B.....	324
ANEXO A.....	326

1. INTRODUÇÃO

O ESPORTE, como uma manifestação da cultura humana, tem recebido cada vez mais notoriedade e espaço nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira. Em áreas como economia, política, mídia, entretenimento, educação, saúde, ciência e tecnologia, o esporte se faz presente e, segundo os estudos da sociologia, influencia a rotina e o modo de vida de milhares de brasileiros (HELAL, 1990; BETTI, 2006; MURAD, 2009; LOVISOLO, 2011).

Na economia, segundo informações veiculadas pela imprensa (Jornal *O Globo*, 2012), na década de 2000 a 2010, o PIB do esporte cresceu mais que o PIB do país, com um aumento anual de 6,2%. Em 2012, de acordo com a Revista *Exame* (2014), o esporte atingiu 1,6% do PIB, chegando a movimentar 67 bilhões de reais. A indústria do esporte no Brasil, mesmo nos tempos de crise econômica, obtém bons indicadores de consumo e participa de forma ascendente no PIB total brasileiro (KASNAR; GRAÇA FILHO, 2012).

Eventos como a Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos repercutiram na economia do país e parecem ter contribuído para a mobilização de outros setores da sociedade, como por exemplo, aqueles relacionados com a saúde e a educação, para pensar a construção de um país mais educado e ativo esportivamente. Movimentos como o “Designed to move” (2012), “Designed to move: active schools” (2015), “Escola ativa” (PNUD, 2016) e “Movimento é vida” (PNUD, 2017) têm chamado a nossa atenção para a importância da prática do esporte como fator educacional e de promoção da saúde.

O conceito de “Escola Ativa” (PNUD, 2016, 2017) amplia a visão de saúde para além das questões anatômicas e fisiológicas e atualiza a relação positiva que existe entre atividade física, funções cognitivas e desempenho escolar. O programa “Designed to Move” (2012; 2015) ressalta o capital físico da atividade física na melhoria das habilidades motoras, da aptidão funcional e da saúde, e também valoriza o movimento como fator enriquecedor do patrimônio intelectual, em aspectos como envolvimento com a escola, desempenho acadêmico e aprendizagem. O programa valoriza, ainda, o esporte e sua relação com o capital social, em questões como participação cidadã, igualdade, inclusão social e aceitação, e com o capital emocional, em fatores como diversão, alegria, autoestima, motivação e autoeficácia.

Esse contexto provocou o envolvimento de diferentes atores em projetos e programas voltados para o fomento da prática da atividade física e esportiva em todo o território nacional. O desafio hoje está em reverter um quadro preocupante que atinge quase a metade da população brasileira: 45,9% dos brasileiros ainda são sedentários e não estão usufruindo da atividade física como veículo de educação, saúde e bem-estar, apesar da participação relevante do esporte na matriz econômica e de toda a sua potencialidade para contribuir com o desenvolvimento

humano, como revela o “Diesporte” (BRASIL, 2015), pesquisa realizada pelo Ministério do Esporte.

O Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional, publicado recentemente pelo PNUD e intitulado “Movimento é Vida” (PNUD, 2017), vai além e conclui que o percentual aproximado de brasileiros praticantes de atividades físicas e esportivas é apenas de 30% ou menos. O documento reforça que:

O valor intrínseco da prática de atividades físicas e esportivas (AFEs), bem como a relação positiva entre as mesmas e a saúde, a sociabilidade, a cognição, a produtividade e a qualidade de vida como um todo já estão bem estabelecidos, mas, ainda assim, a maioria das pessoas não se envolve com essas práticas (p. 17).

As disparidades existentes no país em termos de raça, gênero, situação econômica e nível de instrução influenciam decisivamente o acesso dos cidadãos às políticas e programas de atividades físicas e práticas esportivas. Na busca de reverter um quadro em que a inatividade corporal traz consequências dramáticas para a sociedade e repercute consideravelmente na qualidade de vida dos cidadãos brasileiros, o relatório advoga fortemente que os governos adotem políticas públicas condizentes com a importância das AFEs para o desenvolvimento humano, bem como prescreve que o setor privado e as organizações da sociedade civil promovam iniciativas no mesmo sentido.

O terceiro setor, composto basicamente por Organizações Não Governamentais (ONGs), não foge à sua responsabilidade e tem procurado participar ativamente da vida esportiva dos brasileiros. Desde os anos 80, tivemos uma rápida e abrangente expansão no número de organizações nacionais vinculadas à implantação de projetos de esporte e lazer no terceiro setor (OLIVEIRA; HÚNGARO; ATHAYDE, 2011). Instituições como a REMS¹ e o Atletas pelo Brasil² congregam atualmente mais de oitenta entidades que têm como parte integrante da sua missão fazer do esporte um meio para a educação e o desenvolvimento de crianças e jovens, moradores das chamadas comunidades de baixa renda. Por meio de leis de incentivo nas esferas federal, estadual e municipal, convênios públicos ou diretamente com investidores da iniciativa privada, essas organizações, lideradas por atletas e ex-atletas,

---

¹ REMS – Rede de Esporte para Mudança Social – Instituição que promove a articulação e a integração de 71 organizações nacionais e internacionais públicas, privadas e do terceiro setor para produzir conhecimento e ações sobre o esporte como instrumento de transformação social. Disponível em: <<http://rems.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

² ATLETAS PELO BRASIL – Organização sem fins lucrativos que reúne, em uma iniciativa inédita no mundo, atletas e ex-atletas de diferentes gerações e modalidades pela melhoria do esporte e, por meio do esporte, pelos avanços sociais do país. Disponível em: <<http://atletaspelobrasil.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

movimentam milhões de reais sob a bandeira e a causa do esporte educacional, desenvolvendo projetos e programas em diversas áreas, tais como o atendimento direto de crianças e jovens em diferentes modalidades de prática esportiva; a formação de professores, gestores e agentes comunitários; a sensibilização e a implementação de políticas públicas voltadas para o esporte e o desenvolvimento de programas e propostas de esporte educacional que contemplam publicações, construções de métodos e modelos pedagógicos reaplicáveis, desenvolvidas na interação com os alunos e que representam efetivas soluções de transformação na prática de ensino do esporte seguro e inclusivo.

Se esse cenário é apresentado como consolidado e com perspectivas de crescimento no futuro, torna-se importante o investimento nos processos de pesquisa e avaliação da repercussão de seus programas nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Como um profissional da área de Educação Física que atua diretamente na coordenação de projetos e programas desenvolvidos por uma ONG em diferentes regiões do país, sinto-me permanentemente provocado a refletir sobre o potencial educativo do esporte e o seu poder de transformação social. Se por um lado acreditamos na sua dimensão educacional e no seu sentido transformador, por outro temos consciência de que é preciso estudar e ter cuidado para não reproduzir o discurso, muitas vezes hegemônico, de que o esporte tudo pode.

Para Marinho (2010), é importante que possamos construir um pensamento crítico sobre aquilo que o esporte é capaz de acarretar. Segundo o autor, diz-se tudo de bom sobre ele. O esporte afasta das drogas, é eficaz no processo de ressocialização, é prática democrática, proporciona saúde, combate a violência, reintegra deficientes físicos etc. Um processo pouco reflexivo e de idealização do esporte pode nos levar à alienação e reprodução de modelos pouco inclusivos, algo que não tem nada em comum com a lógica do ESPORTE EDUCACIONAL, aqui compreendido como uma dimensão do esporte comprometida com a inclusão e a democratização, garantindo a todos o acesso e a oportunidade de desenvolver-se integralmente para o exercício da cidadania.

Entretanto, todos sabem que o esporte pode assumir múltiplos sentidos e se expressar de diferentes formas, até como instrumento de afirmação política e econômica de um grupo, apresentando, assim, um alto grau de alienação, desumanização, corrupção e reprodução de modelos marginalizantes e excludentes, portanto, de forma contraditória aos caros valores de educação, inclusão e participação (KUNZ, 2001; 2009). A sociologia crítica do esporte nos ensina que é possível desenvolver uma leitura mais consciente e menos simplista sobre o esporte e o seu potencial educativo. Bracht (2009) analisa como as pedagogias críticas da educação física contribuíram para repensar a sua relação com o esporte. De acordo com o autor, ao fazer

do esporte de rendimento o seu objeto de ensino, a Educação Física acaba por fomentar um tipo de educação que colabora para que os indivíduos introjetem valores, normas de comportamento e regras, sem se construírem questionadores do sistema social vigente. Isso porque, às vezes, o esporte de rendimento traz no seu arcabouço os mesmos elementos que estruturam as relações sociais: forte orientação no rendimento e na competição, seletividade via concorrência e igualdade apenas formal perante as leis ou regras. Não se trata de incentivar mal-entendidos ou uma visão maniqueísta entre o esporte de rendimento e o esporte educacional, mas, sim, chamar a atenção para o fato de que ainda existem equívocos entre o discurso e a ação. Essencialmente, como colocam Paes (1996), Stigger (2009) e Freire (2012), o esporte não é bom ou mau por si só: ele é o que fazemos dele.

A valorização do esporte como um fenômeno sociocultural capaz de educar, mobilizar e transformar a sociedade nos provoca a assumir não só um discurso, mas a atitude de um permanente pensar sobre nosso objeto de ensino. O desafio está em transcender aquilo que chamamos de panaceia do esporte, com uma locução frequentemente alienada e ingênua, para uma prática consistente e consciente do seu potencial e das suas limitações. Se o esporte é um direito garantido pelo Estado, como promover uma educação esportiva que supere o discurso midiático da ascensão social, da saúde, da disciplina, do consumo etc.? Como fazer para que a educação física e o esporte cumpram a tarefa de esclarecer e promover ações que elevem o patamar de consciência dos nossos alunos? (MARINHO, 2010). Existe alguma forma de prática esportiva em que o rendimento e a competição tenham um papel educacional diferente daquele que possuem no âmbito do esporte de rendimento ou alta competição? (BRACHT, 2009). Pode o esporte tratado na escola e em outros espaços educativos atribuir um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, permitindo aos educandos a vivência de práticas esportivas que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação?

Os diversos programas desenvolvidos pelas organizações do terceiro setor na dimensão do esporte educacional acenam com respostas afirmativas às questões colocadas acima. Uma rápida consulta às redes sociais informa-nos sobre os objetivos e a missão de algumas instituições reconhecidas no país, deixando entrever que estariam alinhadas aos propósitos do esporte educacional, quando nos defrontamos com termos como transformação social, cidadania, direitos, autonomia, competências, desenvolvimento humano, formação etc. É preciso valorizar esse detalhe e reconhecer que a rede construída pelas organizações do terceiro setor fez ampliar consideravelmente o número de atendimentos de crianças e jovens. Milhares de brasileiros, moradores das chamadas comunidades de baixa renda, passaram a ter acesso à prática do esporte educacional, dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, sabe-se que o

Brasil precisa superar uma prática usual nos diferentes setores da educação, que é deixar a quantidade predominar sobre a qualidade. É saudável perceber alguns indícios da universalização do esporte pelo país; mas, se a forma e o sentido que o esporte assume nos diferentes contextos de prática devem ser determinados pela qualidade dos programas que oferecemos, parece haver uma lacuna a ser preenchida, ou seja, a realização de pesquisas e a investigação sobre a real repercussão dos programas esportivo-educacionais nas comunidades onde estão inseridos.

Pesquisas nesse sentido se justificam, pois é preciso acompanhar mais de perto o processo de inclusão social através do esporte. Quais são os resultados alcançados pelos programas de esporte educacional desenvolvidos pelas organizações do terceiro setor? Se realmente está ocorrendo uma educação esportiva, quais são as aprendizagens construídas? O que realmente se ensina em tais programas?

Um levantamento realizado por nós nos bancos de dados Dedalus, SIBi, SciELO, SBU, CAPES e Google Acadêmico, com foco nas pesquisas de avaliação do resultado de projetos de esporte educacional, entre os anos de 2000 a 2017, revelou um cenário interessante quando comparamos o número de estudos com a diversidade dos temas investigados. Se por um lado ainda são poucas as pesquisas que se dedicam a apresentar os resultados alcançados pelas intervenções dos projetos sociais esportivos nos diferentes territórios, por outro, constatamos uma variedade de temáticas e eixos que nortearam os diferentes estudos. A partir de palavras-chave como esporte educacional, pedagogia do esporte, impacto do esporte educacional, metodologia do esporte educacional, práticas esportivas educacionais, projetos sociais de esporte e esporte no terceiro setor, selecionamos 32 teses, dissertações e artigos, em periódicos nacionais, que nos ajudaram a construir um mapa atualizado das pesquisas, no tocante aos seguintes aspectos: ano, título, temática e foco, contextos, método e resultados.

Identificamos um aumento do número de estudos sobre o tema (avaliação de programas), a partir de 2010 (65,6% dos textos analisados foram produzidos entre 2010 e 2017), mas parece ainda existir um descompasso em relação à produção de pesquisa e à demanda por avaliação das ações realizadas pelas organizações/projetos sociais de esporte no país.

Na elaboração do mapa/diagnóstico, encontramos, quando o assunto é o foco/temática da pesquisa, dois grandes grupos de estudos. O primeiro é aquele no qual os pesquisadores investigam a qualidade dos projetos e o seu resultado, tendo em vista aspectos gerais, como adesão e evasão, envolvimento, adequação de expectativas da comunidade (crianças, jovens, pais, professores) em relação ao projeto, desenvolvimento de competências sociais, cidadania etc. Também nesse grupo se encaixam os projetos que funcionam no contraturno e contemplam

outras atividades, como reforço escolar, dança, artes e informática. O segundo grupo de pesquisas centra seu olhar em aspectos pedagógicos, portanto, mais específicos, como motivação, educação de valores e atitudes, desempenho motor, clima ambiental, autoconceito etc. A diversidade de temas e resultados foi importante no sentido de reafirmar o poder de mobilização e o potencial do esporte para a educação de crianças e jovens e, conseqüentemente, para a transformação das comunidades.

A síntese de alguns resultados do efeito causado pelos programas ilustra o potencial educacional do esporte. Exemplos:

O esporte pode ser um bem cultural capaz de beneficiar jovens residentes em áreas de vulnerabilidade social, oferecendo-lhes um espaço onde possam se sentir protegidos e sonhar com outros futuros. (LUGUETTI, 2015).

Conclui-se que a atividade esportiva, quando bem conduzida (por profissionais bem capacitados), pode beneficiar tanto o desenvolvimento global do praticante, quanto os demais ambientes nos quais ele está inserido, como a família e o grupo de iguais, ampliando as contribuições para a sociedade de modo geral. (SANCHES, 2011).

Os contextos onde as pesquisas foram empreendidas são os mais diversos: escolas, centros comunitários, centros desportivos públicos, universidades etc. Os programas e projetos investigados também são fruto de diferentes parcerias envolvendo o Estado, as universidades, as organizações não governamentais e a iniciativa privada. Esse quadro, em que o esporte aparece como um recurso pedagógico para uma educação integral nos diferentes contextos, reforça a sua capacidade de penetração nas comunidades e a crença na sua importância educativa, já que os territórios demandam a estruturação de políticas e espaços públicos que ofereçam projetos e programas voltados para o esporte educacional.

Encontramos nas pesquisas alguns resultados interessantes da pedagogia do esporte realizada em diferentes contextos e que têm efeito sobre aprendizagens relacionadas às diferentes dimensões do desenvolvimento. Exemplos:

Todos os argumentos apresentados concorrem por representar a importância atribuída aos Projetos Sócio-Esportivos, como a Vila Olímpica Ary Carvalho, que possui atuação direta com o público e propicia um ambiente que favorece ao desenvolvimento e treinamento das competências sociais, fato de significativa relevância para vivência do indivíduo em sociedade. (MACHADO, 2012).

Concluiu-se que o Projeto Esporte Talento, ao ensinar conteúdos atitudinais, se utiliza de estratégias coerentes com a proposta apresentada por seus idealizadores, colaborando para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos em suas relações sociais. (SANTOS e FREIRE, 2006).

O Esporte pode cumprir com objetivos na construção de relações sociais, dos valores e da afirmação positiva da identidade. Proporciona uma melhor interação com outros atores sociais oferecendo oportunidade para que os educandos e educandas promovam o uso do raciocínio e outras habilidades de forma que possam enfrentar os problemas do dia a dia de forma consciente. (VARGAS 2007).

As pesquisas, na sua maioria com uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizaram diferentes métodos, como estudo comparativo, estudo de caso, etnografia, observação participante e não participante, *survey*, revisão bibliográfica, análise bibliográfica e documental, entre outros. Os resultados, em função do desenho das diferentes investigações, circunscreveram o contexto específico de atuação dos projetos, o que limita as suas possibilidades de generalização e universalização. De qualquer forma, parece ser relevante registrar que os estudos acenam com a necessidade de investimentos na formação dos profissionais que atuam nos distintos contextos de ensino e prática do esporte educacional, pois é pelas mãos dos professores que os projetos ganham sistematização e qualificam a intervenção e a avaliação de impacto.

Algumas pesquisas enfatizam a importância dos bons professores e das boas metodologias e estratégias para qualificar a prática do esporte educacional.

Exemplos:

Metodologias e estratégias eficazes e condizentes com as necessidades dos participantes promoveram mudanças positivas em parâmetros motores e psicológicos e na rotina de atividades das crianças no ambiente familiar, contribuindo assim para o desenvolvimento dos participantes. (BRAUNER, 2010).

Oferecer esporte às crianças carentes para tirá-las da rua é uma conhecida afirmação utilizada em diversos projetos sociais. De fato, foi observado que as ruas representavam riscos para os jovens, principalmente por causa da violência e do tráfico. Mas, ao tirá-los deste ambiente, é necessário refletir sobre o que irá ser oferecido e, principalmente, como será oferecido, para que estes estímulos sejam ricos, proporcionem aprendizados reais e sejam capazes de mantê-los motivados a continuar no projeto durante sua idade limite. (HIRAMA, 2008).

Esse levantamento de dados foi importante para que pudéssemos conhecer melhor o terreno onde estamos pisando. Todo o movimento de implantação e avaliação de projetos e programas, principalmente aqueles gerenciados pelas ONGs em territórios caracterizados por uma alta demanda de políticas e serviços públicos, é algo recente e que sugere um longo caminho a ser percorrido. Se por um lado as pesquisas sobre o potencial educativo dos projetos sociais esportivos revelam resultados interessantes sobre a sua repercussão nas aprendizagens

relacionadas com apoio escolar, iniciação esportiva, desenvolvimento de valores, melhoria de comportamento, diversão, convivência com os pares etc, por outro, ainda existe uma demanda nos processos de estruturação e sistematização dos programas, com propostas que sugerem intencionalidade pedagógica, planejamento e articulação com a rede de ações educativas existente nas comunidades (CASTRO; SOUZA, 2011; MACHADO et al., 2001; MACHADO; GALATTI; PAES, 2012, 2015).

A verdade é que quando o assunto é a reversão de um quadro de exclusão em áreas como educação, lazer, saúde e segurança, o desafio é complexo e de difícil análise. Alguns dos programas sociais do governo brasileiro, entre eles o Bolsa Família³ e o Brasil Sem Miséria⁴, são respeitados e acenam com indicadores de que nos últimos anos, antes da crise econômica atual, conseguimos diminuir a pobreza, pelo menos no que diz respeito a uma parcela da população definida como brasileiros extremamente pobres ou destituídos da condição de vida digna. Os defensores desses programas, independente dos ciclos econômicos e políticos que se produzem, dizem que um dos seus principais méritos está em mobilizar e reforçar o acesso das famílias à educação e à saúde. Qual a relação desse fato com o esporte?

Foi nesse mesmo processo de inclusão social que o governo criou e desenvolveu programas de incentivo à prática e à educação através do esporte, sendo o mais conhecido o intitulado Segundo Tempo⁵. Considerado, no âmbito governamental, o maior programa de esporte educacional já oferecido, o Segundo Tempo tem como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, aumentando o número de cidadãos incluídos na prática esportiva.

---

³ O **Bolsa Família** é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda, acesso a direitos e articulação com outras políticas sociais de Estado. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

⁴ O **Plano Brasil sem Miséria** foi criado para superar a extrema pobreza no país, sempre tendo em vista que a pobreza não se resume a uma questão de renda. Segurança alimentar e nutricional, educação, saúde, acesso a água e energia elétrica, moradia, qualificação profissional e melhora da inserção no mundo do trabalho são algumas das dimensões em que a pobreza se manifesta. E todas elas são prioridades no Plano. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/o-que-e>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

⁵ O **Segundo Tempo**, criado em 2003, no governo Lula, tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. Dados de 2013 mostram que o programa chegou a 4,5 milhões de beneficiados em mais de 3.600 municípios (3.707 núcleos e 25.171 escolas). Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

Quando pensamos no mapa/diagnóstico apresentado acima e olhamos para o tamanho da rede de atendimento direto que está em pleno desenvolvimento no país, surgem alguns desafios e lacunas para pesquisas futuras: 1) Integrar os modelos pedagógicos e propositivos a um tipo de evolução e sistematização dos indicadores de avaliação que possam diminuir o abismo muitas vezes existente entre as intenções e a qualidade das intervenções; 2) Definir um plano nacional para as políticas públicas de esporte e aprimorar os processos de gestão para aferir o número real de participantes da rede; 3) Construir e concretizar indicadores que possam ajudar a inferir o quanto os projetos de esporte educacional contribuem menos para a reprodução de modelos que reforçam a dependência e o assistencialismo e mais para ações que educam para a autonomia, o protagonismo e a emancipação das crianças e jovens; 4) Pesquisar a qualidade do ensino e da aprendizagem do esporte educacional nas relações de causalidade entre as intenções, intervenções e indicações de resultado e 5) Analisar a possível repercussão da prática pedagógica do esporte educacional no futuro dos alunos, sem esquecer o tempo presente das crianças.

Aprendemos com Bauman (1999; 2001) que na sociedade de consumo o desafio está em superar o abismo entre as possibilidades anunciadas e as possibilidades reais para a participação na cadeia de produção e consumo, e para o usufruto das riquezas materiais e culturais que essa mesma sociedade produz. No caso do esporte, segundo Bracht (2006), a inclusão social não deve apenas integrar no sentido de ampliar o acesso ao consumo ou mesmo à prática – numa perspectiva liberal de democratização. Para o autor, inclusão precisa ser entendida como participação ou construção das condições de possibilidade para participar da cidadania cultural, ou seja, não apenas consumir o que a indústria cultural produz.

Uma vez que as possibilidades de o esporte contribuir para a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida estarem diretamente relacionadas a uma série de demandas no âmbito dos serviços de saúde, de educação, de saneamento etc., faz-se necessário participar dessa rede e contribuir para promover uma apropriação mais crítica do esporte e, como coloca Bracht (2006), que permita ao indivíduo construir uma relação com o esporte, situando histórica e socialmente essa prática, como condição para o exercício da cidadania no âmbito da vida e da cultura.

Esta introdução nos permite expor as bases, ou melhor, a lógica que orientou esta pesquisa, a saber: fazer da experiência e da intervenção profissional um espaço para realizar uma intervenção científica que possa contribuir com a avaliação da qualidade de um programa de educação esportiva chamado de OFICINAS DO ESPORTE, mais precisamente na relação entre o ensino e a aprendizagem.

Estamos nos referindo ao método do programa, o foco da nossa pesquisa, e que chamaremos de problemática. Após algum tempo ensinando o esporte como fim, mas também como meio, chegou o momento de responder de forma científica a perguntas como: O que se aprende nas Oficinas do Esporte? Qual o efeito da pedagogia das Oficinas do Esporte no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças? Qual a qualidade do ensino dos professores participantes do programa Oficinas do Esporte? Existe equilíbrio entre as intenções e as ações?

O pressuposto é o de que as nossas práticas influenciam e repercutem positivamente na aprendizagem dos aspectos intelectual, social, moral, afetivo e motor das crianças. Os processos de planejamento, avaliação e registro têm revelado interessantes resultados e indicadores de aprendizagem dos alunos participantes. As sequências didáticas, como projetos pedagógicos desenvolvidos nos núcleos de atendimento direto, deixam evidente que os alunos que frequentam as nossas aulas ampliam o seu repertório motor, a sua cultura esportiva, a sua capacidade de conviver em grupo, a sua competência para jogar com regras comuns e unificadas, a sua habilidade de resolver conflitos e situações-problema, a sua tolerância com a diversidade e a possibilidade de melhor compreensão sobre aquilo que vivem corporalmente. Se são tantos os resultados positivos, por que então uma pesquisa sobre a qualidade do programa?

A justificativa está na assunção de que é preciso continuar caminhando, de que é possível melhorar constantemente a nossa prática de ensino. A ideia de aproximação com a academia surgiu como uma oportunidade de troca e parceria entre os diferentes atores que compõem o cenário do esporte educacional no país. Na universidade aprendemos a sistematizar melhor a nossa prática e aprofundamos conhecimentos relacionados à temática do ensino e da aprendizagem no esporte educacional. Os programas estão por aí, existem investimentos, as crianças estão praticando esporte, mas a avaliação dos resultados e da repercussão sobre as aprendizagens ainda é insuficiente. A pedagogia do esporte, no domínio concernente às ciências do esporte, sugere encontrar novos sentidos para a tarefa profissional-pedagógica da educação física, por isso, as Oficinas do Esporte fazem parte desse movimento. Sendo assim, é preciso construir um caminho em que o conhecimento aplicado ao campo prático dialogue com a universidade, através do planejamento e realização das chamadas pesquisas aplicadas. Com a realização desta pesquisa, vivemos a oportunidade de aproximar a universidade daquilo que acontece para além dos seus muros, e vice-versa, afinal cada vez mais são necessárias evidências empíricas para comprovar o potencial educativo do esporte em aspectos como inclusão, autonomia, emancipação, direitos e cidadania.

Somos pedagogos e, no campo da pedagogia, pretendemos estudar o professor que ensina e a criança que pratica e aprende o esporte em todas as suas dimensões. Fizemos isso a partir de um método que investigou um jeito de ensinar o esporte na perspectiva educacional. A análise foi feita buscando relacionar e encontrar a coerência existente entre a aprendizagem e o método de ensino. Se as crianças aprendem, POR QUE aprendem?

Por mais que estejamos envolvidos com a causa e acreditemos nesse jeito de ensinar o esporte para as crianças, precisamos estar atentos para não cair na armadilha de que esse seja o melhor modelo, o melhor jeito de ensinar, julgando que aqueles que o seguirem serão felizes pelo resto da vida. Como postula Betto (2011, p. 148), “a humildade da ciência é própria do seu método, da sua natureza e caráter, que é se calar diante do inexplicável, do desconhecido. Ela pergunta, sempre pergunta – é o papel dela – o 'como'”. No universo da educação física e da pedagogia do esporte, as perguntas sobre o como fazer nos obrigam a olhar para dentro de nós mesmos, para as nossas limitações e carências, por isso, a nossa pretensão foi fazer das perguntas um tempo e um espaço para o estudo e a reflexão sobre a qualidade do nosso ensinar esporte para as crianças.

As ideias de Bourdieu (1998) são inspiradoras. Para o sociólogo, fazer ciência é a capacidade de colocar em jogo coisas teóricas muito importantes a respeito de objetos ditos empíricos muito precisos, aqueles que frequentemente são reconhecidos menores na aparência e, até mesmo, um pouco irrisórios pelos sujeitos. Nossa busca não estava em querer universalizar o caso particular, mas, sim, encontrar subsídios para melhorar a nossa prática (microcontexto) e quiçá contribuir com a pedagogia do esporte educacional (macrocontexto). Talvez, dessa forma, possamos cumprir com o papel de cientista, que é decifrar a natureza e, a partir do “como”, da explicação, das deduções dos fenômenos que ocorrem na natureza/cultura, favorecer a criação de artefatos tecnológicos e sabedoria que venham a melhorar a nossa vida. (BETTO, 2011).

Para dar conta da tarefa de investigar as repercussões do programa Oficinas do Esporte na aprendizagem dos alunos, mais precisamente na qualidade da ação pedagógica dos professores e na coerência entre as intenções (ensino) e os resultados (aprendizagem), definimos os seguintes objetivos:

- Analisar a aprendizagem dos alunos que participam do programa Oficinas do Esporte durante o período de aplicação de uma sequência didática com foco na temática dos jogos de arremesso.
- Analisar as relações entre o método de ensino aplicado no programa Oficinas do Esporte e os resultados de aprendizagem das crianças participantes.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 O esporte educacional e seus princípios orientadores

A obra escrita pelo professor Tubino (2010), intitulada *Estudos Brasileiros sobre o Esporte*, nos dá bons indícios sobre o surgimento do esporte educacional. O inglês Thomas Arnold, diretor do Colégio de Rugby, entre 1828 e 1842, e criador do Esporte Moderno, foi um dos primeiros educadores a valorizar a relação da prática esportiva com aspectos como autocontrole, disciplina, refinamento e cavalheirismo. Foi ele quem começou a codificar os jogos existentes, instituiu regras comuns e organizou competições de forma a incentivar a participação dos jovens na prática esportiva. Rapidamente a ideia de Arnold se estendeu por toda a Europa e surgiram os clubes esportivos, baseados no conceito de associacionismo inglês, que se tornou o primeiro passo para a construção de uma moral esportiva, com um acervo de códigos e regras que passaram a permear a prática do esporte.

Com a retomada e restauração dos Jogos Olímpicos, por Pierre de Coubertin, em 1896, surgiram ainda outros princípios que deram origem ao conceito de *fair-play*. Nascia assim um esporte carregado de valores éticos e morais, mas ainda exclusivo da aristocracia e classes burguesas. Depois de muitas idas e vindas, inclusive tendo o esporte se tornado, no decorrer de algumas décadas, instrumento de uso político do Estado, é que se consolidou um movimento internacional pelo direito de todos à educação física e prática do esporte. O Manifesto Mundial do Esporte (UNESCO/1968) e a Carta Internacional da Educação Física e Esporte (UNESCO/1978) disseminaram pelo mundo o ideal de que seria possível defender e promover programas de esporte com acesso para todas as pessoas. Nessa época, durante os anos 70, foi implantado no Brasil o programa Esporte Para Todos – EPT –, com viés educacional e com o objetivo de fazer do esporte um espaço de integração e convivência entre as pessoas.

Como desdobramento desse processo e pensando no esporte e seu potencial educativo, a Lei nº 9615/1998 (Lei Pelé), definiu que:

O Desporto Educacional, responsabilidade pública assegurada pelo Estado, dentro ou fora da Escola, tem como finalidade democratizar e gerar culturas através de modalidades motrizes de expressão de personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a Natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária. (BRASIL, 1998).

Essa forma de pensar o esporte sugere mudanças significativas nas políticas públicas, no gerenciamento dos programas e projetos esportivos e também na prática pedagógica dos professores que se dedicam a ensinar o esporte. As aulas, geralmente organizadas a partir de uma pedagogia diretiva, muito voltada para o tecnicismo e centrada no professor, agora são pensadas de acordo com princípios voltados para a inclusão e a participação de todos. Na lógica do esporte educacional, os alunos são instruídos, entre outras coisas, para serem críticos, questionadores e para debater as regras dos jogos, comparando-as com as regras sociais e morais vigentes nos diferentes contextos de vida comunitária. Esse jeito de ensinar o esporte deve dar ao aluno a oportunidade de ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural chamado esporte (KUNZ, 2001). Dessa forma, na prática do esporte educacional deve ser assegurada aos alunos uma participação ativa e autêntica, oferecendo-lhes a oportunidade de tomar decisões na organização das atividades e das aulas, de modo que essa atuação protagonista possa repercutir na própria comunidade em aspectos como apropriação do espaço, continuidade dos programas e mobilização do poder público.

Parece estar claro que a finalidade principal do esporte, como fator social e educacional, é o homem, o sujeito que o pratica. As palavras de Tubino, Garrido e Tubino (2006) colaboram com esse ideal de educação, quando sugerem que o esporte praticado dentro ou fora da escola deve ter a finalidade de desenvolvimento esportivo, sem perder de vista a formação para a cidadania. Para os autores, o Esporte Educacional, também conhecido como Esporte-Formação, compreende as atividades praticadas nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade e a competição exacerbada de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, a sua formação para a cidadania e a prática do lazer ativo (TUBINO, GARRIDO e TUBINO, 2006).

Todavia, é essencial relembrar que o esporte, por si só, não é educativo. O modelo a ser superado, ainda muito presente nas escolas ou nas comunidades, é aquele largamente difundido pelos meios de comunicação de massa: basta um professor e uma bola para que o esporte venha a salvar vidas. Como já alertamos anteriormente, vincular ao esporte valores e direitos como autonomia, liberdade, ética e cidadania é tarefa árdua, que demanda muito estudo, preparo e um bom método. Conscientes da nossa missão, ficamos com o ideal de ver uma educação esportiva na qual todas as crianças e jovens possam ter acesso a práticas orientadas, que privilegiem aspectos como o divertimento, a amizade, a convivência, a ampliação cultural e a promoção da saúde, entre outros.

Na visão de Barbieri, Oliveira e Moraes (1996); Korsakas e De Rose Jr. (2002) e Tubino, Garrido e Tubino (2006), para que o esporte se constitua em ação educacional, é necessário que

esteja alicerçado nos seguintes princípios: totalidade, emancipação, coeducação, regionalismo, cooperação e participação.

O esporte praticado sob o princípio da totalidade deve resgatar a unidade humana, rompendo a dicotomia entre o corpo e a mente e entre o fazer e o compreender. É saudável compreender e entender o ser humano com suas emoções, pensamentos e ações, elementos indissociáveis dessa mesma unidade, favorecendo o desenvolvimento do processo de autoconhecimento, autoestima e autossuperação, respeitando, assim, as individualidades e a diversidade.

A percepção da diversidade propicia o reconhecimento da heterogeneidade entre as pessoas, fundamentando o princípio da coeducação. Segundo Barbieri (2001), o princípio da coeducação tem o seu alicerce na relação mestre-aprendiz, concebida como o encontro entre dois aprendizes. Esse princípio pode ser entendido como um processo unitário de integração e modificação recíproca, que considera a heterogeneidade dos educandos envolvidos, sendo fundamentado nas experiências vividas pelos participantes e estruturado em uma pedagogia apoiada na ação e reflexão. A separação entre meninos e meninas durante as aulas de educação física e esporte, por exemplo, é contrária ao princípio da coeducação, pois tal categorização reforça o modelo sexista, muitas vezes presente na nossa sociedade e no esporte de rendimento.

Essa interação entre os diferentes para a superação dos desafios durante o processo de ensino e aprendizagem do esporte favorece a cooperação entre os educandos e os professores. O princípio da cooperação, para Tubino, Garrido e Tubino (2006), contribui para o desenvolvimento do espírito comunitário entre os praticantes. Colocar em prática esse princípio consiste em propiciar aos participantes e praticantes as vivências cooperativas que o esporte oferece. O trabalho em equipe, a participação em jogos coletivos e outras situações de cooperação devem ser incentivadas, bem como a promoção de ações conjuntas para a realização de objetivos comuns durante a prática do esporte, concebendo a vitória como uma conquista coletiva.

A resolução coletiva dos desafios e problemas enfrentados no processo de aprendizagem estimula a participação de todos como protagonistas do processo e não apenas como sujeitos receptores da ação do professor, contribuindo para que os alunos se envolvam, se comprometam e participem ativamente da construção das situações de aprendizagem. O princípio da participação, segundo Barbieri (2001), valoriza o processo de interferência do homem na realidade na qual está inserido, favorecendo seu comprometimento como ator-construtor dessa mesma realidade, além de propiciar o gerenciamento das questões de seu interesse, tendo em

vista o processo de organização social decorrente do exercício de seus direitos e responsabilidades.

Para tornar os conteúdos e a aprendizagem significativos é essencial reconhecer, validar e estimular o respeito às raízes e às heranças culturais da região, o que quer dizer que o novo não pode estar desconectado do já conhecido, mas, sim, reconstruído e atualizado de acordo com os interesses, as necessidades e os conhecimentos já internalizados. Segundo Korsakas e De Rose Jr. (2002), o regional e o global interagem sob o princípio do regionalismo, como não somente uma maneira de resgatar as heranças culturais, mas de valorizá-las como parte da vida de cada um de nós. A reprodução dos esportes olímpicos e a não valorização dos jogos e esportes da cultura regional descaracterizam o princípio do regionalismo, na medida em que reforça a influência de uma mídia que dissemina, muitas vezes, o esporte de alto-rendimento e seus valores de consumo, agressividade, busca do recorde e exacerbação da vitória.

O princípio da emancipação é favorecido quando o educador estimula os educandos a explorarem as oportunidades da experiência consciente, a testar os limites exteriores e a verificar as fronteiras do próprio eu. Assim, de acordo com Rossetto Júnior, Costa e D'Angelo (2008), entende-se que o esporte educacional consiste em ensinar para além das habilidades, técnicas e táticas, incluindo valores e conteúdos conceituais e atitudinais inerentes ao esporte, que permitam exercitar a cidadania. Quando o planejamento e a organização das aulas e dos eventos são centralizados na figura dos professores e coordenadores técnicos, os alunos são alijados da possibilidade do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o protagonismo juvenil. A exclusão dos jovens desse processo reforça a condição de heteronomia, não permitindo que adquiram conhecimentos em áreas como planejamento, gestão, organização, parcerias, trabalho em equipe etc., deixando que prevaleça apenas a valorização da técnica, com foco no desempenho e na busca pela vitória.

O estudo aprofundado sobre as características e os princípios do esporte educacional pode nos levar a fazer um julgamento de valor desfavorável às outras dimensões do lazer e do rendimento, o que seria um equívoco. A proposição de organizar o esporte pelas suas diferentes manifestações é assertiva porque atende às novas perspectivas da sociedade brasileira, uma sociedade que se quer mais incluída, integrada e participativa. No caso do Brasil, a legislação vigente garante o esporte como um direito que tem como formas de seu exercício o Esporte-Educação, o Esporte-Lazer (participação) e o Esporte-Desempenho (rendimento). O importante é compreender que essas manifestações não são excludentes ou fragmentadas; muito pelo contrário, elas são complementares e indissociáveis. Um país bem-educado esportivamente, de acordo com os princípios do esporte educacional, teria aumentadas suas chances de ver seus

cidadãos exercerem eticamente direitos e responsabilidades democráticas, porque aqueles que praticam o esporte de participação seriam oriundos do esporte educacional e poderiam, inclusive, usufruir do esporte de rendimento, e aqueles que chegam ao esporte de rendimento, por outro lado, deveriam ser preparados de acordo com os princípios do esporte educacional, pois, antes de serem atletas, precisam ser cidadãos.

2.2 A pedagogia do esporte educacional e as possíveis inter-relações com o jogo

Para que sejam colocados em prática, os princípios sugeridos acima exigem pedagogia, ou melhor, intencionalidade e a formação de professores estudiosos, curiosos e críticos. A pedagogia do esporte, uma vez concebida como área de intervenção, pode contribuir para a formação de pedagogos mais comprometidos com os processos de metodização do ensino do esporte. Nesse particular, seu objeto de estudo, segundo Galatti et al. (2014, p. 153) é “o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos”.

As ciências pedagógicas se interessam pelas práticas esportivas corporais, por serem elementos da civilização e campo de criação da humanidade, revelando genuinamente sua natureza humana, suas razões e padrões, intencionalidade, metas e valorizações sociais, o que implica a educabilidade do sujeito no e pelo esporte, na obrigação de fazer na humanidade a humanização dos seres humanos, registrando o sujeito em cada sujeito (REVERDITO, SCAGLIA e PAES, 2009).

Em um mundo que entende o esporte como um patrimônio da humanidade, um fenômeno social criado pelo homem e que merece ser usufruído e compartilhado por todos, justifica-se plenamente o nascimento e o crescimento de uma área de estudo do esporte baseada na pedagogia. Se a pedagogia se interessa pelo conhecimento e se o pedagogo tem a missão de transmitir de geração para geração o conhecimento historicamente e socialmente produzido pelo homem, a pedagogia e os pedagogos do esporte são os responsáveis por organizar e oportunizar aos mais jovens a tomada de contato com o fenômeno social e objeto de conhecimento chamado ESPORTE.

Pela etimologia, o pedagogo, do grego *paîs*, *paidós* (criança, menino) e *ág-o*, *agog-ós* (conduzir, condutor), é aquele que conduz as crianças (BECHARA, 2009). O pedagogo do esporte, na perspectiva do esporte educacional, tem como responsabilidade conduzir as crianças para o conhecimento, um saber que, em uma visão humanista, possa ir além dos muros da

quadra. Segundo Freire (2012, p. 7), ao ensinar esporte, deveríamos “ensinar a viver, isto é, ensinar coisas que serão boas para uma vida independente e cidadã”.

Será possível ensinar o esporte, ensinando também a viver? Para Bento (2006, p. 14), “feito pelos homens, o desporto está aí para nos fazer”. Podemos então fazer homens melhores através do esporte? A pedagogia do esporte acena com uma resposta afirmativa, desde que tenhamos uma visão mais ampliada de mundo. Na concepção de Reverdito e Scaglia (2009), isso se encontra relacionado com a compreensão do esporte como um processo pedagógico, não simplesmente envolvido, mas comprometido com o ensinar, com o formar e com a prática educativa.

Partindo do pressuposto de que esporte e sociedade estão sempre dialogando entre si, acreditamos que a pedagogia do esporte se torne um caminho para uma educação que, em um contexto de globalização e exclusão, tenha como meta uma vida mais digna e menos excludente. De acordo com Dussel (2012, p. 11), “encontramo-nos diante de um fato massivo da crise de um 'sistema-mundo' que começou a se formar há 5.000 anos, e está se globalizando até chegar ao último rincão da Terra, excluindo, paradoxalmente, a maioria da humanidade”. Como o esporte se relaciona com as palavras de Dussel? A pedagogia do esporte no início do século XXI, para aqueles que acreditam no seu potencial educativo, pode e deve estar compromissada com a transformação, com a criação e implementação de programas e políticas públicas que oportunizem a todas as pessoas, principalmente crianças e jovens, o direito de aprender esportes e que, ao aprendê-los, contribuam com a construção de um mundo mais ético e livre.

O esporte e os seus pedagogos estão atrasados e correm o risco de ficar à margem da história, pelo menos no âmbito da educação, se continuarem a acreditar que esporte não se ensina e que a habilidade para praticar alguma modalidade é herdada por alguns poucos privilegiados. Essa visão, com bases em ideias empiristas e/ou inatistas, apoia-se no modelo reducionista que, ainda em muitos contextos, contamina a prática pedagógica dos professores com intervenções que reforçam o ensino do esporte como fim nele mesmo (SCAGLIA e REVERDITO, 2016).

Na perspectiva do esporte educacional, a pedagogia empreendida trabalha na concepção do esporte como fim, mas também, e principalmente, como meio para boas e interessantes aprendizagens. A possibilidade de integrar, nas ações de ensino, as dimensões humanas do saber, do fazer, do ser e do conviver, todas muito presentes no aprendizado e na prática do esporte, demanda que os pedagogos do esporte deem a devida credibilidade aos processos de sistematização, organização e objetivação da prática pedagógica.

São tempos de pensar o mundo de uma forma mais sistêmica e menos fragmentada. Numa sociedade em que, segundo Morin (2000, p. 13), “há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”, o nosso grande desafio está em promover uma ligação entre as ciências e as humanidades, de modo que a educação possa estimular o desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual.

A frase de Montaigne – “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” – é utilizada como eixo diretor nos pensamentos de Morin (2000, p. 21), que afirma:

[...] “uma cabeça bem cheia” é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido, enquanto “uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, o mais importante é dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Na pedagogia do esporte, “uma cabeça bem-feita” seria um “corpo bem-feito”, mas não um “corpo bem-feito” somente em seus aspectos anatômicos, fisiológicos e técnicos, e, sim, um “corpo bem-feito” também nas dimensões cultural, social, política e afetiva. A oportunidade que se apresenta é ímpar no sentido de fazer do esporte um espaço no qual o corpo e a mente, o sensível e o inteligível possam conviver harmoniosamente. Podemos assim, inspirados pelas ideias de Betto (2008), superar um paradoxo dos nossos tempos, aquele em que notamos uma escola que educa a cabeça e uma educação física ou um esporte que educa o corpo. A escola e o esporte sempre foram demasiadamente cartesianos, por isso estão em crise. Somos ainda um país em que as crianças vão para a escola para educar a mente e praticam o esporte para educar o corpo. Esse cartesianismo levado ao extremo é o caminho para produzirmos gerações e gerações de “frankensteins”, algo que lembra, como afirma Betto (2008, p. 65), “uma escola barroca, como os anjos das igrejas de Minas: só têm forma do pescoço para cima, embaixo é uma bola disforme”.

Está na hora de a pedagogia do esporte se preocupar em educar e respeitar a complexidade das pessoas e dos fenômenos sociais. Aquela maneira simplista de pensar e praticar o ensino do esporte focado apenas na repetição de movimentos e mecanização dos gestos, desprezando outras dimensões humanas sensíveis, como, por exemplo, a afetividade, a moralidade, a sociabilidade, o prazer e as emoções, parece não atender mais aos propósitos de uma prática que quer ser mais inclusiva e participativa.

Sendo o esporte um elemento atraente da cultura e cada vez mais presente na vida das pessoas, o que se pretende daqui para frente é discutir uma pedagogia do esporte que rejeite o pensamento simplista, que separa a parte do todo, isolando e hierarquizando os elementos de um dado sistema, e que considere o paradigma da complexidade, que sabe que o todo é maior que a soma das partes, que reconhece a relevância de se conhecer as partes, mas apenas na medida em que isso auxilie na compreensão e no diálogo com o todo (SANTANA, 2005).

A nossa experiência no contexto de ensino do esporte educacional tem revelado um avanço no discurso dos professores, especialmente quando o assunto é a incorporação de métodos que possam superar a hegemonia da abordagem tradicional de esportes. Eles parecem mais incomodados e inquietos diante do conhecimento que tem sido produzido a favor de uma pedagogia menos cartesiana, em que a lógica positivista dita as regras de uma didática rígida, muito influenciada pelas correntes comportamentalistas, e, quanto ao dicionário da pedagogia do esporte, parecem estar mais disponíveis para incorporar palavras como jogo, compreensão, inteligência, diversidade, consciência, cooperação e autonomia.

O problema é que ainda existe uma distância exorbitante entre o que os professores de esportes acreditam estar ensinando e como estão ensinando. Os estudos de Scaglia (1999; 2003; 2010) e Reverdito e Scaglia (2009) contribuem com as bases para a estruturação de um método que possa estar realmente adequado a uma abordagem mais sistêmica e menos tecnicista. Os autores sugerem um quadro esquemático e comparativo, apresentado abaixo, entre o que eles chamam de pedagogia do esporte tradicional e as novas tendências em pedagogia do esporte. Eles assumem o risco de estabelecer dois extremos, sugerem ser impossível uma convivência pacífica entre as duas abordagens e confessam a necessidade de se firmar em um dos grupos.

Quadro 1 - Quadro esquemático sobre as diferenças entre a pedagogia do esporte tradicional e as novas tendências em pedagogia do esporte

PEDAGOGIA DO ESPORTE TRADICIONAL	NOVAS TENDÊNCIAS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE
Centrada na técnica (TECNICISTA).	Centrada na lógica-tática (entende os porquês do JOGO/Ensino por meio de jogos).
Busca reproduzir modelos (padrões; a técnica perfeita).	Busca criar (estimula processos criativos).
Repetir movimentos para a automação (automatiza um gesto previsível, para jogar um jogo imprevisível).	Explora movimentos para enriquecer acervo de soluções (cria adaptabilidade às constantes novas situações de jogo).
Busca mecanizar o gesto (jogadores como robôs pré-programados).	Busca humanizar o gesto (cada jogador cria a sua técnica, cada jogador constrói as respostas, de acordo com o contexto e seu entendimento particular dos meios táticos).

Produce pobre acervo de possibilidades de respostas.	Produce rico acervo de possibilidades de respostas para o jogo (motoras/cognitivas/afetivas/sociais/morais/éticas...), potencializa a competência interpretativa, melhorando a leitura de jogo.
Treina movimentos individuais que não são prioridades no jogo (treino é treino; jogo é jogo).	Treina o jogo coletivamente, aprendendo a conciliar as ações individuais e técnicas às exigências táticas de grupo e coletivas (treino é jogo, jogo é treino).
Pobre em tomada de decisões.	Rico em tomada de decisões (busca a tomada de consciência das ações, ampliando as possibilidades de resposta para o jogo).
Gera dependência (jogadores dependentes, pouco criativos e com pouca capacidade de adaptação às novas situações).	Possibilita autonomia (jogadores responsáveis e conscientes de seus atos, muito criativos e com alta capacidade de adaptação às novas situações).

Fonte: Scaglia, A. J. *As novas tendências em pedagogia do esporte* – parte 1 (2010).

Para fins de fundamentação do programa que se configura como o objeto desta pesquisa, é importante dizer que nos identificamos com aquilo que os autores chamam de novas tendências em pedagogia do esporte. Mais do que as diferenças expressas entre as pedagogias do esporte tradicional e inovadoras, a leitura e o estudo do quadro esquemático nos incentivaram a uma prática reflexiva e à consequente qualificação do programa, no que se refere aos seus fundamentos e intervenção pedagógica.

Gostamos da ideia de pensar e praticar um método para o ensino do esporte em que o jogo, junto com as crianças, seja um dos atores principais. Costumamos dizer que as melhores aulas de educação esportiva que já praticamos passaram pelo jogo. Arriscamo-nos a afirmar que o jogo pode não ser a solução de todos os problemas, mas é um bom caminho. No programa de educação esportiva que desenvolvemos para as crianças, o jogo é estratégia e também conteúdo de ensino e aprendizagem, porque jogar coloca em ação a possibilidade de, no tempo e no espaço das aulas, tratar a criança como criança (MOSER e D'ANGELO, 2014).

Estamos de acordo com uma pedagogia do esporte que se faz bastante propositiva na elaboração de uma prática que seja mais interessante e significativa para os alunos, principalmente quando faz do jogo um espaço formativo e educacional por excelência.

O texto de Souza (1999) reforça e ilustra com competência o que pensamos para a pedagogia a ser praticada no programa Oficinas do Esporte, quando advoga que a ênfase de uma proposta de ensino do esporte deve encontrar o equilíbrio entre o jogar para aprender e o

aprender para jogar. Jogo, esporte e brincadeira formam a tríade⁶ que dá sustentação para o programa. A lógica é bem simples: as Oficinas do Esporte, como um programa oferecido para crianças, aceitam a possibilidade de que elas podem e devem aprender e praticar esportes, desde que o façam como se estivessem brincando.

Na verdade, durante as aulas das oficinas, elas brincam de futebol, de vôlei, de atletismo e de uma série de outras modalidades, o que quer dizer, por exemplo, que os alunos de 3 a 10 anos praticam futebol, mas um futebol de criança. Sentimo-nos confortáveis com a proposta sugerida por Freire (1998a) e Freire e Scaglia (2003), que entende o esporte como uma manifestação do jogo, assim como também são a brincadeira, a luta, a dança e a ginástica (proposta representada na Figura 1, abaixo).

Figura 1 - O jogo e as suas diferentes manifestações

Fonte: Elaborada pelo autor.

Compreender o esporte e a brincadeira através das suas inter-relações com o jogo nos dá uma grande oportunidade para reconectar aquilo que nunca se expressa de forma isolada, constituindo-se como o jeito que encontramos para aproximar as crianças do esporte, prática tão valorizada pela nossa cultura corporal. Como diz Freire (1998a, p.107), “o esporte é o jogo de gente grande; ao contrário, a brincadeira é o jogo de gente pequena. Os pequenos, as crianças, podem brincar, mas não conseguem fazer esporte; os maiores, por outro lado, podem fazer esporte conservando as possibilidades do brincar”.

⁶ Os conceitos polissêmicos e polimorfos das manifestações culturais, conhecidas como jogo, esporte e brincadeira, foram por nós melhor compreendidos na perspectiva da totalidade (FREIRE, 2002) e da complexidade (FREIRE e SCAGLIA, 2003; REVERDITO e SCAGLIA, 2009; SCAGLIA e REVERDITO, 2016). No entendimento desses autores, o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se concretiza quando as pessoas praticam esportes ou quando as crianças brincam.

Jogo, brincadeira e esporte, na nossa concepção, fazem uma boa parceria e, se bem articulados, podem subsidiar uma prática mais coerente com a ideia de educação integral. Se em algum momento, nas nossas aulas, ficamos na dúvida sobre se as crianças estão brincando ou praticando esportes, temos uma certeza, elas estão sempre em estado de jogo. O caráter de frivolidade, imprevisibilidade, liberdade e flexibilidade que caracteriza o jogo (CHATEAU, 1987; CALLOIS, 1990; BROUGÈRE, 1998 e HUIZINGA, 1999), nos anima, quando o assunto é educação para a tomada de decisão, para a tomada de consciência e para o fortalecimento do pensamento.

O jogo é campo e espaço privilegiado para o exercício da experimentação, da repetição, do erro, do acerto, enfim de correr riscos e aprender a fazer algo em um contexto que tenha sentido e significado para as crianças. No entanto, esse fazer pode vir acompanhando de um compreender, ou seja, de novas aprendizagens construídas no processo de interação dos alunos com o mundo ao seu redor. Jogar com o outro, controlar uma bola, fazer um gol, construir estratégias, imaginar e levantar hipóteses, representar seus ídolos, ser quem você quiser, solucionar desafios, todas essas permanentes surpresas são a base de uma educação que mobiliza a riqueza de uma educação de crianças sabidas e perspicazes.

Para Freire (2002), o inusitado que reveste o jogo é uma das possibilidades de desenvolvimento de formas bastante originais de inteligência, como a inteligência que se manifesta diante do imprevisível, que leva o sujeito por caminhos nunca trilhados. O grande jogador não repete caminhos. A tarefa da pedagogia do esporte, que se faz através do jogo, está em contribuir para que esse comportamento inteligente seja transferido para outras situações e que os conhecimentos construídos sejam generalizáveis a espaços não tão próximos da ação original.

Quando defendemos uma pedagogia do fazer e do compreender e das interações como origem da inteligência, muito podemos aprender com a epistemologia genética de Piaget. Por que estudar Piaget? Qual a relação da epistemologia genética com o ensino de jogos e esporte? Que relação tem a teoria construtivista com a pedagogia do jogo e com o ensino do esporte educacional? Ensino, aprendizagem e desenvolvimento são palavras marcantes na bela teoria de Piaget. Biólogo de origem, Piaget foi o fundador da epistemologia genética, uma teoria que não acredita que o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito, como postula o apriorismo ou inatismo, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca, como postula o empirismo. Para Piaget, o conhecimento é produzido nas interações do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com os

objetos. Expresso em sua forma geral, o problema específico da epistemologia genética é, com efeito, o do desenvolvimento dos conhecimentos, ou seja, o da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico, em compreensão e em extensão (PIAGET, 1990).

A concepção construtivista de Piaget (1970; 1977; 1990; 2014) refere-se ao papel ativo e construtivo do sujeito pensante no ato do conhecimento. A sua obra é consagrada à valorização do processo de construção do saber como algo que não é herdado, não está pré-formado, nem é recebido de fora do sujeito, de uma fonte exógena, ou seja, concebe a construção do conhecimento como uma resposta exigida pelo processo de interação. Assim, o ponto de partida do saber é constituído pelas ações do sujeito sobre o real. O conhecimento é, primeiramente, uma ação sobre o objeto e, nesse sentido, implica criar condições para que o ser humano possa e queira estabelecer suas relações com o mundo em um nível cada vez mais complexo, profundo e consciente.

De acordo com essa perspectiva, o jogo surge como um interessante recurso pedagógico para que as crianças elaborem um saber mais rico sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo. O jogo, para nós professores, é o pretexto para o ensino das habilidades e competências vinculadas ao desenvolvimento de qualidades, como curiosidade, criatividade, criticidade e interesse, todas sempre muito presentes nos discursos dos pais, educadores, técnicos etc. Regra, símbolo, imprevisibilidade, aleatoriedade, acaso, cultura, natureza, desafio e situações-problema constituem a unidade complexa do jogo, ou seja, estruturam um espaço ímpar de aprendizagem e construção do conhecimento.

Estabelecendo uma relação entre jogo e aprendizagem, podemos dizer que tanto para aprender como para jogar é preciso agir, ou melhor, interagir. O jogo, como qualquer ação/interação, envolve mecanismos de assimilação e acomodação, de regulação e de busca pela adaptação, ou seja, de aprendizagem. O jogo é espaço aberto, colocando em jogo a criança na sua totalidade, e a habilidade crescente de jogar jogos em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante. Através dos jogos em grupo, as crianças se desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas, também, política e emocionalmente (KAMII e DE VRIES, 1991).

A visão sistêmica, na qual o jogo contribui para um desenvolvimento mais integrado da criança, através de uma aprendizagem diferenciada e significativa, tem sido defendida por estudiosos na área da pedagogia e da psicologia. No Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – LaPp –, coordenado pelo professor Lino de Macedo, pesquisas interessantes foram produzidas a favor da pedagogia pautada por jogos e

situações-problema. Para Macedo, Petty e Passos (1997; 2000; 2005), jogar favorece a aquisição do conhecimento, pois o sujeito aprende sobre si próprio (como age e pensa), sobre o próprio jogo (o que o caracteriza, como vencer), sobre as relações sociais relativas ao jogar (tais como competir e cooperar) e, também, sobre conteúdos (semelhantes a certos temas trabalhados no contexto escolar). A ideia é a de que as aprendizagens construídas no contexto de jogo tendem a tornar-se propriedade do aluno, podendo ser generalizadas para outros âmbitos, fora e dentro da escola.

O programa Oficinas do Esporte alimenta-se dessas pesquisas e reconhece a possibilidade de aplicar seus fundamentos no espaço de ensino do esporte para as crianças. Suas práticas, seu método e suas orientações didáticas estão fundamentados no conhecimento produzido pelo LaPp, pois também consideramos os jogos agentes promovedores de diferentes tipos de aprendizagem, normalmente bem diferentes de uma pedagogia que, por muitas vezes, causa a resistência, a frustração e a desistência da prática esportiva. Nas Oficinas do Esporte, as quatro estruturas de jogos constituídas no processo de desenvolvimento das crianças – exercício, simbólico, regras e construção – são os eixos de uma vertente da pedagogia que busca ensinar às crianças a possibilidade de se relacionar com os conteúdos do esporte, com os adultos e com os colegas de uma forma mais prazerosa, saudável e inclusiva. Por exemplo, o ensino dos jogos de regras, como uma estrutura de jogo que mantém relação direta com os esportes é importante porque:

Atualiza, mas com um sentido simbólico e operatório, o jogo de significados que a criança conheceu nos primeiros anos de vida. Jogo de significados porque, para ganhar, o jogador tem de competir em um contexto no qual, por princípio, seu oponente tem as mesmas condições. Compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas são a chave para o sucesso. Para ganhar, é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, abstrair as coisas, relacioná-las entre si todo o tempo. Por isso, o jogo de regra é um jogo de significados em que o desafio é ser melhor que si mesmo ou que o outro. Desafio que se renova a cada partida porque vencer uma não é suficiente para ganhar a próxima. Assim, os jogos de regra em uma perspectiva funcional valem por seu caráter competitivo. (MACEDO, 1995a, p. 8).

O que aprendemos é que o esporte, ensinado como jogo, vai muito além das conquistas no campo da motricidade. Não que o saber fazer não seja importante, mas os jogos vão além disso e repercutem muito favoravelmente em outros aspectos, como o afetivo, o social e o cognitivo. Segundo Macedo (1995b, p. 138):

Do ponto de vista afetivo tem-se no jogo um universo relacional: competir com o adversário ou vencer um objetivo; regular o ciúme, a inveja, a frustração; adiar o prazer imediato, já que urge cuidar dos meios que nos

conduzem a ele; submeter-se a uma experiência de relação objetal de natureza complementar, já que o outro faz parte da situação; subordinar-se a regras, que limitam a nossa conduta; enfim entregar-se a um outro, abrindo-se para o imprevisível disso, para nosso “terror” ou “êxtase”. Do ponto de vista social tem-se nos jogos as exigências básicas para uma vida social: a necessidade de uma linguagem, de códigos e, principalmente, da consideração de regras que regulam nosso comportamento interindividual. Em qualquer caso, há de se cooperar em um contexto onde o sujeito é sempre apenas uma das partes, onde o seu comportamento só existe em função do outro e vice-versa. Esta experiência tende a nos encaminhar para uma forma superior de convivência e relação interindividual. Do ponto de vista cognitivo tem-se nos jogos uma necessidade e uma possibilidade constantes de construção de novos e melhores procedimentos e estruturas de fazer e compreender o mundo, de descobrir os erros e de construir pouco a pouco meios de superá-los, de tomar consciência, ainda que relativa, daquilo que nos determina.

Alguns pensadores como Freinet (1978), Chateau (1987) e Piaget (1994) afirmaram o potencial educativo do jogo. Seus escritos sugerem uma educação pelo jogo como um caminho para a construção de uma escola e, por que não, também de uma prática esportiva, que seja mais coerente com o presente e o futuro das crianças. Assim, se a escola ou qualquer outro espaço de aprendizagem olha para o futuro, para o mundo do trabalho, também precisa olhar para o presente, ou seja, para o aqui e o agora das crianças, para o real significado do brincar. Na falta do jogo, a educação perderá todo o seu sabor, não será mais do que um alimento insípido e indigesto, um trabalho sem sentido e sem compromisso com o viver bem (CHATEAU, 1987).

Aliás, na reflexão sobre o jogo e o trabalho, aprendemos que no jogo se gasta energia sem finalidade aparente, pois não há um compromisso a cumprir com a realidade. O jogador, entregando-se ao jogo, escapa à realidade e aos seus compromissos imediatos, rompe com o tempo cronometrado e participa do eterno. A privação move o trabalho; o jogo é movido pela satisfação. No trabalho há privação; no jogo, há sobra. O jogo constitui-se, portanto, em um conteúdo privilegiado quando pensamos em uma educação para a integralidade (FREIRE, 2002; FREIRE E SCAGLIA; 2003).

Assim sendo, a pedagogia do esporte não deveria enfocar o ensino através de exercícios que privilegiam a técnica e movimentos repetitivos, com o olhar voltado apenas para o compromisso, para a formação e a seleção de futuros atletas.

A pedagogia do esporte que é educacional tem o seu foco no jogo como caminho para uma aprendizagem com mais satisfação e prazer. Não se trata apenas do recrear ou do realçar a face utilitária do jogo, mas, sim, de caminhar para o equilíbrio entre as funções lúdicas e as funções educativas do jogo. Jogo e educação, jogo e trabalho coexistem e se confundem em muitos momentos. O fato é que no tempo em que o jogo predomina sobre o trabalho, a satisfação

e o prazer de jogar normalmente vêm acompanhados de ações inteligentes que convidam o jogador a estar atento e esperto com as nuances e os desafios presentes no jogo.

O esporte, visto como uma manifestação do jogar, caracteriza-se pela complexidade e pela capacidade de lidarmos com o imprevisível. Logo, ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza integram-se em um mesmo espaço, que não prevê soluções, mas desafios e obstáculos a serem superados, fazendo do jogo um espaço privilegiado para boas e interessantes aprendizagens. São essas situações, vividas e experimentadas em um contexto essencialmente social, que convidam e solicitam dos jogadores aprendizagens que podem ir para além da técnica e do rendimento. Assim, o desafio está em pesquisar, fortalecer e consolidar pedagogias e métodos inovadores que priorizem o jogo como desencadeador daquilo que Freire (2002) e Freire e Scaglia (2003) nomeiam de inteligência criativa.

Isso quer dizer transformar a quadra, o campo, a pista ou a piscina, locais normalmente utilizados para o ensino do esporte, em um espaço onde se ensina mais do que o esporte. Partindo do princípio de que jogar bem envolve qualidades e habilidades das dimensões cognitiva, social, afetiva, moral e motora, o jogo contribui para que não esqueçamos o que foi aprendido, na medida em que ao jogar repetimos habilidades que já foram aprendidas e internalizadas. O jogo também nos ajuda a aperfeiçoar as nossas aprendizagens, porque se transforma em um contexto significativo onde repetições lúdicas dos gestos, das técnicas, das regras e das estratégias são exercitadas exaustivamente e, o mais importante, o jogo pode se tornar um ambiente para novas descobertas e novas criações, ou seja, um campo fértil de transgressão, que reivindica liberdade de ação e prepara o jogador para novos desafios (FREIRE, 2002).

Como dito anteriormente, a uma forma de pensar e agir que conduz o sujeito por caminhos nunca antes experimentados damos o nome de inteligência criativa. Na pedagogia que orienta o programa Oficinas do Esporte, a finalidade está em educar crianças para a autonomia e para a cidadania, a partir de uma prática pedagógica que dá liberdade para jogar e criar. Quando são livres para jogar, as crianças se expõem, se aventuram, correm riscos, fazem escolhas, tomam decisões e constroem novas possibilidades. Se tudo der certo e elas conseguirem transferir o que aprendem nas nossas aulas para outras situações da vida, temos certeza de que teremos adultos mais criativos e mais competentes para participar de forma ativa, atuando como protagonista na sua trajetória de vida.

Mover-se em busca do ideal de ensinar o esporte com um foco mais amplo é retornar às nossas origens, quando, no contato com os professores das Oficinas do Jogo, aprendemos sobre o conceito e a prática da transdisciplinaridade (FREIRE, 2013a). Por isso, pedimos licença para

dizer que, tanto quanto o grupo de estudos Oficinas do Jogo, o programa Oficinas do Esporte quer ser transdisciplinar.

No núcleo da nossa atuação está o esporte, mas apenas no centro, pois queremos ir além e transpor os limites da quadra. Ser transdisciplinar é tornar possível a repercussão de conhecimentos produzidos em um campo a outros campos de conhecimento. Por exemplo, quando ensinamos futebol para uma criança, podemos fazer algo fechado no próprio esporte, com foco apenas no domínio de certos fundamentos, de certos gestos, dificultando que sua aprendizagem ultrapasse as fronteiras da aula. Mas o resultado pode ser diferente, e isso dependerá do método, a maneira de ensinar pode permitir ao aluno que não somente aprenda os fundamentos e as técnicas, mas, que, também, ultrapasse seus limites e, terminada a aula de esporte, leve consigo certos conhecimentos que não se tornaram cativos desse esporte, mas, sim, livres para serem disponibilizados a diversas outras situações de vida (FREIRE, 2013b).

Para Freire (2013b, p. 6), “isso só funcionará se as ações realizadas para a aprendizagem, pelo menos parte delas, chegarem à consciência do aluno”. Não bastará que ele aprenda a construir, junto com o professor e os colegas de aula, determinadas regras do futebol; será preciso que ele tenha consciência de que está, com autonomia e ação cooperativa, construindo essas regras, que isso é possível. E que tenha consciência da importância que possuem as regras construídas com autonomia para o bem do grupo, e para o bom funcionamento do jogo. É bastante provável que, terminada a aula, reste para o aluno, em sua vida fora do esporte, a consciência da importância de participar da construção de regras para viver em grupos, em comunidades, em sociedade; da importância de fazer com que as regras sejam justas e atendam o interesse geral. Porém, quando ele voltar ao esporte, é necessário que saiba aplicar isso ao futebol, juntamente com as competências aprendidas especificamente para o esporte.

2.3 Os modelos pedagógicos de esporte desenvolvidos dentro e fora do Brasil

A pedagogia do esporte, como área das ciências do esporte, tem como uma de suas missões articular conhecimentos que possam integrar teoria e prática nos espaços de ensino e aprendizagem. Nos últimos anos, um grupo diversificado de pedagogos do esporte tem se dedicado a pensar a sua prática de maneira mais inclusiva, a fim de superar a chamada pedagogia tradicional, muito centrada no tecnicismo, na reprodução de padrões e com pouca disponibilidade para respeitar os interesses e as necessidades de quem pratica o esporte. Ao longo desse processo, novas tendências e abordagens foram construídas dentro e fora do país, todas com um viés mais reflexivo e mais comprometido com um desenvolvimento integrado das crianças e dos jovens que procuram pela prática esportiva.

A convivência profissional e acadêmica com o esporte educacional nos deu a oportunidade de ter acesso a uma vasta literatura sobre a pedagogia do esporte, os seus avanços e os seus desafios. Dialogar com a estrutura e o conteúdo de algumas dessas novas abordagens pode nos ajudar a contribuir com a prática, a reflexão e a intervenção dos professores que fazem parte e atuam nos programas de educação física e esportes. A ideia aqui é apresentar uma síntese em aspectos como a origem, a arquitetura e as principais características das várias propostas que circulam nos diferentes contextos de prática, estudo e reflexão da pedagogia do esporte.

Quando participamos como aluno do programa de pós-graduação da EEFE-USP, na disciplina “Modelos pedagógicos na Educação Física Escolar e no Esporte Infanto-Juvenil”, em 2015, tivemos a oportunidade de entrar em contato com algumas das diferentes tendências e abordagens pedagógicas elaboradas e praticadas fora do Brasil. Foi durante as aulas e também no contato com a tese de Luguetti (2015) que, pela primeira vez, ouvimos e aprendemos sobre o conceito de modelos pedagógicos de esporte. O termo modelo pedagógico, segundo Kirk (2011, 2013), faz algum sentido quando destaca a interdependência e a complementaridade entre aspectos como ensino, aprendizagem, conteúdo e contexto. A preferência pela expressão surge como uma possibilidade de atualizar termos, como modelo de instrução e modelo de currículo, que normalmente mantêm o professor no centro do processo ou realça o conteúdo de ensino. O conceito de modelo pedagógico parece harmonizar melhor a relação entre professores, alunos e os conteúdos a serem ensinados nos diferentes contextos de aprendizagem, seja do esporte ou de qualquer outra prática corporal.

O que caracteriza a arquitetura de um modelo pedagógico? O texto de Luguetti (2015) nos ajuda a responder a pergunta. Segundo a autora, para identificar um modelo, precisamos encontrar na sua arquitetura aspectos como tema central, elementos críticos e resultados de aprendizagem (Figura 2).

Figura 2 - Aspectos que compõem a arquitetura de um modelo pedagógico de esporte

Fonte: Elaborada pelo autor.

O tema central refere-se à ideia em que o modelo foi concebido, e sua seleção sugere os pressupostos, os valores e as responsabilidades que irão orientar a prática. Os elementos críticos declaram o DNA do programa, as suas especificidades e aquilo que o distingue das outras propostas. Eles são o carimbo, a marca registrada do modelo, e auxiliam os gestores e professores na escolha do caminho a ser percorrido. Sem esses elementos, o êxito do programa fica mais vulnerável e sensível às interferências dos contextos e ambientes onde são desenvolvidos. Os resultados de aprendizagem revelam quais são as intenções do modelo, suas expectativas e finalidades, e descrevem o que um estudante deve conhecer, compreender ou ser capaz de aprender durante a sua passagem pelo programa. A clareza de onde se quer chegar é fundamental para qualificar a prática e definir os indicadores e instrumentos que permitirão avaliar o impacto do modelo.

Vamos, então, a partir do conceito de modelos pedagógicos, apresentar um resumo das abordagens existentes e que mais se relacionam com os fundamentos do programa Oficinas do Esporte. Para isso, definimos, como um roteiro básico, a identificação dos seguintes aspectos de cada modelo: tema central, literatura base, elementos críticos e resultados de aprendizagem.

Os modelos pedagógicos desenvolvidos dentro do Brasil

Apresentaremos, a partir da pesquisa bibliográfica e análise reflexiva realizada por Reverdito e Scaglia (2009), Reverdito, Scaglia e Paes (2009) e Reverdito, Scaglia e Montagner (2013), uma síntese de quatro modelos pedagógicos desenvolvidos dentro do Brasil.

1. *Modelo orientado pelos professores Roberto Paes e Hermes Balbino*

Tema central:

O modelo defende que a pedagogia deve orientar a prática dos professores que ensinam esportes para as crianças e os jovens. O que parece óbvio é valorizado, pois a temática central se sustenta no pressuposto de que a pedagogia do esporte deve buscar transcender à simples repetição de movimento e gestos esportivos.

Literatura base consultada:

PAES, R. R.; BALBINO, H. P. *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, R. R. *Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: Editora ULBRA, 2001;

BALBINO, H. F. *Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SANTANA, W. C. de. *Pedagogia do esporte na infância e complexidade*. In Paes, R. R.; Balbino, H. P. *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

Elementos críticos:

O modelo tem como marca registrada sugerir uma leitura do esporte de forma sistêmica, rompendo com a visão reducionista que em algum momento resumiu a pedagogia do esporte na infância ao cumprimento de etapas e premissas de um treinamento que se preocupa com quem treina apenas com o objetivo exclusivo de uma preparação futura (SANTANA, 2005).

Na sua essência, a proposta está centrada no jogo e na diversificação, com a premissa de que o jogar (praticar esportes) se aprende jogando. Desse modo, a aprendizagem do esporte se faz por meio do jogo possível – atividades lúdicas, jogos pré-desportivos, jogos reduzidos, jogos condicionados e situacionais –, todos facilitadores para a criação de um ambiente em que prevaleça uma estreita solidariedade entre o jogar e o que se aprende durante o jogo.

Referenciais teóricos originados na teoria da complexidade e na teoria das inteligências múltiplas são elementos que também contribuem para a edificação de uma prática em que o chamado pedagogo esportivo considera não só a motricidade e o gesto esportivo, mas, também, outras dimensões do desenvolvimento humano, como a afetividade, a sociabilidade, o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo.

Resultados de aprendizagem:

O modelo tem como objetivo que seus praticantes tenham uma iniciação e formação esportiva consciente, crítica e reflexiva, fundamentada sobre os pilares da diversidade, inclusão, cooperação e autonomia.

2. Modelo orientado pelos professores Alcides Scaglia e João Batista Freire

Tema central:

O modelo proposto pelos professores Scaglia e Freire apresenta uma pedagogia pautada por princípios de ensino em que o sujeito, aprendiz do esporte, seja respeitado no seu conhecimento prévio e nas suas motivações intrínsecas. Na prática pedagógica, o modelo sugere um equilíbrio entre as ações de jogar para aprender e aprender para jogar, ou seja, o esporte é fim, mas também é meio, e, tão importante quanto fazer bem, é fundamental compreender aquilo que se faz. A prática orientada para o fazer e o compreender busca também integrar a rua e a escola, a quadra e o quadro em propostas que respeitem a cultura corporal e social infantil. O esporte, nessa perspectiva, é considerado como uma representação, uma manifestação do jogo, o que implica em reconhecer que a brincadeira se configura como o jogo das crianças e o esporte como o jogo dos adultos.

O tema central nesse modelo é o esporte educacional, uma dimensão do esporte que busca a formação integral, a potencialização de oportunidades para uma vida melhor. O esporte educacional tem como objetivo a valorização da vida, educando crianças e jovens para viverem como cidadãos, pessoas conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais (FREIRE, 2012).

Literatura base consultada:

FREIRE, J. B. *Pedagogia do futebol*. Londrina: Midiograf, 1998b.

FREIRE, J. B. *Ensinar esporte, ensinando a viver*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SCAGLIA, A. J. *O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes*. (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

Elementos críticos:

O modelo é bem claro ao apresentar seus elementos críticos através daquilo que os autores chamam de princípios pedagógicos: ensinar esporte a todos, ensinar esporte bem a todos, ensinar mais que esporte a todos e ensinar a gostar de esporte. As brincadeiras/jogos da

cultura infantil que contemplam os chamados fundamentos das modalidades são os conteúdos básicos que, combinados com as capacidades motoras e as habilidades sociais e cognitivas, oportunizam um aprendizado esportivo recheado de sentido e significado. As aulas sugeridas devem ser práticas e incorporar momentos de rodas de conversa para que os alunos possam falar, uns com os outros, a respeito das coisas que experienciaram ou das suas expectativas. Tem como marca registrada a transdisciplinaridade, ou seja, provocar o desequilíbrio e a tomada de consciência, como parte de uma pedagogia que pretende que aquilo que se aprende na quadra seja levado para outros campos da vida.

Resultados de aprendizagem:

O resultado de aprendizagem esperado é que seus praticantes aprendam o esporte, aprendendo a viver. A finalidade não está em formar o atleta, mas, sim, que os alunos aprendam, enquanto praticam as brincadeiras e o esporte, outros conhecimentos indispensáveis à vida cidadã, isto é, conhecimentos relativos às questões intelectuais, motoras, morais, sociais e estéticas que ampliem seus recursos para viverem com liberdade, justiça e integrados à sua cultura corporal e social.

3. Modelo orientado pelos professores Julio Garganta e Amandio Graça

Tema central:

As ideias dos professores portugueses Garganta e Graça têm tido uma interessante repercussão entre os pedagogos esportivos brasileiros. O modelo construído e sugerido pela integração das ideias dos dois professores tem como tema central os jogos desportivos coletivos e a relação que se estabelece entre técnica e tática na prática dos esportes. A concepção que privilegia a desmontagem e remontagem dos gestos técnicos elementares e a sua transferência para as situações de jogo não devem constituir mais que um dos recursos possíveis no ensino dos jogos desportivos, dado que nessa perspectiva se ensina o modo de fazer (técnica) separado das razões do fazer (tática), porque, quando abordada através de situações que ocorrem à margem dos requisitos táticos, a técnica adquire uma transferência diminuta para o jogo (GARGANTA, 2006).

Na sua lógica, esse modelo reorganiza a visão dita tradicional que sugere o ensino do esporte a partir da fragmentação e treino individualizado dos fundamentos e gestos específicos que compõem as diferentes modalidades esportivas. A partir de uma análise da prática das habilidades em um contexto de jogo que é aberto, imprevisível e de difícil controle, os professores propõem uma ação pedagógica na qual se tenha consciência de que a compreensão

do jogo e sua tática (razões do fazer) estão articuladas e integradas às especificidades técnicas (modos de fazer).

Vale ressaltar que esse modelo centra seu olhar para o jogo e para o indivíduo que joga. O jogador, visto como ator principal, é capaz de desenvolver competências de cooperação e inteligência para absorver a ideia de que a verdadeira dimensão da técnica repousa na sua utilidade para servir à capacidade de decisão tática dos jogadores e das equipes.

Literatura base consultada:

GARGANTA, J. Ideias e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). *O ensino dos jogos desportivos*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.

GRAÇA, A. Os como e os quando no ensino de jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). *O ensino dos jogos desportivos*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

Elementos críticos:

Entendemos como um dos elementos críticos desse modelo a relevância que é dada para o aprender a jogar com uma competência que envolva a cooperação e a inteligência para resolver os desafios e situações-problema inerentes às diferentes modalidades esportivas. O modelo não abre mão de fortalecer a prática pedagógica dos professores no trabalho com jogos condicionados e as possíveis relações e combinações das suas unidades funcionais: jogador, bola, alvo, colegas, adversários e funções (ataque e defesa). Tem como marca registrada um imperativo pedagógico que é respeitar o nível de habilidade dos jogadores e modelar e dividir em fases a complexidade dos cenários de jogo. A transição dos minijogos (versões reduzidas) para os jogos chamados oficiais é um elemento crítico que favorece a motivação e o sucesso das crianças. Esse aspecto é fundamental não só para fidelizar os alunos, mas para ajudá-los a desenvolver uma atitude de querer aprender e cada vez mais aprimorar suas habilidades e competências.

Resultados de aprendizagem:

As expectativas de aprendizagem desse modelo concentram-se na formação de um jogador inteligente, capaz de compreender a relação existente entre a técnica e a tática nos diferentes contextos de prática. Essas aprendizagens formam um jogador mais autônomo em relação a aspectos como clareza do objetivo do jogo, organização no espaço de jogo, comunicação e cooperação com os colegas da equipe, solução de desafios e situações-problema que apareçam no jogo e independência em relação ao professor/treinador para a tomada de decisão e construção de estratégias cada vez mais eficazes.

4. *Modelo orientado pelos professores Christian Kröger, Klaus Roth, Pablo Juan Greco e Rodolfo Benda*

Tema central:

Os professores Christian Kröger, Klaus Roth, Pablo Juan Greco e Rodolfo Benda, os dois últimos atuando no Brasil há algum tempo, desenvolveram um interessante modelo pedagógico, cujo tema central preconiza a ideia de que as crianças e os jovens envolvidos nos programas de iniciação esportiva tenham a oportunidade de compreender e contextualizar o jogo/esporte que praticam dentro ou fora da escola. As propostas da *Iniciação Esportiva Universal*, de Greco e Benda, e *Escola da Bola*, de Kröger e Roth, podem ser consideradas como ensaios que apresentam uma estruturação do processo de iniciação esportiva, dos seis anos em diante, seguindo uma concepção pedagógica que enfatiza inicialmente o jogar para aprender e posteriormente destaca o método que se orienta para o aprender jogando (GRECO, 2012).

Dessa união se concretiza uma proposta que resgata a cultura do jogo na rua, na praia, no pátio da escola, suas tradições e variabilidade de opções, para serem oportunizados na escola, nas escolinhas e nos clubes no momento da iniciação esportiva. São respeitadas as formas de aprendizagem incidental, mas, também, consideradas aquelas que se sustentam na intencionalidade do processo de ensino-aprendizado-treinamento planejado de forma sistemática pelo professor.

Literatura base consultada:

GRECO, P. J. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental – ensino intencional. *Revista Mineira de Educação Física*, Universidade Federal de Viçosa, v. 20, n. 2, p. 145-174, 2012.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. *Iniciação esportiva universal I: da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

KRÖGER, C; ROTH, K. *Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte, 2002.

Elementos críticos:

Um dos pilares desse modelo é a adoção de uma abordagem metodológica, que prioriza uma sequência inicialmente focada nas formas de aprendizagem incidental, e sua paulatina evolução para as formas de aprendizado intencional na iniciação aos esportes. Os jogos de inteligência e criatividade tática – JICTs – e os jogos desportivos coletivos – JDCs – são as formas de jogos utilizadas para facilitar o aprendizado do esporte.

Esses tipos de jogos, também chamados de jogos situacionais, ensinam a jogar, promovem a melhoria da coordenação com bola e a melhoria das atividades básicas de domínio da bola. O desenvolvimento de uma cultura do jogar, uma escola da bola natural, livre, variada, orientada e universal para todos os esportes ajuda no desenvolvimento das capacidades coordenativas que permitem ao jogador sair das situações de pressão (do tempo, da precisão, da complexidade, da organização, da variabilidade e da carga) com êxito. A fórmula básica desse método (habilidades motoras com bola + variabilidade + condições de pressão) configura-se como um elemento crítico e marca registrada do modelo.

Resultados de aprendizagem:

Um aluno ou participante das aulas deve desenvolver a compreensão da lógica do jogo e a consequente melhoria dos pré-requisitos e condicionantes coordenativos relevantes para o rendimento nos jogos esportivos coletivos: a coordenação com a bola, a habilidade com a bola, a sensibilidade com a bola e a variabilidade com a bola. Os jogos situacionais proporcionam aprendizagens que extrapolam a dimensão motora e apresentam em seu desenvolvimento diferentes exigências de aprendizagens táticas (particularmente dos processos cognitivos de percepção, atenção, memória/conhecimento, pensamento, entre outros), que estruturam uma base de experiências e vivências inigualáveis para o desenvolvimento das crianças iniciantes no esporte.

Resumindo, nesse modelo as crianças aprendem a ter leitura do jogo (competência tática) e a escrever textos corporais cada vez mais competentes e eficientes na prática do esporte (competência coordenativa e técnica).

Os modelos pedagógicos desenvolvidos fora do Brasil

Utilizaremos, como base para a apresentação da síntese de alguns modelos desenvolvidos fora do país, os registros, as leituras, os conteúdos e as aprendizagens construídas durante a nossa participação como aluno na disciplina “Modelos Pedagógicos na Educação

Física Escolar e no Esporte Infanto-Juvenil”, ministrada pelos professores Luiz Eduardo Dantas e Carla Luguetti, na Faculdade de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, durante o segundo semestre de 2014.

1. *Modelo “Sport Education”*

Tema central:

O modelo “Sport Education”, muito divulgado no Brasil, tem como tema central o esporte educacional estudado e aprendido durante as chamadas temporadas de prática. A visão é a de que as tradicionais propostas denominadas de multiatividades, nas aulas de educação física, comprometem a educação esportiva e geram desmotivação, aprendizagens não efetivas e o desengajamento dos jovens. O modelo proposto em temporadas (*seasons*), para os precursores do modelo, oportuniza a possibilidade de formar os praticantes como sujeitos competentes, letrados e entusiasmados com a prática. Siedentop et al. (2011) definem esses aspectos como:

Sujeitos competentes são capazes e hábeis para praticar e participar dos jogos esportivos. Na nossa leitura isso quer dizer: (a) Desenvolver as habilidades e a condição física específicas de cada modalidade; (b) Apreciar e ser capaz de executar taticamente um jogo; (c) Participar dos jogos em um nível adequado à sua habilidade e experiência; e (d) Trabalhar em grupo para atingir objetivos comuns.

Indivíduos entusiasmados são praticantes que valorizam o esporte e a atitude de participação. São esportistas que praticam e participam na sua comunidade como disseminadores da “causa”. Interpretamos que são capazes de: (a) Apreciar os rituais e as convenções que dão um significado singular a cada desporto; (b) Desenvolver a capacidade de tomar decisões racionais acerca dos problemas desportivos; e (c) Envolver-se voluntariamente com o esporte dentro e fora da escola.

Crianças e jovens educados nesse modelo compreendem os valores e rituais do esporte. São letrados e têm consciência sobre as experiências positivas e negativas no esporte. Esse processo educacional permite aos praticantes do esporte: (a) Partilhar responsabilidades no planejamento e gestão da experiência desportiva; (b) Assumir liderança responsável no contexto de prática desportiva; (c) Trabalhar eficazmente dentro da equipe para atingir objetivos comuns; e (d) Conhecer os papéis a desempenhar.

Literatura base consultada:

MACPHAIL, A.; KIRK, D.; KINCHIN, G. Sport education: promoting team affiliation through physical education. *Journal of teaching in physical education*, n. 23, p. 106-122. Human kinetics publishers, inc., 2004.

SINELNIKOV, O. A.; HASTIE, P. A. Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. *Journal of teaching in physical education*, n. 29, p. 167-183. Human kinetics publishers, inc., 2010.

SIEDENTOP, D; HASTIE, P; MARS, H. VAN DER. *Complete guide to sport education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2011.

Elementos críticos:

A proposta do “Sport Education” tem como elementos críticos alguns aspectos centrados nos estudantes, nas suas funções e no tempo de contato com as diferentes modalidades esportivas. Para Siedentop et al. (2011), as chamadas temporadas esportivas (*Time to Learn* = preparação, calendário competitivo, *play-offs* e jogos de campeonato) sugerem afiliação (*Work Toward Common Goals* = equipes com múltiplos papéis) dos participantes e contribuem para o processo de fidelização das crianças e jovens ao esporte); festivais (*Recognition of Excellence e Celebration* = prêmios de desempenho, prêmios de *fair-play*, vídeos e festividades); competições (*Game Become Meaningful* = competições progressivas e graduais com atividades significativas que privilegiam a participação); divisão das funções (*Many roles* = estudantes desempenham papéis diversos como técnicos, jogadores, árbitros e repórteres) e investimento no registro (*Built-in Feedback* = classificação das equipe na liga, estatísticas das equipes, estatísticas dos jogadores, publicidade e cobertura do eventos e festivais realizados) do processo vivenciado pelos praticantes são a marca registrada desse modelo.

Resultados de aprendizagem:

O modelo proposto tem a expectativa de formar sujeitos engajados em um currículo esportivo que, centrado no aluno, mobiliza os estudantes para serem desportivamente cultos. Os alunos desenvolvem-se pessoalmente e socialmente em aspectos como responsabilidade, cooperação e confiança, ao exercer papéis com mais autoria, liderança e protagonismo no contexto de prática esportiva, ao mesmo tempo em que se aprofundam nas modalidades, compreendendo todos os aspectos e as funções envolvidas nas práticas esportivas (técnico, jogador/praticante, repórter, árbitro etc.). Suas habilidades extrapolam o espaço da quadra e chegam até a comunidade, dado que as crianças e os jovens envolvem-se mais com ações esportivas na sua escola e na sua comunidade (proteger, realçar e preservar a cultura esportiva).

A proposta pretende educar alunos que se sintam incluídos no esporte, já que desenvolvem habilidades e potenciais que oportunizam participação satisfatória nos jogos.

2. Modelo “TGfU – Teaching Games for Understanding”

Tema central:

O eixo do modelo é a formação de um jogador inteligente, que percebe os problemas do jogo e encontra as soluções, sem depender constantemente do técnico e/ou professor. O modelo questiona as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem do esporte com enfoque nos exercícios e treinos de fundamentos. A abordagem está centrada no jogo e no seu ensino, a partir de uma pedagogia não linear, e sugere o aluno como centro das ações (*student-centred approach*), como alguém que é encorajado a desenvolver habilidades para resolução de problemas, pensamento crítico e autônomo.

Literatura base consultada:

TAN, C. W. K. et al. *How does TGfU work?': examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy*. Physical Education and Sport Pedagogy, University of Bedfordshire, Routledge, v. 17, n. 4, p. 331-348, 2012.

Elementos críticos:

A aplicação de uma perspectiva pedagógica não linear que esteja ancorada no modelo TGfU deve, segundo Tan et al. (2012), assumir quatro princípios pedagógicos considerados a marca registrada do modelo: *Sampling*, *Tactical complexity*, *Representation* e *Exaggeration*. A integração entre esses princípios na prática pedagógica é o que vai qualificar e garantir ao praticante uma aprendizagem do esporte focada na resolução de problemas, na tomada de decisão e na compreensão do jogo.

Tais princípios, como essência do modelo, devem ser assim operacionalizados:

O termo *sampling*, de difícil tradução para o português, sugere que existem possibilidades de haver transferências de aprendizagem de uma modalidade para a outra. Algumas práticas esportivas carregam consigo características semelhantes nos gestos, nas técnicas e na sua estrutura tática. Seria interessante um movimento por parte dos professores no sentido de organizar e classificar os jogos por categorias que envolvam semelhanças e diferenças.

A expressão *tactical complexity*, como um dos princípios do modelo, indica que os jogos e seus desafios devem ser adequados ao nível do desenvolvimento dos alunos. O ajuste na complexidade das tarefas garante a possibilidade do sucesso e motiva as crianças a investirem energia na aprendizagem dos esportes.

O modelo é inspirado pelo ensino dos conhecidos minijogos, com formações e agrupamentos 1 com 1, 2 com 2, 3 com 3 e assim por diante. O princípio denominado de *representation* chama a nossa atenção para que esses jogos conservem minimamente a estrutura e a organização tática do jogo adulto, tendo cuidado para não descaracterizar o esporte com a justificativa de que ele está sendo adaptado ao nível de habilidade das crianças.

O quarto e último princípio, nomeado de *exaggeration*, recomenda que os jogos sejam bem jogados, ou seja, que as crianças tenham tempo suficiente para fazer suas experimentações. A ideia preconizada por esse modelo é que os professores possam diversificar os elementos do jogo, dando ênfase a algum aspecto relacionado com as habilidades e táticas de cada esporte. Diversificar e provocar desafios, a partir das variáveis das regras, espaço, material e gestos, pode ser um bom caminho para fortalecer a aprendizagem das crianças.

Resultados de aprendizagem:

Estudantes que têm a oportunidade de participar de programas esportivos focados no modelo TGfU compreendem a interdependência entre técnica e tática e evoluem na sua leitura de jogo. São esportistas mais inteligentes, com maiores possibilidades de resolução de problemas e tomadas de decisão nos ambientes de prática esportiva.

3. Modelo “Teaching Personal and Social Responsibility”

Tema central:

A ideia central do modelo está implícita no próprio nome, ou seja, contribuir para que os estudantes assumam responsabilidades pessoais e sociais dentro e fora dos espaços de prática esportiva. Com foco nas questões atitudinais, a proposta tem como objetivo principal compartilhar a responsabilidade com os alunos para que possam fazer escolhas que melhorem o seu bem-estar, bem como contribuir para que não prejudiquem o bem-estar alheio.

Literatura base consultada:

WRIGHT, P. M. et al. Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, v. 15, n. 3, p. 277-298, 2010.

HELLISON, D. e WALSH, D. Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *National Association for Physical Education in Higher Education*. Quest, v. 54, p. 292-307, 2002.

Elementos críticos:

A atitude de responsabilidade em suas diferentes manifestações é considerada a base do modelo. Para Wright et al. (2010), a ação de ser responsável contempla questões pessoais, de

cuidado com você mesmo, e questões sociais, que envolvem a qualidade do relacionamento e da convivência com os outros. O esporte, nesse modelo, não tem fim nele mesmo, ou seja, é recurso para o ensino e a reflexão sobre ações que no ambiente social revelam comprometimento, consciência e discernimento. A responsabilidade aqui é ensinada a partir de alguns elementos críticos como *self-motivation*, *self-direction*, *to caring*, *outside de gym* e *respect for the rights and feelings of others*.

Assim, responsabilidade pessoal fundamental que envolve a participação em todas as atividades, persistindo através de desafios com dedicação e esforço, expressa o *self-motivation*; a responsabilidade individual, que envolve a tomada de decisões, o trabalho de forma independente e o estabelecimento de metas para si mesmo, revela o *self-direction*; a responsabilidade social que envolve o apoio ou a ajuda aos outros, liderando ou ensinando, bem como demonstrando empatia ou preocupação com os colegas, exprime o *to caring*; a responsabilidade social que sugere a resolução de conflitos de forma pacífica e sem fazer mal aos outros indica o *respect for the rights and feelings of others* e a responsabilidade social que abrange a transferência e adoção de responsabilidades e competências para a melhoria da nossa própria vida e da vida dos outros manifesta o *outside the gym*. O objetivo final é que os alunos possam transferir aquilo que aprendem nas quadras para outros contextos de convivência e relação social.

Resultados de aprendizagem:

As expectativas de aprendizagem desse modelo concentram-se na formação de alunos disponíveis para a convivência e com atitudes de respeito em relação a si mesmo e aos outros. Além de transferir seus aprendizados de dentro para fora da quadra, espera-se que os estudantes desenvolvam ações de liderança e disponibilidade para ensinar e cuidar uns dos outros.

4. *Modelo ETA – “Ecological Task Analysis”*

Tema central:

Baseado na teoria ecológica dos sistemas dinâmicos, o modelo ETA parte da premissa de que muitas são as soluções possíveis para a realização de uma determinada tarefa motora. As soluções são determinadas pela interação única entre o sujeito, as restrições ambientais e o objetivo ou a intenção da ação. O modelo contrasta com a abordagem diretiva encontrada na maioria das aulas de educação física e propõe, segundo Balan e Davis (1993), romper com a ideia do ensino do esporte com foco apenas na tarefa, sem levar em consideração as variações relativas ao ambiente onde é executada ou as variações nos atributos do sujeito executor. Essa abordagem de ensino do esporte é orientada pelo professor para o aluno. O professor não dirige

o ensino a partir de modelos rígidos e fechados de aprendizagem das tarefas. Não existe uma única tarefa a ser executada por todos, sem levar em consideração os contextos de prática e as individualidades dos aprendizes.

Literatura base consultada:

BURTON, A. W.; DAVIS, W. E. Ecological task analysis: utilizing intrinsic measures in research and practice. *Human Movement Science*, v. 15, p. 285-314, 1996.

BALAN, C. M.; DAVIS, W. E. Ecological task analysis – an approach to teaching physical education. *JOPERD – The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 64, n. 9, p. 54(8), 1993.

Elementos críticos:

Esse modelo apresenta quatro etapas de análise da tarefa: o processo integrado e dinâmico de estabelecer metas, a capacidade de fazer escolhas para solucionar os desafios motores, a eficiência do movimento realizado e a competência de utilizar adequadamente os *feedbacks* dados pelo professor. Para o sucesso desse modelo, é fundamental haver uma integração entre aquele que ensina e aqueles que aprendem, portanto, professor e alunos devem atuar juntos e levar em consideração que:

- A capacidade de definir metas conscientes é uma das principais determinantes da motivação de uma pessoa para executar tarefas (*Establishing task goals*);
- A capacidade de fazer escolhas proporciona a automotivação, o automonitoramento e encoraja a descoberta da forma de movimento mais eficaz e eficiente para cada estudante, o que aumenta a autonomia e proporciona um sentimento geral de pertencimento. Se aos alunos são dadas opções sobre o rumo da sua aprendizagem, um ambiente mais cooperativo e produtivo para a aprendizagem é muitas vezes o resultado desse processo (*Allowing choices of movement solutions*);
- A capacidade de manipular coerentemente as variáveis relacionadas à realização das tarefas (sujeito e ambiente) contribui para que se encontre um equilíbrio entre o desafio e o sucesso (*Manipulating performer, environmental or task variables*);
- A capacidade do professor em prover o aluno com *feedback*/instruções saudáveis pode contribuir e maximizar a experiência de aprendizado (*Providing instruction*).

Resultados de aprendizagem:

O sucesso desse modelo está em provocar nos alunos aprendizagens vinculadas ao automonitoramento da sua prática. Durante a realização das atividades as crianças são convidadas a ser mais produtivas, ativas, atentas e confiantes; são encorajadas a expandir suas

habilidades através de uma série de condições, desafios ou competições e, dessa forma, exercitam seu poder de escolha e tomada de decisão, tornando-se os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

5. Modelo “Student Centered Inquiry”

Tema central:

Modelo baseado no pressuposto de que é possível criar uma nova forma de autoridade e construção da responsabilidade na relação entre professores e alunos nas aulas de educação física e esportes. O objetivo dessa abordagem, segundo Luguetti (2015), é integrar a pedagogia centrada no aluno com a aprendizagem baseada na investigação, para assim compreender melhor como é possível facilitar o interesse e a motivação para a aprendizagem nas aulas de educação física e esportes. Nesse modelo, os estudantes aprendem a nomear, criticar e negociar as barreiras para o seu envolvimento e engajamento nas aulas de educação física.

Literatura base consultada:

LUGUETTI, C. N. *Movendo-se do que é para o que deveria ser: desenvolvendo um protótipo de modelo pedagógico do esporte para meninos residentes em áreas de vulnerabilidade social*. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física e Esporte/EEFE, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2015.

OLIVER, K. L.; OESTERREICH, H. A. et al. ‘The sweetness of struggle’: innovation in physical education teacher education through student-centered inquiry as curriculum in a physical education methods course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, p. 1-19, 2013.

OLIVER, K. L.; HAMZEH, M.; MCCAUGHTRY, N. Girly Girls Can Play Games/Las Niñas Pueden Jugar También: Co-Creating a Curriculum of Possibilities With Fifth-Grade Girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 28, p. 90-110, 2009.

Elementos críticos:

A marca registrada desse modelo nos parece ser a voz dos alunos. A prática pedagógica do professor nessa proposta exige a sua descentração e a disponibilidade para escutar aquilo que os estudantes têm para dizer. A pedagogia centrada no aluno, o ativismo centrado no inquérito (pergunta) e o processo conjunto de construção das bases que orientam as aprendizagens dos alunos são os elementos críticos do modelo. O detalhamento das quatro fases que estruturam o ciclo do modelo centrado em um inquérito (perguntas investigativas) ajuda a compreender como os elementos críticos interagem e provocam nos alunos a leitura crítica do contexto e o planejamento de ações que buscam transformar a realidade.

Na origem do ciclo, está a fase de construção da base, ou seja, a cocriação de um ambiente que permite a compreensão mútua, o respeito e a aprendizagem entre todos os participantes envolvidos no ambiente educacional. A fase posterior inclui o momento de planejamento, quando o professor pensa estratégias que possibilitem a manifestação da voz dos estudantes. As próximas etapas, definidas como momentos de responder, ouvir e informar, são fundamentais para valorizar as experiências dos alunos e planejar as mudanças que serão realizadas no futuro.

Resultados de aprendizagem:

Seguindo esse modelo, a expectativa é que alunos e professores trabalhem juntos, pois o conhecimento não vem só da autoridade do professor e as relações de poder e responsabilidade são negociadas e compartilhadas pelos envolvidos. Alunos, professores e coordenadores responsabilizam-se pelas aulas de educação física e engajam-se em ações concretas, dentro e fora da quadra. Todos aprendem a ver-se como uma comunidade que tem seus desafios e conflitos negociados.

6. Modelo “Physical Literacy”

Tema central:

O modelo descreve o conceito de *Physical Literacy* como uma capacidade humana fundamental e valiosa que pode ser descrita como disposição adquirida pelos sujeitos, que contempla a motivação, a confiança, a competência física, o conhecimento e a compreensão para manter a atividade física por toda a vida (WHITEHEAD, 2010). Seu método parte do pressuposto de que cada ser humano é um todo indivisível e que corpo e mente são inseparáveis. A proposta busca integrar as dimensões afetiva (motivação e confiança), cognitiva (conhecimento e entendimento) e física (competência motora) do desenvolvimento humano. Os indivíduos que são corporalmente alfabetizados movem-se com equilíbrio, economia e confiança em uma grande variedade de situações motoras desafiadoras.

Literatura base consultada:

WHITEHEAD, M. (org.). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Canadá: Routledge, 2010.

KIRK, D. Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, p. 1-14, 2013.

Elementos críticos:

A qualidade da motivação e das interações do sujeito com o ambiente e a confiança e competência para praticar esporte são a marca registrada do modelo. Esses aspectos são, ao

mesmo tempo, a finalidade e os elementos críticos da proposta. Eles são complementares e indissociáveis, já que um pode contaminar positivamente o outro durante a prática e aprendizagem do esporte.

A motivação pode incentivar a participação e essa participação pode aumentar a confiança e competência físico-motora, que, por sua vez, pode manter ou aumentar a motivação. Se a participação conduzir à ampliação das relações, é mais um motivo para o fortalecimento da motivação que, revigorada, irá incentivar a exploração e consequente interação com o meio ambiente. O desenvolvimento da confiança e competência física pode facilitar a interação fluente com uma vasta gama de ambientes, com os novos desafios, aumentando a confiança e competência físico-motora.

Resultados de aprendizagem:

Os resultados esperados pelo modelo mobilizam aprendizagens para o presente e o futuro das crianças e jovens. A expectativa maior é que todos os aprendizes possam assumir a responsabilidade e o engajamento em atividades físicas durante toda a vida. Tudo indica que crianças bem alfabetizadas corporalmente serão adultos mais conscientes sobre a importância da atividade física para viver a vida na sua plenitude e inteireza.

Estudantes bem alfabetizados corporalmente desenvolvem competência e confiança motora, o que permite maior integração e participação nos diversos espaços de convivência social. Alunos bem alfabetizados corporalmente estruturam sua linguagem corporal de forma que lhes dê competência para sua comunicação com o mundo. Quando pensamos nas crianças, essas competências mantêm uma relação direta com as possibilidades de comunicação e inclusão nos diferentes contextos de vida social.

Finalizando este tópico, diríamos que o estudo e a tentativa de compreensão de como os modelos pedagógicos construídos ao longo do tempo podem contribuir para subsidiar a ação de ensino e fortalecer o processo de estruturação e sistematização de programas nas escolas e nos contextos de educação não formal é tarefa importante para qualquer pedagogo que, como nós, faz do esporte a sua profissão. Dialogar com a estrutura e o conteúdo de alguns modelos pedagógicos nacionais e internacionais é também fundamental para que possamos entender como a pedagogia tem evoluído nos diferentes contextos de prática do ensino do esporte.

Alguns dos chamados países desenvolvidos, representados nos modelos acima, parecem também viver como nós o incômodo quanto à posição e valorização da educação física nos currículos e programas escolares. O que constatamos foi a formação pelo mundo afora de uma comunidade de acadêmicos e professores que, ao longo das últimas décadas, tem-se questionado quanto à visão, às vezes predominante na sociedade, de uma educação física

reconhecida como uma atividade que não integra o fazer com o compreender, definida por Kirk (2013) como *non-cognitive activity*. Tanto lá como cá, o desafio permanente parece estar em mostrar o potencial educativo da educação física e do esporte para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens envolvidos com as diferentes práticas corporais.

É fato que, nos últimos anos, aqui no Brasil, a área de educação física e esporte tem avançado e sugerido uma série de propostas e saídas para a implantação e ampliação do acesso dos estudantes à prática esportiva. Modelos pedagógicos surgiram com o objetivo de romper com o paradigma da não valorização da educação física e do esporte no currículo escolar e da visão da área/componente apenas como aquilo que Kirk (2013) denomina de um tradicional *one-size-fits-all*, atividades únicas e comuns para todos os alunos, com foco apenas no fazer e no reproduzir as diferentes técnicas esportivas.

Apresentamos, em seguida, alguns pontos convergentes e algumas das conquistas observadas na análise dos diferentes modelos:

- Os métodos de ensino e aprendizagem do esporte propostos pelos diferentes modelos estão mais dispostos a colocar o aluno no centro do processo. É saudável verificar que existe maior disponibilidade por parte dos professores em considerar a história, os contextos e os conhecimentos prévios dos aprendizes do esporte;
- A valorização do jogo e de métodos que se baseiam numa visão mais sistêmica e integrada dos processos vividos pelas crianças no aprendizado do esporte. A técnica e a tática como aspectos que podem ser ensinados e aprendidos de forma mais conectada e menos fragmentada no ambiente de prática do esporte;
- Práticas pedagógicas que buscam o equilíbrio entre o jogar para aprender e o aprender para jogar. O desejo de construir métodos nos quais o esporte seja meio (professores orientados para o futuro), mas também fim (professores valorizando o presente das crianças);
- O fortalecimento de métodos que integram o educar e o formar através do esporte. A tentativa de consolidar práticas pedagógicas em que a aprendizagem do esporte mobiliza também aprendizagens nas dimensões social, afetiva, moral e cognitiva;
- A consolidação de métodos que valorizam a autonomia das crianças dentro e fora das quadras. O nascimento do ensino de um esporte inteligente que mobiliza

no praticante competências de tomada de decisão, tomada de consciência e prática reflexiva;

- O ensino do esporte em uma perspectiva transdisciplinar, capaz de contribuir com os aprendizes para que consigam transferir o que aprendem nas quadras para outras situações da vida.

Os diferentes modelos surgiram com o interesse de deixar clara a função e as especificidades da educação física e do esporte nos espaços formais e não formais de educação. Parece-nos que a essência dos modelos está em pensar e praticar a educação física e o esporte comprometidos em integrar o fazer e o compreender, o corpo e a mente, o presente e o futuro de cidadãos mais conscientes sobre a importância do esporte para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Porém, ainda vivemos muito no mundo das intenções e, quando nos voltamos para o campo da prática, identificamos um hiato, ou melhor, uma carência quanto aos processos de implantação, operacionalização e avaliação dos modelos.

O que então pudemos aprender com os modelos nacionais e estrangeiros?

A primeira diferença entre os modelos construídos lá fora e as propostas desenvolvidas aqui no Brasil parece estar na capacidade de sistematização e avaliação das propostas. Os modelos internacionais apresentados e estudados, além de se configurarem como uma ferramenta de ensino, são conteúdos de pesquisa e investigação por parte dos seus autores e precursores. A avaliação da repercussão dos modelos é o que pode garantir melhor relação entre as intenções e as ações. Além de avaliar a qualidade dos modelos (programas e currículos), as pesquisas são fonte importante para a construção de conhecimentos que podem contribuir com a formação dos professores envolvidos na prática e no ensino do esporte.

Isso quer dizer que os modelos precisam ser testados de forma científica e sistemática pelos atores envolvidos no seu planejamento e implantação. A demanda atual parece ser a de formar pesquisadores competentes para a investigação, criação e aplicação de modelos pedagógicos no contexto brasileiro.

A segunda diferença aparente em relação àquilo que temos feito aqui no Brasil é que os modelos internacionais estudados estão colados à palavra “prática”, supostamente modelos surgidos a partir da atuação dos professores e pedagogos do esporte em seus campos de trabalho junto aos alunos, o que significa que a quadra pode se tornar um espaço privilegiado de pesquisa e construção de conhecimento aplicado ao mundo real. O aprendizado está em saber que os modelos estudados não são receitas a serem reproduzidas, mas, sim, propostas inspiradoras para

que possamos ampliar o nosso campo de estudos e pesquisas na área da educação física e do esporte educacional.

Levando-se em consideração os aspectos levantados acima, quais seriam as demandas para que, conforme sugere Casey (2012), os modelos não se transformem em um elefante branco? Identificamos para a realidade brasileira alguns desafios que envolvem, conforme demonstrado na Figura abaixo, a aproximação entre teoria e prática, pesquisadores e professores e campo e universidade.

Figura 3 - Aproximação entre os atores que fazem a educação física e o esporte no Brasil como estratégia de qualificação das pesquisas e modelos pedagógicos

Fonte: Elaborada pelo autor.

A aproximação entre instituições como ONGs, escolas, clubes e universidades pode, sem dúvida, contribuir para ampliar as parcerias entre professores e pesquisadores comprometidos com qualificação de modelos pedagógicos com foco no esporte educacional. O entendimento de que professor também é pesquisador e vice-versa pode romper com a lógica ainda muito presente que distancia a universidade do campo de aplicação e a teoria da prática. A universidade tem condições de ajudar no processo de formação dos professores para a realização de pesquisas em educação esportiva que respeitem critérios como o protagonismo e a autoria dos educadores, o contexto de aplicação dos modelos e o ciclo de planejamento, aplicação e avaliação da prática. Assim teríamos condições de buscar cada vez mais evidências sobre a qualidade dos modelos pedagógicos em desenvolvimento no país, além de construir uma rede de profissionais que estariam em permanente formação e reflexão sobre a prática.

2.4 O modelo pedagógico das Oficinas do Esporte: fundamentos e método

Da raiz *fac* (ato de fazer), a palavra “oficina” deriva de ofício (trabalho) e se relaciona com *facere*, ação de transformar, tornar (VIARO, 2004). Nas Oficinas do Esporte, o trabalho, ou melhor, o dever dos professores e dos alunos, como em qualquer situação pedagógica, é

estudar, ensinar e aprender. Nesse contexto de trabalho oficial, de ensino e de aprendizagem, existem tarefas e obrigações que envolvem esforço, comprometimento, disciplina, organização e planejamento. Porém, estamos falando de uma oficina em que a prática é o esporte, com todo o seu sentido de divertimento, passatempo, prazer, superação de dificuldades, trabalho e convivência em grupo. Nas Oficinas nosso desejo é transformar o esporte em uma prática cujo ofício seja factível a todos e na qual os alunos, ao mesmo tempo em que trabalhem, joguem, isto é, aprendam jogando e joguem aprendendo.

Podemos dizer que dos modelos pedagógicos apresentados acima, aquele orientado pelos professores João Batista Freire e Alcides Scaglia e também aquele denominado de Physical Literacy, são os que mais inspiraram o modelo das Oficinas do Esporte. Vale ressaltar aqui que outras referências foram importantes para a estruturação do programa, principalmente as experiências desenvolvidas pelo grupo de professores das Oficinas do Jogo (FREIRE, 2013a). A visão de que o esporte pode ser um meio para a educação integral, a relação entre o jogar para a aprender e o aprender para jogar, a valorização do jogo e a sua relação com o esporte e a brincadeira, a integração entre o fazer e o compreender são alguns aspectos que, na prática pedagógica, tendem mais a nos aproximar, do que distanciar. O esporte das Oficinas que imaginamos ser ministrado em escolas, centros esportivos e clubes, entre outros ambientes possíveis, tem a sua arquitetura assim definida:

Figura 4 - Arquitetura do modelo pedagógico Oficinas do Esporte

Fonte: Elaborada pelo autor.

As Oficinas do Esporte têm como TEMA CENTRAL o esporte como um DIREITO. Dessa forma, definimos alguns pressupostos teóricos que devem orientar a nossa prática pedagógica. Esses pressupostos, também chamados de princípios, estão alinhados com o esporte educacional e, principalmente, com a missão e a visão da organização que coordena o programa. De acordo com Rossetto Júnior, Costa e D'Angelo (2008), são princípios do programa Oficinas do Esporte:

Inclusão de todos: Consiste em criar condições e oportunidades para a participação de todas as crianças e jovens no aprendizado do esporte, desenvolvendo habilidades e competências que possibilitem compreender, transformar, reconstruir e usufruir as diferentes práticas esportivas.

Construção coletiva: Define-se pela participação ativa de todos os envolvidos na estruturação do processo de ensino e aprendizagem do esporte. Sendo assim, é imprescindível que alunos, professores e comunidade sejam corresponsáveis e cogestores do planejamento, execução, avaliação e continuidade dos programas e projetos.

Respeito à diversidade: Consiste em perceber, reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas no que se refere à raça, cor, religião, gênero, biótipo, níveis de habilidades. Ao entendermos a diversidade como uma oportunidade de aprender com as diferenças, é importante diversificar os métodos de ensino, favorecendo a convivência e a aprendizagem compartilhada.

Educação integral: Define-se pela compreensão do esporte como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo. As ações pedagógicas devem abordar os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

Rumo à autonomia: Consiste no entendimento e na transformação do esporte como meio para uma educação emancipatória que se baseia no conhecimento, no esclarecimento e na autorreflexão crítica para superar modelos. Portanto, a autonomia constitui-se na capacidade dos atores sociais em analisar, avaliar, decidir, promover e organizar a sua participação e de outros nas diversas práticas esportivas.

São esses os princípios que nos fazem acreditar que é possível fazer do esporte um meio para a educação. Não há, como já mencionamos, uma relação direta ou mecânica entre fazer esporte e beneficiar-se individual, social e moralmente. O esporte tanto contém ingredientes amorosos quanto ingredientes odiosos e danosos. Ou seja, o tanto que o esporte educará alguém para uma vida ética e melhor, quer individual quer socialmente, dependerá dos fatores que condicionam sua prática. Entre esses fatores, sem dúvida, temos que destacar o contexto social e cultural de prática esportiva, com quem praticamos o esporte, os professores e as professoras

e a orientação político-pedagógica definida para o ensino. Na prática de esportes, por exemplo, voleibol ou o basquetebol, temos componentes como a tolerância, a coragem, a generosidade, a humildade, a fidelidade, a compaixão e a renúncia, mas temos também outros, tais como a covardia, a submissão, a intolerância, o preconceito, a violência e a indiferença. Na prática pedagógica da educação esportiva que se pretende ética, compromissada com a formação de uma sociedade justa, não caberia promover o esporte pelo esporte, sem preocupações com a consequência de tais práticas. Os educadores comprometidos política e socialmente não podem garantir o futuro de quem quer que seja, mas se preocupam com o futuro de seus alunos e do mundo em que vivem. Querem, sem dúvida, pessoas melhores, que vivam em um mundo melhor, pois essa é a sua crença.

As Oficinas do Esporte assumem, portanto, a responsabilidade por compatibilizar, na prática, o ensino do esporte com qualidade para todos, e por disseminar, através do esporte, os valores que realizem a ideia de termos pessoas melhores habitando um mundo melhor (FREIRE, 2012). Na obra de Freire (1998b), encontramos alguns princípios pedagógicos que também ajudaram a alicerçar a nossa prática. Por seu caráter mais objetivo, eles nos fizeram caminhar das belas intenções para a prática mais coerente e consistente, quando o foco está no ensinar o esporte a todos, ensinar bem o esporte a todos, ensinar mais do que o esporte e ensinar a gostar de esporte, conforme descrição a seguir.

Ensinar o esporte a todos: O projeto político-pedagógico da organização responsável pelo programa não admite exclusão, portanto, em nossas práticas esportivas, não há seleção. Não nos furtamos à responsabilidade de que o esporte, como nosso objeto de ensino, deve ser ensinado com competência e qualidade. Porém, quando partimos do pressuposto de que o esporte é conteúdo a ser aprendido, devemos assumir o compromisso de ensiná-lo a todos. O desafio está em romper com modelos de ensino que, muitas vezes, acabam por dar atenção somente àqueles que, por algum motivo, genético ou ambiental, apresentam maiores habilidades. Entendemos a importância de ampliar a educação cultural de um povo, porém, o que está ao nosso alcance tem limites. Não podemos dar conta de todo o leque de necessidades educacionais das crianças e dos jovens. Lidamos com o esporte. Ele é nosso instrumento, o tema gerador da pedagogia que pretende ser forte. Mesmo considerando os limites de nossa atuação, naquilo que nos toca, o esporte será ensinado a todos, independentemente de credos religiosos, de cor da pele, de gênero, de opção sexual, de idade, de constituição física, ou qualquer outra característica. O compromisso é com a inclusão e a participação, e a nossa premissa está em acreditar que qualquer pessoa possa aprender a praticar esportes dentro das suas potencialidades e limitações.

Ensinar bem o esporte a todos: Nas Oficinas, o esporte é tratado como um direito de todos, mas não basta que o cidadão tenha esse direito reconhecido apenas como plateia. Ele deve ter o direito de aprender o esporte para poder praticá-lo. O reconhecimento desse direito, porém, para nós vai mais longe, além de aprendê-lo e praticá-lo, o cidadão tem o direito de aprendê-lo bem, para praticá-lo com qualidade. Não importa se em menor ou maior tempo, é preciso ter paciência e conhecer cada aluno, acreditando que todos, dentro de suas limitações e das suas potencialidades motoras, cognitivas e socioafetivas, podem fazer esporte com qualidade e bom desempenho.

Ensinar mais do que o esporte: De modo geral, onde quer que se ensine esporte, dá-se por cumprida a missão quando as crianças mostram boas habilidades na prática esportiva. Entretanto, trata-se, ainda, apenas de um bem fazer, um fazer com êxito, um exercício de habilidades que não ultrapassa os limites da própria prática. Cada aula ministrada nas Oficinas do Esporte dever ir além, deve deixar uma herança para a vida dos alunos. O papel do esporte educacional ultrapassa o ensino dos seus fundamentos e técnicas e inclui os seus valores subjacentes, ou seja, conteúdos relacionados às dimensões atitudinal e conceitual. A questão que se coloca é a seguinte: Que conhecimentos os alunos deverão adquirir a respeito do esporte, a fim de se tornarem cada vez mais competentes para enfrentar as exigências da vida social, exercitar a cidadania e melhorar sua condição humana? Cada aula ministrada nas Oficinas do Esporte deverá deixar uma herança para a vida dos alunos. Quando um jovem aprende, por exemplo, o jogo da queimada, por melhor que o aprenda, caso seu conhecimento seja exclusivamente técnico, nada restará após o jogo. O conhecimento apenas técnico, prático, tornará o aluno prisioneiro dessa técnica, sem condições de ir além dela. Porém, se, ao aprender o jogo da queimada, ele puder compreender o que ocorre no jogo, talvez, como já mencionamos, saia do jogo com uma herança de conhecimentos aplicáveis a outras circunstâncias de vida.

Ensinar a gostar do esporte: O esporte possui componentes que por si só encantam. O esporte é um jogo, um tipo de brincadeira de gente grande, um faz de conta, uma simulação, que contém elementos de imprevisibilidade, de mistério, que exercem forte atração nos praticantes. Portanto, a pedagogia do esporte educacional não pode tirar esse encanto, não pode transformar a educação esportiva numa rotina maçante. Nas Oficinas, os alunos aprendem a praticar esporte gostando dele, mantendo, assim, o seu encanto e a sua sedução. Vislumbramos o futuro com a visão de que a nossa missão não é tão difícil assim, afinal de contas, uma vez que as crianças gostam tanto de brincar e praticar esportes, a nossa tarefa é que elas, quando maiores, continuem a gostar do esporte.

Os princípios acima descritos estão perto do que costumamos chamar de objetivos de ensino, que são como guias para o professor que acredita no seu potencial de ensino, na possibilidade de transformar e modificar comportamentos. Entendendo a aprendizagem como mudança de comportamento, surgem as perguntas: Quais os objetivos do programa? O que os alunos irão realmente aprender? A partir dos princípios sugeridos, o programa Oficinas do Esporte definiu assim os seus objetivos de aprendizagem:

Objetivo geral

Adquirir conhecimentos que favoreçam uma vida de melhor qualidade, de direitos civis, de autonomia, ética e responsabilidade para consigo e para com os outros.

Objetivos específicos de aprendizagem

*Na dimensão da motricidade*⁷: Enriquecer o repertório motor dos alunos, desenvolvendo a sua liberdade de expressão ao se locomover, manipular e se equilibrar.

Na dimensão social e moral: Reconhecer e valorizar a cooperação, os diálogos, a construção coletiva de regras, as discussões e a tomadas de decisão como valores e atitudes que contribuam para a boa convivência em grupo.

Na dimensão afetiva: Aprender a lidar cada vez melhor com as próprias emoções, adotando posturas de diálogo, respeito e tolerância para com os outros nas soluções dos conflitos que ocorrem dentro e fora da aula.

Na dimensão intelectual: Fortalecer o pensamento e desenvolver as habilidades do raciocínio lógico para resolver os problemas e os desafios pertinentes ao espaço da prática esportiva.

Na dimensão cultural: Incorporar, ressignificar e reconstruir a cultura relacionada aos jogos populares, ao esporte, à dança, às lutas, à ginástica para seu usufruto e dos colegas, dentro e fora da comunidade.

Na dimensão da consciência: Reconhecer e enfrentar as dúvidas, as críticas e as reflexões como base para a compreensão e a tomada de consciência de que aquilo que acontece no espaço de prática motora pode servir para outras situações da sua vida.

Essas aprendizagens, se bem construídas, vão ao encontro de uma educação esportiva que tem a finalidade de formar cidadãos éticos. Esse objetivo pode ser alcançado nos mais diversos contextos, por exemplo, aprendendo Matemática e Português pode-se aprender a viver eticamente em sociedade. No nosso caso, queremos fazê-lo ensinando esporte. O esporte nas

---

⁷ Motricidade, motor, motriz, movimento e gestos são palavras utilizadas neste texto para expressar os códigos da linguagem corporal presentes nas famílias das habilidades motoras de locomoção, manipulação e equilíbrio.

Oficinas, portanto, é fim, mas também é meio. É fim porque quando uma criança vai a um local qualquer aprendê-lo, precisa ser satisfeita quanto a isso. Porém, também é meio, porquanto, quando o aprende, pode aprender novos valores, fortalecer seu pensamento, aprender a lidar melhor com suas emoções, desenvolver a apreciação estética do que se encontra ao seu redor e adquirir ou estender a percepção que tem do seu próprio corpo; enfim, pode ampliar suas chances de dar significado às coisas no mundo em que vive.

Nas Oficinas do Esporte, como afirmamos e reafirmamos, as crianças jogam para aprender. O jogo, nosso principal conteúdo, é um ELEMENTO CRÍTICO do programa. Nas nossas aulas, o símbolo, a regra e a construção interagem a todo o momento, são os eixos temáticos que orientam a prática pedagógica (MOSER; D'ANGELO, 2014). O movimento de jogar é o ponto de partida para que as crianças aprendam a dar significado às coisas do mundo em que vivem. Dessa forma, as brincadeiras, desde os jogos simbólicos, passando pelos jogos de construção, até os jogos de regras, nessa ordem, constituem a mobilização lúdica mais adequada para quem ainda é criança e quer aprender esporte. A justificativa por essa opção é que quanto mais novas as crianças, menos específicos devem ser os conjuntos motores. Um dos conjuntos mais complexos e específicos da motricidade é o esporte, portanto, o menos adequado para os pequenos. Se quisermos apresentar o esporte aos mais novos, que seja em forma de jogos, a maneira possível e adequada de assimilarem as complexas tramas dessa manifestação lúdica tão complexa.

Na lógica da seleção dos conteúdos levamos em consideração os objetivos de aprendizagem previstos no programa. Objetivos e conteúdos são como as duas faces de uma mesma moeda, dado que devem dialogar como aspectos complementares e integrados. É nesse sentido que o jogo se constitui como um espaço privilegiado para que os objetivos sejam alcançados, logicamente tomando certo cuidado para não fazer do conteúdo algo apenas instrumental, sem qualquer sentido ou significado para as crianças (FREIRE, 1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003). O fato é que não nos furtamos de reconhecer a importância do jogo no futuro da criança. O símbolo e a regra, sempre tão presentes no jogo infantil, vivem e convivem sem as disjunções e rupturas da pedagogia. Para fins didáticos e de identificação de possíveis aprendizagens, selecionamos algumas habilidades (o que se pode aprender no espaço do jogo) que estão presentes, principalmente nos jogos simbólicos e de regras.

No jogo simbólico, quando conectado com o mundo dos esportes, as crianças têm a oportunidade de viver o caminho do mundo da imaginação para a compreensão da realidade. Jogar simbolicamente é a possibilidade de a criança construir uma vasta rede de dispositivos que permitem ao seu eu assimilar a realidade integral do mundo e assim revivê-la, dominá-la

e/ou compensá-la. No jogo simbólico, é possível resolver conflitos e realizar desejos que não foram possíveis em situações não lúdicas. Jogar simbolicamente é desenvolver a compreensão e a assimilação do mundo real, expressão de habilidades como simbolizar, fantasiar, imaginar, imitar, representar e ressignificar para incorporar a realidade e o outro.

A criança – assimilando o mundo como pode ou deseja, criando analogias, fazendo invenções, mitificando-o – torna-se produtora de linguagens, criadora de convenções. O jogo simbólico constitui-se espaço privilegiado para que a criança possa não somente submeter-se às regras de funcionamento social, mas também produzir conhecimento e encontrar respostas às perguntas que nos faz o jogo da vida (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997; 2000; 2005).

No jogo de regras vive-se a oportunidade de trilhar o caminho da autocentração para a descentração; da heteronomia para a moralidade autônoma. O jogo regrado é o jogo da socialização. Estamos falando daquele jogo que as crianças jogam juntas, de acordo com regras unificadas e que governam a competição. Jogando em grupo, as crianças são convidadas a se descentrar e coordenar pontos de vista diferentes, que exigem saber conversar, se comunicar e conviver uns com os outros. O jogo de regras representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade. Jogar jogos de regras, cada vez mais com cooperação e autonomia é uma expressão do desenvolvimento de habilidades como respeitar, conviver, tolerar, solidarizar-se, sensibilizar-se, organizar-se em grupos, discutir temas e construir regras que sejam comuns e unificadas.

No jogo de regras, a criança é colocada em contato com restrições, limites, possibilidades, enfim, com uma vida regularizada e harmônica. A regra é necessária para que haja solidariedade e compartilhamento. Esse tipo de jogo social vale muito também pelo seu caráter competitivo. Para ganhar é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, abstrair e relacionar as jogadas o tempo todo, encontrando-se, aí, o lado saudável da competição, ou seja, o da competência, da habilidade pessoal ou talento, para enfrentar problemas e resolvê-los da melhor forma possível. No jogo de regras, mais do que vencer o outro, é possível desenvolver a competência de superar a si mesmo. O outro é apenas um parâmetro que nos obriga, para alcançar o sucesso, a compreender melhor as coisas, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros, coordenar situações, enfim construir estratégias cada vez mais eficientes para jogar cada vez melhor (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, 2000 e 2005).

Quando definimos o jogo como um elemento crítico do programa, assumimos a responsabilidade de busca constante da pedagogia para que ela nos dê elementos que possam fazer o jogo ser um jogo com intenções educativas, ou seja, equilibrar o conflito permanente

que existe entre a aprendizagem e o divertimento. Os jogos de regras são muito queridos pelas crianças e, ao longo das aulas, vão se aproximando do esporte, vão se transformando nos chamados jogos pré-desportivos. Por exemplo, o futebol está presente em jogos como o bobinho, a rebatida, o mele, o artilheiro, o gol a gol, entre outros. Como possíveis representações do futebol, esses jogos ganham um trato pedagógico, pois a ideia é que o lúdico se conecte com a aprendizagem.

Como sugerem Scaglia e Reverdito (2016), os procedimentos pedagógicos de ensino dos jogos devem estar acompanhados de uma avaliação sistemática para a verificação dos resultados e uma preocupação com a qualidade da intervenção dos professores em aspectos como nível de engajamento e participação, tempo de prática, motivação das crianças, conteúdos aprendidos etc. No programa Oficinas do Esporte, selecionamos alguns critérios de escolha e intervenção que contribuem para o êxito do ensino dos jogos para as crianças. De acordo com um dos documentos norteadores da nossa prática pedagógica (ROSSETTO JÚNIOR et al., 2009), o bom jogo é aquele que:

- a) oferece a possibilidade de todos participarem ativamente. Durante o jogo, os jogadores devem estar sempre em movimento. A palavra de ordem para um bom jogo é inclusão e o cuidado está em evitar jogos nos quais as crianças tenham que esperar muito tempo em filas por sua vez de jogar. Todos os esforços do professor devem convergir para que a criança e o adolescente participem efetivamente das atividades;
- b) oferece a possibilidade de sucesso aos participantes. O jogo não pode ser nem muito fácil nem muito difícil, mas, sim, desafiador. Uma intervenção qualificada do professor para o ensino de jogos parte do princípio de que uma ajuda adequada significa pensar sempre nas competências que os alunos já possuem e naquelas que estão prestes a alcançar com a ajuda de terceiros. O bom jogo motiva os participantes a investir energia na busca dos pontos, dos gols e da vitória. Jogos muito fáceis ou muito difíceis desmotivam os jogadores. O bom jogo deixa sempre o gostinho de “quero mais”;
- c) oferece a possibilidade de autogerenciamento do jogo pelos participantes. Privilegiando-se as relações de troca entre as crianças e a construção coletiva, o jogo pode constituir-se num espaço para o exercício da cooperação e autonomia. Com o passar do tempo, o professor deve interferir o mínimo possível no jogo dos alunos, que deverão aprender a gerenciar o espaço do jogo, desde a sua preparação até a ação de jogar. Quando é necessária a intervenção constante do professor,

mesmo após algum tempo de prática, alguma coisa não vai muito bem. A cada aula os alunos devem mostrar mais independência e autonomia no gerenciamento dos jogos.

- d) oferece a possibilidade de adaptação e de novas aprendizagens. Cabe ao professor criar condições para que os participantes tenham tempo e espaço para experimentar e repetir as habilidades motoras envolvidas no jogo, pois, como o dito popular, “é errando que se aprende”. Com o passar do tempo, as crianças devem sentir-se seguras para experimentar e correr o risco de errar. A boa jogada, aquela em que o jogador demonstra ter aprendido a jogar e com competência faz o gol ou marca o ponto, muitas vezes nasce dos erros e das tentativas de acertar. Nesse constante ir e vir, entre acertos e erros, o jogador atualiza seus esquemas de ação, faz as adaptações necessárias e aprende a jogar.
- e) oferece a possibilidade de manutenção da imprevisibilidade. Nos jogos em grupo, o professor deve estar atento à formação das equipes para que haja equilíbrio. Só perder ou só ganhar não tem graça, porque aquele que só ganha não se sente desafiado e aquele que só perde tem a sua autoestima comprometida. O bom jogo é aquele cujo rumo não pode ser traçado com exatidão, menos ainda seus resultados.

Como um guia de intervenção qualificada, os critérios acima compõem uma base de conteúdos que costumamos associar às orientações didáticas sugeridas para os professores que atuam nas Oficinas do Esporte. Um dos maiores desafios do programa é encontrar o caminho para articular as intenções, no caso os pressupostos, os princípios, os objetivos e os conteúdos, com as ações, com um jeito de fazer que seja eficiente para que possamos alcançar bons resultados, nesse caso específico, a aprendizagem das crianças. São nossos procedimentos e nosso método que podem viabilizar a ligação entre a pretensão e o pretendido. Quando um professor ministra a sua aula, ele o faz seguindo algum plano ou método, seja de forma consciente ou não. É fato que esse modo de fazer, esse caminho escolhido, não inclui apenas as teorias, a visão de mundo e de educação do professor, a sequência didática planejada com antecedência, mas também o ambiente, a qualidade dos recursos, a motivação, a sua personalidade etc.

Como diz Perrenoud (2001), ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza. Isso quer dizer a negação do planejamento antecipado e da sistematização de um método de ensino? Não, muito pelo contrário. É nas funções mais valorizadas, entre elas a de professor, que geralmente

se requer uma dupla qualificação: competências para antecipar e competência para improvisar cada vez que a antecipação não for suficiente. Para Perrenoud (2001), um professor só pode fazer tudo o que deve fazer se tomar decisões rápidas, sem poder refletir o tempo suficiente para ter a certeza de haver adotado a melhor opção. Portanto, é necessária uma competência profissional que exige perceber a urgência e os riscos para dosar a parcela de imediatismo e a parcela de reflexão.

Da nossa parte, investimos tempo e trabalho naquilo que chamamos de prevenção didática, ou seja, a sugestão de caminhos que possam nos ajudar a realmente tomar decisões assertivas e concretas na busca de um ensino com qualidade. A isso chamamos de método, um jeito de fazer apoiado nas teorias da pedagogia do esporte e do jogo, que envolve provocar conflitos, produzir dúvidas e reflexões, chamar a atenção para a tomada de consciência, fortalecer o pensamento e estabelecer relações daquilo que se aprende no jogo/esporte com outras situações de vida. Foi assim que ao longo da nossa história definimos alguns procedimentos, ou melhor, algumas orientações didáticas que, complementando os critérios de intervenção apresentados acima, devem ser respeitadas pelos professores para que os princípios e objetivos do programa sejam observados (MOSER; D'ANGELO, 2014, p. 21). São elas:

- a) *Provocar o conflito e a contradição* – O ensino de jogos não deve apontar para aquilo que o aluno já conhece ou faz, nem para os comportamentos que já domina, mas, sim, para o que não conhece, não realiza ou não domina suficientemente. As crianças devem ser constantemente incentivadas a buscar novos conhecimentos através de intervenções pedagógicas pautadas por diversificações no Sistema PROTEGE (Apêndice B).
- b) *Gerar interações* – Olhar para as Oficinas do Esporte como um espaço aberto de aprendizagem é romper com modelos fechados de ensino. Sujeito e objeto de conhecimento são sistemas abertos, sempre interagindo entre si, constituindo-se mutuamente, transformando-se e sempre em via de constituição.
- c) *Ensinar com significado* – Uma intervenção qualificada deve respeitar e valorizar os conhecimentos prévios das crianças. Conhecê-las, conhecer seus interesses e necessidades e diagnosticar o que já sabem sobre o jogo são pontos de partida para planejar as estratégias e selecionar os jogos mais adequados a cada grupo. A aprendizagem é mais significativa quando a criança consegue estabelecer relações que façam sentido entre o que já conhece e o novo conteúdo.
- d) *Construir coletivamente* – Para educar atitudes e construir valores, é preciso criar um espaço de ajuda mútua, no qual os conteúdos atitudinais sejam tratados como objetos

de conhecimento. Privilegiando-se as relações de troca entre as crianças e a construção coletiva, o jogo pode constituir-se num espaço para o exercício da cooperação, num valioso recurso pedagógico para que as crianças aprendam a cooperar.

O esporte praticado na rua, no clube, na praça, na quadra da comunidade ou no campinho do bairro ganha conotação de educacional somente quando se faz presente a figura do professor? Logicamente que não, afinal estamos sempre aprendendo, com ou sem a presença dos professores. No programa Oficinas do Esporte, a figura do professor está atrelada a uma intencionalidade e sistematização que busca atingir objetivos de aprendizagem e mudanças de comportamento dos aprendizes. Nesse sentido, planejar é importante, pois auxilia o professor a escolher os melhores caminhos para a boa aprendizagem dos alunos, constituindo-se como um elemento crítico no programa. Não estamos falando de uma “camisa de força”, mas, sim, de uma “carta de intenções” que ajude o professor a enfrentar as dúvidas e as incertezas que surgem no dia a dia da quadra. O bom professor deve estar sempre disponível e receptivo para examinar e observar a sua prática, aprimorando as suas habilidades de antecipação, observação e regulação (MACEDO, 2005).

O pedagogo do esporte que caminha para a profissionalização precisa perceber e aprender que o aperfeiçoamento profissional é um projeto pessoal que implica em uma relação do professor consigo mesmo, em termos de tempo, espaço, planejamento e realização de tarefas (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D’ANGELO, 2008).

Nas Oficinas do Esporte, a integração, no espaço coletivo de planejamento e formação, entre o conhecimento teórico e as vivências práticas e experiências pessoais de cada um pode contribuir para que o professor desenvolva as habilidades e competências de um bom ensino.

A unidade/sequência didática – SD –, definida por Zabala (1998), como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos, tem sido o instrumento de gestão pedagógica do programa, com o qual buscamos organizar as nossas ações educativas para encontrar os melhores caminhos e, assim, alcançar os objetivos do programa. Na sua estrutura, Quadro 2, abaixo, a SD integra aspectos gerais do planejamento, como objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, detalhados em capacidade(s)/objetivo(s) específico(s), tema, expectativas de aprendizagem, conteúdos, estratégias e atividades (organizados nas etapas de mapeamento, desenvolvimento e fechamento), indicadores e instrumentos de avaliação.

A ideia é que ela esteja em permanente construção, não sendo apenas utilizada na fase de antecipação, quando planejamos como será a aproximação junto às crianças. O ideal é que o professor fique bastante atento para que a SD seja um instrumento de reflexão e regulação do processo de ensino e aprendizagem, sempre em construção, pois é no diálogo que o professor estabelece com seus alunos e com a comunidade os encaminhamentos, as atividades e as estratégias que melhor se adaptam aos objetivos e conteúdos de aprendizagem. Essa ideia de um planejamento que está sempre vivo, em um permanente ciclo que denominamos de intenção, intervenção e indiciação, será utilizada e aprofundada na discussão dos resultados, no Capítulo 4, núcleos de significado 1 e 2.

No seu conteúdo, a SD deve refletir um ensino reflexivo, com a seleção de estratégias e atividades que: a) permitam determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem; b) desenvolvam conteúdos de forma significativa e funcional para os meninos e as meninas; c) sejam adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno; d) representem um desafio alcançável para o aluno, levando em conta suas competências atuais, e o façam avançar com a ajuda necessária, criando zonas de desenvolvimento proximal; e) provoquem conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno, para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios; f) promovam atitude favorável e sejam motivadoras para a aprendizagem dos novos conteúdos; g) estimulem a autoestima e o autoconceito para que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena e h) ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, para ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008).

Quadro 2 - Modelo de sequência didática utilizada como instrumento de planejamento e registro pelos professores das Oficinas do Esporte.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Turma:	Professor(a):	Período de realização:
Capacidade(s) / (Objetivo(s) específico(s):		
Tema:		Subtema:
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO		
Dimensão	Indicadores	Instrumentos
Expectativas conceituais:		
Expectativas procedimentais:		
Expectativas atitudinais:		
ETAPAS DO TRABALHO		

Etapas	Número de aulas Linha do tempo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Diagnóstico (Mapeamento)										
Desenvolvimento										
Fechamento										

Fonte: Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional (ROSSETTO; COSTA; D'ANGELO, 2008, p. 49).

Se o planejamento via sequências didáticas permite a chamada operacionalização dos objetivos e expectativas do programa, é a aula que garante, na prática, a aproximação entre o ensino e a aprendizagem. Não basta colocar as crianças e os jovens para jogar, é preciso saber intervir e organizar as aulas de uma forma que tenham começo, meio e fim. A nossa proposta é que professores e alunos organizem coletivamente uma rotina de aula em que prevaleça o diálogo e que todos tenham clareza dos objetivos e das expectativas de aprendizagem a serem alcançadas. Para isso, conforme o *Guia da Prática Pedagógica: Oficinas do Esporte*, sugerimos que as aulas, como um ELEMENTO CRÍTICO do programa, sejam estruturadas em três momentos (MOSER; D'ANGELO, 2014, p. 26):

- a) *Roda de conversa inicial* – A sugestão é iniciarmos as aulas das Oficinas sempre com uma roda de conversa. Esse é um espaço privilegiado para realizar combinados, explicar o que será realizado durante a aula, ouvir opiniões, fortalecer as parcerias, estimular o diálogo e, sobretudo, criar um ambiente positivo e seguro de escuta e fala de professores e alunos.
- b) *O jogo* – Nesse momento da aula as crianças praticam, experimentam e jogam. É a parte central da aula, normalmente dominada pelas práticas de jogos e as suas diversificações.
- c) *Roda de conversa final* – Indicamos que a aula também seja finalizada com uma roda de conversa. Esse é o momento de fazermos uma revisão de aprendizagem com os alunos. Rever o que foi aprendido, os combinados, os desafios individuais e coletivos, os avanços e também projetar a próxima aula são aspectos determinantes em um jeito de ensinar o esporte que espera associar o fazer e o compreender.

O modelo pedagógico proposto pelas Oficinas do Esporte orienta seus RESULTADOS DE APRENDIZAGEM tendo em vista a educação integral. Quando analisamos os objetivos de

aprendizagem definidos nas dimensões motora, social e moral, afetiva, intelectual, cultural e da tomada de consciência, consideramos a necessidade de encontrarmos indicadores e instrumentos coerentes com a nossa intenção. O Quadro abaixo se configura como a matriz norteadora do processo avaliativo no programa. Nele encontram-se sugestões de como alinhar os indicadores e instrumentos de avaliação com objetivos de aprendizagem que visam a integralidade.

Quadro 3 - Matriz de avaliação do programa Oficinas do Esporte

Objetivos	Indicadores	Instrumentos
Desenvolver os fundamentos específicos dos esportes.	Observar os alunos jogando em aula e durante testes específicos.	Planilha de avaliação. Unidade didática. Diário de bordo.
Desenvolver as habilidades e capacidades que estão nos fundamentos do esporte, tanto as de locomoção, quanto as de manipulação e de estabilização corporal.	Observar os alunos jogando em aula e durante testes específicos.	Planilha de avaliação. Unidade didática. Diário de bordo.
Desenvolver atitudes sociais e morais, tais como as de cooperar, de discutir e construir regras, de solidariedade, de tomadas de decisão e de autonomia, entre outras.	Observar os alunos jogando em aula. Registrar as conversas com os alunos durante as rodas de conversa. Registrar atitudes durante as aulas, especialmente durante os conflitos.	Unidade didática. Diário de bordo. Filmagens.
Desenvolver a capacidade de lidar com emoções.	Observar os alunos jogando em aula. Registrar atitudes durante as aulas. Registrar as conversas nas rodas de conversa.	Unidade didática. Diário de bordo.
Desenvolver as habilidades intelectuais, de forma a resolver problemas decorrentes das situações ocorridas durante as aulas.	Observar os alunos jogando em aula. Observar condutas em situações-problemas. Registrar as conversas nas rodas. Solicitar textos escritos para os alunos. Observar desempenho escolar.	Unidade didática. Diário de bordo. Textos escritos. Boletim escolar.
Desenvolver a capacidade de análise sobre as próprias ações, aprendendo a lidar com os conflitos decorrentes das situações ocorridas durante as aulas.	Observar os alunos jogando em aula. Registrar conversas nas rodas. Solicitar textos escritos.	Unidade didática. Diário de bordo. Textos escritos.

Fonte: Documento interno orientador do programa Oficinas do Esporte (2008).

A SD pode ser um excelente espaço para o registro da prática pedagógica do professor, possibilitando a avaliação e a reflexão sobre a qualidade do seu trabalho, quando define e documenta os indicadores e instrumentos de avaliação condizentes com as expectativas de

aprendizagem definidas nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. A ideia é que a SD se transforme em um “diário de bordo”. Esse diário, utilizado no dia a dia pedagógico, tem a validade de um instrumento que monitora a distância e a aproximação entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende. A capacidade do programa em atingir seus objetivos de aprendizagem é proporcional à qualidade da alfabetização esportiva alcançada pelos alunos. Crianças bem alfabetizadas esportivamente representam o sucesso do programa, ou seja, **RESULTADOS DE APRENDIZAGEM** vinculados com a possibilidade de os alunos se inserirem socialmente e se tornarem futuros praticantes de esporte.

3. MÉTODO

3.1 Caracterização da pesquisa

Nesta investigação optamos pela abordagem qualitativa da pesquisa, de natureza descritiva, que já demonstrou ser bastante produtiva e eficaz no tratamento das questões educacionais relacionadas à prática e intervenção do professor, principalmente quando se busca compreender melhor a multiplicidade de fatores que intervêm na condução do ato pedagógico. Recorremos à caracterização dada por Ludke e André (1996) para justificar o porquê da nossa escolha. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa traz consigo algumas características como:

01 - *Ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.*

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados. Portanto, se a questão estudada era a repercussão na aprendizagem dos alunos que participam do programa Oficinas do Esporte durante o período de aplicação de uma sequência didática com foco na temática dos jogos de arremesso, o pesquisador deveria presenciar o maior número de situações em que ela se manifestasse, o que exigiu um contato direto e constante com o dia a dia das aulas. Constatamos *in loco* como se deram as relações entre o método de ensino aplicado no programa Oficinas do Esporte e as aprendizagens das crianças participantes.

02 – *Na pesquisa qualitativa, a preocupação com o processo é maior ou tão importante quanto o cuidado com o produto.*

Buscando entender a complexidade das relações que se estabeleceram entre o professor e os alunos durante a aplicação de uma sequência didática, focalizamos o nosso olhar naquilo que chamamos de avaliação dos procedimentos de ensino e de aprendizagem. A ideia era acompanhar o processo de aplicação da sequência didática e analisar as distâncias e aproximações que foram construídas entre as expectativas planejadas no início e os resultados alcançados pelas crianças. O nosso interesse estava em avaliar o nível de conexão entre o método de ensino e os resultados da aprendizagem.

03 – *Na pesquisa qualitativa, as questões ou focos de interesse são, a princípio, muito amplos, tornando-se ao final do estudo, mais diretos e específicos.*

A realização da pesquisa, desde o seu início, não sugeriu somente questões fechadas para serem respondidas, nem hipóteses previamente formuladas que deveriam ser validadas ou refutadas. A coleta dos dados aconteceu segundo um critério de amplitude e abertura que pudesse nos oferecer o máximo possível de informações sobre o objeto investigado. Pensamos que, a partir da visão do todo, teríamos melhores condições de analisar os aspectos mais diretos

e específicos do tema em questão, para depois, aí, sim, construirmos um todo novo, um todo que pudesse integrar os dados coletados aos objetivos da pesquisa.

Dentro desse contexto, o método escolhido para a investigação foi a observação, na perspectiva do observador como participante. Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador participa ativamente do processo de investigação revelando ao grupo a sua identidade e os objetivos do estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 29). O contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado pode se constituir num bom método para melhor compreensão do fenômeno a ser pesquisado. Esse “ver para crer” permite ao pesquisador obter dados que estejam atualizados e bem próximos da realidade, ou seja, dados que não estejam desconectados do tempo e do espaço em que se realiza a pesquisa. Além disso, na observação participante, o observador pode recorrer, segundo os autores, aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado, o quer dizer que o observador como participante pode fazer uso da sua experiência prática para realizar a leitura e a análise dos dados, sem, no entanto, deixar que isso contamine o estudo com interpretações pessoais que possam levar a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi informado e preenchido pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças (Anexo A). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – CAAE nº. 38413214.5.0000.5391 (Parecer 889.514/2014).

3.2 O programa Oficinas do Esporte no contexto da Organização

O programa Oficinas do Esporte é patrocinado por uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP –, cujo foco é o esporte, atuante no Brasil há dezesseis anos, e que tem como missão desenvolver a cultura esportiva em comunidades de baixa renda, a partir da educação física e dos valores físicos, morais e éticos do esporte educacional. As Oficinas do Esporte fazem parte de um dos projetos da instituição, chamado de Rede de Núcleos Esportivos Socioeducativos (NESEs). Essa rede, financiada basicamente pela Lei de Incentivo ao Esporte – Governo Federal –, é constituída por espaços estruturados a partir de parcerias locais e institucionais e atende crianças e adolescentes das comunidades com atividades regulares e contínuas de aprendizagem e prática do esporte. Gerenciados pela organização nas dimensões pedagógica e administrativa, os Núcleos utilizam como estratégias atividades esportivas, sociais e educativas que possuem o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e transformadores. Esses espaços são considerados referências nas comunidades

e envolvem, além dos alunos que frequentam as aulas de esporte educacional, outros grupos de interesse em diversas ações, como aulas de ginásticas para mães, projetos socioculturais, grupos de jovens, eventos de esporte e conselho gestor.

Em 2016, a Rede de Núcleos atendeu 7.758 crianças e jovens de 4 a 17 anos, divididos em 2 projetos: 1) Rede de Núcleos Brasil (Tabela 1), nas cidades de Embu das Artes, Itatiba, São Sebastião, Rio de Janeiro, Carapicuíba e Porto Alegre e 2) Rede de Núcleos São Paulo (Tabela 2), nas zonas Sul (Heliópolis/Glicério, Campos Sales, Francisco Meirelles, São Luiz, Casa Blanca e Feição da Vila), Leste (Marechal Tito e Carlos Pasquale) e Oeste (Jaguaré). A instituição conta com a colaboração de 72 professores, estagiários e agentes comunitários que atuam nos 18 núcleos planejando e desenvolvendo projetos e sequências didáticas com foco em áreas como saúde, motricidade, cultura esportiva, comunidade, lazer e políticas públicas de esporte, entre outras.

Tabela 1 - Número de crianças e jovens atendidos diretamente no Projeto Rede de Núcleos Brasil - 2016

PROJETO REDE DE NÚCLEOS BRASIL – 2016										
NÚMERO DE ATENDIMENTO										
FAIXA ETÁRIA	NOMES DOS NÚCLEOS									
	TOTAL	PORTO SEGURO ITATIBA	SÃO FRANCISCO ITATIBA	ZUPARDO ITATIBA	PADRE MIGUEL RJ	SALGUEIRO RJ	EMBU DAS ARTES	PORTO ALEGRE	SÃO SEBASTIÃO	CARAPICUÍBA
4 anos	1063	277	549	220	9	8	0	0	0	0
5 anos	1252	328	587	254	51	29	3	0	0	0
6 anos	563	164	247	86	49	12	5	0	0	0
7 anos	148	29	26	13	50	15	9	0	6	0
8 anos	171	27	19	23	38	48	10	0	6	0
9 anos	184	39	25	23	4	71	11	4	7	0
10 anos	213	54	21	35	0	26	14	19	15	29
11 anos	264	34	19	32	0	15	26	8	28	102
12 anos	202	55	7	50	0	4	30	7	20	29
13 anos	150	43	1	41	0	0	39	5	21	0
14 anos	164	46	1	22	0	3	44	2	46	0
15 anos	97	17	0	8	2	1	35	6	28	0
Acima de 15 anos	81	7	0	7	21	3	13	4	26	0
Atendimentos regulares	4552	1120	1502	814	224	235	239	55	203	160

Fonte: Relatório de prestação de contas fornecido pela organização responsável pelo gerenciamento do Projeto Rede de Núcleos Brasil.

Tabela 2 - Número de crianças e jovens atendidos diretamente no Projeto Rede de Núcleos São Paulo - 2016

PROJETO REDE DE NÚCLEOS SÃO PAULO – 2016										
NÚMERO DE ATENDIMENTO										
FAIXA ETÁRIA	NOMES DOS NÚCLEOS									
	TOTAL	HELIÓPOLIS/ GLICÉRIO	FCO. MEIRELLES	CAMPOS SALES	SÃO LUIZ	CASABLANCA	FETIÇO DA VILA	MARECHAL TITO	CARLOS PASQUALE	JAGUARÉ
4 anos	225	102	0	0	29	12	82	0	0	0
5 anos	759	277	0	0	107	163	212	0	0	0
6 anos	451	148	29	84	77	78	33	1	1	0
7 anos	132	21	79	0	3	0	5	12	12	0
8 anos	149	37	60	0	2	0	6	17	27	0
9 anos	164	31	63	0	11	0	4	17	32	6
10 anos	212	23	56	0	20	4	14	30	64	1
11 anos	207	12	53	0	14	9	2	47	60	10
12 anos	128	11	2	7	20	3	1	31	38	15
13 anos	156	6	0	11	18	0	16	25	40	40
14 anos	151	7	2	11	16	4	9	28	35	39
15 anos	183	7	0	79	12	4	11	16	16	38
Acima de 15 anos	289	11	0	68	35	33	18	57	25	42
Atendimentos regulares	3206	693	344	260	364	310	413	281	350	191

Fonte: Relatório de prestação de contas fornecido pela organização responsável pelo gerenciamento do Projeto Rede de Núcleos São Paulo.

Em 2016, as Oficinas do Esporte, como um dos programas da Rede de Núcleos e objeto desta pesquisa, atenderam diretamente 6.157 crianças de 4 a 11 anos, atingindo quase 80% de todo o atendimento realizado pela organização. Os núcleos localizados nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul contaram com a participação de quase 40 professores que, além de se envolverem nas ações de ensino para essa faixa etária, com duas aulas por semana, em média, participaram em ações de formação, eventos e parcerias com a comunidade.

3.3 O local (contexto) da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um dos núcleos de funcionamento do programa Oficinas do Esporte, localizado na cidade de São Paulo, bairro da Liberdade, conhecido como Subdistrito da Baixada do Glicério. O espaço faz parte do Projeto Rede de Núcleos São Paulo (polo núcleo de Heliópolis), desde 2009, quando a instituição estabeleceu uma parceria, via financiador, com o projeto Fábrica de Cidadania.

Figura 6 - Localização do núcleo Baixada do Glicério – Fábrica de Cidadania

Fonte: Foto produzida durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

As aulas de esporte educacional, incluindo o programa Oficinas do Esporte, acontecem preferencialmente em uma quadra poliesportiva, com dimensões adaptadas. Além das aulas de esporte para as crianças e os jovens, o espaço também é utilizado duas vezes por semana para aulas na modalidade futsal e atividades do grupo de ginástica formado pelas mães dos alunos. A quadra está bem conservada e configura-se como um espaço adequado para a prática pedagógica sugerida para o ensino do esporte educacional para crianças.

Figura 7 - Quadra de esportes da Fábrica da Cidadania – Baixada do Glicério

Fonte: Foto produzida durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

O núcleo da Baixada do Glicério possui uma sala de materiais com recursos diversificados e em bom estado de conservação. Para fins de realização da pesquisa, acompanhamos e monitoramos uma sequência de aulas com foco na aprendizagem de jogos de arremesso. Para isso foram utilizados os seguintes materiais: bolas de borracha pequenas e

médias, bolas de vôlei em vinil, bolas de basquete, bolas de tênis, bambolês, cones de diferentes tamanhos, cestos de lixo de diferentes tamanhos (utilizados como a cesta do basquete) e coletes para a divisão das equipes.

Figura 8 - Materiais pedagógicos utilizados nas aulas do programa Oficinas do Esporte

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

A professora, como parte do seu planejamento e da sua intervenção, utilizou materiais que são sugeridos no programa para favorecer a interação com as crianças e também o registro do conhecimento que vai se construindo ao longo das aulas. Uma pequena lousa, giz, papel *kraft*, canetinhas, lápis de cor, folhas de papel sulfite A4, foram utilizados durante as aulas.

Esse núcleo foi escolhido porque ele já está em funcionamento há algum tempo e as ações do projeto estão consolidadas. Temos um bom número de crianças fidelizadas ao programa e sua localização está de acordo com a missão da instituição, ou seja, atuar em territórios onde existe carência de ações voltadas para a prática do esporte educacional.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Alunos

Participaram do estudo 11 alunos de uma turma de 15 crianças de 8 a 11 anos de idade, todas matriculadas no programa Oficinas do Esporte. Foram excluídos da pesquisa 4 alunos por motivos relacionados com ausência às aulas e a não participação na coleta de dados. Os 6 meninos e as 5 meninas participantes frequentavam as aulas duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, das 8h30 às 9h30. As turmas, por uma limitação no atendimento e opção dos gestores, são configuradas com no mínimo 15 e no máximo 20 alunos. Para participar do projeto Fábrica de Cidadania e, conseqüentemente, das aulas nas Oficinas do Esporte, as crianças são matriculadas pelos pais ou responsáveis a partir de critérios como nível de renda e comprovação

de moradia próxima ao local das aulas. As famílias com menor renda têm prioridade na matrícula e as crianças frequentam o projeto diariamente, com uma carga de 4 horas de atividades, incluindo lanche e material pedagógico.

As crianças estudam no período da tarde e todas estão matriculadas em escolas públicas, no ciclo inicial do ensino fundamental. Seus pais, na maioria, são migrantes que vieram de outras regiões do país para buscar, segundo a gestora e coordenadora do projeto, melhores condições de vida e trabalho. Nos registros (ficha de inscrição e anamnese) e nas conversas informais com os pais, percebe-se que as famílias vivem em condições de vulnerabilidade social, com grande dificuldade para manter as condições básicas de alimentação, saúde, moradia, transporte e educação. Os pais normalmente conseguem trabalho no mercado informal e sofrem para usufruir dos serviços oferecidos pelo Estado, como seguro-desemprego, vale-transporte, bolsa família, ajuda com o aluguel, água, luz etc.

Os pais e as crianças relatam, principalmente nas reuniões com a coordenação e com a professora, que valorizam o projeto como uma oportunidade de utilizar a rede de proteção que existe na comunidade e é sustentada por organizações não governamentais – ONGs – e outras instituições como a Igreja e associações de moradores e comerciantes. As crianças participantes, mencionam os pais informalmente, têm no projeto a chance diminuir o tempo ocioso e ampliar seu espaço de participação em atividades educativas, incluindo a prática do esporte e do lazer.

Professora

A professora responsável pela turma é graduada em licenciatura, especializada em Educação Física Escolar e contratada pela ONG há mais de seis anos. Ela atua nas Oficinas do Esporte desde 2011 e é considerada uma professora experiente, quando o assunto é o domínio do método sugerido pelo programa. Na sua rotina de trabalho dentro da instituição, ela ministra aulas para 8 turmas de 8 a 17 anos, em dois núcleos diferentes. Às terças e quintas-feiras, ela atua no polo Fábrica de Cidadania, localizado no centro de São Paulo (Glicério), e, às quartas e sextas-feiras, ela ministra aulas no polo Escola Campos Salles, situado na comunidade de Heliópolis, bairro do Ipiranga, região Sudeste da cidade de São Paulo.

Além de trabalhar na ONG, a professora ministra aulas de educação física na Rede Estadual de Ensino, no período da tarde, cumprindo uma jornada de 30 horas semanais com turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental. Trata-se de uma profissional motivada, engajada na profissão e bem avaliada pela equipe da coordenação pedagógica. Os pais e a coordenação avaliam positivamente a atuação da professora, principalmente em aspectos como

liderança, proatividade, autonomia, responsabilidade e compromisso com as ações de planejamento e avaliação.

Esses são os motivos que nos levaram a escolher esse núcleo e essa turma para a realização da pesquisa. Além de estarmos em um local onde conseguimos dar continuidade às ações de ensino e aprendizagem, estamos ao lado de uma professora experiente e minimizamos as dificuldades com as questões metodológicas de planejamento, aplicação e avaliação (registros) da prática pedagógica.

Pesquisador

O responsável pela pesquisa atua na organização há mais de 10 anos e tem a função de coordenar o programa Oficinas do Esporte. Ele participou ativamente da estruturação do programa e atualmente trabalha em parceria com a equipe gestora (coordenação e subcoordenação) do Projeto Rede de Núcleos nas ações de planejamento e monitoramento da qualidade da intervenção pedagógica. A sua contribuição está mais presente nos processos de formação da equipe de subcoordenadores, em aspectos como atualização dos métodos, produção de material didático, pautas de formação e supervisão da prática pedagógica. São os subcoordenadores que atuam diretamente nos núcleos, fazendo o acompanhamento *in loco* das ações pedagógicas e a formação semanal dos professores.

Para fins da pesquisa, o coordenador acompanhou pessoalmente e presencialmente algumas sessões/aulas de planejamento e aplicação de uma sequência didática, que teve a duração de 28 aulas, com mais ou menos 4 meses de duração. Além das observações das aulas, foram realizadas reuniões individuais com a professora para o monitoramento e ajuste dos procedimentos de ensino.

3.5. Os instrumentos da pesquisa

Foram utilizados na coleta de dados desta pesquisa instrumentos que pensamos ser os mais adequados para a análise dos procedimentos de avaliação da aprendizagem (alunos) e do ensino (professor). Com esses instrumentos tivemos mais e melhores condições de analisar as distâncias e as aproximações existentes entre aquele que ensinou e aqueles que aprenderam.

INSTRUMENTOS	
AVALIAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO
. Questionário . Entrevista semiestruturada . Grupo focal . Vídeo das aulas	. Sequência didática e seus produtos: - Painel de jogos - Desenhos - Fotos - Provinha

Instrumentos para avaliação dos procedimentos de aprendizagem

Fizemos uso de questionário, entrevista semiestruturada, grupo focal e vídeo para registrar os conteúdos manifestos pelas crianças sobre as aprendizagens construídas durante a sua participação nas aulas de esporte, que aconteceram em um dos núcleos mantidos pela ONG responsável pelo desenvolvimento do programa Oficinas do Esporte. A partir da descrição e análise do conteúdo expresso pelas crianças, através das linguagens escrita (texto), falada (som) e corporal (imagem), foi possível obter um quadro significativo da repercussão do programa no comportamento dos alunos que frequentam as aulas. Nossa intenção era verificar o que os alunos introjetaram após um período de ensino e aprendizagem, realizado através do planejamento e aplicação de uma sequência didática.

Com o questionário, respondido por meio do registro escrito, pretendeu-se coletar as possíveis repercussões e contribuições das Oficinas do Esporte na aprendizagem dos meninos e das meninas matriculados no programa, especificamente durante o tempo de estudo de uma sequência didática com foco em jogos de arremessar. Utilizamos como referência os estudos e as pesquisas coordenadas por Freire (2013a), que se apoiaram no recurso da pergunta como estratégia para avaliar o potencial educativo do programa denominado de Oficinas do Jogo, que deu origem às Oficinas do Esporte. Na experiência desses pesquisadores, a questão aberta, também denominada de pergunta desencadeadora, que valoriza a palavra escrita das crianças e faz florescer diversos conteúdos, permite uma avaliação interessante dos processos complementares que existem entre o ensino e a aprendizagem.

A partir da entrevista semiestruturada, o foco se volta ao aprofundamento das formas de apreensão e análise da percepção dos alunos sobre o seu aprendizado. A voz das crianças (palavra falada) foi importante para obtermos informações imediatas e que poderiam ficar ocultas quando da resposta por escrito à pergunta norteadora do questionário. Para Triviños (1987), a relevância da entrevista semiestruturada está em favorecer não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Segundo Gil (2011) e Minayo (2011), esse instrumento permite aos sujeitos pesquisados discorrer sobre

o tema em questão sem se prender, exclusivamente, à indagação formulada e, ao pesquisador, coletar dados em que o pesquisado se apresenta como uma excelente fonte de informação.

A principal vantagem da entrevista semiestruturada é que essa técnica, ao contrário dos questionários escritos, tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar do que escrever sobre determinados assuntos (SELLTIZ et al., 1987), em virtude da dificuldade que muitas têm com a escrita. Além do mais, a entrevista tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos.

Nesse sentido, a partir de questionamentos apoiados nas expectativas de aprendizagem e nos conteúdos que foram estudados pelas crianças, a intenção era oferecer aos alunos a oportunidade de se expressarem de forma mais livre, mas sem perder o foco principal da pesquisa. Dessa maneira, as crianças, seguindo espontaneamente as suas ideias e seus pensamentos, participaram ativamente na produção e elaboração do conteúdo a ser analisado.

O grupo focal, como terceiro instrumento da pesquisa, foi importante para que pudessemos facilitar a expressão de ideias e experiências que ficaram pouco desenvolvidas nas entrevistas individuais. Indicado nos processos de avaliação de impacto, o grupo focal permitiu a captação de informações menos individualizadas sobre a repercussão das aulas na aprendizagem das crianças. A possibilidade de estar com vários sujeitos da pesquisa em uma mesma sessão contribui para minimizar opiniões falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados (MORGAN, 1998). O formato flexível permite ao moderador explorar perguntas não previstas e a obtenção de informações não limitadas a uma prévia expectativa do pesquisador. O grupo focal, nesta pesquisa, como diz Gatti (2012), foi útil para a validação dos dados e corroborou para a análise triangulada entre os diferentes instrumentos utilizados.

A elaboração dos vídeos, filmados durante duas das 28 aulas ministradas, tinha como alvo as aprendizagens corporais, dos procedimentos e das técnicas para observar o desenvolvimento e a evolução das crianças. Pretendeu-se com as imagens ter um material concreto de análise no qual se pudesse observar a expressão de um saber que passa pelo fazer (a palavra realizada). O registro das expressões corporais complementou os registros expressos pelas linguagens escrita e verbal, dando a oportunidade de verificar se os conhecimentos expressos no falar ou no escrever também se expressaram no fazer.

Instrumentos para avaliação dos procedimentos de ensino

A sequência didática, instrumento de gestão pedagógica do programa, foi utilizada como mais um instrumento para avaliar a coerência entre a aprendizagem anunciada pelas crianças e os objetivos e conteúdos indicados no planejamento pedagógico da professora. Para fins desta pesquisa foi aplicada uma sequência didática na temática de jogos de arremesso, apresentada abaixo, com foco em alguns dos principais objetivos do programa Oficinas do Esporte relacionados com as dimensões motora, social e cultural da aprendizagem.

Os produtos e registros construídos pelo professor e pelas crianças durante as aulas, como fruto da aplicação da sequência didática e estudos dos jogos (descritos abaixo), também foram utilizados na análise das aprendizagens construídas ao longo das aulas. Os instrumentos de avaliação planejados pela professora (fotos, desenhos, “provinha” e painel de registro dos jogos com as suas diversificações) foram recursos importantes para que pudéssemos ter uma visão mais ampliada do processo de aprendizagem das crianças.

Quadro 4 - Sequência didática planejada e aplicada pela professora

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Núcleo: Glicério Idade: 8 a 11 anos Turma: B (15 alunos) – 3^{as} e 5^{as} Período duração: 1º Semestre – março a junho (30 aulas)		
Capacidade(s) - Objetivos de aprendizagem: Na dimensão da motricidade: Enriquecer o seu repertório motor, desenvolvendo a liberdade de expressão ao se locomover, manipular e se equilibrar. Na dimensão social e moral: Reconhecer e valorizar a cooperação, os diálogos, a construção coletiva de regras, as discussões e as tomadas de decisão como valores e atitudes que contribuem para a boa convivência em grupo. Na dimensão cultural: Incorporar, ressignificar e reconstruir a cultura relacionada aos jogos populares, ao esporte, à dança, às lutas, à ginástica para seu usufruto e dos colegas, dentro e fora da comunidade.		
Tema: Manipulação Subtema: Jogos de arremessar (Título: Arremesso consciente)		
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Conhecer jogos de arremessar, compreendendo sua estrutura e funcionamento em aspectos como organização, regras, técnicas, recursos, espaço e tempo necessário para jogar.	Nº. de jogos de arremessar estudados durante as aulas; Nível de compreensão dos alunos e sua capacidade de se expressar/falar sobre o funcionamento e características dos jogos.	Depoimentos nas rodas de conversa; Diário de bordo da professora; Provinha.

Encaminhar um diagnóstico para definir em conjunto com os alunos quais serão os jogos de arremessar estudados. Boas perguntas para esse momento: Vocês conhecem os jogos* (ver baixo)? Quais os esportes de arremessar se originaram desses jogos? Quais as formas de arremessar a bola? Quais são as mais fáceis e as mais difíceis? Apresentar 6 jogos pré-escolhidos que se relacionam com objetivo da SD: Gol a gol gigante; Campo minado; Derruba lata; Guerra das bolas; Bola ao cesto e Reloginho.	X	X								
Registrar as respostas das crianças em uma lousa ou em papel <i>kraft</i> . Selecionar com as crianças 4 jogos de arremessar durante as próximas aulas. Definir um cronograma de trabalho.		X								
Iniciar as primeiras práticas dos jogos. Identificação por parte das crianças daquilo que estrutura o jogo (como ele funciona): regras, espaço de jogo, tempo de jogo, gestos, formas de arremessar etc.	X	X	X							
Elaborar e apresentar o painel de jogos às crianças. Será utilizado como instrumento para o estudo: estrutura e funcionamento dos jogos; diferenças e semelhanças entre os jogos.		X	X							
Construir e registrar as normas de convivência que serão adotadas durante as aulas. Trabalhar com essas normas durante as aulas. Retomá-las sempre que possível com as crianças. Ensiná-las na ação e não só via verbal. Valorizar as atitudes dos alunos que participam bem das aulas.	X									
Realizar a 1ª. coleta – Questionário: O que você aprendeu nas aulas de esporte da professora XXX?			X							
Desenvolvimento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudo do <u>Jogo 1</u> – Aula 1 : Apresentação e experimentação do jogo na sua versão inicial. Dar tempo de experimentação para que as crianças conheçam o jogo. Utilizar o cartão “Arremesso Consciente” – Momento ANTES.				X						
Estudo do <u>Jogo 1</u> - Aula 2 : Sugerir desafios que estimulem as crianças a melhorar o desempenho na habilidade de arremessar. Utilizar sistema PROTEGE nas variáveis gestos e recursos.					X					
Estudo do <u>Jogo 1</u> - Aula 3 : Sugerir desafios que estimulem as crianças a melhorar o desempenho na habilidade de arremessar. Utilizar sistema PROTEGE nas variáveis espaço e tempo.						X				

Estudo do <u>Jogo 1</u> - Aula 4 = Aula com foco na avaliação. Utilizar o cartão “Arremesso Consciente” – Momento DEPOIS.							X			
Estudo do <u>Jogo 1</u> - Aula 5 : Aula com foco nos registros. Encaminhar os instrumentos. Retrato do jogo: Como as crianças desenharam o seu entendimento sobre o jogo? Painel dos jogos: Preencher com as informações que caracterizam o funcionamento e a estrutura do jogo – Dica: Utilizar as variáveis do sistema PROTEGE.								X		
Estudo do Jogo 1 – Durante as 5 aulas de estudo do jogo encaminhar roda de conversa final com a pergunta: *O que aprendemos na aula de hoje? Como o jogo funciona? O que é preciso fazer para jogar bem? Como devemos arremessar a bola para fazer os pontos? O que foi mais fácil? O que foi mais difícil? Como fizeram para vencer os desafios? Quais estratégias utilizaram?				X	X	X	X	X		
Estudo do Jogo 1 – Durante as 5 aulas de estudo do jogo tirar fotos de momentos como rodas de conversa; momentos de jogo em que a habilidade de arremessar é explorada; grupos trabalhando; preenchimento do painel, momento do desenho: retrato do jogo; coleta dos dados; diversificações realizadas nos jogos/gravar depoimentos das crianças quando na resposta das perguntas acima**/ Levar esses depoimentos para o diário de bordo: sempre que possível registrar suas impressões sobre as aulas (tentar trabalhar com matriz observacional: foco na observação).				X	X	X	X	X		
Trabalhar as normas de convivência durante as aulas. Retomá-las sempre que possível com as crianças. Ensiná-las na ação e não só via verbal. Valorizar as atitudes dos alunos que participam bem das aulas.				X	X	X	X	X		
Desenvolvimento	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Estudo do <u>Jogo 2</u> – Aula 1 : Apresentação e experimentação do jogo na sua versão inicial. Dar tempo de experimentação para que as crianças conheçam o jogo. Utilizar o cartão “Arremesso Consciente” – Momento ANTES.	X									
Estudo do <u>Jogo 2</u> - Aula 2 : Sugerir desafios que estimulem as crianças a melhorar o desempenho na habilidade de arremessar. Utilizar sistema PROTEGE nas variáveis gestos e recursos.		X								

Estudo do <u>Jogo 2</u> - Aula 3 : Sugerir desafios que estimulem as crianças a melhorar o desempenho na habilidade de arremessar. Utilizar sistema PROTEGE nas variáveis espaço e tempo.			X							
Estudo do <u>Jogo 2</u> - Aula 4 : Aula com foco na avaliação. Utilizar o cartão “Arremesso Consciente” – Momento DEPOIS.				X						
Estudo do <u>Jogo 2</u> - Aula 5 : Aula com foco nos registros. Encaminhar os instrumentos. Retrato do jogo: Como as crianças desenharam o seu entendimento sobre o jogo? Painel dos jogos: Preencher com as informações que caracterizam o funcionamento e a estrutura do jogo – Dica: Utilizar as variáveis do sistema PROTEGE.					X					
Estudo do Jogo 2 – Durante as 5 aulas de estudo do jogo encaminhar roda de conversa final com a pergunta: *O que aprendemos na aula de hoje? Como o jogo funciona? O que é preciso fazer para jogar bem? Como devemos arremessar a bola para fazer os pontos? O que foi mais fácil? O que foi mais difícil? Como fizeram para vencer os desafios? Quais estratégias utilizaram?	X	X	X	X	X					
Estudo do Jogo 2 – Durante as 5 aulas de estudo do jogo tirar fotos de momentos como rodas de conversa; momentos de jogo em que a habilidade de arremessar é explorada; grupos trabalhando; preenchimento do painel, momento do desenho: retrato do jogo; coleta dos dados; diversificações realizadas nos jogos/gravar depoimentos das crianças quando na resposta das perguntas acima**/Levar os depoimentos para o diário de bordo: sempre que possível registrar suas impressões sobre as aulas (tentar trabalhar com matriz observacional: foco na observação).	X	X	X	X	X					
Trabalhar as normas de convivência durante as aulas. Retomá-las sempre que possível com as crianças. Ensiná-las na ação e não só via verbal. Valorizar as atitudes dos alunos que participam bem das aulas.	X	X	X	X	X					
Desenvolvimento	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Estudo do <u>Jogo 3</u> – Aula 1 : Apresentação e experimentação do jogo na sua versão inicial. Dar tempo de experimentação para que as crianças conheçam o jogo. OK? Utilizar o cartão “Arremesso Consciente” – Momento ANTES.						X				

Estudo do <u>Jogo 3</u> - Aula 2 : Sugerir desafios que estimulem as crianças a melhorar o desempenho na habilidade de arremessar. Utilizar sistema PROTEGE nas variáveis gestos e recursos.							X			
Estudo do <u>Jogo 3</u> - Aula 3 : Sugerir desafios que estimulem as crianças a melhorar o desempenho na habilidade de arremessar. Utilizar sistema PROTEGE nas variáveis espaço e tempo.								X		
Estudo do <u>Jogo 3</u> - Aula 4 : Aula com foco na avaliação. Utilizar o cartão “Arremesso Consciente” – Momento DEPOIS.									X	
Estudo do <u>Jogo 3</u> - Aula 5 : Aula com foco nos registros. Encaminhar os instrumentos. Retrato do jogo: Como as crianças desenharam o seu entendimento sobre o jogo? Paineis dos jogos: Preencher com as informações que caracterizam o funcionamento e a estrutura do jogo – Dica: Utilizar as variáveis do sistema PROTEGE.										X
Estudo do Jogo 3 – Durante as 5 aulas de estudo do jogo encaminhar roda de conversa final com a pergunta: *O que aprendemos na aula de hoje? Como o jogo funciona? O que é preciso fazer para jogar bem? Como devemos arremessar a bola para fazer os pontos? O que foi mais fácil? O que foi mais difícil? Como fizeram para vencer os desafios? Quais estratégias utilizaram?						X	X	X	X	X
Estudo do Jogo 3 – Durante as 5 aulas de estudo do jogo tirar fotos de momentos como rodas de conversa; momentos de jogo em que a habilidade de arremessar é explorada; grupos trabalhando; preenchimento do painel, momento do desenho: retrato do jogo; coleta dos dados; diversificações realizadas nos jogos/gravar depoimentos das crianças quando na resposta das perguntas acima*/Levar os depoimentos para o diário de bordo: sempre que possível registrar suas impressões sobre as aulas (tentar trabalhar com matriz observacional: foco na observação).						X	X	X	X	X
Trabalhar as normas de convivência durante as aulas. Retomá-las sempre que possível com as crianças. Ensiná-las na ação e não só via verbal. Valorizar as atitudes dos alunos que participam bem das aulas.						X	X	X	X	X
Desenvolvimento	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

Estudo do <u>Jogo 4</u> – Aula 1: Apresentação e experimentação do jogo na sua versão inicial. Dar tempo de experimentação para que as crianças conheçam o jogo. Utilizar o cartão “Arremesso Consciente” – Momento ANTES.	X									
Estudo do <u>Jogo 4</u> – Aula 2: Sugerir desafios que estimulem as crianças a melhorar o desempenho na habilidade de arremessar. Utilizar sistema PROTEGE nas variáveis gestos e recursos.		X								
Estudo do <u>Jogo 4</u> – Aula 3: Sugerir desafios que estimulem as crianças a melhorar o desempenho na habilidade de arremessar. Utilizar sistema PROTEGE nas variáveis espaço e tempo.			X							
Estudo do <u>Jogo 4</u> – Aula 4: Aula com foco na avaliação. Utilizar o cartão “Arremesso Consciente” – Momento DEPOIS.				X						
Estudo do <u>Jogo 4</u> – Aula 5: Aula com foco nos registros. Encaminhar os instrumentos. Retrato do jogo: Como as crianças desenharam o seu entendimento sobre o jogo? Paineis dos jogos: Preencher com as informações que caracterizam o funcionamento e a estrutura do jogo – Dica: Utilizar as variáveis do sistema PROTEGE.					X					
Estudo do Jogo 4 – Durante as 5 aulas de estudo do jogo encaminhar roda de conversa final com a pergunta: *O que aprendemos na aula de hoje? Como o jogo funciona? O que é preciso fazer para jogar bem? Como devemos arremessar a bola para fazer os pontos? O que foi mais fácil? O que foi mais difícil? Como fizeram para vencer os desafios? Quais estratégias utilizaram?	X	X	X	X	X					
Estudo do Jogo 4 – Durante as 5 aulas de estudo do jogo tirar fotos de momentos como rodas de conversa; momentos de jogo em que a habilidade de arremessar é explorada; grupos trabalhando; preenchimento do painel, momento do desenho: retrato do jogo; coleta dos dados; diversificações realizadas nos jogos/gravar depoimentos das crianças quando na resposta das perguntas acima*/Levar os depoimentos para o diário de bordo: sempre que possível registrar suas impressões sobre as aulas (tentar trabalhar com matriz observacional: foco na observação).	X	X	X	X	X					
Trabalhar as normas de convivência durante as aulas. Retomá-las sempre que possível com as crianças. Ensiná-las na ação e não só via verbal. Valorizar as atitudes dos alunos que participam bem das aulas.	X	X	X	X	X					

Fechamento	24	25	26	27	28	29	30			
Converse com eles como foi o desenvolvimento da SD? Chegamos ao nosso objetivo? Aprendemos novos jogos de arremessar? Quais foram esses jogos? Melhoramos nosso desempenho no arremesso? Por quê? Quais foram os jogos de arremessar mais fáceis? E os mais difíceis? Quais foram as formas de arremessar a bola que estudamos e aprendemos? Como funcionam os jogos? Quais as semelhanças e diferenças entre eles? Quais os esportes que se originaram desses jogos? Todos participaram das aulas? Como foi a nossa atitude nas aulas quando observamos as normas de convivência?	X	X								
A avaliação acima deve ser feita utilizando os instrumentos de registro e avaliação: cartões do “Arremesso Consciente”; painel de jogos; retratos dos jogos, diário de bordo; fotos, depoimentos. Mostre os instrumentos para estimular as respostas às questões acima.	X	X								
A avaliação acima deve ser feita com base também em uma vivência prática dos jogos. Isso poderá ajudar nas reflexões e respostas das crianças.	X	X								
Provinha com perguntas sobre os jogos: estrutura, funcionamento, semelhanças, diferenças etc.		X								
Pesquisa – Coleta final – O que você aprendeu nas aulas de esportes da professora XXX?			X							
Entrevistas para a coleta de dados. Fabio irá seguir o roteiro/perguntas- piloto.				X	X					
Grupo focal com dois grupos – Utilizar instrumentos de registro construídos para mobilizar a conversa na roda.						X				
Aula para realização de alguma tarefa que ficou pendente.							X			

Fonte: Registros da professora e do pesquisador. Planejamento pedagógico realizado no Núcleo Glicério, 2016.

Descrição dos jogos selecionados e estudados pelos alunos e pela professora, na temática do arremesso, durante as aulas da sequência didática. Os jogos estão ilustrados através de fotos no Capítulo 4, quando da discussão dos resultados.

Gol a gol gigante

Duas equipes ocupam a quadra de futsal, uma em cada metade do campo. Cada equipe tem como desafio arremessar a bola e acertar o gol da outra equipe. O arremesso só pode ser feito antes da linha que divide a quadra e cada equipe pode escolher um goleiro para defender o seu gol. O goleiro fica dentro da área amarela e pode passar as bolas recuperadas para os jogadores de ataque do seu time. Ganha o jogo a equipe que fizer mais gols.

Campo minado

O espaço de jogo é a quadra de vôlei. Duas equipes, divididas pela linha central, se colocam ao redor da meia quadra, atrás da linha verde. Dentro da quadra são colocados cones, ocupando todo o espaço existente. As equipes definem um dos cones para colocar uma bolinha embaixo, sem que a outra equipe fique sabendo. Com bolas nas mãos, os jogadores das duas equipes têm o desafio de arremessar e derrubar os cones até achar a bolinha escondida. Ganha o jogo a equipe que primeiro achar a bolinha.

Bola ao cesto

Duas equipes se posicionam ao redor do círculo central e, com dois tipos de bolas nas mãos, tentam arremessá-las e acertá-las num cesto gigante, localizado no centro do círculo. Cada equipe só pode utilizar um tipo de bola. Ganha o jogo a equipe que primeiro encestar todas as suas bolas.

Derruba cone

Duas equipes, divididas pela linha central da quadra, devem colocar três cones na sua metade do campo. Os jogadores ficam atrás da linha de fundo da quadra de voleibol. Com as bolas nas mãos, os jogadores devem arremessar e derrubar os cones da outra equipe. Arremessos também podem ser realizados para acertar as bolas da outra equipe que vêm em direção aos seus cones. É uma forma de protegê-los para que não caíam. Ganha o jogo a equipe que derrubar os cones do outro time primeiro.

3.6 Os procedimentos de coleta e análise de dados

Os procedimentos de coleta e análise de dados referentes aos instrumentos questionário e entrevista (com foco na avaliação dos procedimentos de aprendizagem), sugeridos para este estudo, foram testados em um estudo-piloto realizado com uma outra turma, de um outro núcleo onde funciona o programa Oficinas do Esporte. Publicado por D'Angelo, Marques e Ferraz

(2015), esse piloto nos permitiu fazer alguns ajustes em aspectos como o tempo de aplicação do questionário (antecipação da 1ª. coleta para a 3ª. aula), a adequação das perguntas para a entrevista e também a escolha do grupo focal e do vídeo como mais dois instrumentos de coleta. A análise do conteúdo foi inspirada e apoiada na técnica proposta por Triviños (1987) e Bardin (1995). Utilizamos os termos “inspirada” e “apoiada” porque, nos procedimentos de análise, não seguimos literalmente as fases de pré-análise, discussão analítica e interpretação inferencial sugeridas para esta técnica de pesquisa. A análise foi realizada com base na relação direta entre os conteúdos revelados pelas crianças e as expectativas de aprendizagem sugeridas pela professora. Nesse processo, foram criadas categorias e núcleos de significado que permitiram observar possíveis relações entre o método de ensino aplicado no programa Oficinas do Esporte e aprendizagens das crianças participantes.

Dessa forma, os procedimentos de coleta e análise ficaram assim definidos:

Instrumento 1 – Questionário

O questionário, composto com apenas uma pergunta aberta, “O que você aprendeu nas aulas de esporte?”, foi respondido duas vezes (na 3ª. e 28ª. aulas da sequência didática), em um período de quatro meses. Optamos pela escrita por se tratar de um instrumento privilegiado de registro que exige um momento de concentração no tema em questão, constituindo-se, inclusive, em um tempo especial para a tomada de consciência das ações e aprendizagens realizadas.

Para a coleta dos dados foram utilizadas folhas de papel, em que os alunos escreveram suas respostas à pergunta sugerida. Essa escrita foi feita a lápis ou caneta, sem delimitação de tempo, em uma mesa de uma das salas do núcleo onde se realizam as aulas. Ao término da tarefa, nas duas coletas, a professora perguntou aos alunos se não queriam escrever mais alguma coisa e se não se haviam esquecido de algo. Após a realização da coleta, as respostas dos questionários foram digitalizadas, organizadas e categorizadas em unidades significativas (Apêndice A) que mantinham relação direta com os objetivos da pesquisa, mais precisamente com as expectativas de aprendizagem da sequência didática, definidas nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. As categorias definidas foram:

- a) Lembranças de atividades (LA). Conteúdos que revelavam aprendizagens memorísticas, relacionadas com os nomes dos jogos estudados durante a aplicação da sequência didática, com o título “Arremesso Consciente”;

- b) Saber/Conhecer (SC). Conteúdos de dimensão conceitual, relacionados com a tomada de consciência e compreensão dos jogos estudados, em aspectos como estrutura, funcionamento, regras e estratégias.
- c) Fazer/Movimento (FM). Conteúdos de natureza procedimental, vinculados à evolução na qualidade/desempenho do gesto de arremessar, temática central da sequência didática.
- d) Ser/Afetividade (AS). Conteúdos referentes a aspectos ligados a sentimentos e afetos que envolviam indicadores relacionados com o prazer, motivação, gostar da aula, dos jogos, dos colegas e da professora.
- e) Conviver/Socialização (CS). Conteúdos de dimensão atitudinal, relativos a fatores como convivência e socialização, relação com os colegas e a professora, regras, limites e rotina das aulas.

As respostas registradas pelos alunos (1^a. e 2^a. coleta), em cada categoria, permitiram uma análise comparativa para a verificação de possível evolução no comportamento das crianças, quanto às aprendizagens construídas (Apêndice A). A suposição era a de que as respostas e os conteúdos expressos nas aulas finais revelariam maior consciência de aprendizagem por parte dos alunos em relação às aulas iniciais. Isso quer dizer que, ao longo das aulas, as crianças provavelmente tenham desenvolvido capacidade de falar sobre aquilo que aprenderam com mais propriedade, conhecimento e maior riqueza de detalhes.

Instrumento 2 – Entrevista Semiestruturada

O segundo instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, foi composto de perguntas abertas, todas relacionadas com as possíveis aprendizagens sugeridas nas expectativas registradas e apresentadas na sequência didática. Foram avaliados os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais construídos ao longo das aulas, o gosto e a motivação em participar do programa e, também, possíveis mudanças de comportamento que se expressam nos contextos de aula e em outros espaços, tais, como, em casa com os familiares e na escola com os colegas e os professores.

O roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas foi o seguinte:

1. O que você aprendeu nas aulas de esporte da professora...?
2. De tudo aquilo que você aprendeu, o que foi mais importante?
3. Como você faz/pratica/joga/realiza isso que você achou importante?
4. De tudo aquilo que você aprendeu, o que você acha que faz melhor? E por que você acha isso?
5. O que o motiva a vir para as aulas de esporte?

6. O que você mais gosta nas aulas de esporte?
7. Como é a sua convivência com os colegas e o professor durante as aulas?
8. Depois que você começou a participar das aulas de esporte, o seu comportamento (atitude) mudou em casa? O que mudou?
9. Depois que você começou a participar das aulas de esporte, o seu comportamento (atitude) mudou na escola? O que mudou?

Esse roteiro visava estimular as crianças a resgatar na memória e trazer para a consciência os conhecimentos construídos ao longo das aulas. A entrevista foi realizada com os 11 alunos e alunas participantes da turma pesquisada, nas 26^a. e 27^a. aulas, quando ocorreu o fechamento da sequência didática, porque acreditávamos que naquele momento as crianças teriam boas condições de falar e expressar aquilo que aprenderam durante as aulas. As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, os depoimentos foram captados individualmente em uma sala silenciosa e gravados digitalmente em aparelho mp3 (Ipod).

Após a conclusão das entrevistas, os dados coletados foram transcritos na íntegra, digitalizados em documento Word e organizados em uma planilha Excel, cruzando as respostas de todos os sujeitos com cada pergunta da entrevista. Como no procedimento utilizado na análise do questionário, construímos um mapa (Apêndice A) que nos permitiu fazer uma leitura geral das respostas e encontrar os conteúdos mais coerentes com as expectativas de aprendizagem. Nesse momento da análise, destacamos os conteúdos mais relevantes, o que nos facilitou verificar o nível de conhecimento das crianças sobre os conteúdos estudados. Buscamos encontrar evidências que pudessem nos levar, com riqueza de detalhes, a aproximar aquilo que eram as expectativas de aprendizagem aos conhecimentos concretamente adquiridos pelos alunos. A partir do cruzamento e da triangulação dos dados coletados, surgiu a ideia de organizar e discutir os resultados através dos chamados núcleos de significado (Capítulo 4). A hipótese que levantamos no projeto da pesquisa se confirmou, quando percebemos que os depoimentos dados nas entrevistas complementavam as respostas e os conteúdos revelados pelas crianças nas respostas ao questionário.

Instrumento 3 – Grupo focal

O grupo focal foi realizado na 28^a. aula, última sessão da sequência didática realizada. As conversas foram realizadas com dois grupos distintos, com a presença de 5 e 6 alunos, respectivamente. Os grupos foram formados a partir de um sorteio realizado com as crianças. O pesquisador reuniu os sujeitos em uma sala do núcleo e os depoimentos foram, como nas entrevistas individuais, gravados digitalmente em aparelho mp3 (Ipod). Para organizar a dinâmica de realização das conversas, o pesquisador elaborou um roteiro com os seguintes

momentos de mediação: abertura, aquecimento, continuidade, aprofundamento do tema e fechamento.

Na abertura, o pesquisador apresentou a proposta e as regras para a participação no grupo focal. Nesse momento enfatizou-se que a ideia era conversar sobre aquilo que havíamos aprendido no projeto Arremesso consciente, respeitando todas as opiniões dos participantes. No aquecimento, o pesquisador mostrou alguns dos registros produzidos pelas crianças durante as aulas, dando maior ênfase ao painel coletivo com as características de cada jogo estudado (Figura que ilustra a discussão no Capítulo 4, núcleo de significado 2). Nesse instante, iniciou-se a conversa, com os sujeitos sendo convidados a comentar o que aprenderam durante as aulas. Nas etapas de continuidade e aprofundamento, os participantes puderam detalhar suas aprendizagens, relacionando-as com as expectativas sugeridas na sequência didática. O roteiro utilizado nas entrevistas individuais foi retomado e algumas novas perguntas foram acrescentadas para a realização dos grupos focais:

1. Vocês gostariam de falar um pouco sobre o projeto Arremesso Consciente? Contar o que aprenderam?
2. Daquilo que vocês aprenderam, o que foi mais importante?
3. Onde vocês utilizam ou utilizaram aquilo que aprenderam no projeto?
4. De tudo o que aprenderam, o que vocês fazem melhor?
5. O que vocês mais gostaram?
6. Qual o jogo mais fácil?
7. Qual o jogo mais difícil?
8. O que motiva vocês a participarem das aulas?
9. Como é a convivência de vocês durante as aulas? Entre vocês e a professora?
10. Depois que vocês começaram a participar das aulas de esporte, o comportamento de vocês mudou em casa?
11. Depois que vocês começaram a participar das aulas de esporte, o comportamento de vocês mudou na escola?

Na fase de fechamento, o pesquisador perguntou aos sujeitos se estavam satisfeitos e confortáveis e/ou se queriam falar ou comentar algo mais sobre os pontos abordados na conversa. No final, agradeceu a presença de todos e desejou um bom dia.

Após a finalização das conversas, os dados coletados foram transcritos e digitalizados na íntegra em documento Word. Os conteúdos foram organizados e os depoimentos, as vozes de cada sujeito, foram identificados. Na etapa seguinte, o pesquisador leu atentamente o conteúdo revelado em cada grupo e buscou fazer conexões com os objetivos da pesquisa, ou seja, procurou diagnosticar as aproximações existentes entre as falas das crianças e suas aprendizagens com a organização do ensino estabelecida pela professora, seus objetivos e expectativas. Considerando a pré-análise já realizada a partir dos conteúdos revelados nas

respostas ao questionário e às entrevistas individuais, os dados coletados nos grupos focais foram importantes não somente para consolidar as possíveis inferências construídas até aquele momento, mas também para legitimar os indicadores e os núcleos de significado que começaram a se desenhar e foram detalhados na discussão dos resultados.

Instrumento 4 – Vídeo

O vídeo, quarto instrumento sugerido para a pesquisa, foi elaborado durante o estudo do jogo Bola ao cesto (tópico 3.5, descrição dos jogos), nas 18ª. e 21ª. aulas da sequência didática. A escolha do jogo se deu devido à sua dinâmica de ocupação do espaço, o que facilitou a captura das imagens. Durante a prática das atividades, nessas duas aulas, o pesquisador utilizou uma câmera Nikon P500 para registrar a participação dos alunos nas diferentes fases de estudo do jogo. Foram elaborados vários vídeos, com diferentes durações, ora com a câmera estática (imagens abertas) e ora com a câmera em movimento, acompanhando individualmente a ação de jogar das crianças (imagens fechadas). No momento de análise do material coletado, foram selecionados três vídeos, com três cenários diferentes de prática do jogo Bola ao cesto, que ajudaram a iluminar o caminho de como o jogo foi se desenvolvendo e as crianças foram aperfeiçoando as práticas do arremesso. Estes chamados cenários, descritos abaixo, subsidiaram as discussões propostas no Capítulo 4, núcleo de significado 2.

DESCRIÇÃO DOS CENÁRIOS e SITUAÇÕES-PROBLEMA SELECIONADOS

Cenário 1 - Jogo - Duas equipes e a mesma situação-problema. Jogo Bola ao cesto na sua primeira versão.

Situação-problema 1:

Duas equipes, bolas diferentes (vôlei e tênis), alunos arremessam em um mesmo cesto colocado no centro do círculo da quadra.

Cenário 2 - Jogo - Duas equipes e duas situações-problema diferentes (equipes trocam de tarefa a cada rodada no jogo).

Situação-problema 2:

Equipe arremessa bola de vôlei em um cesto grande, colocado a uma distância média da linha lateral da quadra de futebol.

Situação-problema 3:

Equipe arremessa bola de tênis em um cesto médio, colocado a uma distância média da linha lateral da quadra de futebol.

Cenário 3 - Jogo – Duas equipes e alunos realizam, de forma individual, três situações-problema diferentes (cada um monitora seus arremessos e pontos).

Situação-problema 4:

Aluno arremessa bolinha de tênis pingando/quicando em um cesto pequeno, colocado no centro do círculo (garrafão do basquete).

Situação-problema 5:

Aluno arremessa bolinha de tênis em um cesto grande colocado próximo à parede. A bolinha toca na parede e rebate antes de cair dentro do cesto.

Situação-problema 6:

Aluno arremessa bolinha de tênis em um cesto médio colocado abaixo da tabela de basquete. A bolinha passa por dentro do aro antes de cair dentro do cesto.

Com o foco na habilidade motora do arremesso, tema central da sequência didática, buscamos analisar, através dos vídeos que ilustram três cenários de aprendizagem, como as crianças evoluíram na prática do gesto de arremessar durante as aulas do jogo escolhido (Bola ao cesto). Realizamos, a partir de uma matriz construída em documento Word (Apêndice A) a primeira análise de viés qualitativo, que permitiu verificar os resultados de aprendizagem em função das expectativas que tinham sido selecionadas pela professora na dimensão procedimental. Na expectativa referente à melhora do desempenho da prática do arremessar, procuramos observar indicadores de aprendizagem relacionados com a força/potência e a coordenação/precisão dos arremessos. Na expectativa relativa à criação de variações e desafios que favorecessem novas aprendizagens na habilidade de arremessar, selecionamos indicadores voltados para aspectos como diversificação dos gestos e dos desafios, sem prejuízo no tempo de prática e no número de repetições para superar os desafios enfrentados no jogo Bola ao cesto.

Além da análise qualitativa, construímos uma matriz com foco quantitativo para verificar os resultados alcançados pelas crianças nos mesmos indicadores de força e precisão (expectativa 1) e diversificação e especialização (expectativa 2). Apresentada no Apêndice A, essa matriz permitiu, a partir da observação dos vídeos, verificar nos três cenários de prática do arremesso, a frequência e a presença de indicadores e descritivos, como força dos arremessos, precisão dos arremessos e diferentes formas de arremessar nas variáveis posição do corpo, trajetória da bola, utilização das mãos e tempo e quantidade de repetições.

Esse instrumento foi significativo para que pudéssemos observar se as crianças haviam realmente melhorado o seu desempenho e também progredido na criação de variações e desafios nos jogos que possibilitassem novas aprendizagens. A utilização do vídeo deu à

pesquisa um caráter de integralidade já que conectou os conteúdos originários das linguagens escrita e falada ao conteúdo expresso pelo corpo em movimento.

CRONOGRAMA PLANEJADO/REALIZADO

APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE APRENDIZAGEM

Planejado: X

Realizado: O

INSTRUMENTOS	SEQUÊNCIA DAS AULAS E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Questionário Coleta inicial			O		X										

INSTRUMENTOS	SEQUÊNCIA DAS AULAS E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS															
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Questionário Coleta final										X			O			
Entrevista											O	X O	X			
Grupo focal													O			
Vídeo Aula 1			O	X												
Vídeo Aula 4						O		X								

Instrumento 5 – Sequência didática

O quinto instrumento utilizado para análise foi a sequência didática planejada e aplicada pela professora. Planejada para 30 aulas, ela teve 28 sessões efetivadas. O planejamento, núcleo da sequência didática, no tocante às expectativas de aprendizagem, serviu de base para a análise e discussão dos resultados, principalmente na argumentação realizada no núcleo de significado 2 (Capítulo 4, tópico 4.2). Os conteúdos revelados pelas crianças com a aplicação dos instrumentos da pesquisa (questionário, entrevista, grupo focal e vídeo) foram analisados, a partir das expectativas e também relacionados com os instrumentos e os produtos gerados pelos alunos, como parte do processo de aplicação da sequência didática. O intuito foi verificar a correlação entre as intenções anunciadas, as estratégias aplicadas e os resultados alcançados pelas crianças.

Esses instrumentos, utilizados como parte dos procedimentos de ensino e também de avaliação por parte da professora, agregaram dados muito interessantes ao processo de

apreciação das aprendizagens conquistadas pelas crianças. A utilização desses instrumentos, todos elaborados com a participação ativa dos alunos, constituíram-se em registros e produções que permitiram verificar não só a aprendizagem, mas também o processo vivido pelas crianças durante as aulas. Os desenhos, as fotos, o painel de registros e a provinha (abaixo) foram os instrumentos utilizados e que geraram produtos e indicadores de aprendizagem. Eles foram guardados, organizados e utilizados pelo pesquisador para ilustrar a relação que se deu entre o ensino e a aprendizagem, suas distâncias e aproximações. Mais do que isso, esses registros foram essenciais para mostrar a realidade do programa, como realmente as aulas aconteceram no dia a dia da quadra e como se estabeleceu a relação entre a professora e os alunos. Os registros revelam o método acontecendo na prática e ajudaram a argumentar como é que a intervenção pode fazer a conexão entre as intenções (ensino) e as indicações (aprendizagem).

Quadro 5 - Modelo da provinha aplicada nos alunos da turma participante das Oficinas do Esporte

Instituto Esporte e Educação - Programa Oficinas do Esporte – Núcleo Glicério																			
Turma B – 9 e 10 anos (3 ^{as} e 5 ^{as} – 10h30 às 11h30)																			
<u>PROVINHA</u>																			
Nome do(a) aluno(a): _____																			
1. Coloque um (X) ao lado dos jogos estudados no projeto “Arremesso consciente”:																			
( ) Gol a gol gigante										( ) Carimbo									
( ) Queimada pingô										( ) Derruba cone									
( ) Boliche										( ) Bola ao cesto									
( ) Campo minado										( ) Guerra das bolas									
2. Pinte no caça-palavras as casas com os nomes dos jogos – Gol a gol gigante, Derruba cone, Campo minado e Bola ao cesto - que estudamos no projeto “Arremesso Consciente”:																			
A	S	D	F	G	H	J	K	L	A	S	D	F	C	A	S	D	F	B	F
C	V	B	N	M	Q	W	R	T	Y	U	I	E	A	R	T	Y	U	O	G
D	E	R	R	U	B	A	C	O	N	E	X	S	M	Q	E	R	T	L	H
O	P	L	M	O	K	N	I	J	B	U	H	B	P	T	F	V	D	A	J
P	E	F	B	R	T	H	M	Y	J	M	U	E	O	R	T	Y	U	A	K
A	E	Z	X	C	V	B	N	M	M	N	C	S	M	E	R	T	W	O	L
S	R	W	E	R	T	Y	U	I	O	Y	T	R	I	E	R	E	S	C	M
D	T	G	O	L	A	G	O	L	G	I	G	A	N	T	E	G	T	E	N
F	Y	A	S	D	F	G	H	J	K	L	K	D	A	E	D	W	G	S	M
G	P	O	I	U	Y	T	R	E	R	T	Y	U	D	F	G	H	B	T	N
H	Q	A	Z	W	S	X	E	D	C	R	F	V	O	T	G	B	Y	O	M
3. Observe as fotos dos jogos abaixo e coloque um (X) nas frases que indicam as semelhanças entre eles.																			

FOTO	FOTO
CAMPO MINADO	DERRUBA CONE

- ( ) Para fazer pontos no Campo Minado e no Derruba Cone é necessário arremessar a bola e derrubar os cones do outro time.
- ( ) No Campo Minado e no Derruba Cone utilizamos o arremesso para defender os cones.
- ( ) O arremesso no Campo Minado e no Derruba Cone é realizado em um alvo (objeto) que está parado (sem movimento).
- ( ) No Campo Minado e no Derruba Cone podemos utilizar somente o arremesso rasteiro, aquele em que a bola vai rolando pelo chão.

4. Você se lembra do jogo chamado “Derruba cone”? Como ele funciona? Escreva nas linhas abaixo as características do jogo quanto aos seguintes aspectos:

Organização e regras:

Espaço de jogo:

Gestos e movimentos utilizados:

---

5. Coloque um “V” para as frases que você julga serem verdadeiras e um “F” para as frases que julga serem falsas no jogo Gol a gol gigante:

- ( ) No jogo “Gol a gol gigante” a bola pode ser arremessada de várias formas: rolando no chão, pingando ou pelo ar.
- ( ) Nós jogamos o jogo “Gol a gol gigante” sempre do mesmo jeito e não conseguimos criar novos desafios e jeitos de arremessar.
- ( ) Para acertar os cones e os bambolês no jogo “Gol a gol gigante” é melhor arremessar a bola pequena, utilizando apenas uma das mãos.
- ( ) Os alvos do jogo “Gol a gol gigante” são os colegas. Devemos arremessar a bola para “queimar” os amigos e fazer os pontos.
- ( ) No jogo “Gol a gol gigante” quando acertamos a bola nos bambolês conseguimos marcar mais pontos.

6. Peça responder a duas perguntas sobre o jogo chamado “Bola ao cesto”:

a) Como você arremessa a bola para fazer os pontos?

---

b) O que seria para você fazer um “arremesso consciente” neste jogo?

---

7. Avalie de 1 a 5 o quanto você acha que joga bem cada um dos jogos que aprendemos, sendo que 1 é a nota mais baixa e 5 a mais alta:

Gol a gol gigante:	(1) (2) (3) (4) (5)
Bola ao cesto:	(1) (2) (3) (4) (5)
Derruba cone:	(1) (2) (3) (4) (5)
Campo minado:	(1) (2) (3) (4) (5)

8. Nos jogos em que você se deu a melhor nota, escreva por que você acha isso?

---

9. Ligue com um traço o jogo “Gol a gol gigante” com dois esportes que você acha que são mais parecidos com ele:

	Handebol
GOL A GOL GIGANTE	Basquete
	Futebol

10. Quais as vantagens de utilizarmos o Sistema PROTEGE na aprendizagem dos jogos?

---

11. Nas fotos indicamos os 4 jogos que aprendemos no projeto “Arremesso Consciente”: (1) Campo Minado, (2) Derruba Cone, (3) Gol a gol gigante, e (4) Bola ao Cesto. Leia as frases e escreva nos parênteses o número do jogo que melhor corresponde ao que está sendo afirmado.

FOTO	FOTO
1. CAMPO MINADO	2. DERRUBA CONE
FOTO	FOTO
3. GOL A GOL GIGANTE	4. BOLA AO CESTO

- ( ) Neste jogo para fazer o ponto é preciso arremessar a bola por cima dos jogadores da outra equipe.
- ( ) Uma das estratégias para ganhar este jogo é arremessar a bola rolando no chão com força e pontaria.
- ( ) O objetivo deste jogo é arremessar e acertar todas as bolas no alvo. A equipe que fizer isso mais rápido será a vencedora.
- ( ) Neste jogo é preciso proteger o seu alvo, ser ágil e arremessar a bola com uma boa mira para derrubar os alvos da outra equipe.

12. Observe as fotos abaixo e preencha o quadro escrevendo o nome a) dos diferentes tipos de bolas, b) dos principais tipos de arremesso e c) dos alvos utilizados.

FOTO	Quais as bolas utilizadas em cada jogo?	Quais os tipos de arremesso utilizados em cada jogo?	Quais os alvos utilizados em cada jogo?
Bola ao cesto			
Derruba cone			

Fonte: Elaborado pela professora em conjunto com a coordenação do programa.

Ao final desse processo, percebemos que os procedimentos de coleta e análise dos dados aconteceu de forma planejada, articulada e sistematizada. A ideia de integrar à coleta e à análise os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do ensino foi primordial para que pudéssemos ter um conteúdo consistente e gerador de qualidade na discussão dos resultados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, pretendemos, à luz do conteúdo expresso pelas crianças, discutir as possíveis conexões existentes entre os objetivos da pesquisa e os resultados encontrados. A interpretação e análise do material coletado nos levaram a organizar a discussão em três núcleos de significado:

Núcleo 1 – Esporte como “espaço” de Educação Integral: O foco está na introdução da discussão e nos primeiros resultados observados durante à análise comparativa das respostas dadas pelas crianças à pergunta sobre o que aprenderam nas aulas de esporte. O conteúdo da discussão, neste núcleo de significado, busca conexão direta com o pressuposto apresentado na introdução da tese, ou seja, analisar se a prática pedagógica repercute positivamente no desenvolvimento dos aspectos intelectual, social, moral, afetivo e motor das crianças. A discussão se orienta pela busca de evidências e inferências relacionadas com a importância do planejamento e a inter-relação entre esporte, movimento, educação integral e cidadania.

Núcleo 2 – Os 5Is da Educação Esportiva que busca aproximar o ensino da aprendizagem: O foco da discussão neste segundo núcleo de significado está no aprofundamento da análise sobre o processo de aplicação da sequência didática e as aproximações observadas entre o ensino e a aprendizagem nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Fazemos uma reflexão sobre a qualidade do programa a partir de um recorte, ou seja, o planejamento, a observação e avaliação de um processo de ensino e aprendizagem de 28 aulas, na temática do arremesso. Analisamos como se desenvolve e se completa um ciclo de ensino e aprendizagem que envolve as chamadas fases de intenção, intervenção e a indicição.

Núcleo 3 – O fazer e o compreender como expressão da aprendizagem significativa: Finalizamos a discussão com ênfase no potencial do método empregado nas aulas do programa Oficinas do Esporte e sua contribuição para aproximar ensino e aprendizagem. Fazemos algumas considerações sobre o jeito de ensinar que, para alcançar êxito, se preocupa com quem aprende e o que se aprende. Valorizamos o esporte, como conteúdo de ensino e aprendizagem que pode mobilizar, através da aprendizagem significativa e dos processos de abstração, a integração entre a ação e o pensamento, o fazer e o compreender.

4.1 Núcleo de Significado 1 – Esporte como “espaço” de Educação Integral

As Oficinas do Esporte foram criadas em uma época em que a Educação Integral, defendida pela ótica do direito, fez reforçar a ideia de que os espaços de ensino e aprendizagem, dentro e fora da escola, devem contribuir para o desabrochar de todas as potencialidades humanas. Os marcos legais dessa abordagem, presentes na Constituição Brasileira⁸, no Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA⁹ e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB¹⁰, indicam a obrigatoriedade de uma educação pública que respeite os direitos individuais e coletivos, e assegure o pleno desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes.

Quando assumimos a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento global das crianças que frequentam as aulas nas Oficinas do Esporte, estamos referendando a educação integral como oportunidade para o desenvolvimento pleno da pessoa e que sugere a integralidade como um princípio pedagógico em que, segundo Gadotti (2009, p. 42), “a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística”. Refletida na ótica do sujeito que aprende, essa integralidade se processa pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes (GUARÁ, 2009). Essa visão da educação integral, como um jeito de educar que valoriza todas as dimensões do ser humano, é destaque em outras definições pesquisadas:

A educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética, inserido num contexto de relações, assim como o desenvolvimento de todas essas dimensões humanas como condição de cidadania, num projeto democrático de sociedade. (CENPEC, S/d.).

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (GUARÁ, 2006).

---

⁸ Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), **Art. 205**: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), **Art. 53**: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2016), **Art. 2º**: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, S/d.).

A visão e os valores apresentados nos conceitos acima influenciaram decisivamente os processos de implementação do programa Oficinas do Esporte. Os documentos institucionais e os instrumentos de gestão pedagógica (sequências didáticas) que norteiam a prática de ensino dos professores envolvidos nos diferentes projetos e programas da instituição, entre eles as Oficinas do Esporte, fazem menção à Educação Integral¹¹ como um dos princípios da pedagogia do esporte educacional que se quer contemporânea e inclusiva (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008; MOSER; D'ANGELO, 2014).

A Figura 09, abaixo, nos ajuda na compreensão de como se processa o ensino da educação integral durante as aulas das Oficinas. No âmbito da prática pedagógica e do planejamento dos professores, os aspectos conceitual, atitudinal e procedimental dos diferentes conteúdos mobilizados pelo ensino do esporte aparecem de forma intencional e sistematizada nas expectativas de aprendizagem das sequências didáticas (Capítulo 2, tópico 2.5 e Capítulo 3, tópico 3.5). As expectativas, por sua vez, mantêm relação direta com os objetivos de aprendizagem que são específicos do programa e foram definidos nas dimensões motora, afetiva, social e moral, intelectual e cultural (Capítulo 2, tópico 2.5). Essa é, na nossa visão, a organização processual que permite a operacionalização dos objetivos, ou seja, a sua concretização a partir de expectativas mobilizadoras de aprendizagens de fatos, conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes.

---

¹¹ **Princípio da Educação Integral:** Define-se pela compreensão do esporte como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo. As ações pedagógicas devem abordar os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental (Capítulo 2, tópico 2.5).

Figura 9 - A relação entre a organização processual do ensino e as categorias de análise da pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi a partir dessa configuração que organizamos as categorias que estão no centro do diagrama e deram origem à análise e discussão dos resultados coletados quando da aplicação do questionário (Capítulo 3, tópico 3.6). Procurando manter coerência entre os objetivos do programa e da pesquisa, que se remetem à educação integral, organizamos as respostas das crianças e buscamos evidências da integralidade a partir da análise das categorias organizadas nos eixos chamados de Lembranças de atividades, Saber/Conhecer, Fazer/Movimento, Ser/Afetividade e Conviver/Socialização.

4.1.1 Evidências da educação esportiva como promotora da educação integral

Os resultados encontrados na análise do questionário, quando comparamos o conteúdo expresso pelas crianças na 1ª. e 2ª. coletas, revelam aspectos interessantes da prática pedagógica que parece ativar a aprendizagem nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, expressão da educação integral que associa os aspectos intelectual, social, moral, afetivo e motor das crianças.

O processo vivido e registrado pelo Sujeito 9, através da escrita no início e no final da sequência de aulas, abaixo, evidencia aprendizagens que evoluíram de um estágio superficial do saber para uma fase onde se observa o detalhamento e a integralidade dos conhecimentos construídos no entorno dos jogos de arremesso.

Sujeito 9 – 10 Anos

1ª. coleta

“Eu aprendi que nas aulas de esporte tem muitos jogos, como Queimada maluca, e tem que ter honestidade até no Basquete, se não passar não sai ponto e no jogo todos têm que jogar”.

2ª. coleta

“Eu aprendi a arremessar a bola, nas aulas aprendi a dominar, fazer os gestos de arremesso (1)¹², aprendi a modificar os jogos (3) com o painel do PROTEGE que nós fizemos os jogos: Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone. Foram jogos de arremesso consciente e nós modificamos os jogos (3) com sete coisas: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gesto e estrutura. Com esses temas modificamos os jogos (3) e em vez de ele ficar chato foi ficando mais legal (4) pelas modificações e para nós entendermos melhor (3) a professora no começo da aula fez uma roda de conversa (2)”.

O sentido dado pelo sujeito ao seu processo de aprendizagem chama a atenção, pois indica uma conexão entre o resultado e as experiências motoras, cognitivas, sociais e afetivas vividas com os colegas e a professora durante as aulas. Ele anuncia concretamente que aprendeu a arremessar e a dominar a bola (1. Fazer/Movimento) no contexto dos jogos estudados, um saber de componente motor que era esperado e que aparece vinculado a aspectos das dimensões do saber, do ser e do conviver. A suposição é a de que a convivência e as trocas de saberes que se deram nas rodas de conversa (2. Conviver/Socialização) e nos momentos de modificação dos jogos contribuíram para que as crianças não só compreendessem o seu funcionamento (3. Saber/Conhecer), mas também aprimorassem sua capacidade de jogar bem e sua competência de transformá-los para que ficassem cada vez mais interessantes e motivantes (4. Ser/Afetividade).

As respostas dadas pelos Sujeitos 4 e 3, também à questão sobre o que aprenderam nas aulas de esporte, contribuem igualmente para reforçar aquilo que parece ser uma das qualidades do programa, ou seja, mobilizar seus alunos para aproximar o aprender bem o esporte do aprender mais do que o esporte. Quando confrontamos as respostas dadas no início das aulas (1ª. coleta) com aquelas registradas nas aulas finais (2ª. coleta), observamos que o saber inicial

---

¹² Alguns fragmentos do registro do Sujeito 9, 2ª coleta, foram destacados e numerados para facilitar a análise e apresentação da relação entre o conteúdo expresso pela criança e a presença de aprendizagem integral nas dimensões/categorias: 1. Fazer/Movimento, 2. Conviver/Socialização, 3. Saber/Conhecer e 4. Ser/Afetividade. Esse formato foi também utilizado para a análise dos conteúdos revelados pelos Sujeitos 3 e 4 (abaixo).

difuso, genérico e fragmentado se constrói em conhecimento mais completo e global sobre o conteúdo estudado.

Sujeito 4 – 10 Anos

1ª. coleta

“Arremesso, respeitar as regras do jogo, a construir e desconstruir, a deixar as pessoas que ainda não jogaram a bola pegar e dar para ela que ainda não jogou”.

2ª. coleta

“Arremesso e a mira (1) e como funciona o jogo e as regras deles (3), e acertar o alvo do jogo (1), e também como mudar o jogo, e também a fazer o arremesso melhor porque antes eu não sabia jogar direito (3) porque no Gol a gol gigante era para jogar alto e eu só jogava baixo e agora eu jogo mais alto (1) e no Derruba cone eu não tinha mira para acertar o cone e agora eu tenho mira para acertar o cone (2) e também a gente muda o jogo, colocando mais bolas e mais material e menos tempo (3) e também deixava, o espaço mais longe para ser mais difícil e também nós fazíamos roda de conversa (2 e 4) para mudar o jogo para ficar mais difícil”.

É interessante perceber na escrita do Sujeito 4 que o saber, o fazer, o ser e o conviver aparecem de forma complementar e indissociada e que são evidenciadas a inteireza e a plenitude do processo de aprendizagem e construção do conhecimento. O arremessar anunciado nas primeiras aulas ganha mais competência quando, nas aulas finais, aparece qualificado nas palavras “mira”, “acertar o alvo” e na descrição de como a criança, em cada jogo, tem clareza e conhecimento do que precisa fazer para jogar bem (1. Fazer/Movimento). Jogar a bola mais alto, desenvolver precisão no arremesso (1. Fazer/Movimento), saber como funcionam os jogos e suas regras (3. Saber/Conhecer) são frutos das decisões coletivas acordadas nas rodas de conversa (2. Conviver/Socialização) e da disponibilidade de cada um (4. Ser/Afetividade) para jogar com mais ou menos bolas, em espaços maiores ou menores e com mais ou menos tempo para arremessar.

A experiência registrada pelo Sujeito 3, abaixo, também é significativa e ilustra como a prática pedagógica baseada no princípio da educação integral pode contribuir para a auto-organização das crianças sobre o seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento. É perceptível como o aluno avança na clareza e na relação ordenada entre as atividades estudadas, no caso os jogos de arremesso, as habilidades e as estratégias necessárias para realizar a sua prática com certa competência técnica e procedimental.

Sujeito 3 – 11 Anos

1ª. coleta

“Eu aprendi a arremessar. Eu aprendi a dar regras ao jogo e colocar ideias nos jogos. Eu aprendi a mirar. Eu aprendi a chutar. Eu aprendi a falar a

verdade no jogo. Eu aprendi a esperar que quando alguém está falando o outro tem que escutar, levantar a mão para poder falar e aprendi a sacar no Vôlei”.

2ª. coleta

“Eu aprendi a jogar Gol a gol gigante e aprendi a construir o jogo e dar ideia para o jogo ficar difícil (3) e eu melhorei a mira e o arremesso (1). No jogo Campo minado, eu aprendi a fazer vários arremessos, tipo o arremesso rasteiro com as duas mãos e direto (1). No Bola ao cesto, eu aprendi o arremesso pingando (1) e a mudar o jogo, no começo da aula a gente conversava (2) como ia ser o jogo e a gente construía e reconstruía (3) e nós pensávamos como ia ser os recursos e tempo. No Derruba cone, nós pensamos em colocar o coringa, quem pegasse a bola amarela ia até o meio de campo e jogava e tentava derrubar, o time que derrubasse tudo ganhava (3)”.

As aprendizagens, que no início (1ª. coleta) pareciam mais uma lista de saberes desconectados, adquirem sentido, no final da sequência didática, e se associam com o tempo presente, a temática de estudo e as dimensões dos conteúdos que podem mobilizar a chamada educação integral. As habilidades de arremessar e mirar, por exemplo, ganham significado e aparecem contextualizadas na forma como o aluno explica cada jogo estudado (1. Fazer/Movimento). Não se trata de qualquer arremesso, mas, sim, de um movimento que exige técnica e competência, algo que na escrita da criança se evidencia com uma descrição afinada do tipo de arremesso que é mais pertinente em cada jogo. Por exemplo, no Campo minado é preciso arremessar rasteiro com as duas mãos e direto, já no Bola ao cesto é necessário arremessar pingando (1. Fazer/Movimento). Essa capacidade de estabelecer relações entre o tipo de jogo e as formas mais eficientes de arremesso (3. Saber/Conhecer) deve-se, na nossa visão, à qualidade da relação que se estabeleceu entre as crianças quando conversavam sobre os jogos (2. Conviver/Socialização), construía e reconstruía os jeitos de jogar e se apresentavam acessíveis para compartilhar as estratégias e os planos de jogo (4. Ser/Afetividade).

Seriam a análise e a discussão do conteúdo expresso por três sujeitos o suficiente para assumir a posição de que o programa tem na sua essência uma vocação para a educação integral? Como supor tal conquista se as crianças vivem e convivem com aprendizagens construídas nos mais diferentes contextos? Como saber se a aprendizagem manifestada pelas crianças é fruto das aulas oferecidas pelo programa Oficinas do Esporte? Conscientes do desafio, ao discutir a relação do esporte educacional com uma educação que se quer integral e, acima de tudo, contribua para conectar as crianças com aquilo que vivem dentro e fora das quadras, buscamos apurar o nosso olhar para verificar qual o universo de sujeitos que evidenciaram aprendizagens multidimensionais.

O Gráfico 1, abaixo, nos ajuda a ampliar a reflexão e ilustra o que estamos dizendo, quando apresenta dados referentes ao número de alunos e menções realizadas nas diferentes categorias de análise. Quando exploramos os relatos feitos pelas crianças (Apêndice A) e comparamos o conteúdo neles expresso, constatamos que as expectativas de aprendizagem nos campos do saber, do fazer e do conviver ecoaram em boa parte dos alunos.

Gráfico 1 - Análise comparativa do número de alunos que fizeram menção em cada categoria na 1^a. e 2^a. coletas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vemos como um dado importante a ser registrado a proporção de menções realizadas pelos alunos na relação entre as lembranças de atividades e as outras categorias. Da primeira para a segunda coleta, o número de alunos que faz referência às lembranças de atividades diminui substancialmente, enquanto as categorias (Saber/Conhecer, Fazer/Movimento e Conviver/Socialização) têm um aumento de citações pelos sujeitos.

As três categorias, que se associam diretamente com as diferentes dimensões da aprendizagem e se constituem a base da educação integral, aparecem na 2^a. coleta, conforme dados do Gráfico 2, a seguir, no registro de mais da metade dos alunos, em uma faixa que vai de 72% (Fazer/Movimento) a 100% (Saber/Conhecer) dos sujeitos pesquisados.

Gráfico 2 - Análise comparativa do número de alunos que fizeram menção em cada categoria na 1ª. e 2ª. coletas

Fonte: Elaborado pelo autor.

A migração, constatada através de dados quantitativos, do tempo em que as crianças expressavam aprendizagens com viés memorístico e genérico para momentos de consolidação do conhecimento, com registros cada vez mais detalhados e completos do saber integrado ao fazer e ao conviver, reforça a tese de que as experiências vividas no contexto das aulas foram mobilizadoras e repercutiram nas crianças como um todo.

A discussão inicial foi importante para que pudéssemos retomar a origem do programa Oficinas do Esporte e o desejo de colocar seus princípios em prática. A comparação entre o antes e o depois revelou mudanças no comportamento das crianças e, mais que isso, permitiu aflorar as primeiras evidências de que, quando o assunto é a educação integral, existe coerência entre o ensino dos professores e a aprendizagem das crianças.

Em face aos dados apresentados, consideramos relevante fazer uma reflexão sobre o porquê das evidências encontradas, ou melhor, sobre como o ensino se conecta com a aprendizagem e contribui para concretizar o princípio da educação integral.

4.1.2 Educação Integral sugere planejamento, sistematização e intencionalidade

O esporte praticado nas Oficinas, na ótica dos seus coordenadores e professores, não tem fim nele mesmo. O desafio está em desenvolver métodos e didáticas que possam conectar o presente e o futuro, principalmente no que diz respeito aos interesses e necessidades de quem

ensina e de quem aprende. A educação esportiva sugerida pelas Oficinas nasceu da leitura crítica dos contextos de ensino do esporte que davam enfoque ao fazer, muitas vezes com o predomínio da visão tecnicista, em detrimento de outros aspectos, como, por exemplo, os cognitivos, os emocionais e os afetivos. Ao longo dos tempos e dos processos formativos foi se construindo uma prática mais coerente com os pressupostos da educação integral, principalmente na criação de uma proposta comum e alinhada com os desejos dos professores e das crianças.

Temos clareza de que toda a ação educativa atinge o indivíduo como um todo. Não há pessoa sem imaginação, sem pensamento, sem a relação com os outros, sem afetividade e sem motricidade. O que há, muitas vezes, é uma educação que reforça uma ou outra dimensão, ou seja, formas de ensinar que estimulam nos aprendizes a especialização precoce em poucos aspectos do seu pleno desenvolvimento. A educação esportiva, algumas vezes observada dentro e fora das escolas, enfatiza de tal maneira a dimensão do fazer que reduz o aluno a ser apenas um corpo, totalmente desconectado da mente, dos sentimentos e afetos humanos. O que desejamos é uma educação esportiva que, mobilizando as funções motoras, mobilize igualmente todas as funções do sujeito.

Diante dessa perspectiva, somos, como professores, convidados a pensar a nossa intervenção de forma cada vez mais intencional e sistematizada. A boa pedagogia do esporte passa, necessariamente, pela qualidade de seu planejamento, que se relaciona diretamente com a qualidade dos resultados, o que exige dos professores uma postura reflexiva e autônoma no planejamento e na prática pedagógica (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008).

No programa Oficinas do Esporte, a presença do professor é um dos fatores que diferencia o contexto de prática esportiva de outros espaços como a rua, a praça, a quadra da escola no intervalo, o campinho da comunidade ou o ginásio do bairro. A figura do professor está atrelada à intencionalidade e à sistematização, buscando atingir objetivos de aprendizagem e mudanças de comportamento nos alunos. Para tanto, como sugerem as diretrizes da instituição responsável pela operacionalização do programa Oficinas do Esporte nos diferentes núcleos de atendimento das crianças e jovens (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008, p. 26), os professores devem desenvolver as seguintes competências nos espaços de formação continuada:

- Planejar, aplicar e avaliar em grupo as unidades didáticas e as sessões/aulas para o ensino do Esporte Educacional, colocando em prática os conceitos e princípios estudados no programa de formação.
- Conscientizar-se da importância de uma prática reflexiva na sua atuação como professor, entendendo-a como um hábito que leva à profissionalização e à empregabilidade.

- Discutir e construir planos de aula e unidades didáticas coletivamente, respeitando e valorizando a opinião dos colegas e tolerando a diversidade de ideias e conhecimentos que o grupo apresenta.

A sequência (unidade) didática, como instrumento de planejamento e gestão pedagógica, é, na nossa visão, o que caracteriza e conduz a prática educativa das Oficinas do Esporte para o caminho da Educação Integral. A estrutura do instrumento foi pensada no sentido de contribuir com a organização da diversidade de conteúdos que podem ser ensinados a partir do esporte, abrangendo não apenas as técnicas e os gestos das diferentes modalidades, mas também aqueles vinculados a outras capacidades que envolvem as relações interpessoais e afetivas, a compreensão e a tomada de consciência, o conhecimento da cultura esportiva, a tomada de decisões e resolução de problemas, entre outras.

Toda a reflexão realizada nas últimas décadas e as críticas feitas sobre a educação formal e seus currículos, com foco apenas nos conteúdos da dimensão dos fatos e conceitos, foram inspiradoras na estruturação do programa Oficinas do Esporte. Inicialmente, o programa foi criado para ser implantado na escola, por professores que caminharam rumo à diferenciação dos conteúdos, aceitando o desafio de assumir, conforme Coll et al. (2000, p. 15) “o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores”. É nesse sentido que a sequência didática ganha relevância, pois torna concreta a possibilidade de pôr sobre o papel o que, de acordo com Zabala (1998, p. 30), “tem se denominado de currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino”.

Os resultados mostrados acima, com os exemplos das aprendizagens construídas pelos alunos, nos levam a considerar a importância do planejamento e aplicação das sequências didáticas. Desde a seleção dos objetivos específicos do programa (Capítulo 2, tópico 2.5), até a sua operacionalização, via definição e estruturação das expectativas de aprendizagem nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (Capítulo 3, tópico 3.5), acreditamos ser importante o cuidado dos professores para explorar todos os conteúdos que podem e devem ser objeto de estudo pelos alunos. A visão é a de que não pode existir aprendizagem por parte dos alunos, sem que os professores tenham um ponto de partida e clareza de onde querem chegar.

É claro, também, que a qualidade do ensino depende não só dos momentos de planejamento e antecipação, mas também da competência de intervir adequadamente e avaliar constantemente o processo. Nesse sentido, as sequências didáticas têm a virtude de, conforme afirma Zabala (1998, p. 18), “manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática,

ao mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação”.

Figura 10 - Ciclo de planejamento, aplicação e avaliação das sequências didáticas

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Figura 10, acima, amplia a nossa visão de planejamento para algo mais dinâmico, que está sempre em movimento. O ciclo de planejamento, aplicação e avaliação exemplifica concretamente como se dá o processo de sistematização e monitoramento do ensino e da aprendizagem dos conteúdos propostos nas sequências didáticas. Não nos basta planejar, é necessário construir competências de gestão, intervenção e avaliação pedagógica. O planejamento é o tempo de retomar o passado e antecipar o futuro; a aplicação é a etapa de valorização do presente e das demandas que surgem no contexto de ensino e a sua regulação, o período de celebração das conquistas e da correção de rotas, ou seja, retoma-se um ciclo que é contínuo e que se configura como o mapa que orienta os professores no seu percurso de ensino.

Pensar o planejamento de forma mais sistêmica e dinâmica nos faz pensar nos conteúdos não só a partir de quem ensina, mas também de quem aprende. É fundamental, como diz Macedo (2005, p. 90), “no cotidiano da sala de aula, observar, regular e antecipar aquilo que queremos que os nossos alunos se tornem, aquilo que queremos que eles aprendam”.

A organização das expectativas de aprendizagem pelas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal tem se mostrado eficaz, principalmente para fins didáticos e de organização dos professores que almejam a educação integral. Por outro lado, temos aprendido

que as aprendizagens, por mais específicas que sejam em cada dimensão do conhecimento, estão sempre associadas e integradas na ação e no pensamento das crianças.

A pesquisa parece ratificar esse cenário quando comparamos as formas de organização e expressão do ensino e da aprendizagem da educação que se diz integral. O Quadro 6, a seguir, nos remete a refletir sobre as aproximações nas formas como um dos alunos (Sujeito 11) e a professora comunicam seus saberes.

Quadro 6 - Descrição da inter-relação entre a organização do ensino planejada pela professora e a expressão das aprendizagens construídas por um dos alunos

O ensino organizado pela professora e expresso nas expectativas de aprendizagem da sequência didática	As aprendizagens expressas na voz de uma das crianças (Sujeito 11), pela linguagem escrita (Coleta 2 – questionário).
Dimensão conceitual: (1) Conhecer jogos de arremessar, compreendendo sua estrutura e funcionamento em aspectos como organização, regras, técnicas, recursos, espaço e tempo necessário para jogar.	Nome do projeto: Arremesso Consciente Gol a gol gigante: Eu aprendi a arremessar melhor e jogar alto e a mira melhorou (3) e ter um arremesso consciente para acertar o alvo e mudar algumas coisas do jogo (4) e aprendi outras coisas.
Dimensão conceitual: (2) Identificar as diferenças e as semelhanças entre os jogos de arremessar em aspectos como diversidade dos gestos (formas de arremesso), bolas utilizadas, formato dos alvos (distância, deslocamento e tamanho).	Campo minado: Eu aprendi a jogar mais baixo e pingando (3) e ter mais atenção quando jogar no alvo, porque se eu jogar no alvo do outro time vai ser ponto de outro time, então eles vão ter chance e ganhar (1) e outras coisas como mudar o jogo e era os alunos e a professora que ajudavam a mudar (4).
Dimensão procedimental: (3) Melhorar o seu desempenho na habilidade de arremessar, demonstrando uma boa coordenação e precisão no gesto.	Bola ao cesto: Eu aprendi a jogar um pouco mais alto, porque se eu jogasse com força não dava para eu acertar o alvo (3) (1) e nós jogávamos atrás da linha verde com bolas de tênis e de basquete e o alvo era um cesto e os alunos faziam as mudanças do jogo na roda de conversa.
Dimensão procedimental: (4) Criar variações e desafios dos/nos jogos que favoreçam novas aprendizagens na habilidade de arremessar.	Derruba cone: Eu aprendi a jogar forte porque esse jogo é igual Gol a gol gigante (2) porque o alvo é longe e as bolas davam curva e era difícil e era com bola de vôlei e era atrás da linha verde, mas com as mudanças dos alunos e a professora ajudou a mudar o jogo que a gente colocou a bola amarela que quem pegasse essa bola se chamava coringa e ia jogar perto do alvo e outras mudanças que a gente fez. (4)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A professora tem o mérito, pela sequência didática, de organizar seu ensino através de expectativas de aprendizagem que são bem definidas nas dimensões conceitual e procedimental (ênfase dessa sequência didática). O foco está no aluno, existe objetividade na escrita e clareza da mudança de comportamento esperada em cada uma das dimensões. Ela comunica seu saber quando opta pela especificação das aprendizagens e, de forma ordenada, aproxima as expectativas da dimensão conceitual das competências que envolvem a lembrança e a memória das atividades, a compreensão e a construção de conceitos sobre os jogos e o estabelecimento de relações e lógica entre as diferentes formas de jogar. Esse saber se aproxima de um fazer que exige também uma competência técnica, de componente motriz, quando as expectativas da dimensão procedimental sugerem a melhoria no desempenho, nas coordenações e na diversificação das formas de arremessar.

O aluno, quando chamado a declarar o que aprendeu durante as aulas, expressa um saber que parece reverberar aquilo que era o desejo da professora. O que nos chama a atenção é que ele o faz de forma diferenciada, encontrando na descrição de cada jogo uma oportunidade de manifestar a integralidade dos conteúdos estudados. Não existe o conhecer desconectado do fazer. O que se observa é o saber pleno e indivisível, em que a capacidade de jogar bem está atrelada à competência de ler e compreender a lógica do jogo.

O que se vê é que aluno e professora estão juntos e compõem um sistema de ensino e aprendizagem em que as partes e o todo parecem equilibrados e favoráveis à educação integral. Os resultados parecem legitimar a importância do planejamento e da sistematização para a educação esportiva que se pretende integral e se preocupa em não incorrer no equívoco de “compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas e no processo de construção do conhecimento” (ZABALA, 1998, p. 39).

A expectativa é que a educação integral vivida nas aulas, fruto do planejamento e da sistematização pedagógica, mantenha relação com a vida fora das quadras. Se a nossa gênese é o esporte, aqui entendido como manifestação da cultura corporal, julgamos pertinente fazer uma apreciação mais profunda de como a educação integral, originária da educação esportiva que privilegia o corpo em movimento, contribui para uma educação cidadã.

4.1.3 Movimento, Educação Integral e Cidadania

O programa Oficinas do Esporte atendeu diretamente, no ano de 2016, quase 6.200 crianças, de 4 a 11 anos. Os números expressivos nos desafiam a encontrar caminhos que possam garantir uma educação esportiva de qualidade para todos. Quando nos questionamos

sobre a relevância do programa e o porquê da nossa presença nas escolas e espaços comunitários, pensamos que o propósito maior das aulas nas Oficinas é educar para a cidadania.

O sociólogo e historiador José Murilo de Carvalho considera nos seus escritos que cidadão é aquele que tem direito à vida, à propriedade, à liberdade e à igualdade perante a lei. É também cidadão aquele que exerce o seu direito de participar do destino da sociedade quando vota ou é votado. O direito à educação, ao trabalho, ao salário justo e à saúde são aspectos igualmente importantes na construção do conceito de cidadania (CARVALHO, 2014).

Exercer a cidadania plena, segundo Pinsky (2003, p. 9), “é ter direitos civis, políticos e sociais”. Para o autor, cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico que se atualiza nos diferentes contextos da vida humana. Na sua acepção mais ampla, cidadania é algo a ser conquistado e que se expressa na triangulação dos diferentes direitos, isto é, o exercício de alguns direitos não gera automaticamente o acesso a outros. Como nos alerta Carvalho (2014, p. 15), “a cidadania inclui várias dimensões e algumas podem estar presentes sem as outras”. De acordo com o autor, a cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal talvez inatingível, mas serve de referência para que possamos julgar a qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

No cenário de atuação das Oficinas nos interessa pensar se existe relação possível entre o esporte, a educação integral e a cidadania, porque, respeitadas a complexidade e as limitações do nosso campo de atuação, definimos como objetivo geral do programa “a aquisição por parte das crianças de conhecimentos que favoreçam uma vida de melhor qualidade, de direitos civis e sociais, de autonomia, ética e responsabilidade para consigo e para com os outros” (Capítulo 2, tópico 2.5). Buscamos amparo em marcos legais, como a Constituição Brasileira¹³ (Cap. III, Sec. III, Art. 217) e a Lei Pelé¹⁴ (Cap. 3, Art. 3º, Tópico I), leis que definem o esporte como um direito de todos, cuja prática tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral e o exercício da cidadania.

Como a relação do esporte com a educação integral e a cidadania se manifesta no dia a dia da nossa prática pedagógica? Aprendemos que a aplicação dessas leis, como um direito, exige mais do que boas intenções; ela supõe competência pedagógica e educacional e implica

---

¹³ Constituição Brasileira (BRASIL, 1986), **Art. 217**: É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um.

¹⁴ Lei Pelé (BRASIL, 1998), **Art. 3º**: O desporto e suas manifestações: Desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

a tradução das ideologias em ações. Nossa premissa é que a educação, seja ela através do esporte ou não, é fator importantíssimo na construção da cidadania. Para Carvalho (2014), a educação é uma exceção na sequência de direitos. Definida como direito social, ela tem sido historicamente pré-requisito para a expansão de outros direitos, porém, a ineficiência na aplicação dos projetos educacionais tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

A professora Nilda Teves Ferreira aprofunda essa reflexão quando nos chama a atenção para a necessidade de que educar para a cidadania não é somente questão de conhecimento, mas, também, de vontade política e de ter clareza de quais são os pressupostos e as bases que orientam o processo educativo. Como diz a professora, “Educar o homem para a cidadania continua sendo, portanto, um problema central, que traz para a arena das discussões a questão dos valores subjacentes a essa formação” (FERREIRA, 1993, p. 3). Educar para a cidadania através do esporte não admite reduzir sua prática aos conhecimentos técnicos e restritos a cada modalidade ou ao discurso de que ele educa *per se*. Sobre isso, a autora adverte, “Como um fim educacional, por si só, ela (a cidadania) não diz nada. É necessário que se explicitem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo” (FERREIRA, 1993, p. 6).

Os nossos valores se efetivam no compromisso com a aprendizagem, com a transformação e o desenvolvimento humano. São princípios como inclusão de todos, educação integral, respeito à diversidade, construção coletiva e autonomia que regem a nossa prática e nos convidam a romper e ultrapassar a ideia de educação para a cidadania fundada na racionalidade técnica, com pretensões de conformar o homem a modelos postos e considerados ideais. Essa racionalidade prevê a cidadania de conformação, de adaptação, e nunca de construção da sociedade a partir da ação do próprio ser humano em seu processo de emancipação.

A cidadania para a libertação demanda o enfrentamento das relações de poder que se constituem na vida em sociedade. O espaço do cidadão se define de acordo com o maior ou menor peso que cada um dos atores, Estado, Mercado e Comunidade, assumem na organização social. Estamos acostumados com o sistema gregário, mais particularmente, o sistema educacional, em que cidadania é algo abstrato, sem a participação concreta da Comunidade, no caso as crianças e os jovens. Ora o que prevalece é a mão do Estado, quase sempre a serviço dos mais poderosos, ora o poder do Mercado que, no processo de globalização, fez excluir uma legião de estudantes do acesso ao conhecimento e direitos sociais.

Não basta ir para a escola ou praticar esportes para ser cidadão. Para Ferreira (1993, p. 12), “A cidadania vai além da aquisição do conhecimento de conteúdos sistematizados”. Se na escola a educação para a cidadania não reduz os objetivos dos componentes curriculares ao domínio de seus conteúdos, fazendo-os repercutir em outras esferas, especialmente na vida em sociedade, o mesmo se pode dizer do esporte: o esporte educacional não pode ter fim nele mesmo; não se deve ensinar o esporte pelo esporte, mas ensiná-lo incluindo elementos que sugiram possibilidades de transcendência, da educação que possa ultrapassar os muros da quadra.

Quando o assunto é educação para a cidadania, como não cair na armadilha da pedagogia do esporte educacional que carrega consigo a visão mecanicista, mera reprodutora da discriminação, da seletividade e de modelos pautados pela exclusão e marginalização dos sujeitos? Por outro lado, como não fazer predominar a visão messiânica, que vê o esporte como salvador da pátria e redentor de todos os males da sociedade? A resposta está na compreensão de que não basta inserir as pessoas no mundo das letras, das ciências, das artes ou do esporte. O modo como se dá esse ensino, o seu efeito e poder de transformação é o que vai decidir a formação para a cidadania.

O que há então de tão interessante no esporte quando pensamos na educação integral e na formação da cidadania?

O esporte, como uma das manifestações mais relevantes da cultura corporal, dá a possibilidade de seu praticante viver a integralidade. Quando nos referimos às crianças, a razão de existir do programa Oficinas do Esporte, diríamos que o esporte faz desabrochar o real valor da educação que respeita o lugar do corpo em movimento na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Entre as principais orientações didáticas do programa, está *favorecer o movimento*.

Todas as crianças participantes das Oficinas do Esporte devem ser estimuladas a estar sempre em movimento. Estamos falando do movimento para o jogo, o que para o professor significa movimento para boas aprendizagens. A lógica dessa orientação didática está em afirmar que nas Oficinas a aprendizagem se faz em movimento. Não se trata aqui do movimento atrelado à visão instrumental ou biológica somente. Para nós não há a separação afirmada pela tradição entre o que é corporal e o que é mental; procuramos superar essa dicotomia, especialmente quando defendemos o princípio da educação integral e a formação para a cidadania. É em movimento que as crianças aprendem de maneira integral. Mauri (1998, p. 88), chama-nos a atenção para a natureza ativa e construtiva do conhecimento. Para ela, “[...] a construção de conhecimento pelo aluno ou pela aluna é possível graças à atividade que eles

desenvolvem para atribuir significado aos conteúdos apresentados”. As crianças são ativas quando perguntam, quando se dispõem a superar um desafio, quando pedem ajuda, quando testam corporalmente uma hipótese levantada para a realização de um movimento, quando constroem coletivamente as regras do jogo, enfim, quando estabelecem relações entre os diversos objetos de conhecimento, atribuem um significado e elaboram uma representação pessoal sobre a realidade.

Na relação entre o movimento e a aprendizagem, os escritos de Freire (1992) e Demo (2002) são relevantes e contribuem para fortalecer a nossa prática pedagógica. No ensino do esporte, vale o recado de Freire quando aborda as pedagogias que fazem controlar e confinar o corpo das crianças nas escolas, como se a aprendizagem só fosse possível a partir de atitudes de imobilidade, rigidez e controle. No entanto, como é difícil separar a aprendizagem do movimento, não é mesmo? Corpo livre para aprender é criança livre nas suas ideias, na sua criatividade, na sua curiosidade, nos seus sentimentos, isso, sim, um possível caminho para a educação cidadã.

Freire (1992) e Demo (2002) rejeitam a ideia de simplificação e acolhem a ideia de complexidade. Para Demo, fiel crítico do ensino instrucionista, a aprendizagem, sob o olhar da complexidade, é algo dinâmico e não linear. Suas palavras, ao caracterizar a aprendizagem sob o paradigma da complexidade, são marcantes: “Sua identidade não é aquela de sempre a mesma coisa, mas da mesma coisa em processo, em vir a ser” (DEMO, 2002, p. 13). Como isso se relaciona com o ensino do esporte, com a valorização do movimento como caminho para a aprendizagem e a educação integral? Imaginando uma aula de educação esportiva, defendemos o argumento de que *o movimento é fator gerador de aprendizagem e da educação integral*.

Respeitando os limites do estudo e do tempo de aplicação da sequência didática na temática dos jogos de arremesso, buscamos encontrar referências que pudessem alimentar a discussão aqui proposta. As respostas dadas pelas crianças a algumas perguntas da entrevista (Apêndice A) realizada nas últimas aulas de sequência didática revelam conteúdos que nos remetem a uma reflexão sobre o real e o devido valor do corpo em movimento no desenvolvimento integrado das crianças.

Quando perguntamos a elas o que aprenderam nas aulas de esporte do projeto Arremesso Consciente (questão 1), a dimensão do corpo em movimento fica muito evidente. A maioria dos sujeitos inicia a sua resposta fazendo referência ao aspecto motor, mais precisamente ao gesto de arremessar:

“Nas últimas aulas eu aprendi Bola ao cesto, a mirar, a arremessar e também coisas difíceis que eu não estava conseguindo fazer...”. (Sujeito 1).

“Eu aprendi a arremessar mais alto”. (Sujeito 2).

“Eu aprendi a arremessar, porque antes eu errava as coisas. Agora eu sei mirar bem”. (Sujeito 3).

“A arremessar diferente e novos jogos...”. (Sujeito 6).

“É... Antes de você arremessar, você tem que ter consciência... você não pode jogar de qualquer jeito...”. (Sujeito 7).

“Eu aprendi a arremessar bem melhor, bem mais alto, a acertar mais os alvos...”. (Sujeito 8).

“Eu aprendi a arremessar a bola melhor...”. (Sujeito 9).

“Eu aprendi a arremessar melhor...”. (Sujeito 10).

As respostas, no primeiro momento, revelam aprendizagens circunscritas à temática da sequência didática, mais precisamente nas expectativas de aprendizagem definidas na dimensão procedimental. Os sujeitos declaram que aprenderam a arremessar. O movimento, nesse momento, tem fim nele mesmo, ou seja, as crianças não relacionam o movimento com outras aprendizagens. Trata-se de algo importante, já que a professora tinha a expectativa de que as crianças melhorassem seu desempenho na habilidade de arremessar. Todavia, onde estão, nas respostas das crianças, os indícios da educação integral? Não seria arriscado afirmar que no conteúdo manifesto pelos alunos existem evidências de educação cidadã?

Não podemos esquecer de que estamos falando de sujeitos de 8 a 11 anos, crianças que no seu processo de abstração e construção de conceitos ainda operam sobre o concreto. Pensar e falar em educação integral e cidadania é um desafio para crianças que vivem o presente e pouco se remetem ou se preocupam com futuro. O que nos encorajou a seguir investindo energia na tese de que o movimento tem fim nele mesmo (*aprender para jogar*), mas é também motivador de aprendizagens que extrapolam o fazer (*jogar para aprender*), foram as respostas dadas pelas crianças à segunda pergunta da entrevista, sobre o que elas acharam mais importante ter aprendido nas aulas (Apêndice A). Tivemos nas respostas indícios relevantes de que as aprendizagens, que nascem no corpo em movimento, ganham sentido e repercutem também em outras dimensões da vida das crianças, quando se complementam o aprender para jogar e o jogar para aprender.

As evidências de que as aulas e os conteúdos ensinados repercutem no presente e se associam ao aprender para jogar estão nas vozes das crianças. Quando perguntadas sobre o que foi mais importante ter aprendido nas aulas, os sujeitos respondem:

“A mira. Porque se você jogar de qualquer jeito, você não consegue acertar”. (Sujeito 1).

“O arremesso”. Por que isso foi importante para você? *“Porque me ajudou mais a jogar e acertar”*. (Sujeito 3).

“Bola ao cesto”. Bola ao cesto? O Bola ao cesto foi o mais importante? Por que você acha que foi o mais importante? *“Porque a bola era mais leve e eu conseguia marcar um ponto”*. (Sujeito 5).

Os Sujeitos 1, 3 e 5 expressam objetivamente que a evolução na mira, no arremesso e na condição de jogo foram importantes para que pudessem ter sucesso nos jogos. O aprender para jogar é fundamental, pois é ele que permite às crianças serem incluídas nos espaços de convivência das aulas. Essa competência de natureza motora que será mais bem discutida no núcleo de significado 2, nas expectativas de aprendizagem da dimensão procedimental, é, no mundo das crianças, fator de inserção social e exercício da sua cidadania. O saber fazer, acompanhado da sensação de sucesso, ressoa significativamente na atitude das crianças durante as aulas. Jogar bem é uma competência a ser construída, mas que também deveria ser um direito de toda a criança. Não se trata de dar as coisas de “mão beijada”, mas, sim, de, como professores, planejar situações e desafios em que as crianças se sintam convidadas a investir sua energia e retornem diariamente para as aulas e para as novas aprendizagens. O ensinar bem o esporte não é menos importante do que o ensinar mais do que o esporte. Jogar bem, ou melhor, aprender para jogar é o início de uma reação em cadeia que sugere aceitação, inserção no grupo, autoestima elevada e, finalmente, a preservação do direito à educação e ao desenvolvimento pleno e integral. Isso é cidadania.

As evidências de que as aulas e os conteúdos ensinados repercutem no futuro ou em outros contextos que se conectam ao *jogar para aprender* estão nas falas dos alunos. Quando perguntados sobre o que foi mais importante ter aprendido nas aulas, os sujeitos respondem:

“Foi o arremesso”. Por que os arremessos foram importantes? *Por que dava para usar o arremesso em outros jogos. Você usa o arremesso em outros jogos? “É vai que era igual o jogo, aí eu podia usar os arremessos iguais em todos os jogos”*. (Sujeito 7).

“Arremessar”. Arremessar como? *“Jogar, às vezes, rasteira, às vezes, jogar alto e, às vezes, normal. Arremessar melhor”*. Isso que foi o mais importante para você? *“É porque quando estava na minha escola, eu nunca acertava um cone, eu passava por”*

vários, a bola caía no cone, mas eu não acertava". E agora você está acertando? "Agora eu estou". (Sujeito 6).

"O mais importante para mim? Foi aprender a modificar os jogos". E por que isso foi importante para você? "Porque é legal ficar modificando, não jogar sempre do mesmo jeito". O que acontece se jogar sempre do mesmo jeito? "Enjoa". (Sujeito 9).

"Trabalhar em grupo". Trabalhar em grupo? "Porque, pode ser aquele monte ali de bolas e tem que acertar no gol. Eu não vou conseguir. Eu preciso de alguma pessoa para me ajudar e pode ser o meu grupo". Então, esse foi um aprendizado importante para você? "É, foi importante". (Sujeito 11).

Os Sujeitos 7, 6, 9 e 11, respectivamente, dão mostras de como as aprendizagens que nascem no movimento podem, aos poucos, extrapolar o jogo, a aula e ecoar em outros contextos de vida das crianças. Aquilo que se aprende em um jogo pode ser levado para outros jogos (Sujeito 7); pode ser levado para outros espaços, como a escola (Sujeito 6); pode ser transformado e reconstruído para não ficar maçante ou desmotivar (Sujeito 9) e pode ser detonador de atitudes que envolvem a convivência e o trabalho em grupo (Sujeito 11). Temos aqui manifestações de que o movimento parece ser o fator estruturante de uma educação que nasce no sujeito e a ele retorna. Esta oportunidade de jogar para aprender, ou melhor, de viver e ser corpo no contexto de prática do esporte, é fundamental para que as crianças possam encontrar-se consigo, com o outro e com o mundo. Valorizamos um jeito de fazer educação integral no qual só é possível conhecer e apreender as coisas do mundo no mover-se. O conhecer é, nessa perspectiva, fruto da experiência que se define como a cognição encarnada no corpo.

Quando as Oficinas do Esporte ocupam as quadras, os campos, os pátios, os parques e as salas das escolas, dando vida ao corpo em movimento, elas levam consigo a bandeira do direito e da oportunidade que todas as crianças devem ter de se educar corporalmente. Esse processo educativo que chamamos de Alfabetização Corporal, oportuniza a transição do estado de analfabetismo corporal para estágios cada vez mais avançados de inteligência motora (D'ANGELO, 2014). Partimos do pressuposto de que ninguém nasce mais ou menos alfabetizado corporalmente e que a motricidade é construída a partir das interações do sujeito com o meio ambiente. É a qualidade dessas interações que vai determinar as habilidades e competências e a inteligência motora que serão constituídas.

Pensar sobre o processo de Alfabetização Corporal, que aqui também pode ser chamado de Alfabetização Esportiva, é atualizar conceitos e refletir sobre o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de uma visão de mundo e de educação que possa integrar corpo e mente, natureza e cultura, inato e adquirido. O ser humano nasce um analfabeto corporal, mas com

possibilidades infinitas para construir inteligência motora, produzir cultura e aprender a viver. A escola, os centros educacionais, os núcleos esportivos, entre outros, vistos como centros de educação das linguagens, tornam-se espaços sociais dos mais relevantes, onde aprendemos a conversar com o mundo. É pela linguagem – escrita, falada, matemática e também corporal – que estabelecemos conexão com os outros, com os objetos e com a vida. Não seria, então, função social dos espaços educacionais fazer a ponte entre as novas gerações e o conhecimento socialmente construído ao longo dos tempos nas mais diversas áreas da cultura? Como fazê-lo, a não ser pelas diferentes linguagens e formas de comunicação?

O conceito e a prática da Alfabetização Corporal/Esportiva surgem como possibilidade de a escola e outros espaços educacionais tematizarem conhecimentos que possam ir além daqueles que se manifestam apenas pelas linguagens verbal ou escrita. No caso da Alfabetização Corporal/Esportiva, os gestos seriam a matéria-prima da inteligência motora, ou seja, os códigos de uma linguagem corporal que, ao longo dos tempos, vai ganhando cada vez mais sentido e significado na vida das crianças. As habilidades de manipulação, as de manutenção da postura e as de locomoção formam o alfabeto corporal. Por exemplo, quando observamos as crianças em movimento, elas se expressam corporalmente por meio de jogos, brincadeiras, esportes, danças etc. Para nós, brincar de elástico, amarelinha, perna de pau, mãe da rua ou de bolinha de gude, entre outras brincadeiras infantis, é dar sentido para os chamados códigos da linguagem corporal.

Os gestos, os movimentos, as habilidades motoras são as letras do alfabeto do corpo. Com elas, é possível escrever belos textos corporais e produzir cultura. Quem já brincou de amarelinha sabe muito bem do que estamos falando. Saltos, giros, arremessos, equilíbrios, coordenações, domínio do espaço e do tempo são as palavras que se transformam em complexos textos corporais. É claro que esses códigos, esses textos são criados em diferentes contextos, em diferentes culturas. A criança bem alfabetizada corporalmente é aquela que aprende e se apropria desse conhecimento; ela consegue escrever belos textos corporais que são legíveis e de possível compreensão pelos seus pares, nos diversos ambientes por onde circula.

Nesse sentido, quem souber se comunicar corporalmente terá mais possibilidade de inserção e participação social. Crianças que se apropriam da linguagem implícita nas diferentes manifestações da cultura corporal têm, na nossa visão, mais chance de serem aceitas socialmente, participam ativamente da vida escolar, têm a autoestima elevada e, principalmente, têm o seu caminho facilitado para poder aprender de forma crítica e criativa tudo aquilo que a escola e os adultos ensinam. Isso tem relação direta com inclusão e cidadania. Para compreender o que estamos dizendo, basta observar as crianças brincando no pátio ou no parque. Quando o

assunto é o corpo em movimento, o mais importante para as crianças é o aqui e o agora; elas sabem muito bem, ou melhor, sentem que brincar bem é a melhor forma de se comunicar e de se fazer entender. Os gestos, como recursos de comunicação corporal, não são simples movimentos, mas a base estrutural de uma forma específica de linguagem que revela a nossa identidade, a nossa cultura e nos faz mais humanos.

As palavras do sociólogo e professor Miguel Arroyo, especialista no tema da educação integral, nos ajudam a realizar uma síntese da discussão aqui proposta sobre a importância do corpo em movimento na vida das crianças. Ao analisar os programas governamentais da escola em tempo integral, em que se inserem as Oficinas do Esporte, Arroyo (2012) chama a atenção para a precarização dos tempos-espacos do viver. Estamos vivendo tempo e espacos, segundo o professor, nos quais a infância-adolescência, em condições materiais precárias (moradia, espacos, vilas, favelas, rua, comida, descanso), está perdendo o direito a viver o tempo da infância (ARROYO, 2012).

Os programas de tempo integral, que objetivam a educação integral, deveriam ter como núcleo central políticas afirmativas do direito da infância-adolescência à vida, corpos, tempos-espacos de um digno e justo viver (ARROYO, 2012, p. 41). Se é pelo movimento que nos comunicamos corporalmente, deveríamos ir para a escola para aprendermos a ser corpo e, mais do que isso, para construirmos a nossa identidade corporal e cultural. Todas as vezes que temos esse direito negado, a tendência é a exclusão, a marginalização e a supressão da nossa identidade, daquilo que é o mais importante para cada um de nós, ou seja, a nossa individualidade.

As repercussões do confinamento e da inação tendem a ser desastrosas no presente e no futuro dos nossos alunos. As consequências advindas da atitude corporal restritiva, dentro e fora da escola, atingem a formação intelectual, social, afetiva, emocional e, principalmente, a formação moral dos nossos alunos. As Oficinas do Esporte têm o mérito, como um programa que atende crianças das comunidades carentes, de mobilizar gestores, docentes e o sistema escolar para o reconhecimento de que lidamos, como diz Arroyo (2012, p. 41), “com gente que é vida, corpo, espaco-tempo. Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaco-tempo”.

O que fazemos quando levamos a referência das Oficinas para as secretarias de governos, escolas parceiras e professores é defender a ruptura com aquilo que o professor Arroyo (2012, p. 42), chama de moralismo e intelectualismo pedagógico, que “reduziu as aprendizagens e secundarizou a vida, os corpos, os espacos-tempos do viver e aprender, como

se fôssemos mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais que pouco relacionam as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver”.

As evidências encontradas nesse primeiro eixo de discussão são inspiradoras para educadores que acreditam no potencial educativo do esporte. É possível superar visões como afirma Arroyo (2012, p. 44), “muito espiritualistas, que só veem os educandos como mentes, pensamento e saberes incorpóreos. Visões que cultivam o desprezo pelo corpo, que polarizam cuidar-protéger-viver de um lado e ensinar-aprender de outro”. Nossa opção é pela integralidade, pelo reconhecimento de que o ser humano, de criança a adulto, é uma totalidade que passa pelo corpo em movimento. Assim também são os direitos e a educação para cidadania, ou seja, indivisíveis. Fragmentá-los é negá-los.

O ser do corpo, o ser corpóreo, está irremediavelmente atrelado ao ser espacial, ao ser temporal, ao sermos humanos. Vida-corpo-espaco-tempo são inseparáveis como direitos básicos humanos (ARROYO, 2012, p. 40). Sonhar com a cidadania é dar o direito a todo o ser humano de ser corpo. Só pode ser cidadão quem vive a experiência de ser corpo, de sentir-se pleno e inteiro.

Como diz Freire (1991, p. 63):

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, realiza-se, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano. É pela corporeidade que o homem diz que é de carne e osso. Ela é a testemunha carnal da nossa existência. A corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro etc. A corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros. A motricidade é a manifestação viva dessa corporeidade, é o discurso da cultura humana.

4.2 Núcleo de Significado 2 – Os “5Is” da Educação Esportiva que busca aproximar o ensino da aprendizagem.

Esse núcleo de significado tem a intenção de aprofundar a discussão sobre um dos objetivos da pesquisa que era analisar as relações entre o método de ensino aplicado no programa Oficinas do Esporte e as aprendizagens das crianças participantes. Pretendemos, a partir da aplicação da sequência didática na temática do arremesso e da análise do conteúdo manifesto pelos sujeitos pesquisados nos instrumentos de pesquisa, buscar possíveis evidências de aproximação entre aquilo que a professora queria ensinar e aquilo que realmente os alunos aprenderam.

Figura 11 - Os “5Is” da Educação Esportiva

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quando o programa assume o compromisso de ensinar esporte para todos, não basta que as crianças estejam presentes nas aulas, é fundamental que elas aprendam. Os 5Is da Educação Esportiva, apresentados na Figura 11, acima, representam um ciclo de sistematização do trabalho pedagógico que, ao se efetivar, tem mais chance de oportunizar aos alunos as aprendizagens sugeridas nos documentos orientadores do programa.

O primeiro “I”, da INTENÇÃO, é sempre o ponto de partida das ações dos professores que atuam no programa. Nos encontros de formação e planejamento, a primeira pergunta que fazemos, quando consideramos a estruturação das sequências didáticas, é: Qual a sua INTENÇÃO? A resposta à pergunta nos permite identificar quais são os objetivos, as expectativas de aprendizagem e como se organizam nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

As boas intenções não são suficientes quando assumimos o compromisso com a aprendizagem. O segundo “I”, da INTERVENÇÃO, é aquele que sugere aos professores um cuidado na seleção e aplicação das melhores e mais eficientes estratégias e atividades que possam estimular mudanças de comportamento nos alunos. A INTERVENÇÃO se relaciona com os procedimentos de ensino e com a qualificação da mediação dos professores nas etapas de diagnóstico, desenvolvimento e fechamento das sequências didáticas. Na INTERVENÇÃO

revelam-se as técnicas e métodos que buscam aproximar os sujeitos dos objetos de conhecimento.

O terceiro “I”, da INDICIAÇÃO, mantém relação direta com os processos avaliativos e com as aprendizagens que se consolidam durante a realização das sequências didáticas. A INDICIAÇÃO, através da seleção dos indicadores e utilização dos instrumentos de avaliação, é o que permite saber se a INTERVENÇÃO foi eficaz e coerente com as expectativas de aprendizagem objetivadas na INTENÇÃO. Os indícios de aprendizagem nos permitem fazer as regulações necessárias para que possamos dar prosseguimento ao ensino, renovando os ciclos de aprendizagem da educação esportiva.

Os “Is” chamados de Intuição e Invenção se associam aos “3Is” que estão no núcleo da Figura 11, e se relacionam com a identidade e as características de cada professor. O “I” da INTUIÇÃO é aquele que nos faz acreditar no planejamento e na sistematização, mas também na percepção dos professores que, nas dúvidas e incertezas cotidianas, utilizam uma inteligência prática adquirida no dia a dia das quadras e dão conta dos desafios de gerir seus grupos em busca da aprendizagem. O “I” da INVENÇÃO faz parte do ciclo da educação esportiva quando valoriza o poder criativo dos professores. As sequências didáticas são “cartas de intenção” e não “camisas de força” que podem imobilizar e limitar a intervenção dos educadores. As aulas no programa Oficinas do Esporte pedem intenção e também capacidade inventiva, garantindo ao professor a possibilidade de experimentar e testar novos e possíveis métodos de ensino.

As possíveis aproximações entre o ensino e a aprendizagem sugeridos na sequência didática serão reveladas a partir da análise de como se deu o processo de integração entre Intenção, Intervenção e Indiciação. A Figura 12, abaixo, revela como realizaremos a discussão e as inferências a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos da pesquisa: questionário, entrevista, grupo focal e vídeo.

Figura 12 - A relação entre os “3Is” centrais da educação esportiva, os instrumentos utilizados na pesquisa e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os “3Is” centrais apresentados na Figura 11 e destacados na Figura 12, acima, serão as categorias utilizadas para fomentar a discussão nesse núcleo de significado. Primeiramente apresentaremos cada expectativa de aprendizagem definida na sequência didática nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (INTENÇÃO). Depois disso exibiremos os indícios encontrados na análise do conteúdo expresso pelas crianças que nos levam à observação de que as expectativas foram atingidas (INDICIAÇÃO). Finalmente tentaremos encontrar no método proposto pelo programa, mais precisamente nas estratégias (atividades) de ensino e orientações didáticas utilizadas durante as aulas, referências que possam explicar as aprendizagens conquistadas pelas crianças (INTERVENÇÃO).

4.2.1 As relações entre o ensino e a aprendizagem na dimensão conceitual

Na sequência didática foram definidas duas expectativas de aprendizagem na dimensão conceitual. Vamos discutir separadamente como se deu a relação entre essas expectativas, as evidências de aprendizagem e as possíveis conexões com o método de ensino sugerido para o programa.

4.2.1.1 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 1 – Dimensão conceitual

Uma das INTENÇÕES da professora, como expectativa de aprendizagem no enfoque conceitual, era que os alunos tivessem a oportunidade de: *Conhecer jogos de arremessar, compreendendo sua estrutura e funcionamento em aspectos como organização, regras, técnicas, recursos, espaço e tempo necessários para jogar.*

Na sequência didática aplicada foram definidos os seguintes indicadores de avaliação para a expectativa apresentada acima: 1. *Número de jogos de arremessar estudados durante as aulas* e 2. *Nível de compreensão dos alunos e sua capacidade de expressar/falar sobre o funcionamento e características dos jogos.*

Quais são os indícios observados que nos levam a uma avaliação de que a expectativa de aprendizagem foi atingida? (INDICIAÇÃO).

Foram ensinados quatro jogos com o predomínio da habilidade de arremessar. As primeiras evidências de aprendizagem, relacionadas ao indicador que se refere ao número de jogos estudados, encontram-se no conteúdo expresso pelo Sujeito 5. Quando perguntado sobre o que aprendeu nas aulas de esporte, ele revela uma evolução das primeiras para as últimas aulas e cita o nome de três dos quatro jogos estudados: Bola ao cesto, Campo minado e Derruba cone.

Sujeito 5 – 9 Anos

1ª. coleta

“Esporte. Futebol. Vôlei. Queimada. Goleiro. Goleira. Jogador de futebol, Jogadora de futebol”.

2ª. coleta

“Eu aprendi a jogar Vôlei. Eu aprendi a jogar Bola ao cesto. Eu aprendi a jogar o jogo do Bambolê no gol. Eu aprendi a jogar Campo minado. Eu aprendi a jogar Derruba cone”.

Os sujeitos, abaixo, quando questionados durante a entrevista (questão 3) sobre os nomes dos jogos praticados no projeto Arremesso Consciente, título da sequência didática, fazem menção aos nomes dos quatro jogos explorados durante as aulas (Bola ao cesto, Campo minado, Derruba cone e Gol a gol gigante):

“Derruba cone, Bola ao cesto, Campo minado, e...”. Qual foi o primeiro? “Gol a gol gigante”. (Sujeito 3).

“Bola ao cesto, Gol a gol gigante, Derruba cone e Campo minado”. (Sujeito 8).

“... Gol a gol gigante, Campo minado, Derruba cone e o outro... O outro eu esqueci”. Era um que tinha um cesto, lembra? Ah, o Bola ao cesto”. (Sujeito 9).

“Foi Gol a gol gigante. O Campo minado e agora o que nós estamos fazendo... Agora nós já fizemos o Bola ao cesto. Aí, nós estamos fazendo o Derruba cone”. (Sujeito 11).

Para além da lembrança dos nomes, os sujeitos foram convidados a expressar sua compreensão sobre os jogos em aspectos ligados à sua estrutura e funcionamento. Quando são perguntados a respeito dos jogos de que mais gostaram e como se jogavam esses jogos (entrevista, questão 6), alguns sujeitos manifestam um certo conhecimento sobre as regras, as técnicas, o espaço e os recursos necessários para jogar.

O Sujeito 1 explica com detalhes como funciona o jogo Campo minado (Figura 13, abaixo):

“O jogo tem cones azuis e cones vermelhos (conhecimento sobre os recursos). E a bomba vai estar no cone pequeno com bolinha de tênis por baixo. Aí, para você esconder a bola, um time tem que ficar fora da quadra. Depois que esse time esconde, o outro time entra e escolhe seu cone para colocar a bolinha (conhecimento sobre o espaço de jogo e sobre as regras). São três bolas para cada time ou duas. Quem acertar é um ponto para cada time (conhecimento sobre a técnica). Para continuar, o time que ganhou fica do lado de fora para o outro time escolher o cone que eles vão colocar a bolinha (conhecimento sobre as regras). O principal desafio é o arremesso” (conhecimento sobre a técnica).

Figura 13 - Foto que ilustra o jogo Campo minado

Fonte: Foto produzida durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

O Sujeito 9 expressa conhecimentos relacionados com o funcionamento do jogo Gol a gol gigante (Figura 14, abaixo):

“O Gol a gol gigante são dois times (conhecimento sobre as regras). Os dois times têm que ficar atrás da linha amarela, da linha do meio (conhecimento sobre o espaço de jogo) e o objetivo é conseguir fazer os pontos arremessando para o gol (conhecimento sobre a técnica). E tem o goleiro (conhecimento sobre as regras). No final quem fizer mais gols, ganha” (conhecimento sobre as regras).

Figura 14 - Fotos que ilustram o jogo Gol a gol gigante

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

O Sujeito 10 revela seus saberes sobre o jogo Bola ao cesto (Figura 15, abaixo):

“É assim, tem a quadra e tem a linha do meio (conhecimento sobre o espaço de jogo). Aí, você vai pegar e colocar um cesto grande para caber bolinha de tênis e bola de basquete (conhecimento sobre os recursos). Tem as linhas verdes e você vai ficar atrás de qualquer linha verde (conhecimento sobre o espaço de jogo e as regras). Aí, você vai e pega a bolinha. Se o seu time é da bolinha de tênis, você joga todas as bolinhas de tênis no cesto. Se for a bolinha de basquete, você joga todas as bolinhas de basquete (conhecimento sobre as regras e sobre a técnica). Quem acabasse com todas as bolinhas do seu time primeiro, ou de tênis ou de basquete, tinha que sentar no chão ou deitar” (conhecimento sobre as regras e sobre a técnica). E se sentar no chão ou deitar, que dizer? “Que acabou” (conhecimento sobre as regras). Que venceu, que ganhou? “Sim”.

Figura 15 - Foto que ilustra o jogo Bola ao cesto

Fonte: Foto produzida durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

A capacidade de as crianças falarem com certa lógica e encadeamento das ideias, que permita ao interlocutor o entendimento de como se jogam os jogos, é aqui o indicador mais

relevante para avaliarmos o nível de compreensão dos alunos sobre as principais características dos jogos estudados.

Durante a entrevista, e também nos grupos focais, quando conversamos sobre o que foi mais importante ter aprendido e aquilo que os sujeitos achavam mais fácil e mais difícil na prática dos jogos, surgiram relatos interessantes que podem ilustrar ainda mais como as crianças progrediram no aprendizado sobre o funcionamento dos jogos. A clareza e a consciência dos alunos sobre suas facilidades e dificuldades revelam o entendimento dos jogos e das competências a serem desenvolvidas para melhorar o seu desempenho durante as práticas.

O conteúdo declarado pelos Sujeitos 10, 8 e 9 durante a entrevista (questão 2) ilustra o que estamos dizendo. Quando expressam suas facilidades e dificuldades, eles evidenciam um conhecimento considerável sobre a dinâmica de realização dos jogos:

“O mais importante que eu aprendi foi no jogo do Campo minado. Porque no jogo do Campo minado tem que pensar bem para achar a bolinha” (compreensão das estratégias). Entendi. *“Tem que olhar porque, às vezes, olhando para o cone dá para ver um pouco da bolinha”* (compreensão das estratégias). No jogo do Bola ao cesto, o que você achou mais fácil? *“Arremessar e acertar a bolinha de tênis”*. E o mais difícil? *“O mais difícil era arremessar a bola de basquete, porque muitas vezes ela não cabia no cesto e tinha que “amassar”. Como eu não sou muito forte, eu não conseguia amassar as bolas”* (conhecimento sobre a técnica e compreensão das estratégias). (Sujeito 10).

Você me contou três desafios que vocês construíram ao longo do estudo dos jogos: acertar a bola no cesto pequenininho pingando, acertar a bola na cesta e ela tinha que passar e cair dentro de um cesto que estava no chão e tinha que arremessar a bola na parede e cair no cesto. Desses três desafios, qual você achou mais fácil? *“Desses três? Eu achei mais fácil aquele que tinha que pingar a bola”*. E qual você achou mais difícil? *“O que tinha que jogar a bola na parede”*. E por que era difícil? *“Porque eu jogava a bola na parede muitas vezes e não conseguia acertar”* (conhecimento sobre a técnica e compreensão das estratégias). (Sujeito 8).

O que você achou mais fácil nesse jogo do Gol a gol gigante? *“Nesse jogo? Ser goleiro”*. Ser goleiro? Você gosta de ser goleiro? *“Sim”*. E o mais difícil? *“O mais difícil? Acertar o alvo”* (conhecimento sobre a técnica e compreensão das estratégias). E como era a sua forma de arremessar para acertar o alvo? *“Eu jogava por cima”* (conhecimento sobre a técnica). Você jogava por cima utilizando as duas mãos? *“Não, só uma”* (conhecimento sobre a técnica). E o que é que precisa ter nesse arremesso com uma mão para a bola chegar lá no gol? *“Força”*. Força? *“Mira também”* (conhecimento sobre a técnica). (Sujeito 9).

Quando fazemos a leitura e análise dos diálogos travados entre o pesquisador e as crianças nos grupos focais, também percebemos que elas são capazes de falar com qualidade sobre o funcionamento dos jogos. Nos trechos revelados abaixo (grupo focal 1), evidencia-se

um nível de compreensão que nos dá indicadores de que os alunos foram, durante as aulas, construindo saberes consistentes sobre as principais características de cada jogo estudado:

Qual foi o jogo que você mais gostou, S4? *“O Gol a gol gigante”*. Como é que funciona esse jogo? *“Dois times, um fica de um lado e um do outro (conhecimento sobre as regras e o espaço). Duas bolas para cada time. Tem que jogar para acertar os bambolês, os cones pequenos e os cones grandes para marcar o ponto (Figura 16, abaixo). “O bambolê vale 5, o pequeno vale 3 e o grande vale 1” (S4) (conhecimento sobre as regras e os recursos). Ele explicou bem, né? “E também tem de um outro jeito que é só jogar no gol” (S11) (conhecimento sobre a técnica). Que é o primeiro jeito, né? “O gol vale só um ponto” (conhecimento sobre as regras). Vocês falam que o principal é fazer o gol. Dessas variações do Gol a gol gigante, teve uma que a gente colocou os bambolês e depois? “Os cones dentro do gol” (S11) (conhecimento sobre as regras e a utilização dos recursos). (Trecho grupo focal 1).*

Figura 16 - Foto que ilustra o jogo Gol a gol gigante e os recursos (bambolês e cones) que interferem na pontuação

Fonte: Foto produzida durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Por que você gostou mais do Campo minado, “S11”? *“Porque chama a atenção, tipo, você tem que saber o jeito que você vai jogar a bola para acertar o cone” (conhecimento sobre a técnica). “Porque os cones não são todos juntos, são separados e se você jogar errado, a bola vai passar pelo meio (Figura 17, abaixo). “Então você tem que prestar muita atenção para derrubar o cone” (conhecimento sobre a técnica e compreensão das estratégias). (Trecho grupo focal 1).*

Figura 17 - Foto que ilustra o jogo Campo minado e o desafio de arremessar com precisão para derrubar os cones que estão separados

Fonte: Foto produzida durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Dadas as evidências de que as crianças alcançaram a expectativa de aprendizagem vinculada à dimensão conceitual, mais precisamente à compreensão da estrutura e do funcionamento dos jogos, é momento de discutir como imaginamos que a intervenção da professora contribuiu para esse processo.

O que explica as aprendizagens? O que é fruto do método? (INTERVENÇÃO). Ensinar pelo caminho da inclusão não é uma tarefa fácil, principalmente em um país que parece ter se acostumado com a exclusão ainda muito presente no sistema educacional e esportivo. Um dos princípios que caracterizam o programa Oficinas do Esporte é a inclusão de todos. Esse princípio, quando transformado em objetivos de ensino, se expressa nos ideais de “Ensinar esporte bem para todos” e “Ensinar mais do que esporte”.

Os desejos de ensinar bem o esporte e, ainda, ensinar mais do que o esporte se tornam um grande desafio para o programa, principalmente porque atuamos em comunidades diversas e em contextos muito particulares. De qualquer forma, quando as crianças chegam aos nossos núcleos, a nossa pedagogia precisa ser adequada aos interesses e necessidades dos alunos. A suposição é a de que as evidências de aprendizagem apresentadas são frutos de um jeito de ensinar que tem na sua lógica escutar as crianças.

Quando as crianças têm voz e os adultos/professores disponibilizam-se a ouvi-las, a relação entre ensino e aprendizagem ganha em sentido e significado. Uma das orientações didáticas que rege a prática pedagógica dos professores nas Oficinas é *oportunizar a participação de todos*. Meninos e meninas têm o direito de participar concretamente do seu processo de aprendizagem e encontrar alguma utilidade para aquilo que aprendem, o que no

contexto da pesquisa significa a construção de um conhecimento aplicável que permite jogar cada vez melhor.

Por que escutar as crianças e favorecer a participação de todos? Porque sabemos que aprender significa elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento (ZABALA, 1998). Ninguém pode aprender pelo outro e a capacidade de compreensão, foco da expectativa de aprendizagem que estamos discutindo, é antes de tudo um processo individual que mobiliza outras habilidades do pensamento, como caracterizar, categorizar, comparar, estabelecer relações, analisar, entre outras.

As indicações de aprendizagem registradas nas competências de compreensão e conhecimento dos jogos estudados são produtos de um diálogo que se estabeleceu entre a professora e os alunos, com os meninos e as meninas sentindo-se acolhidos e podendo conviver em um ambiente extremamente ativo e enriquecedor do próprio conhecimento. Favorecer a participação de todos, como uma orientação didática, é promover atividade mental, de busca e reflexão dos alunos sobre o objeto de conhecimento.

A ativação do pensar sobre o conteúdo da aprendizagem, no nosso caso os jogos de arremesso, demanda dos professores certo nível de dinamismo e iniciativa para qualificar a sua intervenção. Estratégias como deixar claro para as crianças quais são as expectativas de aprendizagem, encaminhar um diagnóstico e selecionar os jogos em conjunto com os alunos, abrir um canal de comunicação e diálogo em que as crianças se sintam seguras para perguntar, registrar os processos e as construções realizadas pelo grupo de alunos, propor desafios que levem a novas aprendizagens, dar um tempo para que as crianças possam fazer as suas experimentações e testar as suas hipóteses na hora de jogar, entre outras, são as ferramentas didáticas que, na nossa visão, contribuem para que os alunos desenvolvam melhor compreensão sobre a estrutura e o funcionamento dos jogos.

Aprendemos que promover atividade mental que leve à compreensão e ao conhecimento é mais do que propor atividades em que os alunos estejam em constante movimento. Como nos lembra Zabala (1998, p. 99), “para que os alunos possam fazer conexões com os novos conteúdos, atribuindo-lhes certo grau de significância, é preciso que as ações realizadas pelos alunos promovam uma intensa atividade de reflexão sobre o conteúdo estudado, diretamente proporcional a sua complexidade e dificuldade de compreensão”.

Por que, então, planejar e intervir de forma a promover atividade mental dos alunos é importante no ensino do esporte? Porque o nosso compromisso é com o aprender bem e o aprender mais do que o esporte. Alunos ativos, questionadores, curiosos e participativos têm

mais oportunidade de desenvolver sua autonomia intelectual, ou seja, a capacidade de compreender e argumentar a favor das suas ideias e pontos de vista.

A autonomia, conquista que nos é tão estimada e valorizada na educação das crianças e dos jovens, não é somente social, mas também intelectual. Assim como as regras morais e sociais devem ser reconstruídas pela criança para que se tornem suas, Kamii e DeVries (1991, p. 23) nos alertam que “o conhecimento também deve ser construído por cada indivíduo”. Segundo as autoras, quando o conhecimento é imposto de uma forma já pronta, esse conhecimento se torna tanto uma camada superficial de respostas corretas, como uma fonte de confusão para a criança.

Nesse sentido, pensamos ser importante ressaltar e valorizar como os relatos das crianças, destacados acima, revelam o conhecimento que foi sendo construído a partir das individualidades e percepções de cada uma. As aprendizagens que no início eram de base memorística, quando alguns alunos lembraram os nomes dos jogos estudados, foram ganhando corpo e se aprofundamento no entendimento e na compreensão de cada sujeito sobre a estrutura e organização das atividades.

Tal nível de aprofundamento e compreensão só foi possível, no nosso ponto de vista, porque, no método proposto pelo programa Oficinas do Esporte, a aprendizagem memorística, vinda da reprodução de informações e repetição de modelos, dá lugar à aprendizagem significativa, resultado de um investimento afetivo e pessoal de cada criança que, com a ajuda do professor, consegue relacionar os novos conhecimentos com as aprendizagens anteriores.

As conquistas que aparecem no I da “Indiciação” nos permitem considerar que as aulas do programa, centradas nos jogos e na participação ativa dos alunos, incentivam não só o diálogo entre professores e alunos, mas também a conexão entre o que já se sabe e o que se pode conhecer e produzir a partir dos conteúdos estudados nas aulas.

Concordamos com Kamii e DeVries (1991), que nos advertem sobre a repercussão negativa no desenvolvimento e na aprendizagem infantil quando o conhecimento é imposto pelo adulto de forma já pronta e acabada. As respostas “corretas” exigidas pelos professores não são entendidas pelas crianças e elas perdem a confiança na sua própria capacidade de aprender. Para as autoras, “quando as crianças pensam que as respostas corretas vêm somente da cabeça do professor, tornam-se mais heterônomas do que antes de entrar em contato com os professores” (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 23).

Em síntese, educar para a compreensão e a autonomia intelectual no espaço da prática esportiva sugere que a atividade mental, aquela que leva à construção do conhecimento, deve permitir aos meninos e meninas ver, tocar, experimentar, observar, manipular, exemplificar,

comparar etc. Só a partir dessas ações é que será possível ativar processos mentais, interagir com o objeto de conhecimento e estabelecer as relações necessárias para a atribuição de significado ao conteúdo estudado (ZABALA, 1998).

4.2.1.2 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 2 – Dimensão conceitual

A segunda expectativa de aprendizagem proposta para a dimensão conceitual, quando do planejamento da sequência didática, tinha a INTENÇÃO de estimular os alunos a *identificar as diferenças e as semelhanças entre os jogos de arremessar, em aspectos como diversidade dos gestos (formas de arremesso), bolas utilizadas, formato dos alvos (distância, deslocamento e tamanho) e a sua relação com as possíveis modalidades esportivas*.

Na sequência didática aplicada, foi definido o seguinte indicador de avaliação para a expectativa apresentada acima: *Nível de compreensão dos alunos e sua capacidade de expressar/falar sobre as semelhanças e diferenças entre os jogos e a relação com os esportes*.

Quais são os indícios observados que nos levam a uma avaliação de que a expectativa de aprendizagem foi atingida? (INDICIAÇÃO).

Quando analisamos o conteúdo revelado pelas crianças, principalmente nas entrevistas e nos grupos focais, encontramos alguns indícios interessantes de aprendizagens associadas à identificação das semelhanças e diferenças entre os jogos. Para fins de organização desse conteúdo e posterior discussão, optamos por utilizar os aspectos presentes na redação da própria expectativa de aprendizagem da sequência didática como categorias de análise.

Fizemos uma leitura detalhada das transcrições das respostas dadas pelos sujeitos nas entrevistas (questões 4 e 5) e nos grupos focais, e buscamos organizar e ordenar o conteúdo declarado, relacionando-o com os seguintes aspectos: **a)** diversidade dos gestos (formas de arremesso); **b)** bolas utilizadas e **c)** formato dos alvos (distância, deslocamento e tamanho).

A capacidade de falar com competência sobre *as semelhanças e diferenças entre os jogos nas formas de arremesso (a)* está razoavelmente presente no discurso dos alunos.

Alguns sujeitos sabem expressar as *semelhanças* existentes e comunicam seus saberes acerca dos gestos que são comuns nos diferentes jogos. Os Sujeitos 4 e 7 respondem à entrevista (questão 4) e identificam o arremesso como o gesto comum e presente nos jogos estudados. São os primeiros indícios, por mais óbvios que sejam, de que as crianças caminham para a compreensão e construção de relações de parencas e particularidades entre os jogos. Quando questionados sobre as semelhanças entre os jogos estudados, eles respondem:

“O arremesso”. Todos eles têm arremesso? “Têm”. (Sujeito 4).

“*Em todos você tem que ter consciência*”. Consciência de que? “*De jogar a bola*”. Que a gente chama de? “*Arremesso*”. (Sujeito 7).

As respostas dadas pelos Sujeitos 5 e 11, também à pergunta 4, abaixo, revelam um nível superior de compreensão e identificação das *semelhanças* entre os jogos. Além de citar o arremesso como um gesto corriqueiro nos jogos, eles reconhecem a forma de arremessar para cima ou para o alto como algo que é comum em dois dos jogos estudados, o Bola ao cesto e o Gol a gol gigante.

Pergunta 4 (entrevista): Quais as semelhanças entre os jogos estudados? O que tem de muito parecido entre eles?

“*É arremessar*”. Qual o jeito? De qual jeito? “*Para cima*”. Em qual jogo você arremessa por cima? “*Bola ao cesto*”. E teve um outro jogo também em que se arremessa por cima, que tem que arremessar forte? “*Campo minado*”. Pensa ó... que foi o primeiro jogo. “*Gol a gol gigante*”. (Sujeito 5).

O Gol a gol gigante e o Bola ao cesto. O que esses jogos têm de semelhante para você? “*O arremesso. E o jeito de você pensar como você vai jogar a bola*”. E como é esse jeito de jogar a bola nos dois jogos? “*Alto*”. A bola vai pelo alto, certo? “*É. E no Bola ao cesto você pode jogar de qualquer jeito que vai*”. (Sujeito 11).

O Sujeito 4, por outro lado, foi aquele que melhor expressou alguma compreensão sobre as *diferentes formas de arremessar* que estão presentes nos jogos. O que se vê na transcrição abaixo é que ele, quando questionado (entrevista, questão 5) sobre as *diferenças* existentes entre os jogos, identifica alguns jeitos de arremessar que são particulares de cada jogo e também os mais eficientes para que possa fazer os pontos: “Jogar alto no Gol a gol gigante”, “Jogar reto no Campo minado”, “Jogar um pouco médio no Bola ao cesto” e “jogar forte e rasteira no Derruba cone”.

“*É que no Gol a gol gigante você tem que jogar para o alto para acertar o gol e no Campo minado tem que jogar reto para derrubar o cone*”. E no Bola ao cesto? “*No Bola ao cesto você tem que jogar um pouco médio (reto) para entrar dentro do cesto e no Derruba cone você tem que jogar mais forte, porque o cone vai ficando pequenininho*”. No Derruba cone tem que jogar? “*É, rasteira*”. (Sujeito 4).

Em um dos grupos focais, o Sujeito 11 faz uma boa síntese de *como as diferenças e semelhanças se complementam* na realização dos jogos. Ele inicia comentando sobre as *semelhanças* e posteriormente dá boas dicas de que compreendeu as possíveis e necessárias variações do arremesso para que possa ter êxito e sucesso durante a sua participação nas atividades. Ele, como o Sujeito 4, citado acima, identifica as *diferentes formas de arremessar*, aquelas que provavelmente são as formas mais eficientes para atingir os objetivos (pontos) em

cada jogo: “Jogar pingando no Bola ao cesto”, “Alto, com velocidade e força no Gol a gol gigante e no Derruba cone” e “baixo e com as duas mãos no Campo minado”.

O que é que tem de parecido nesses quatro jogos? Quem pode ajudar o S6? “*Os gestos e os arremessos. Os quatro jogos são jogos de arremesso. O que muda é porque cada jogo tem a sua função para jogar direito. No Bola ao cesto você pode jogar pingando que você vai acertar; O Gol a gol gigante é alto; No Derruba cone você também tem que jogar alto, porque se você jogar alto a bola vai e derruba o cone, com a velocidade que ela vai e com a força e no Campo minado você pode jogar baixo e com as duas mãos também*”. (S11). (Trecho do grupo focal 1).

Quando apreciamos a competência dos alunos para falar sobre as *semelhanças e diferenças nas bolas utilizadas* (b) durante os jogos, percebemos que esse foi um dos aspectos mais frágeis e menos citados pelas crianças durante a entrevista e grupos focais. O Sujeito 6 foi o único que teve a capacidade de identificar alguma *semelhança* nos recursos utilizados durante os jogos, mais precisamente os cones e as bolas:

A gente estudou quatro jogos: o Gol a gol gigante, o Bola ao cesto, o Derruba cone e o Campo minado. O que eles têm de parecido? O que tem em todos os jogos? Tem alguma coisa que tem em todos os jogos? “*Tem*”. O quê? “*Cones. E umas bolinhas*”. (Sujeito 6).

Não encontramos nas respostas das crianças conteúdos relevantes e específicos relacionados com a identificação de *diferenças* que envolviam os recursos utilizados na prática dos jogos, mais precisamente as bolas. As crianças expõem, como veremos mais à frente, na discussão sobre as expectativas da dimensão procedimental, saberes relacionados com as modificações e variações realizadas nas variáveis espaço, recursos e gestos, mas não revelam entendimento profundo no conteúdo aqui analisado. Esse é um aspecto que poderia ser melhor explorado pela professora durante a aula, já que era uma expectativa da sequência didática.

As *semelhanças e diferenças no formato dos alvos* (c) evidenciam-se nos conteúdos declarados por alguns dos alunos participantes da pesquisa. Os Sujeitos 3, 8, 10 e 11, quando questionados sobre as *semelhanças* existentes entre os jogos (questão 4, entrevista) respondem dando ênfase à relação entre o gesto de arremessar e o objetivo de acertar um alvo. Eles identificam, na comparação entre os jogos Campo minado e Derruba cone, que ambos têm, como alvos, os cones. Identificar essas *semelhanças* básicas é importante na medida em que revela algum entendimento do jogo e permite às crianças a construção das melhores estratégias para jogar com cada vez mais eficiência e empenho.

Sujeito 3. “*Derruba cone é igual ao Campo minado porque a gente tem que derrubar os cones. Lá no Derruba cone você tem que derrubar o cone*”. (Sujeito 3).

Sujeito 8. “*Que em todos os jogos a gente tem que acertar um alvo e tem que pensar bem antes de jogar*”. E o que tem de comum nos jogos Campo minado e Derruba cone? “*Que os dois têm que acertar o cone*”. (Sujeito 8).

Sujeito 10. Campo minado e o Derruba cone... Quais são as semelhanças? “*É que nos dois você tem que derrubar o cone*”. (Sujeito 10).

Sujeito 11. ... Entendi. Agora vamos pensar no Campo minado e no Derruba cone. Pensa nessa palavra “semelhanças”. O que eles têm em comum? O Derruba cone e o Campo minado? “*Arremessos*”. E qual é o alvo nesses dois jogos? “*O alvo são os cones, pequeno e grande*”. Isso é uma semelhança? “*Sim, uma semelhança*”. (Sujeito 11).

Na resposta da pergunta 5, que durante a entrevista convida os sujeitos a revelar como percebem as *diferenças* existentes entre os jogos, os Sujeitos 3, 7 e 10, abaixo, identificam as particularidades de cada alvo em alguns dos jogos estudados. Observar, caracterizar e distinguir são habilidades importantes a serem desenvolvidas, pois contribuem para que as crianças possam fazer uma leitura melhor sobre a lógica de funcionamento de cada jogo. As coordenações motoras e as orientações espaço-temporais para a realização do arremesso em jogos com alvos de diferentes tamanhos, a diferentes distâncias, solicita dos jogadores um poder de ajustamento e adaptação bastante elevado.

Qual a diferença entre o Gol a gol gigante e o Bola ao cesto? “*No Bola ao cesto você tem que jogar no cesto e no Gol a gol gigante você tem que fazer gol*”. (Sujeito 3).

No Bola ao cesto e no Gol a gol gigante, o que eles têm de diferente? “*Bola ao cesto e gol a gol gigante. Diferente? Ah, é por causa que em um usamos o cesto e no outro o gol*”. (Sujeito 7).

Pensando nos jogos Derruba cone e Campo minado, tem alguma diferença entre eles? “*Tem*”. Qual? “*É porque lá no Derruba cone é só o cone para a gente derrubar. E o cone é grande. No Campo minado os cones são pequenos. E a outra diferença é que no Campo minado tem uma bolinha dentro para a gente achar. Ou a professora coloca um cone laranja. No Derruba cone não tem cone laranja e também não coloca a bolinha de tênis embaixo*”. (Sujeito 10).

As análises até aqui realizadas nos permitem inferir que quando dominamos e identificamos as semelhanças e diferenças entre os conteúdos de estudo, no nosso caso os jogos de arremesso, temos melhores condições de aprender e melhorar o nosso desempenho.

A troca de ideias com os alunos em um dos grupos focais ilustra o que estamos dizendo. Em uma das passagens, quando conversamos sobre as semelhanças e diferenças entre os jogos, os sujeitos revelam como percebem a influência das variáveis (recursos e alvos) no funcionamento dos jogos:

Quem gostaria de comentar algumas semelhanças ou diferenças que existem entre esses jogos? Fala, S5. Que semelhanças e diferenças têm esses jogos? “*O Campo minado e o Derruba cone...*” (S3) “*São iguais*” (S9). “*Os dois têm que derrubar o cone*” (S3). É uma semelhança na variável recursos, né? Os dois jogos usam o cone. E a diferença entre eles, S9? “*A diferença é que...*” (S9) “*É que tem uma bola debaixo*” (S3). “*No Derruba cone temos só que derrubar os cones e no Campo minado temos que derrubar os cones e achar a bola que está escondida*” (S9). (Trecho grupo focal 2).

O Sujeito 8, quando expressa as *diferenças* entre os jogos, também demonstra competência na leitura de como as variáveis alvos e gestos integram-se na ação de jogar:

O que é que tem de diferente no Gol a gol gigante e no Bola ao cesto? “*No Bola ao cesto a gente tem que jogar a bola no cesto, um pouco mais baixo, e no Gol a gol gigante a gente tem que jogar a bola mais alto para conseguir acertar no gol*”. No Campo minado e no Derruba cone, o que é que tem de diferente entre eles? “*A diferença é que no Campo minado a gente tem que jogar um pouco mais fraco, porque os cones estão um pouco mais perto, e no Derruba cone a gente tem que jogar um pouco mais forte, porque os cones estão do outro lado da quadra*”. (Sujeito 8).

Levando-se em consideração os aspectos observados, ficamos a imaginar as significativas mudanças de comportamento que podem ocorrer em uma criança quando ela consegue fazer uma leitura mais efetiva sobre o funcionamento dos jogos nas variadas formas de arremesso, bolas utilizadas e tipos de alvo. O entendimento e a compreensão de como as variáveis gestos, recursos e alvos interagem no jogo, contribui decisivamente para que os meninos e as meninas possam evoluir do estágio do jogar certo para o jogar bem.

Os bons resultados encontrados, nos levaram a investigar possíveis indicadores relacionados com a expectativa vinculada à identificação das semelhanças e diferenças entre os jogos estudados e a sua relação com os esportes que utilizam a habilidade de arremessar.

Esse conteúdo não foi evidenciado nas perguntas e respostas da entrevista, mas aparece em um dos grupos focais realizados. No primeiro momento, quando os sujeitos e o pesquisador conversam sobre as formas de arremessar aprendidas durante as aulas, os Sujeitos 10 e 11 fazem uma menção sobre a relação do gesto de arremessar com a modalidade Voleibol:

Quais foram os jeitos de arremessar que você aprendeu? “*Que eu aprendi a arremessar?*” O (S11) falou pingando. “*É, pingando. Aí, tem o de arremessar alto e o que eu mais gostei de aprender é aquele que joga assim e a bola vai alto*” (S10). “*O movimento do Vôlei, né?*” (S11). (Trecho grupo focal 1).

Parece haver confusão no entendimento das crianças, pois o arremesso não se constitui como um dos fundamentos da modalidade, mas, sim, o rebater. Ainda durante esse grupo focal, os sujeitos fazem associação entre as aulas, os jogos de arremessar e a aprendizagem de alguns

esportes. Alguns sujeitos veem a oportunidade de aprender a arremessar e a ter mira como possibilidade futura de praticar os esportes institucionalizados:

... “A gente aprende a arremessar, a ter mira” (SNI). E isso é importante? “Sim” (S11). Por que isso é importante, por que é importante aprender a arremessar e a ter mira? “Porque vai que no futuro você quer ser um jogador de alguma coisa assim. De Futebol, Basquete, Handebol, Vôlei” (S11). Olha que legal isso que vocês estão levantando. “De Vôlei e Futebol, porque quando você vai chutar a bola, assim, não pode chutar errado” (SNI). “Professor, eu acho que é de Handebol, porque você vai ter que ter a mira igual à do Gol a gol gigante, você acerta no gol; vai ter uma pessoa no gol, que o gol era menor e, aí, a pessoa é maior, aí, você tem que ter a habilidade de mira para acertar no gol” (S9). (Trecho grupo focal 1).

...Vamos retomar isso. Quais são os esportes mais tradicionais que têm o arremessar? “Handebol, Vôlei, Basquete, Taco” (Vários sujeitos respondem). O Vôlei tem o arremessar? “Não” (S11). Como se chama o movimento do Vôlei? “Professor, tem o corte, tem o saque, tem a manchete” (S11 e S4). A manchete e o saque são parecidos com qual movimento? “Você joga e bate”. Rebater, né? (Trecho grupo focal 1).

Também nos trechos apresentados acima existem alguns equívocos. As crianças revelam saberes ainda inconsistentes sobre a relação entre as habilidades e as modalidades. Por exemplo, elas relacionam o chutar com o Vôlei e acenam com o arremessar como um dos gestos que predomina na prática dos esportes como Futebol e Vôlei. Temos aqui uma questão, ou melhor, um conteúdo que talvez pudesse ser melhor trabalhado pela professora durante as aulas, já que era uma expectativa da dimensão conceitual e muitos alunos mostram-se motivados para, nessa idade, iniciar práticas mais específicas nas diferentes modalidades esportivas.

As evidências apresentadas até aqui, respeitando as limitações constatadas, parecem significativas e contribuem para acenarmos com a ideia de que houve alguma aproximação entre a Intenção e a Indiciação, principalmente na identificação e compreensão pelas crianças das semelhanças e diferenças entre os jogos na variável gestos (formas de arremesso) e formato dos alvos (tamanhos). Cabe agora discutirmos sobre os aspectos da INTERVENÇÃO. O que, no método do programa, pode ter contribuído para as aprendizagens indicadas?

As Oficinas do Esporte, como um espaço aberto de aprendizagem, buscam romper com modelos fechados de ensino nos quais o conhecimento é visto como algo pronto e acabado. Para os professores das Oficinas é importante a compreensão de que sujeito e objeto de conhecimento formam sistemas em aberto, sempre interagindo, constituindo-se mutuamente, transformando-se e sempre em via de constituição.

Uma das orientações didáticas do programa que contribui para que possamos discutir a aproximação sugerida acima, entre intenção e indiciação, é *gerar interações*. As orientações didáticas fazem a transição entre o que sonhamos ensinar e aquilo que realmente pode se

efetivar no espaço de aula do programa. Esforçamo-nos para estudar os conteúdos da pedagogia do esporte educacional e do jogo, definimos alguns princípios e objetivos de aprendizagem, selecionamos o que pensamos ser bons conteúdos, mas somos dependentes de bons professores e de um bom método. É nesse sentido que defendemos o fazer pedagógico que aproxime as individualidades com a oportunidade que a vida nos dá de aprender em contextos que são sociais, de troca e interação entre as pessoas.

Nossa opção é por uma lógica que defina o conhecimento e a aprendizagem como frutos das interações que a criança estabelecer com o ambiente. Não somos ingênuos a ponto de acreditar que os componentes genéticos e hereditários não influenciam a aprendizagem e também respeitamos a visão de que é preciso olhar com carinho para as propriedades do objeto a ser conhecido. O diferencial está em assumir que sujeito e objeto de conhecimento são indissociáveis e complementares no processo de construção do conhecimento. Se por um lado a aprendizagem é uma atividade pessoal e intransferível, por outro, raramente aprendemos sozinhos, sem a presença do outro. O fato é que, como colocam Brooks e Brooks (1997, p. 18), “nós construímos nosso próprio conhecimento do mundo em que vivemos a partir da nossa interação com objetos e ideias”.

Nesse sentido, Coll e Sole (1998, p. 19), dizem “haver consenso em relação ao caráter ativo da aprendizagem e que o desafio está em aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os ‘outros’ significativos, os agentes culturais, também são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos”.

Para Macedo (1994, p. 17), “O conhecimento só pode ser visto como um ‘tornar-se’ e não como um ‘ser’”. Quando defendemos a aprendizagem como consequência da qualidade das interações da criança com o ambiente, estamos assumindo uma dinâmica menos linear do processo de construção do conhecimento. Na pedagogia das Oficinas do Esporte isso quer dizer estar mais acessível e disponível para ir além do ensino daquele esporte já conhecido e institucionalizado. No programa, quando a criança entra em contato com o conteúdo cultural chamado esporte, nada está pronto e acabado, tudo está em vias de ser construído.

Defendemos uma proposta pedagógica sustentada em uma base conceitual, na qual assumimos a intencionalidade educativa de promover interações e, por consequência, relações de ensino/aprendizagem sobre objetos de conhecimento, ou elementos e práticas da cultura em que tais elementos inicialmente funcionem como padrões a serem imitados e transgredidos: sua transformação é o que caracteriza exatamente a aprendizagem e é o que garante também o não

conformismo, a antirrepetição e a educação de crianças mais interessadas e comprometidas com a construção do seu conhecimento (DEHEINZELIN, 1996).

Os depoimentos escritos e verbais de algumas crianças exemplificam o que estamos dizendo. A possibilidade de atuarem ativamente na construção e reconstrução dos jogos parece ter sido importante para a sua aprendizagem e melhor compreensão das semelhanças e diferenças entre eles. Palavras como construir, reconstruir, mudar, jogar de várias maneiras, mexer e modificar, todas elas presentes nos discursos das crianças, reforçam a oportunidade que tiveram de interagir com o objeto de conhecimento.

No questionário, no momento da 2ª. coleta, quando escrevem sobre aquilo que aprenderam nas aulas, os Sujeitos 3, 4, 7, 8 e 9 manifestam de forma concreta como se deu esse processo de participação ativa na reconstrução e transformação dos jogos:

“Eu aprendi a jogar Gol a gol gigante e aprendi a construir o jogo e dar ideia para o jogo ficar difícil e eu melhorei a mira e o arremesso”. (Sujeito 3).

“... também a gente muda o jogo, colocando mais bolas e mais material e menos tempo e também deixava o espaço mais longe para ser mais difícil e também nós fazíamos roda de conversa para mudar o jogo”. (Sujeito 4).

“... eu aprendi: mirar, ter consciência e jogar de várias maneiras”. (Sujeito 7).

“Na roda de conversa a gente construiu e reconstruiu os jogos...” (Sujeito 8).

“... aprendi a modificar os jogos com o painel do PROTEGE que nós fizemos os jogos: Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone”. (Sujeito 9).

Essa percepção se amplia quando analisamos as respostas dadas à questão 8. Quando perguntados se jogaram os jogos do mesmo jeito ou se os modificaram, os Sujeitos 6, 7 e 10 referem-se às transformações como algo que fez parte do processo do estudo e prática dos jogos. “Construir”, “transformar” e “modificar” são palavras que nos levam a acreditar que as crianças tiveram oportunidade de criar novas formas de jogar, possivelmente mais adequadas aos seus interesses e motivações:

Sujeito 6. ...Vocês foram construindo jeitos diferentes de jogar ou sempre jogaram do mesmo jeito? *“Jeitos diferentes a gente foi construindo...”.* (Sujeito 6).

Sujeito 7. Vocês jogaram o Bola ao cesto sempre do mesmo jeito ou ele foi se transformando? *“Ele foi se transformando...”.* (Sujeito 7).

Sujeito 10. ... Vocês jogaram esse jogo sempre do mesmo jeito ou vocês foram modificando? *“Não, a gente foi modificando”.* (Sujeito 10).

Sabemos da importância de termos indicadores das aprendizagens construídos a partir do processo de interação e transformação dos jogos. Quais as consequências desse processo? O que efetivamente se aprende? Acreditamos ser extremamente relevante observar o quanto as crianças puderam experimentar e passaram a valorizar a possibilidade de mexer nos jogos como uma aprendizagem em si. Esse jeito de ensinar tem consequências no presente, porque as crianças são desafiadas e, assim, se sentem mais motivadas para jogar, o que repercute no futuro, dado que elas se desenvolvem intelectualmente e se obrigam a ser mais coerentes, lógicas e autônomas no pensar.

Como dissemos, a preferência por essa pedagogia vem de uma visão integrada, que entende que o conhecimento não surge nem do sujeito nem do objeto, mas da unidade entre os dois. A pedagogia ativa, que incentiva o movimento e a atividade mental, credita à aprendizagem a *qualidade das interações* entre sujeitos e objetos a serem conhecidos. A nossa opção parte do fato óbvio de que as aulas das Oficinas do Esporte devem tornar acessíveis aos seus alunos aspectos relevantes da cultura esportiva que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, mas não só no âmbito motor; a educação esportiva sugerida é caminho para o desenvolvimento global e isso também supõe incluir as capacidades de inserção social, relação interpessoal, pensamento, raciocínio lógico e compreensão das práticas.

Para a pedagogia em que o esporte tem fim nele mesmo, a criança só saberá jogá-lo ao final de um estágio, quando tiver repetido o processo de treinamento ou dominado seus fundamentos; para a pedagogia das Oficinas, a criança já sabe praticar esporte desde o primeiro dia de aula, ainda que a seu saber inicial venham a ser acrescentados muitos aperfeiçoamentos, de modo a se tornar cada vez mais legível e publicável para si e para os outros. Nessa perspectiva, os jogos podem e devem ser reconstruídos ou ressignificados em função dos interesses, das necessidades e do nível de habilidade das crianças.

Em termos práticos, o método utilizado nas Oficinas do Esporte sugere interação constante da criança com os materiais pedagógicos, com os colegas, com o professor e com as diferentes atividades de estudo. Na sequência didática que serviu de base para a nossa pesquisa, a diversificação de jogos, cada qual com a sua configuração em nível de espaço, regras, estrutura e funcionamento; os recursos diversificados como as bolas de tênis, de borracha, de vôlei, de basquete, os cones, os bambolês, entre outros materiais; as atividades em grupo e individuais e as conversas e trocas com os colegas e a professora durante as aulas, foram alguns dos elementos concretos que permitiram a interação das crianças com o conteúdo de ensino, no caso os jogos de arremesso.

Entre idas e vindas, conflitos, trocas, acordos, representações, atividade intelectual de comparar e classificar, as crianças construíram competência para identificar as diferenças e as semelhanças entre os jogos. Lógico está que esse conhecimento não se encerra nele mesmo, muito pelo contrário e como já dissemos, ele abre possibilidades para que os alunos desenvolvam as habilidades de pensamento que envolvem a lógica, o poder de abstração e argumentação, a tomada de consciência e, principalmente, a autonomia intelectual.

Como o processo de interação aconteceu no dia a dia das aulas? Quais foram as estratégias e atividades utilizadas que favoreceram o diálogo das crianças com o conhecimento mais aprofundado sobre as semelhanças e diferenças entre os jogos?

A professora, como parte do seu planejamento, organizou atividades e estratégias que mobilizaram as crianças a pensar sobre os jogos. Os instrumentos de avaliação sugeridos na sequência didática e produzidos ao longo das aulas (Capítulo 3, tópico 3.5), impulsionaram a interação das crianças com o objeto de conhecimento e a reflexão sobre as diferenças e semelhanças existentes entre os jogos.

A elaboração do painel coletivo, Figura 18, abaixo, foi um momento importante da sequência de aulas. Durante a sua construção, as crianças foram incentivadas a responder perguntas sobre as características de cada um dos jogos, em aspectos como estrutura, organização, espaços, recursos, gestos, entre outros. O preenchimento realizado em grupo fomentou a comunicação entre os alunos e os incentivou a comparar e a classificar os jogos de acordo com os seus principais atributos. Nós presumimos que essa atividade de estudo foi relevante para que as crianças pudessem compreender melhor quais eram os fundamentos e elementos de cada jogo estudado.

Figura 18 - Fotos do painel coletivo com as características de cada jogo

Nome	Pessoas	Regras	Organização	Tempo	Espaco	Gênero	Estrutura
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola
Jogo da Bola	2 jogadores	Bola de madeira com 2 pontas e 2 buracos	Na posição da bola, o jogador tem que fazer a bola ir para o outro lado da mesa	10 minutos	Uma quadra para cada jogo (Uma de cada lado da mesa)	Desenho de bola	Desenho de bola

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Uma outra atividade realizada ao final do estudo de cada um dos quatro jogos foram os desenhos, os chamados retratos dos jogos (Figura 19, abaixo). Nessa atividade de estudo, ilustrada a seguir, as crianças foram convidadas a comunicar, através de desenhos, como se deu o processo de transformação de cada jogo ao longo das aulas. Elaborados individualmente, mas com possibilidade de interação entre os alunos, os desenhos deram a oportunidade de melhor compreensão e identificação das semelhanças e diferenças entre os jogos.

Figura 19 - Fotos que ilustram a atividade de estudo - desenhos dos jogos

Professora fazendo a encomenda dos desenhos sobre os jogos estudados.	Crianças elaborando os desenhos sobre os jogos.
Exposição dos desenhos na roda de conversa.	Roda de conversa sobre os desenhos produzidos.

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

A professora, quando sugere às crianças que contem a história do jogo e como ele foi sendo construído ao longo das aulas, estimula a conexão entre o fazer e o aprender. Aquilo que foi vivido na realidade da quadra passa a ser imaginado, transformado, e é levado para a consciência. Aquilo, que no início era novo e ininteligível, vai ganhando sentido e se transforma em conhecimento. Na diversidade de formas, cores e símbolos, os jogos que são jogados corporalmente ganham vida nos desenhos das crianças. Na infinidade de trocas, conversas e compartilhamentos sobre os desenhos, as crianças são convidadas a interagir, desenvolvem sua capacidade de abstração e constroem novos conhecimentos sobre os jogos praticados nas aulas.

Os desenhos do Sujeito 3, Figura 20, abaixo, chamam a nossa atenção pela riqueza de detalhes e pela lógica como foram elaborados. A partir da matriz oferecida pela professora com os espaços em branco e numerados de 1 a 4, ele conta a história dos jogos com coerência, tendo em vista as transformações que foram realizadas. Temos, na observação dos desenhos, um conteúdo repleto de informações que podem nos ajudar a identificar as semelhanças e diferenças dos jogos Bola ao cesto e Campo minado nas variáveis espaço, recursos, organização

das equipes etc. A leitura dos desenhos pelo pesquisador inspira a percepção de uma série de mudanças e alterações que ocorreram nas variáveis que compõem os jogos.

É interessante perceber que, quando comparamos os desenhos com as respostas dadas pelo sujeito ao questionário, o conteúdo dos desenhos parece ser mais rico e detalhado que aquilo que foi expresso pela linguagem escrita.

Na resposta, quando da aplicação e 2ª. coleta do questionário, o sujeito faz menção aos jogos Bola ao cesto e Campo minado, concentrando-se apenas na variável gesto:

“Eu aprendi a jogar Gol a gol gigante e aprendi a construir o jogo e dar ideia para o jogo ficar difícil e eu melhorei a mira e o arremesso. No jogo Campo minado, eu aprendi a fazer vários arremessos, tipo, o arremesso rasteiro com as duas mãos e direto. No Bola ao cesto, eu aprendi o arremesso pingando e a mudar o jogo. No começo da aula a gente conversava como ia ser o jogo e a gente construía e reconstruía e nós pensávamos como ia ser os recursos e tempo. No Derruba cone, nós pensamos em colocar o coringa: quem pegasse a bola amarela ia até o meio de campo e jogava e tentava derrubar, o time que derrubasse tudo ganhava”. (Sujeito 3).

Já no desenho, conforme as nossas observações, o aluno retrata a evolução dos jogos, em aspectos como recursos utilizados para jogar, locais e distâncias do arremesso, posição dos alvos, bolas utilizadas e formação e distribuição das equipes no espaço.

Figura 20 - Desenhos elaborados pelo Sujeito 3 e as semelhanças e diferenças entre os jogos estudados

Bola ao cesto		Campo minado	
1 2	1 2		
3 4	3 4		
OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR NA LEITURA DOS DESENHOS			
- Observação da alteração na forma, na quantidade e na posição dos cestos utilizados; - Observação da mudança nos locais de arremesso, algo que envolve a distância e a forma de arremessar; - Observação nas diferenças das bolas, que parecem de cores e tamanhos diferentes; - Observação na formação de grupos e equipes, representadas por “bolinhas” e “xizinhos”.		- Observação nas diferentes disposições dos cones no campo de jogo; - Observação nas formas, tamanhos e cores diferentes dos cones; - Observação na forma como os cones são organizados, isolados e depois uns em cima dos outros; - Observação no local onde ficam os jogadores, pelo lado de fora da quadra de linha verde; - Observação na formação de grupos e equipes, representadas por “bolinhas” e “xizinhos”.	

Fonte: Desenhos produzidos durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Na observação e análise dos desenhos do Sujeito 10, Figura 21, abaixo, diferentemente daquilo que observamos nos conteúdos expressos pelo Sujeito 3, percebemos certa coerência com o conteúdo que encontramos nas respostas dadas por ele às perguntas 4 e 5 da entrevista, pautadas pelas semelhanças e diferenças entre os jogos. É possível reparar que o conteúdo

expresso pela linguagem verbal também aparece na linguagem dos símbolos e códigos utilizados nos desenhos dos jogos Campo minado e Derruba cone.

Na pergunta 4, referente às *semelhanças* entre os jogos, o Sujeito 10 responde que elas estão nos cones a serem derrubados:

Campo minado e o Derruba cone... Quais são as semelhanças? *“É que nos dois você tem que derrubar o cone”*. (Sujeito 10).

Nos desenhos percebemos esse detalhe com facilidade, já que são os cones que predominam nos espaços dedicados à ilustração da história de cada jogo.

Quando a pergunta da entrevista se refere às *diferenças* entre os jogos, o Sujeito 10, concentra sua descrição na variável recursos, principalmente na organização dos cones e nos desafios que eles provocam nos jogadores:

Pensando nos jogos Derruba cone e Campo minado, tem alguma diferença entre eles? *“Tem”*. Qual? *“É porque lá no Derruba cone é só o cone para a gente derrubar. E o cone é grande. No Campo minado os cones são pequenos. E a outra diferença é que no Campo minado tem uma bolinha dentro para a gente achar. Ou a professora coloca um cone laranja. No Derruba cone não tem cone laranja e também não coloca a bolinha de tênis embaixo”*. E essa bolinha de tênis que você disse que tem que achar. Qual o sentido dela no jogo? Qual é a função dela? *“Ela dá mais pontos”*. Ah... se você derrubar o cone em que a bolinha está embaixo, você marca... *“Mais pontos”*. Mais pontos? *“É, tipo assim, ó: está aqui. Finge que aqui é uma quadra. Aí, lá estão todos os cones. Aí, tem uma linha. Por exemplo, eu sou do time azul. Eu tenho que derrubar o vermelho e o vermelho tem que derrubar o azul”*. Entendi. *“Aí, eu tenho que procurar no vermelho. Eu tenho que pensar muito para eu derrubar o cone deles que está com a bolinha de tênis. Uma vez, eu pensei tanto que eu consegui acertar e derrubar de primeira”*. Que legal!!! *“O primeiro cone que eu acertei estava com a bolinha dentro e nós ganhamos”*. (Sujeito 10).

Tanto nos desenhos, quanto na sua fala, o Sujeito 10 faz referência ao tamanho dos cones e na particularidade de que no jogo Campo minado não basta derrubar qualquer cone, é preciso tombar aqueles que embaixo têm uma bolinha escondida. Os dois instrumentos, um de pesquisa (entrevista) e o outro utilizado pela professora como um registro e produção das crianças sobre o aprendizado (desenho), nos dão evidências de que intenção e indicição estiveram mais próximas do que distantes.

Figura 21 - Desenhos elaborados pelo Sujeito 10 e as diferenças entre os jogos estudados

Campo minado	Derruba cone
OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR NA LEITURA DOS DESENHOS	
- Observação nas diferentes organizações dos cones no campo de jogo – no início estão separados em cada metade do campo e depois aparecem misturados; - Observação nas formas, tamanhos e cores (vermelhos e azuis) dos diferentes dos cones; - Observação na formação das equipes, representados por bonequinhos verdes e vermelhos; - Observação das bolinhas que ficam dentro/sob/embaixo dos cones para serem achadas.	- Observação da alteração no posicionamento dos cones no espaço de jogo (ora mais perto, ora mais longe); - Observação da mudança nos locais de arremesso, jogadores atrás da linha do vôlei e dentro da área do goleiro; - Observação do predomínio dos cones grandes nas primeiras fases do jogo.

Fonte: Desenhos produzidos durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Além dos desenhos, as crianças foram convidadas a fazer uma provinha (Capítulo 3, tópico 3.6) com perguntas e exercícios referentes ao conhecimento construído na prática dos jogos. As fotos abaixo ilustram esse momento que também foi importante para que os meninos e as meninas pudessem entrar em contato consigo mesmos e expressar aquilo que aprenderam. A experiência de parar e sentar durante um tempo para pensar sobre os jogos estudados é fundamental para que os alunos possam, individualmente e mentalmente ativos, construir as relações e os conceitos sobre o conteúdo estudado.

Figura 22 - Fotos que ilustram a atividade de estudo – aplicação da provinha

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

O painel coletivo dos jogos, os desenhos e a provinha, como instrumentos de avaliação da sequência didática, tornam-se tão importante quanto os instrumentos da pesquisa (questionário e entrevista) para evidenciar como o método do programa, pautado pela geração de interações, contribui para a aprendizagem das crianças. O incentivo por parte da professora para que os alunos interajam entre si e expressem o seu saber, não somente pela linguagem corporal, mas também pelas linguagens escrita e pictórica, configura-se como um diferencial na prática de ensino do programa.

O que aprendemos com os indícios de aprendizagem até aqui expostos? Descobrimos que os registros e produções das crianças se constituem como ponte para que elas possam ultrapassar estágios de menor para maior conhecimento. Quando o assunto é identificar semelhanças e diferenças entre os conteúdos, aprendemos que vale a pena convidar os alunos a expressar seus saberes através de diferentes caminhos e linguagens.

O professor é figura importante para desencadear esse processo de pensar sobre o jogar através das chamadas atividades de estudo. Essas atividades têm o mérito de respeitar a premissa de que o conhecimento é construído ativamente pela criança através das interações, diferenciações e pela sua capacidade de relacionar as coisas umas com as outras. Como nos ensinam Kammi e DeVries (1991), o desafio está em romper com a visão de que o conhecimento deve ser despejado na cabeça, e também no corpo da criança, como se ela fosse um copo vazio. Qualidades como curiosidade, agilidade mental e pensamento crítico são essenciais, dado que o conhecimento é adquirido pela criação de relação e não por exposição a fatos e conceitos isolados.

Não podemos esperar que respostas “corretas” que não têm sentido e não são interessantes possam resultar em autonomia intelectual e em um desenvolvimento maior (KAMMI; DEVRIES, 1991, p. 30). As autoras nos ajudam a fazer uma síntese e a fundamentar

nossa proposta metodológica, quando afirmam que as crianças são investigadoras espontâneas, com uma curiosidade insaciável e orgulho das suas realizações. Assim, se as encorajarmos, através das mais diversas *interações*, a pensar da sua própria maneira e a relacionar as coisas do seu jeito, ao invés de obrigá-las a dar respostas certas, elas vão construir um conhecimento que tem sentido para aquele que aprende.

4.2.2 As relações entre o ensino e a aprendizagem na dimensão procedimental

Na sequência didática foram definidas duas expectativas de aprendizagem na dimensão procedimental. Como já fizemos na dimensão conceitual, vamos discutir separadamente como se deu a relação entre as expectativas procedimentais, as evidências de aprendizagem e as possíveis conexões com o método de ensino sugerido para o programa.

4.2.2.1 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 1 – Dimensão procedimental

Uma das INTENÇÕES da professora, como expectativa de aprendizagem no enfoque procedimental, era que os alunos tivessem a chance de *melhorar o seu desempenho na habilidade de arremessar, demonstrando uma boa coordenação e precisão no gesto*.

Na sequência didática, para a expectativa apresentada acima, foram definidos os seguintes indicadores de avaliação: *1. Nº. de crianças que evoluíram na habilidade de arremessar e 2. Índice de acertos das crianças nos jogos (força, coordenação e aumento da precisão)*.

A leitura da expectativa e seus possíveis indicadores de aprendizagem nos levam a avaliar que a expectativa de aprendizagem foi atingida (INDICIAÇÃO).

Quando nos questionamos sobre a especificidade da educação física e do esporte e sobre seu objeto de estudo, o movimento surge como o fator estruturante das diversas práticas corporais e esportivas presentes na nossa cultura. Só existe esporte, se houver movimento. No núcleo de significado 1, quando analisamos a relação entre o esporte, a educação integral e a cidadania, defendemos o movimento, logicamente com sentido e significado, como condição para o desenvolvimento integrado das crianças. Temos agora a oportunidade de discutir de forma mais aprofundada como se desenvolvem no programa as ações pedagógicas voltadas para o objetivo de ensinar bem o esporte para as crianças.

Nos seus pressupostos, o programa defende que todas as crianças recebam ensino de qualidade, incluindo os conhecimentos da dimensão procedimental que envolvem competências técnicas e destrezas de natureza motriz. Quando nos referimos a ensinar bem o esporte, estamos assumindo a responsabilidade de sistematizar a pedagogia de forma que os

alunos tenham a oportunidade de, tecnicamente, aprender bem os gestos e os fundamentos dos jogos e das modalidades esportivas, pois o importante é que consigam ter um desempenho tal, no espaço de prática esportiva, para que possam se sentir bem, motivadas e incluídas.

Proporcionar a prática de jogos para as crianças não é tarefa tão difícil, o desafio está em fazê-la de forma que a ação de jogar produza efeitos positivos durante e depois da prática. Uma criança que busca o esporte educacional, na nossa visão, deve ter a oportunidade de aprender o seu melhor jeito de chutar uma bola ao gol, lançar uma bola à cesta ou realizar um saque no voleibol, o que não quer dizer que pretendamos estimular a especialização precoce ou desenvolver a educação esportiva que objetiva o alto rendimento esportivo. Isso seria um erro, pois promoveria a exclusão dos menos habilidosos. Sob a lógica da diversificação, que será abordada mais adiante, quando planejamos as nossas sequências didáticas, buscamos, antes de tudo, ampliar e qualificar o acesso das crianças ao esporte, oportunizando que melhorem seu desempenho e que passem a jogar cada vez melhor, não importando se serão, no futuro, atletas ou não.

Na sequência didática que analisamos, as expectativas da dimensão procedimental incluíam aprendizagens associadas à melhora do desempenho das crianças na habilidade de arremessar. A professora selecionou e ensinou jogos com foco nessa habilidade, supondo que essa opção seria um elemento facilitador para que as crianças melhorassem sua destreza motora. Na investigação do conteúdo declarado pelos sujeitos nos registros escritos e verbais, encontramos resultados que nos levam a supor que a professora teve êxito na sua intervenção.

Quando procuramos o significado da palavra desempenho, encontramos expressões semelhantes, como qualidade, eficiência e rendimento. Na pedagogia e no contexto de ensino do esporte, desempenho está associado a palavras como competência, habilidade, capacidade, aptidão, maestria, talento, proficiência, entre outras. A partir desse referencial, passamos a observar nos depoimentos e registros das crianças evidências de que elas evoluíram na realização do movimento de arremesso no contexto de prática dos jogos.

No questionário, quando comparamos as respostas da 1ª. com a 2ª. coleta, surgem os primeiros indícios de mudanças no comportamento dos alunos. Nas sessões de fechamento da sequência didática, a palavra arremessar, que aparecia isolada nas primeiras aulas, ganha qualificação quando é associada a termos como “melhorei”, “melhor”, “melhores”, “mira”, “acertar”, “mais”, “vários”, “diferentes”, “consciência” etc. Os Sujeitos 2, 3, 4, 6 e 7 (Quadro 7), abaixo, são exemplos de alunos que relatam alguma evolução na prática do arremesso durante os jogos.

Quadro 7 - Comparação das respostas, 1ª. e 2ª. coleta (questionário) com foco na evolução da prática da habilidade de arremessar

SUJEITO	1ª. COLETA	2ª. COLETA
2 (9 anos)	Eu aprendi Queima goleiro, eu também <u>aprendi arremesso</u> , Vôlei, Reloginho, Pega-pegas linha, Campo minado e Queimada maluca.	<u>Arremessos diferentes</u> , tipo Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone. Eu <u>aprendi a arremessar mais alto e mais rápido</u> , respeitar todos iguais, sentar na roda e falar do jogo.
3 (11 anos)	Eu <u>aprendi a arremessar</u> . Eu aprendi a dar regras ao jogo e colocar ideias nos jogos. <u>Eu aprendi a mirar</u> . Eu aprendi a chutar. Eu aprendi a falar a verdade no jogo. Eu aprendi a esperar que quando alguém está falando o outro tem que escutar, levantar a mão para poder falar e aprendi a sacar no Vôlei.	Eu aprendi a jogar Gol a gol gigante e aprendi a construir o jogo e dar ideia para o jogo ficar difícil e eu <u>melhorei a mira e o arremesso</u> . No jogo Campo minado, eu <u>aprendi a fazer vários arremessos</u> , tipo o arremesso rasteiro com as duas mãos e direto.
4 (10 anos)	<u>Arremesso</u> , respeitar as regras do jogo, a construir e desconstruir, a deixar as pessoas que ainda não jogaram a bola pegar e dar para ela que ainda não jogou.	<u>Arremesso e a mira</u> e como funciona o jogo e as regras deles, e <u>acertar o alvo do jogo</u> , e também como mudar o jogo, e também a <u>fazer o arremesso melhor</u> , porque antes eu não sabia jogar direito, porque no Gol a gol gigante era para jogar alto e eu só jogava baixo e agora eu jogo mais alto, e no Derruba cone <u>eu não tinha mira para acertar o cone e agora eu tenho mira para acertar o cone</u> e também a gente muda o jogo, colocando mais bolas e mais material e menos tempo e também deixava o espaço mais longe para ser mais difícil, e também nós fazíamos roda de conversa para mudar o jogo para ficar mais difícil.
6 (8 anos)	<u>Arremessos</u> , educação, como jogar jogos novos, habilidades e não ficar dormindo no primeiro dia de aula. Mas também conversar com os amigos das notícias que ia acontecer, sobre se ela ia faltar para ir a um lugar importante, tudo que ela ensina na aula é bom.	A <u>arremessar de forma diferente</u> e saber novos jogos como Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto, Derruba cone no sistema PROTEGE dos jogos. Temos gestos no espaço, no tempo e na estrutura. Na roda cada um pode dar a sua opinião, todos têm direito de respeitar o próximo.
7 (9 anos)	<u>Aprendi a arremessar</u> , aprendi a jogar bem melhor, aprendi bem melhor as regras.	Primeiro a gente senta na roda e a gente vai falando sobre a aula e depois a gente vai jogar, eu <u>aprendi: mirar, ter consciência e jogar de várias maneiras</u> . O sistema PROTEGE: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gestão e estrutura. Com tudo que a gente aprendeu a jogar, esse jogo pode

		fazer com outros jogos, com isso nossos arremessos ficaram melhores: pingando, baixo, alto, forte e fraco. A gente tem respeito um com outro, ajudamos o próximo, respeitamos o professor como ele nos respeita.

Os conteúdos declarados nas respostas a algumas perguntas da entrevista são ainda mais reveladores de uma prática pedagógica que parece ter repercutido positivamente no desempenho técnico das crianças durante a prática dos jogos de arremessar. É muito interessante perceber como os alunos manifestam com simplicidade e coerência o que a professora havia definido como a expectativa de aprendizagem. A habilidade de arremessar, demonstrando uma boa coordenação e precisão no gesto, é traduzida em saberes ou fazeres relacionados com jogar melhor e conseguir fazer “coisas” que pareciam difíceis a cada jogo estudado.

A transição de um estágio de menor para maior conhecimento e a consequente melhora na proficiência das crianças se revelam em declarações nas quais predominam expressões do tipo: “agora estou conseguindo”, “agora eu sei”, “faço assim e consigo”, “estou um pouquinho melhor”, “agora estou jogando melhor”, “com consciência”, entre outras. Essas são expressões que surgem quando os alunos são convidados, na entrevista, a responder sobre o que aprenderam nas aulas de esporte do projeto Arremesso Consciente:

“Nas últimas aulas eu aprendi Bola ao cesto, a mirar, a arremessar e também coisas difíceis que eu não estava conseguindo fazer. Antes, eu jogava baixo a bola, quando eu queria jogar alto; agora estou conseguindo jogar um pouquinho mais alto”. (Sujeito 1).

“Eu aprendi a arremessar, porque antes eu errava as coisas. Agora eu sei mirar bem”. (Sujeito 3).

“É... Antes de você arremessar, você tem que ter consciência... Você não pode jogar de qualquer jeito”. (Sujeito 7).

“Eu aprendi a arremessar bem melhor, bem mais alto, a acertar mais os alvos”. Você melhorou a sua habilidade de arremessar? “Sim”. Por que é que você acha que você melhorou? O que é que você foi vendo, sentindo, que te diz “eu melhorei”. “Porque antes eu não conseguia jogar a bola tão alto e acertar os alvos e agora eu estou conseguindo acertar mais os alvos e jogar a bola um pouco mais alto”. (Sujeito 8).

“Eu aprendi a arremessar a bola melhor, tipo modificar jogos, porque ela (a professora) passava as modificações, eu também aprendi mais a arremessar a bola por cima, derrubar cone por baixo e até, às vezes, eu ficava fazendo tabela com o meu amigo no Derruba cone”. E você lembra como é que chamava o projeto que vocês estavam

aprendendo? Você lembra como a gente dava o nome para o projeto? “Arremesso Consciente”. E o que é para você um arremesso consciente? Na sua opinião o que é isso? “Para mim é arremessar a bola”. De qualquer jeito? “Não, com consciência, sabendo o jeito que vai arremessar”. (Sujeito 9).

“Eu aprendi a arremessar melhor. Agora também quando eu vou jogar a bola para os meus amigos nos jogos... aí, faço assim e consigo mandar a bola mais alto”. Você lembra o nome do projeto que você participou? “Arremesso Consciente”. E o que é para você um arremesso consciente? “É você mirar no seu alvo, prestar atenção e, aí, você pega muita consciência de jogar para você não mirar errado”. (Sujeito 10)

“Aprendi os jogos, a fazer mudanças, o PROTEGE, a jogar melhor um pouquinho porque antes eu não conseguia. Agora eu estou um pouquinho melhor”. (Sujeito 11).

Temos acima exemplos de 7 sujeitos que evidenciam a conquista de competências na dimensão procedimental e respondem positivamente ao primeiro indicador de aprendizagem sugerido na sequência didática: a maioria dos alunos evoluiu e melhorou seu desempenho na habilidade arremessar. Consideramos relevante que apareçam conteúdos que potencializam um diálogo entre o arremessar e a precisão do gesto, já que a indicação de desempenho no contexto dos jogos de arremesso está diretamente relacionada com a destreza e a maestria para coordenar os movimentos, acertar alvos e fazer pontos para o seu time.

Os primeiros resultados nos incentivaram a buscar evidências sobre o índice de acertos das crianças nos jogos, o segundo indicador de aprendizagem para a expectativa 1 da dimensão procedimental. Quando os sujeitos respondem à pergunta 2 da entrevista, observamos alguns indícios interessantes na evolução da pontaria, quando da execução do movimento de arremessar. Parece-nos significativo que as crianças tenham feito referência a essa competência de arremessar com precisão como resposta àquilo que acharam mais importante ter aprendido nas aulas da sequência didática cujo tema era Arremesso Consciente.

As palavras “mira”, “jogar e acertar”, “mais alto”, “mais velocidade”, “jogar melhor”, “arremessar melhor” e “marcar pontos”, presentes nos depoimentos abaixo, qualificam as respostas e são a referência para concluirmos que as crianças passaram a acertar com mais frequência os alvos, o que significa que melhoraram a coordenação, adquirindo melhor precisão nos gestos.

“A mira. Porque se você jogar de qualquer jeito, você não consegue acertar”. (Sujeito 1).

“Eu aprendi a arremessar mais alto e com mais velocidade”. E por que isso foi importante? “Porque eu não sabia”. (Sujeito 2).

“O arremesso”. Por que isso foi importante para você? “Porque me ajudou mais a jogar e acertar”. (Sujeito 3).

“O arremesso e a mira”. (Sujeito 4).

“Bola ao cesto”. Bola ao cesto? O Bola ao cesto foi o mais importante? Por que você acha que foi o mais importante? *“Porque a bola era mais leve e eu conseguia marcar um ponto”*. (Sujeito 5).

“Arremessar”. Arremessar como? *“Jogar, às vezes, rasteira, às vezes, jogar alto e, às vezes, normal. Arremessar melhor”*. Isso que foi o mais importante para você? *“É, porque quando estava na minha escola, eu nunca acertava um cone, eu passava por vários, a bola caía no cone, mas eu não acertava”*. E agora você está acertando? *“Agora eu estou”*. (Sujeito 6).

...Você acha que você melhorou a sua habilidade de arremessar nesses jogos? *“Sim”*. Por que você acha isso? Que indicador você tem que te diz que você melhorou? *“É que antes eu não jogava bem o Bola ao cesto. Agora eu estou jogando melhor”*. O que é esse jogar melhor? Por que você está jogando melhor? *“Porque antes eu sempre acertava o cesto, eu não conseguia deixar a bola entrar”*. A bola não caía? *“Não, só batia no cesto”*. (Sujeito 7).

... E o que você aprendeu no jogo do Campo minado? O arremesso não é igual ao do Gol a gol gigante, certo? *“Sim, eu aprendi a mira”*. (Sujeito 8).

A leitura e análise do conteúdo dos vídeos (Apêndice A) produzidos nas aulas de estudo do jogo Bola ao cesto (18^a. a 21^a. aula da sequência didática) oferecem mais subsídios para que possamos ampliar a discussão sobre como foi o processo de aprendizagem dos alunos e como um falar, que agora é corporal, pode também revelar aspectos relacionados com os avanços que as crianças tiveram no desempenho do arremesso.

A observação de como os sujeitos reagem às situações-problema (Quadro 8, abaixo) e descritas no (Capítulo 3, tópico 3.6, instrumento 4) que envolvem a habilidade de arremessar, desde o cenário 1, quando viveram a versão inicial do jogo Bola ao cesto (situação-problema 1), passando pelo cenário 2, uma diversificação do jogo na variável espaço (situações-problema 3 e 4), até o cenário 3, quando o jogo ganha uma versão bem diferente, com três novos desafios (situações-problema 4, 5 e 6), nos leva a fazer inferências que relacionam o desempenho com a diversidade de experiências vividas na tarefa de arremessar a bola.

Quadro 8 - Descrição dos cenários e situações-problema enfrentadas pelas crianças no jogo do Bola ao cesto

CENÁRIO	SITUAÇÃO-PROBLEMA	DESCRIÇÃO
1 Jogo - Duas equipes e uma mesma situação-problema	1	Jogo Bola ao cesto na sua primeira versão (inicial). Situação-problema 1: Duas equipes, bolas diferentes (vôlei e tênis), alunos arremessam em um mesmo cesto colocado no centro do círculo da quadra.
2 Jogo - Duas equipes e duas situações-problema diferentes (equipes trocam de tarefa a cada rodada no jogo)	2	Jogo Bola ao cesto em versão criada pelos alunos e a professora. Situação-problema 2 - Equipe arremessa bola de vôlei em um cesto grande, colocado a uma distância média da linha lateral da quadra de futebol.
	3	Jogo Bola ao cesto em versão criada pelos alunos e a professora. Situação-problema 3 - Equipe arremessa bola de tênis em um cesto médio, colocado a uma distância média da linha lateral da quadra de futebol.
3 Jogo – Duas equipes e alunos realizam, de forma individual (cada um monitora seus arremessos e pontos), três situações-problema diferentes	4	Desafio criado pelas crianças na aula 5, como variação do Jogo Bola ao cesto. Situação-problema 4 - Aluno arremessa bolinha de tênis pingando/quicando (no chão) em um cesto pequeno, colocado no centro do círculo (garrafão do basquete).
	5	Desafio criado pelas crianças na aula 5, como variação do Jogo Bola ao cesto. Situação-problema 5 - Aluno arremessa bolinha de tênis em um cesto grande colocado próximo à parede. A bolinha toca (rebate) na parede antes de cair dentro do cesto.
	6	Desafio criado pelas crianças na aula 5, como variação do Jogo Bola ao cesto. Situação-problema 6 - Aluno arremessa bolinha de tênis em um cesto médio colocado abaixo da tabela de basquete. A bolinha passa por dentro do aro antes de cair dentro do cesto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prática da habilidade de arremessar de diferentes jeitos estimulou ajustes na capacidade de realizar os gestos e alcançar os alvos, sendo possível verificar grande incidência de crianças acertando a pontaria nas diversas situações de arremesso (altura e distância do alvo, tamanho do cesto e tipo de bola), com movimentos caracterizados por bom nível de equilíbrio e controle do corpo (a), organização no espaço e no tempo (b) e coordenação visomotora (c). Percebemos, ao assistir os vídeos, que as crianças utilizam arremessos potentes e coordenados nas diferentes situações de jogo:

- a) indicadores que permitem constatar bom nível de equilíbrio e controle do corpo: crianças sem cair ou desequilibrar-se e estáveis no momento dos arremessos; crianças acomodando o corpo, com equilíbrio em diferentes posições (em pé e parado, em pé e em movimento, agachado etc.);
- b) indicadores que permitem constatar a organização no espaço e no tempo: crianças ajustando o movimento às condições propostas para os arremessos, em aspectos como local adequado (distância do alvo e melhor localização) e tempo de execução do gesto (esperar pela vez, arremessar junto com os colegas etc.);
- c) indicadores que permitem constatar movimentos coordenados e precisos: crianças regulando e afinando o movimento na relação eu, bola, colegas e alvo; encadeamento e associação dos movimentos com dinâmica e fluidez, sem gasto excessivo de energia; arremessar com força e potência suficiente para alcançar o alvo.

Respeitando as limitações do vídeo, como um dos instrumentos de avaliação, do tempo de prática ofertado às crianças para vencer os desafios de arremessar e do controle das variáveis que influenciam o aprendizado das habilidades motoras, inferimos que os sujeitos evoluíram na sua capacidade de adequar e regular a força para cada tipo de arremesso que foram convidados a realizar nas diferentes situações-problema.

As Figuras 23, 24 e 25, a seguir, com as ilustrações das diferentes situações-problema enfrentadas pelas crianças, exemplificam como elas foram encorajadas a construir esquemas de conhecimento adequados às situações vividas em cada cenário.

Figura 23 - Foto que ilustra o cenário 1 e a situação-problema 1, jogo Bola ao cesto

Fonte: Foto produzida durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Figura 24 - Fotos que ilustram o cenário 2 e as situações-problema 2 e 3, jogo Bola ao cesto

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Figura 25 - Fotos que ilustram o cenário 3 e as situações-problema 4, 5 e 6, jogo Bola ao cesto

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

A observação apurada das fotos contribui para verificarmos o quanto as crianças tiveram que desenvolver diferentes coordenações, esquemas de conhecimento e evoluir no desempenho dos movimentos em função das diversificações sugeridas nas variáveis espaço, recursos e gestos, Quadro 9, abaixo. Arremessar com bolas de tênis e vôlei, em diferentes distâncias, de diferentes jeitos e em alvos de tamanhos distintos, mobilizou nos alunos a qualificação dos movimentos em contextos diversos.

Quadro 9 - Diversificações experimentadas pelos alunos no jogo Bola ao cesto nas variáveis bolas, distância do alvo, gestos e tamanhos do alvo

CENÁRIO SITUAÇÃO- PROBLEMA	BOLAS	DISTÂNCIA DO ALVO	CARCTERIZAÇÃO DO GESTO	TAMANHO DO ALVO (CESTO)
Cenário 1 Situação- problema 1	Tênis e Vôlei	Pouca (perto)	Arremesso aéreo/horizontal direto ao cesto	Cesto grande
Cenário 2 Situação- problema 2	Vôlei	Média	Arremesso aéreo/horizontal direto ao cesto (predomínio)	Cesto grande
Cenário 2 Situação- problema 3	Tênis	Média	Arremesso quicando a bola em direção ao cesto (predomínio)	Cesto médio
Cenário 3 Situação- problema 4	Tênis	Pouca (perto)	Arremesso quicando a bola em direção ao cesto	Cesto pequeno
Cenário 3 Situação- problema 5	Tênis	Pouca (perto) p/ média	Arremesso com a bolinha tocando (rebatendo) na parede antes de ir para o cesto	Cesto grande
Cenário 3 Situação- problema 6	Tênis	Pouca (perto) p/ média	Arremesso com a bolinha passando pelo aro (basquete) antes de ir para o cesto	Cesto médio

Fonte: Elaborado pelo autor.

A alteração no nível de complexidade das tarefas também exigiu comprometimento por parte dos alunos durante as atividades. O nível de engajamento das crianças observado durante as aulas, e também na leitura dos vídeos, configura-se como interessante indicador de avaliação. Não constatamos, durante as aulas, momentos de desmotivação ou desistência por parte dos meninos e das meninas. As crianças se mantiveram envolvidas nas atividades e se esforçaram

para evoluir no desempenho da prática do arremesso. Elas conseguiram cumprir as tarefas construídas coletivamente e dedicaram-se na superação dos desafios propostos.

Os resultados e a discussão até aqui propostos são corroborados pelo conteúdo que encontramos na voz das crianças, quando respondem à questão 10 da entrevista. O conhecimento construído a respeito da habilidade de arremessar, incluindo a melhora no desempenho, é um dos aspectos mais citados, quando perguntamos, a partir do que elas aprenderam, sobre aquilo que fazem bem ou melhor. O arremessar e sua relação com a mira e a precisão, aspectos que já foram citados acima, quando compartilhamos as respostas dadas às perguntas 1 e 2, voltam a aparecer com ênfase no depoimento das crianças. Entre as muitas possibilidades de falar sobre as competências aprendidas, os Sujeitos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 escolhem mencionar avanços no desempenho de arremessar que se traduzem em: “conseguir mirar e jogar alto”, “conseguir arremessar mais longe”, “conseguir arremessar rasteira e reto”, “conseguir jogar com as duas mãos e alto”, “conseguir pingar a bola e fazê-la entrar no cesto”, “conseguir mirar e jogar forte”, “conseguir mirar e acertar a bola no cone” e “conseguir acertar 10 cones”.

“O que eu faço melhor é a mira”. E nos jogos, é importante ter mira? Por quê? “Porque tem que ter, para derrubar o cone”. Por que você acha que você melhorou o arremesso? *“Porque eu não sabia, eu jogava baixo”*. E agora você, como você está jogando? *“Alto”*. Para poder fazer o gol? *“Sim”*. (Sujeito 2).

“Arremessar”. De que jeito? Qual o seu melhor jeito de arremessar? *“Pega a bola, segura assim e faz assim, ó”*. E você arremessa com as duas mãos ou com uma só? *“Só com uma”*. E por que é melhor arremessar com uma mão só? *“Porque vai mais longe”*. (Sujeito 3).

“O arremesso”. Qual tipo de arremesso você acha que faz bem? *“O de baixo. Assim, jogando por baixo”*. Como você chama esse arremesso? *“É rasteira”*. O arremesso rasteiro é o que você acha que faz melhor? E por que você acha isso? *“Porque a bola não vira, assim, ela vai reto”*. Ela vai reto e acerta o alvo? *“É”*. (Sujeito 4).

O que você acha que você faz melhor? *“O que eu faço melhor?”* É. *“O que eu sei fazer melhor é arremessar”*. (Sujeito 5).

“A arremessar diferente”. E qual dessas formas de arremessar você acha que faz melhor? *“Alto”*. Por que você acha que faz melhor o arremesso pelo alto? *“Porque quando eu vou jogar Bola ao cesto, eu faço assim com as duas mãos e eu jogo no alto”*. Quer dizer, as duas mãos? *“Com as duas mãos e no alto”*. Quer dizer, você combina o arremesso pelo alto e com as duas mãos? *“É”*. (Sujeito 6).

O que você acha que você faz melhor, naquilo que você ficou bom mesmo? *“Tipo, nos jogos?”* É, nesses jogos de arremessar, o que você acha que você faz melhor? *“É no Bola ao cesto”*. No Bola ao cesto, o que você faz bem? *“Eu pingo a bola, aí, eu faço ela entrar no cesto”*. Entendi. Então, olha o que você faz bem. Quando você arremessa

pingando, você consegue acertar? “*Mas de vez em quando ela entra e sai do cesto*”. A bola sai do cesto, certo? Então tem que medir o quê? “*A força*”. (Sujeito 7).

O que você acha que você faz melhor? Dos tipos de arremesso, qual o arremesso que você acha que faz melhor? “*O mais alto*”. Por que que você acha que você faz melhor esse tipo de arremesso? “*Porque os outros eu acho que é mais difícil para mim. Jogar mais alto eu acho que é mais fácil*”. Você consegue por que você tem força? “*É*”. E o que mais? Você falou que você faz melhor o arremesso mais alto. Qual a habilidade que você tem, a capacidade que te permite fazer esse arremesso sair bem? “*Ah, eu acho que eu miro bastante e eu jogo forte*”. (Sujeito 8).

“*Melhor?*” É, no que você acha que você é bom? “*Eu acho que eu sou bom no Derruba cone*”. No Derruba cone? Me conta um pouco. Por que é que você é bom? “*Por que a minha mira é boa para acertar a bola no cone*”. (Sujeito 9).

“*Acertar a bolinha de tênis no Bola ao cesto e também quando eu vou jogar no Campo minado, porque uma vez eu já acertei dez cones*”. (Sujeito 10).

Os resultados até aqui encontrados no processo de análise e articulação entre os conteúdos revelados pelas linguagens escrita, verbal e corporal permitem, na nossa visão, dizer que existem conexões entre as expectativas de aprendizagem (intenção) e os indicadores de desempenho na habilidade de arremessar (indiciação). Para fechar esse ciclo, vamos discutir como a intervenção da professora contribuiu para que ensino e aprendizagem pudessem se aproximar ao longo das aulas.

Quando o assunto é ensinar bem o esporte, a responsabilidade dos professores está em criar condições para que as crianças tenham tempo e espaço de experimentar e repetir as diferentes habilidades, estratégias e estruturas envolvidas nos jogos. Na lógica do programa Oficinas do Esporte, aprender bem e com bom desempenho são frutos de uma orientação didática que se dispõe a *valorizar a experimentação*. Considerando as limitações de tempo, geralmente duas aulas de sessenta minutos por semana, a intervenção dos educadores, visando estimular possíveis avanços no desempenho e na ação de jogar, se concentra na busca do equilíbrio entre a quantidade de atividades e a qualidade da exploração e experimentação das crianças. Para nós é sempre mais indicado fazer poucas atividades, bem exploradas pelos alunos, que muitas atividades vividas superficialmente.

A valorização da experimentação e sua associação à palavra desempenho mantém relação direta com a visão que os professores e coordenadores do programa têm sobre os processos de aprendizagem que envolvem a repetição, a especialização, a diversificação dos gestos e a valorização dos erros e acertos vividos pelos alunos. Todos nós, professores, já ouvimos expressões como “*É errando que se aprende*” e “*A prática leva à perfeição*”, não é

mesmo? Qual, então, não é a nossa surpresa quando, no mundo da escola ou do esporte, o erro, muitas vezes, é motivo de repreensão, exclusão e marginalização?

Nas Oficinas do Esporte a orientação é inverter essa lógica. O ponto de partida dessa discussão está no entendimento de que não existe desempenho, como um produto, se não valorizarmos o processo e as experiências advindas dos erros e das experimentações. Toda aula deve ser ministrada com a ideia de que as crianças saiam com a vontade de voltar no outro dia. Nesse sentido, em todas as atividades, um determinado tempo deve ser garantido para que as crianças possam experimentar, fazer seus ajustes e regulações em busca do aprendizado, aquilo que elas chamam de “jogar bem”. Não se trata de proibir termos como desempenho ou performance, mesmo porque, como vimos acima, a prática leva à perfeição. O diferencial está em valorizar, como diz Bracht (2009), o rendimento possível ou ótimo e não o máximo, considerando, assim, as possibilidades individuais e dos grupos.

O que se propõe não é abolir o ensino de técnicas, ou seja, desvalorizar a aprendizagem de destrezas motoras esportivas. A ideia é que o ensino de destrezas venha acompanhado de novos sentidos, subordinado a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo significado para o próprio esporte, algo como integrar o fazer às possibilidades de uma leitura cada vez mais competente sobre as variáveis que interferem na condição de jogar com cada vez mais proficiência e talento. Ensinar bem esporte para todos é reconhecer que o rendimento possível demanda tempos e oportunidades de prática, testagem e repetição, consequentemente espaços onde o erro seja visto como um caminho para a aprendizagem. Sobre esse assunto, Macedo (1995b, p. 133), afirma: “Com efeito, do ponto de vista da invenção, um erro corrigido pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e suas consequências proporciona novos conhecimentos, e a comparação entre erros dá lugar a novas ideias”.

Essa visão do erro como algo natural e que faz parte dos ambientes de aprendizagem pode tornar-se o ponto de partida para a construção do conhecimento, a tomada de gosto pela curiosidade e, por que não, o fomento de uma inteligência criativa para jogar. Em nossa visão, temos aqui um campo privilegiado para ensinar as crianças sobre a relação de complementaridade entre o jogar certo e o jogar bem. É nesse sentido que jogar e errar na prática do esporte caracterizam-se como uma parte importante do processo de aprendizagem, não só no aqui e no agora do jogo, mas também no sentido de deixar uma herança para a vida que acontece fora das quadras. Em outras palavras, os professores das Oficinas do Esporte têm a função de estimular as crianças a refletirem sobre os seus erros, proporcionando o ambiente adequado para que desenvolvam sua curiosidade e sua inteligência criativa. Isso porque, como

coloca Assman (2004, p. 26), “a curiosidade representa a base da disposição para aprender, da busca do conhecimento”. A curiosidade e o desenvolvimento da inteligência de uma criança, segundo esse autor, são incentivados quando se dá atenção às suas perguntas. Por isso, a possibilidade de experimentação e da busca de respostas que são dadas corporalmente, como indicadores de desempenho, são relevantes para não sufocar o impulso das crianças em querer saber mais para jogar com cada vez mais qualidade e eficiência.

Na base da pedagogia do esporte educacional está a intenção de romper com a disjunção entre o fazer e o compreender (FREIRE; SCAGLIA, 2003). Quando defendemos um tempo e um espaço para a experimentação, não o estamos fazendo com um olhar voltado para a mecanização ou a simples apropriação dos gestos. No esporte educacional, a palavra desempenho é fim, mas também meio para levar à melhor compreensão das nossas limitações e dos nossos potenciais, quando jogamos com os outros. Na nossa perspectiva, vincular o fazer e o compreender à visão ampliada da palavra desempenho, significa integrar as ações da motricidade com as ações do intelecto. Assim, o que se origina na prática motora alcança as outras dimensões de ordem cognitiva e intelectual que interferem no rendimento e na qualificação de quem joga e pratica esporte.

Como esse processo de integração entre o fazer (jogar certo) e o compreender (jogar bem) se expressa no dia a dia das aulas? Para as crianças menores, entre 3 a 7 anos, a análise do erro está mais no plano do fazer e consiste em ser capaz de proceder à melhor definição dos meios (gestos e movimentos) que utiliza ao jogar, ou seja, viver uma teoria em ação. Significa poder, mesmo *a posteriori*, corrigir a situação, testar outras estratégias e se dedicar ao aperfeiçoamento dos meios. Para os meninos e as meninas com mais de 7 e 8 anos, com maior amadurecimento das funções intelectuais, a possibilidade de analisar os erros está mais no plano do compreender, ou seja, deparar-se com contradições e conflitos no sistema adotado de jogadas e dominar as razões que levaram ao sucesso ou ao fracasso. Significa não apenas corrigir as jogadas, mas pensar sobre elas e antecipá-las, pré-corrigindo o que for necessário. Trata-se de criar uma teoria da ação, agora com boas possibilidades de superação do erro, através da antecipação ou até mesmo da sua anulação (MACEDO, 2005).

Como os professores intervêm para garantir qualidade na experimentação ofertada às crianças? O mais importante é que pela experiência, elas percebam que a prática e a repetição repercutem positivamente na sua habilidade e capacidade de jogar. A ideia inicial é valorizar a experimentação em espaços de práticas que se constituem naquilo que dizemos ser uma experiência positiva com o esporte. Nas Oficinas isso acontece nas propostas de jogo e prática esportiva que são construídas coletivamente, de forma que o jogar das crianças ganhe cada vez

mais em motivação e competência técnica. Para garantir que a experiência seja positiva, busque-se respeitar as individualidades e dar sentido de continuidade às propostas. Os jogos são explorados com qualidade, agregando tempos de experimentação, com tempos para vencer novos desafios e construir novas aprendizagens.

Como nos ensinou Dewey (1979), o princípio de continuidade de experiência é fundamental para a educação que se quer progressista em qualquer área do saber. Na realidade, o desafio da educação esportiva não está na falta de experiências, mas na sua qualificação. Isso quer dizer que vale mais um jogo bem jogado que muitos mal aprendidos. Para Dewey, o principal é pensarmos no efeito das experiências vividas. Segundo o autor (1979, p. 16), “a tarefa do educador é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras”.

A variável tempo é considerada essencial no processo de planejamento de experiências positivas que possam estimular nas crianças níveis cada vez mais avançados de destreza e maestria para jogar. A intervenção dos professores não pode negar o tempo e a liberdade que os alunos necessitam para a experimentação e, ao mesmo tempo, demanda dar algum sentido para que a experiência, conforme coloca Bondía (2002), possa não só “passar”, mas fundamentalmente possa “tocar” os alunos. A administração do tempo, para que a experimentação possa ganhar significado e transformar-se em aprendizagem, requer habilidades conjuntas do professor e dos alunos para equilibrar a liberdade do testar com a capacidade de formar propósitos e levá-los a efeito (DEWEY, 1979).

O programa Oficinas do Esporte assume que toda a experimentação deve estar acompanhada de uma intenção, o que quer dizer que desempenho não combina com um experimentar sobre o vazio, sem compromisso ou destino de chegada. Portanto, é importante e saudável que essa rota a ser percorrida faça sentido para as crianças, ou seja, que elas, como indica Bondía (2002), tenham a oportunidade de viver a experiência como algo “que nos passa”, algo que nos faça melhores no aqui e no agora. Para o autor, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, à qual aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (BONDÍA, 2002, p. 24).

O Professor Bondía vai mais além e nos ajuda na reflexão acerca da possibilidade de podermos fazer da experiência um espaço de observação, escuta e reflexão sobre quem somos e como vivemos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002, p. 24).

Em síntese, valorizar a experimentação é oportunizar que a experiência esportiva venha a ser um caminho para aprendermos mais sobre nossas limitações e nossos potenciais e que o desempenho seja um elemento construtivo desse processo e não um fator limitador para a inclusão e participação de todas as crianças. A experiência do desempenho é, nesse sentido, algo que nos sensibiliza, que nos ensina a valorizar o erro e suas consequências como geradores de atenção, tomada de consciência e aprendizagem.

4.2.2.2 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 2 – Dimensão procedimental

A segunda expectativa de aprendizagem proposta para a dimensão procedimental, quando do planejamento da sequência didática, tinha a INTENÇÃO de encorajar os alunos a *criar variações e desafios dos/nos jogos que favoreçam novas aprendizagens na habilidade de arremessar*.

Na sequência didática aplicada, foram estabelecidos os seguintes indicadores de avaliação para a expectativa apresentada: *1. Nº. de jogos e variações experimentados e explorados pelas crianças e 2. Nível de diversificação dos arremessos experimentados*.

Uma possível aproximação entre a expectativa e os indicadores sugeridos acima incita-nos a procurar possíveis indícios de equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem (INDICIAÇÃO).

Ao longo das aulas, durante o estudo dos quatro jogos selecionados na etapa de diagnóstico da sequência didática, observamos que as crianças tiveram a oportunidade de criar uma infinidade de variações relacionadas com a habilidade de arremessar. Nas 28 sessões ministradas pela professora, os meninos e as meninas foram descobrindo a possibilidade de participar ativamente na estruturação das atividades que mobilizaram novas aprendizagens na prática do arremesso.

Quando analisamos o conteúdo revelado pelos sujeitos nas respostas ao questionário aplicado no início e no final da sequência de aulas, Quadro 10, abaixo, observamos relatos de como algumas crianças foram se envolvendo com o processo de construção coletiva das novas formas de jogar. Expressões, como “construir”, “reconstruir”, “dar ideia”, “mudar” e

“modificar”, aparecem com mais frequência no registro (2ª. coleta) dos alunos e revelam o seu engajamento nas atividades propostas e na criação de variações e desafios que aparentemente favoreceram novas aprendizagens na habilidade de arremessar.

Quadro 10 - Comparação da 1ª. com a 2ª. coleta (questionário), com foco na construção de novas formas e jeitos de jogar (variações)

SUJEITO	1ª. COLETA	2ª. COLETA
3 (11 anos)	Eu aprendi a arremessar. Eu aprendi a dar regras ao jogo e colocar ideias nos jogos. Eu aprendi a mirar. Eu aprendi a chutar. Eu aprendi a falar a verdade no jogo. Eu aprendi a esperar que quando alguém está falando o outro tem que escutar, levantar a mão para poder falar e aprendi a sacar no Vôlei.	Eu aprendi a jogar Gol a gol gigante e aprendi a <u>construir o jogo e dar ideia</u> para o jogo ficar difícil e eu melhorei a mira e o arremesso. No jogo Campo minado, eu aprendi a fazer vários arremessos, tipo o arremesso rasteiro com as duas mãos e direto. No Bola ao cesto, eu aprendi o arremesso pingando e a mudar o jogo; no começo da aula <u>a gente conversava como ia ser o jogo e a gente construía e reconstruía</u> e nós pensávamos como ia ser os recursos e tempo. No Derruba cone, nós pensamos em colocar o coringa: quem pegasse a bola amarela, ia até o meio de campo e jogava e tentava derrubar, o time que derrubasse tudo ganhava.
4 (10 anos)	Arremesso, respeitar as regras do jogo, a <u>construir e desconstruir</u> , a deixar as pessoas que ainda não jogaram a bola pegar e dar para ela que ainda não jogou.	Arremesso e a mira e como funciona o jogo e as regras dele, e acertar o alvo do jogo, e também <u>como mudar o jogo</u> , e também a fazer o arremesso melhor, porque antes eu não sabia jogar direito, porque no Gol a gol gigante era para jogar alto e eu só jogava baixo e, agora, eu jogo mais alto e, no Derruba cone, eu não tinha mira para acertar o cone e agora eu tenho mira para acertar o cone e também <u>a gente muda o jogo</u> , colocando mais bolas e mais material e menos tempo e também deixava o espaço mais longe para ser mais difícil e também nós fazíamos roda de conversa para mudar o jogo para ficar mais difícil.
8 (9 anos)	Eu aprendi a trabalhar em grupo, respeitar, arremessar, a chutar a bola melhor, eu aprendi a fazer a roda de conversa, eu aprendi o Gol a gol gigante, Queima goleiro, Queimada, Resgate, a criar novos jogos etc.	Eu aprendi quatro jogos no sistema PROTEGE, os jogos foram: Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone. Nesses jogos, eu aprendi o arremesso alto, o rasteiro e mais outros. Na roda de conversa <u>a gente construiu e</u>

		<u>reconstruiu os jogos</u> , cada um ouviu a opinião do colega, a professora perguntava como a gente poderia mudar os jogos etc.
9 (10 anos)	Eu aprendi que nas aulas de esporte tem muitos jogos, como Queimada maluca e tem que ter honestidade até no Basquete, se não passar não sai ponto e no jogo todos têm que jogar.	Eu aprendi a arremessar a bola, nas aulas aprendi a dominar, fazer os gestos de arremesso, <u>aprendi a modificar os jogos</u> com o painel do PROTEGE que nós fizemos os jogos: Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone. Foram jogos de arremesso consciente e nós <u>modificamos os jogos</u> com sete coisas: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gesto e estrutura. Com esses temas, <u>modificamos os jogos</u> e em vez de ele ficar chato foi ficando mais legal pelas modificações e para nós entendermos melhor a professora no começo da aula fez uma roda de conversa.
11 (11 anos)	Eu aprendi nas aulas arremessar melhor de longe e de perto, nós estamos fazendo um projeto que tem que fazer 6 jogos: Gol a gol gigante, Queimada com arremesso, Campo minado, Guerra de bolas, tudo com arremesso e no outro mês nós aprendemos a proteger que foi muito legal e outros projetos que eu não lembro, o mais importante que a professora passa é o respeito.	Nome do projeto: Arremesso Consciente Gol a gol gigante: Eu aprendi a arremessar melhor e jogar alto e a mira melhorou e ter um arremesso consciente para acertar o alvo e <u>mudar algumas coisas do jogo</u> e aprendi outras coisas. Campo minado: Eu aprendi a jogar mais baixo e pingando e ter mais atenção quando jogar no alvo, porque se eu jogar no alvo do outro time vai ser ponto de outro time, então eles vão ter chance e ganhar, e <u>outras coisas como mudar o jogo e era os alunos e a professora que ajudavam a mudar</u> . Bola ao cesto: Eu aprendi a jogar um pouco mais alto, porque se eu jogasse com força não dava para eu acertar o alvo e nós jogávamos atrás da linha verde com bolas de tênis e de basquete e o alvo era um cesto e <u>os alunos faziam as mudanças do jogo</u> na roda de conversa. Derruba cone: Eu aprendi a jogar forte, porque esse jogo é igual Gol a gol gigante, porque o alvo é longe e as bolas davam curva e era difícil e era com bola de vôlei e era atrás da linha verde, mas <u>com as mudanças dos</u>

		alunos e a professora ajudou a <u>mudar o jogo</u> que a gente colocou a bola amarela que quem pegasse essa bola se chamava coringa e ia jogar perto do alvo e <u>outras mudanças que a gente fez.</u>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Buscamos, não somente no conteúdo declarado nas respostas ao questionário, mas também nos outros instrumentos de pesquisa, referências mais concretas de como as crianças participaram do processo de construção e reconstrução das novas formas de jogar e arremessar a bola. A leitura e análise dos registros escritos (questionário) e das falas transcritas (grupos focais) nos deram indicadores interessantes de que os alunos foram estimulados a avançar em novas aprendizagens vinculadas ao gesto de arremessar.

A criação e experimentação de variações na realização do movimento chamado arremessar, indicador dois da segunda expectativa de aprendizagem na dimensão procedimental, são evidenciadas nos depoimentos de alguns sujeitos nos diferentes instrumentos.

Os Sujeitos 2, 3, 7, 10 e 11 dão mostras, quando respondem ao questionário (coleta 2), das diferentes formas de arremessar a bola que foram praticadas durante os jogos: “alto”, “baixo”, “rápido”, “rasteiro”, “pingando”, “forte”, “fraco”, “com as duas mãos” e “com uma mão”.

“...Eu aprendi a arremessar mais alto e mais rápido, ...”. (Sujeito 2).

“...No jogo Campo minado, eu aprendi a fazer vários arremessos, tipo o arremesso rasteiro, com as duas mãos e direto. No Bola ao cesto, eu aprendi o arremesso pingando e a mudar o jogo...”. (Sujeito 3).

“...Com tudo que a gente aprendeu a jogar esse jogo, pode fazer com outros jogos, com isso nossos arremessos ficaram melhores: pingando, baixo, alto, forte e fraco...”. (Sujeito 7).

“...No Campo minado eu aprendi a jogar rasteira...”. (Sujeito 10).

“...Eu aprendi a jogar mais baixo e pingando e... eu aprendi a jogar um pouco mais alto, porque...”. (Sujeito 11).

O Sujeitos 7, 9 e 10, quando respondem à pergunta sobre o que aprenderam nas aulas de esporte (entrevista, questão 1), fazem também menção às diversificações praticadas na variável gesto (“por cima”, “por baixo”, “pingando”, “quicando”, “com as duas mãos” e “com uma mão”).

... E quais são os tipos de arremesso que você usou? As formas de arremessar, conta para mim. *“Foi assim: por cima, por baixo e pingando”*. E você usava sempre as mesmas mãos ou mãos diferentes? *“Ah, de vez em quando eu jogava assim e de vez em quando jogava assim (mostrou com os gestos). Com as duas mãos e com uma mão”*. (Sujeito 7).

“Eu aprendi a arremessar a bola melhor, tipo modificar jogos, porque ela (a professora) passava as modificações, eu também aprendi mais a arremessar a bola por cima, derrubar cone por baixo...”. (Sujeito 9).

“...Quando eu estava na turma A e fazia aula com a turma B, às vezes, eu queria aprender a fazer a bola quicar no chão. Você dá um “soquinho” que ela (a bola) vai assim e agora eu consegui fazer...”. (Sujeito 10).

O Sujeito 6 descreve os jeitos que aprendeu a arremessar a bola como algo que foi importante na trajetória vivida durante as aulas. Quando responde à pergunta 2 da entrevista, sobre o que aprendeu nas aulas de esporte, ele declara alguns dos jeitos utilizados para arremessar (“rasteira”, “alto” e “normal”).

De tudo o que você aprendeu nas aulas de esporte do projeto Arremesso Consciente, o que foi mais importante para você? *“Arremessar”. Arremessar como? “Jogar, às vezes, rasteira, às vezes, jogar alto e, às vezes, normal...”*. (Sujeito 6).

A questão 8 da entrevista, com foco nas transformações ocorridas nos jogos, mobilizou os alunos a fazer mais referências às variações e desafios vividos nos jogos que envolveram o movimento de arremessar. Os sujeitos 7 e 11, a seguir, revelam as diferentes formas de arremessar que aprenderam durante as aulas: “por cima”, “tocando/rebatendo na parede”, “pingando”, “com força”, “alta”, “baixa”, e “com as duas mãos”.

Vocês jogaram o Bola ao cesto sempre do mesmo jeito ou ele foi se transformando? *“Ele foi se transformando...”*. E no jeito de arremessar, você estava me falando que teve o arremesso que tinha que pingar e cair no cesto. Teve outros tipos de arremesso? Como eram os outros jeitos de arremessar? *“Ah, a gente também de vez quando jogava por cima. Mais por cima, não muito alto”*. Lembra que teve uma hora em que vocês fizeram no mesmo jogo algumas variações. Tinham, se não me engano, três tipos ou quatro tipos de arremesso. *“Ah, sim!!! Na parede”*. E como era esse arremesso? *“Você jogava na parede e ela (a bola) ia para o cesto”*. E o que você achou desses arremessos? Qual era o mais fácil? O que tinha que pingar e acertar no cesto ou o que tinha que bater na parede e cair no cesto? *“O mais fácil?”* É. *“O primeiro”*. O primeiro? E o mais difícil? *“Era o segundo, que era na parede”*. Por que você achou difícil esse arremesso da parede? *“Porque você jogava e, aí, pingava. Você tem que jogar um pouco mais com força. Para a bola cair direto no cesto”*. (Sujeito 7).

...E na variável gestos, você aprendeu diferentes formas de arremessar ou você arremessava sempre do mesmo jeito? *“Não”*. Que tipos de arremesso você aprendeu? *“Eu aprendi pingando, com a bola de tênis, que é um pouquinho mais difícil, e com a*

de basquete, que era meio pesadinha. Nós temos que jogar com jeito que dá para ela entrar no cesto”. Você arremessou de algum outro jeito? “Alta e baixa”. E na utilização das mãos, você jogava sempre do mesmo jeito? “Na hora do arremesso, nós jogávamos com as mãos”. Vocês usavam sempre a mesma mão ou vocês usavam, às vezes, as duas mãos? “Duas mãos”. (Sujeito 11).

Em um dos grupos focais, quando mostramos o painel coletivo construído durante as aulas e fizemos alusão à variável gestos, alguns alunos recordaram de alternativas experimentadas na habilidade de arremessar: “bater na parede”, “pingar”, “alto”, “rasteira” e “com as duas mãos”.

Se olharmos para o painel, o “G”, lá, o que significa? “Gestos”. “Gestos” (duas citações de sujeitos diferentes). Quem pode comentar um pouco quais os diferentes tipos de gestos, de movimentos de arremessar que vocês aprenderam? “Bater na parede, o outro foi de pingar e o outro foi alto” (S5). Então, jogar na parede, pingar... “arremessar com as duas mãos” (S5). Teve algum outro tipo de arremesso que vocês aprenderam? “Rasteira” (S5). O arremesso rasteiro. “E também nós jogamos por cima” (S5). (Trecho do grupo focal 2).

As Figuras 26 e 27, abaixo, ilustram as diferentes formas de arremesso que foram praticadas pelos alunos, com ênfase em dois aspectos: trajetória de bola e utilização das mãos. As fotos contribuem não só para legitimar os depoimentos dos alunos, mas também para que possamos ter ideia da diversidade de experiências motoras vividas durante as aulas.

Figura 26 - Fotos que ilustram as práticas de arremessar relacionadas com a trajetória da bola

Figura 27 - Fotos que ilustram as práticas de arremessar relacionadas com a utilização das diferentes mãos

O arremesso, como foco da sequência didática, constitui-se na variável mais importante dos jogos. No entanto, como indicam as fotos acima, o arremesso se faz permanentemente acompanhado de outros aspectos que interferem na prática e execução do gesto. Nos jogos estudados, a habilidade de arremessar sofre influências que se relacionam com quem arremessa e com os contextos de arremesso. A qualidade do gesto depende das pessoas que jogam, do

espaço e do tempo em que jogam e dos recursos utilizados durante os jogos. Novas aprendizagens, mais eficiência e talento na execução do movimento demandam, por parte das crianças, a capacidade de integrar todas as variáveis que compõem esses cenários e contextos dos jogos.

As diversificações criadas em cada jogo passam também pela relação do movimento com as variáveis *recursos* e *espaços*. O conteúdo das respostas à pergunta 8 da entrevista (Apêndice A) e de alguns trechos das rodas de conversa (grupos focais) evidenciam a quantidade de experimentações realizadas pelas crianças e reforçam a conexão existente entre o gesto e os fatores e ambientais.

As variações criadas a partir da combinação entre o ARREMESSAR e os RECURSOS

Os Sujeitos 4, 6, 7, 8, 9 e 10, quando perguntados sobre as modificações realizadas nos diferentes jogos, manifestam as novas formas de jogar que foram criadas e que envolveram a combinação entre as variáveis gestos e recursos (“cones grandes e pequenos”, “bambolês”, “cestos de diferentes tamanhos e cores” e “bolas de futebol, vôlei, tênis e basquete”).

Desafios novos no Gol a gol gigante, você lembra? *“Antes começou só acertando no gol. Depois colocou só os cones grandes. Aí, depois, só foi cone pequenininho. Depois colocou bambolê. Só bambolê e depois colocou tudo junto”*. (Sujeito 4).

Jogo Campo minado. Como eles estavam no começo e como eles foram ficando? *“Os cones pequenos em cima dos grandes e depois os pequenos embaixo...”*. (Sujeito 6).

Vocês jogaram o Bola ao cesto sempre do mesmo jeito ou ele foi se transformando? *“Ele foi se transformando”*. Conta para mim quais foram as principais transformações? *“Também teve de bola de futebol, a dura. E também teve mais, é que a gente jogou a bola de vôlei, teve dois cestos...”*. Você estava falando que não jogaram sempre do mesmo jeito, vocês colocaram bolas diferentes? *“E os dois cestos”*. Quais eram as diferenças entre os cestos? *“Que um era um pouco mais fino e o outro um pouco mais grosso...”*. (Sujeito 7).

Vocês foram construindo formas diferentes de jogar? É... Lembra do jogo do Bola ao cesto? No início como é que vocês jogavam o jogo? Vamos lembrar dele? O que é que tinha no meio do círculo? *“O cesto”*. Eu percebi que nas aulas vocês mudaram esse jeito de jogar, você lembra? No início, tinha o cesto no centro do círculo e depois como é que vocês começaram a jogar? *“A bola. A gente podia jogar a bola pingando”*. E vocês jogaram sempre com os mesmos cestos? “Não”. Então, o que é que mudou? *“Primeiro, foi o cesto azul e, depois, foi o cesto azul e o mais fino, o cinza. Aí, depois, a gente colocou vários cestos...”*. (Sujeito 8).

Gol a gol gigante. Vocês jogaram esse jogo sempre do mesmo jeito ou vocês foram modificando? *“Nós fomos modificando...”* E o alvo, foi sempre o mesmo? *“Não. Depois a professora colocou bambolês”*. Bambolês? Onde ela colocou os bambolês? *“No gol...”* Teve também nesse jogo um outro recurso que vocês colocaram, um outro

desafio? Não foram somente os bambolês, certo? *“Foram os cones?”* E como era a pontuação quando vocês colocaram os bambolês e o cones? *“Os bambolês valiam cinco e os cones eu não lembro...”*. (Sujeito 9).

Bola ao cesto. Vocês jogaram esse jogo sempre do mesmo jeito ou vocês foram modificando? *“Não, a gente foi modificando”*. Me conta algumas modificações que vocês fizeram no Bola ao cesto... E teve alguma mudança ou alguma modificação no Bola ao cesto na variável recursos? *“Teve. Por causa que é assim: a professora, ela já mudou várias vezes o cesto. Ela pegou o cesto azul, o cesto pretinho pequenininho, o cesto cinza grande”*. E eles são diferentes (os cestos)? *“Por que o cesto azul é um tipo de cesto usado para colocar roupa. Cabe muita coisa dentro. Aí, o cesto pretinho, ele é pequenininho, mais ou menos desse tamanho. Não dá para caber muita bola de basquete. Só cabem duas bolas de basquete. E só cabe um pouco de bolinha de tênis. E, o cesto cinza, ele não é largo, ele é fechado”*. E vocês jogaram sempre com as mesmas bolas? *“Não, porque a professora trocava”*. Quais tipos de bolas que vocês usaram no Bola ao cesto? *A gente usava diferentes tipos. Você é de um time e eu sou do outro time. Eu peguei primeiro as bolinhas de tênis e você as bolinhas de basquete, depois trocamos”*. Então, vocês usaram bolinha de tênis, bola de basquete. Utilizaram mais algum tipo de bola? *“Não teve mais bola”*. (Sujeito 10).

Nos grupos focais, quando a pauta da conversa aborda as modificações realizadas na variável recursos, os Sujeitos 6 e 1 lembram dos diferentes tipos de bolas (tênis, vôlei e basquete) e cones (pequenos e grandes) que foram utilizadas nos jogos.

Você lembra, S6, alguma modificação que a gente fez na variável recursos? *“Bola ao cesto, eu sei”* (S11). Vamos ver se o S6 lembra. Na variável recursos, no material. Vocês usavam sempre a mesma bola? *“Não, basquete”* (SNI). Que tipo de bolas? *“Tinha a bola de tênis, de basquete, de vôlei”* (S6). Ah, esses foram os recursos que vocês utilizaram, certo? (Trecho do grupo focal 2).

Vocês fizeram modificações nos jogos. E vocês lembram? Quem gostaria de comentar alguma modificação que foi feita em algum jogo? *“Eu”* (S9); *“Eu”* (S1). Então vamos, diga, S1. *“No Campo minado. É as diferenças no jogo?”* É. *“No Campo minado, antes jogávamos com os cones pequenos e, aí, a professora mudou, porque o jogo estava muito fácil. Para dificultar o jogo ela colocou o cone grande e depois o cone pequeno em cima do grande, aí, se a gente derrubasse o pequeno, a gente também tinha que derrubar o grande”* (S1). (Trecho do grupo focal 1).

As Figuras 28 e 29, abaixo, servem de exemplo para mostrar as diferentes formas de arremesso praticadas durante os jogos, com ênfase na combinação entre os gestos e os recursos.

Figura 28 - Fotos que ilustram a combinação do gesto (arremessar) com os recursos (cones, bambolês e cestos)

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Figura 29 - Fotos que ilustram a combinação do gesto (arremessar) com os recursos (bolas)

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

As variações criadas a partir da combinação entre o ARREMESSAR e os ESPAÇOS

As diversificações na combinação do movimento de arremessar com a variável espaço também aparecem na resposta de alguns alunos à questão 8 da entrevista. Os Sujeitos 6 e 10, abaixo, comentam sobre as novas formas de jogar que foram criadas em relação às diferentes posições (locais) utilizadas para a realização do arremesso durante os jogos: “linha verde”; “linha amarela” e “linha mais fácil ou difícil”.

Jogo Campo minado: Vocês foram construindo jeitos diferentes de jogar ou sempre jogaram do mesmo jeito? *“Jeitos diferentes a gente foi construindo”*. E como foram os jeitos diferentes de jogar? *“A gente combinou que tinha que ficar atrás da linha verde e depois atrás da linha amarela...”* Então, você falou do espaço, você falou dos cones. E os cones ficavam sempre no mesmo lugar? No mesmo espaço? *“Não”*. Como foi acontecendo? *“Às vezes, a professora mudava, o cone ficava na frente da linha verde ou atrás da linha amarela”*. (Sujeito 6).

Bola ao cesto: Vocês jogaram esse jogo sempre do mesmo jeito ou vocês foram modificando? *“Não, a gente foi modificando”*. Me conta algumas modificações que vocês fizeram no Bola ao cesto. *“Tem uma modificação que foi assim, a gente tinha que jogar das linhas que são mais fáceis, a gente só podia jogar dessas linhas aqui (verde)”*. Após essa modificação, como ficou o jogo? *“Ainda estava um pouquinho fácil...”*. Essa modificação que você falou sugeria jogar em qual das linhas da quadra? *“Estava na linha verde, mais da lateral”*. E isso é mexer em qual variável do jogo? No tempo, nos recursos ou no espaço? *“No espaço”*. (Sujeito 10).

A associação entre o arremessar e a variável espaço também aparece no grupo focal realizado com uma parte do grupo de meninos e meninas que participaram das aulas. Quando conversamos sobre as variações experimentadas no jogo do Derruba Cone, os Sujeitos 10 e 11 lembram das diferentes posições utilizadas para arremessar durante o jogo:

Você lembra de alguma variação em outro jogo, S10? Qual? *“No Derruba cone que a gente estava fazendo (arremessando) da linha verde e depois a gente ficou na área do*

goleiro, atrás da linha amarela”. Essa variação que o S10 está falando foi em qual variável do sistema PROTEGE? “*Espaço*” (S11). (Trecho do grupo focal 1).

A Figura 30, abaixo, ilustra as diferentes formas de arremesso praticadas durante os jogos, com ênfase na combinação entre os gestos e os espaços.

Figura 30 - Fotos que ilustram a combinação do gesto (arremessar) com o espaço (posições de arremesso)

Arremessar atrás da linha vermelha (círculo garrafão do basquete) Distância pequena em relação ao alvo (variação do jogo Bola ao Cesto)	Arremessar atrás de linha verde (quadra de vôlei) Distância média em relação ao alvo (variação do jogo Campo minado)
Arremessar atrás da linha amarela (dentro da área do goleiro) Distância longa em relação ao alvo (variação do jogo Derruba cone)	

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

A leitura e interpretação de alguns desenhos elaborados pelos alunos para contar a história de cada jogo e como eles foram ganhando novos desafios e níveis mais avançados de complexidade na combinação gestos-recursos e gestos-espço contribui com mais algumas evidências que nos levam a acreditar que as expectativas de aprendizagem, relacionadas com novas aprendizagens na habilidade de arremessar, foram alcançadas.

Os desenhos dos Sujeitos 1 e 8, Figura 31, abaixo, chamam a nossa atenção pela forma como expressam as diferentes etapas de organização dos recursos (cestos e cones) no campo de jogo do Bola ao cesto e do Campo minado, respectivamente. É perceptível que as crianças dominam como os jogos foram evoluindo na variável recursos (quantidade, forma/tamanho e localização).

Figura 31 - Representação das diversificações realizadas na variável recursos (desenhos dos jogos Bola ao cesto e Campo minado, elaborados pelos Sujeitos 1 e 8)

Sujeito 1 Bola ao cesto	Sujeito 8 Campo minado
OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR NA LEITURA DOS DESENHOS	
Variação 1 = 1 cesto no centro da quadra Variação 2 = 2 cestos de diferentes tamanhos no centro da quadra Variação 3 = 3 cestos colocados em diferentes posições (dentro da cabeça do garrafão; próximo a parede e abaixo da cesta do basquete) Variação 4 = Idem variação 2, com cestos diferentes	Variação 1 = cones pequenos azuis e vermelhos divididos em dois campos Variação 2 = cones pequenos azuis e vermelhos colocados em cima dos cones grandes, divididos em dois campos Variação 3 = idem variação 2 (alteração está no espaço/local de arremesso) Variação 4 = cones pequenos azuis e vermelhos colocados em cima dos cones grandes, misturados no espaço

Fonte: Desenhos produzidos durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Os sujeitos 11 e 4 revelam, através dos desenhos selecionados, Figura 32, abaixo, um conhecimento interessante sobre como os jogos Bola ao cesto e Derruba cone evoluem na variável espaço, mais precisamente no local e posição dos jogadores nas linhas da quadra para a execução do arremesso. Tivemos nos dois jogos, duas variações e desafios que envolveram alterações no local do arremesso e foram muito bem representadas pelas crianças.

Figura 32 - Representação das diversificações realizadas na variável espaço (desenhos dos jogos Bola ao cesto e Derruba cone elaborados pelos Sujeitos 11 e 4)

Sujeito 11 Bola ao cesto	Sujeito 4 Derruba cone
1 2	1 2
OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR NA LEITURA DOS DESENHOS	
Variação 1 = Jogadores (“bolinhas” e “xizinhos”) arremessam atrás da linha verde (quadra de vôlei) Variação 2 = Jogadores (“bolinhas” e “xizinhos”) arremessam atrás da linha amarela (quadra de futebol/futsal)	Variação 1 = Jogadores (“bolinhas” representam os times azul-claro e azul-escuro) arremessam atrás da linha verde (retângulo - quadra de vôlei) Variação 2 = Jogadores (“bolinhas” representam os times azul-claro e azul-escuro) arremessam dentro da área do goleiro

Fonte: Desenhos produzidos durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

A apreciação dos vídeos produzidos nas aulas de estudo do jogo Bola ao cesto corrobora com as evidências apresentadas acima, de que a expectativa de aprendizagem relacionada com a criação de variações dos/nos jogos, como ponte para novas aprendizagens na habilidade de arremessar, foi alcançada. O quadro 11, abaixo, revela a quantidade de diversificações vividas em cada cenário (descritos acima na discussão da expectativa procedimental 1) de prática do

arremesso nas variáveis: posição do corpo, utilização das mãos, trajetória da bola, tipos de bola, tipos de alvo (cestos), configuração dos grupos, tempos de resolução dos desafios e distância dos arremessos em relação aos alvos.

Quadro 11 - Diversificações nas formas de arremessar que foram praticadas nos diferentes cenários do jogo Bola ao cesto (parte do Quadro 14, apresentado no Apêndice A)

Dimensão Procedimental/Expectativa de aprendizagem 2 - Criar variações e desafios dos/nos jogos que favoreçam novas aprendizagens na habilidade de arremessar.			
Indicadores e descritivos	Vídeo Cenário 01	Vídeo Cenário 02	Vídeo Cenário 03
Diversificação - Diferentes formas de arremessar	-	-	-
Posição do corpo:	-	-	-
Em pé	Sim	Sim	Sim
Agachado	Não	Não	Sim
Ajoelhado	Não	Não	Sim
Saltando	Não	Não	Sim
Utilização das mãos:	-	-	-
Com as duas mãos	Sim	Sim	Não
Com a mão direita	Sim	Sim	Sim
Com a mão esquerda	Sim	Sim	Sim
Trajectoria da bola:	-	-	-
De baixo para cima (parábola)	Não	Não	Sim
De cima para baixo	Sim	Sim	Sim
Horizontal pelo ar	Sim	Sim	Sim
Pingando no chão	Não	Sim	Sim
"Tabelando" com a parede	Não	Não	Sim
Novas aprendizagens - Criação e variação de desafios	-	-	-
Desafios - diferentes formas de arremessar	Sim	Sim	Sim
Desafios - diferentes bolas	Sim	Sim	Não
Desafios - diferentes alvos	Não	Sim	Sim
Desafios - diferentes configurações das equipes/ funções	Não	Não	Sim
Desafios - diferentes tempos para resolução das situações-problema	Não	Não	Sim
Desafios - diferentes distâncias	Não	Não	Sim
Tempo de prática - Treinar as habilidades (fazer igual)	-	-	-
Tempo e quantidade de repetição nas tarefas/nas propostas:	-	-	-
Situação-problema 1 (Vídeo cenário 1)	Sim	.	.
Situações-problema 2 e 3 (Vídeo cenário 2)	.	Sim	.
Situação-problema 4 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim
Situação-problema 5 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim
Situação-problema 6 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

Constatamos que as crianças, em conjunto com a professora, participaram ativamente na construção e experimentação de uma quantidade razoável de variações e desafios que mobilizaram a aprendizagem de novas formas de arremessar. Ao longo das aulas as diversificações foram aumentando e convidaram as crianças a realizar ajustes e adaptações que levaram a novas aprendizagens e à construção de conhecimentos cada vez mais elaborados e especializados.

No quesito diversificação, as crianças não somente realizaram as atividades iniciais propostas pela professora, como também experimentaram, nos diferentes cenários, diversas formas e possibilidades de arremessar as bolas, com a mão dominante, com as duas mãos, diferentes posições do corpo (ilustrações na Figura 33, abaixo), trajetória da bola de baixo para cima e de cima para baixo, bola indo direto para o cesto, bola pingando no chão antes de atingir o cesto, bola "tabelando" com a parede e arremessos com mais e com menos força).

Figura 33 - Fotos que ilustram as diversificações nas posições do corpo no momento do arremesso

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

No quesito novas aprendizagens, as crianças criaram novas e diferentes situações-problema relacionadas com a habilidade de arremessar. Elas construíram desafios que envolveram e exigiram ajustes, acomodações e novas aprendizagens. Foram criadas, pelas crianças, três novas situações-problema (cenário 3) que envolveram a habilidade de arremessar e sua integração com as variáveis alvo, espaço, recursos, pessoas e tempo.

No quesito tempo de prática, as crianças puderam, durante as aulas, repetir a habilidade (o gesto) de arremessar e suas variações nos diferentes jogos e situações-problema. Dadas as limitações de tempo, foi possível observar momentos e eventos em que as crianças tiveram a oportunidade de fazer igual, ou seja, treinar e se especializar nos diferentes arremessos e suas variações em cada situação e contexto de prática.

Os conteúdos evidenciados pelas crianças através dos instrumentos utilizados na pesquisa (questionário, entrevista e vídeo) e aqueles produzidos como registros das aulas (desenhos e fotos) nos mostraram as associações existentes entre as expectativas de aprendizagem (INTENÇÃO) e os resultados relacionados aos indicadores de novas aprendizagens na habilidade de arremessar. Vamos agora refletir como as orientações pedagógicas e o método proposto pelo programa colaboraram para que ensino e aprendizagem pudessem se associar ao longo das aulas (INTERVENÇÃO).

A suposição é a de que as aprendizagens relacionadas à habilidade de arremessar são frutos do método de ensino (INTERVENÇÃO) que integra aspectos como envolvimento, motivação, tempo para experimentação, diversificação de estímulos e proposição de desafios e situações-problema, considerados subprodutos da pedagogia que se organiza em função de uma orientação didática que se pauta por *provocar o conflito e a contradição*.

O ensino e a aprendizagem dos jogos, principal conteúdo do programa, não deve apontar para aquilo que o aluno já conhece ou faz, nem para os comportamentos que já domina, mas, sim, para o que não conhece, não realiza ou não domina suficientemente. As crianças devem ser constantemente incentivadas a buscar o novo conhecimento. Quando assinalamos a pedagogia que valoriza a experimentação e o erro como caminho para a aprendizagem, não nos furtamos à responsabilidade de intervir qualificadamente para que o processo seja permanentemente renovado, para além das acomodações e situações de inércia e repouso.

O programa é sensível à compreensão de que a aprendizagem normalmente leva ao equilíbrio, à chamada zona de conforto. Aceitamos essa possibilidade dado que em algum momento é preciso tempo para respirar, mas queremos sempre ir um pouco mais além. Nessa perspectiva, os professores são orientados a trabalhar frequente e regularmente em contextos de situações-problema. Nas Oficinas do Esporte, desenvolvemos diariamente atividades com

jogos sob a ótica do que chamamos de pedagogia do conflito. Segundo Freire e Scaglia (2003, p. 157), “uma educação integrada, que não separa o fazer do compreender, encontra campo fértil em uma pedagogia do conflito, conflito no sentido de opor ao “conhecido” da criança algo ainda “desconhecido”. Utilizando-se do que já conhece, a criança tentará assimilar o novo. Não será fácil, mas, com a ajuda do professor e dos colegas, por meio de verbalização e reflexão, ela, pouco a pouco, terá condições de digerir e incorporá-lo”.

Nas Oficinas do Esporte, as situações-problema, os conflitos e as contradições permeiam todo o trabalho no qual as crianças são constantemente desafiadas a jogar melhor. Para nós, a ação de jogar com bom desempenho vai além do fazer pontos, marcar gols, acertar os alvos, trabalhar em equipe, construir boas estratégias, superar desafios etc. Não queremos educar as crianças apenas para jogar bem, mas é evidente que jogar bem revela interessantes indicadores da educação esportiva que é diferenciada no sentido de fazer as crianças aprenderem a representar as suas ações nos planos do pensamento e da compreensão. Experimentar, errar, agir, regular, ajustar, pedir ajuda, desistir, superar, cooperar são substratos de algo maior que é aprender a refletir para tomar consciência das coisas. Como dizem Pozo e Echeverría (1998, p. 15), “[...] as tarefas e os conteúdos dados a esmo, sem um sentido ou significado, se transformam em pseudoproblemas, em meros exercícios de aplicação de rotinas aprendidas por repetição e automatizadas, sem que o aluno saiba discernir o sentido do que está fazendo e, por conseguinte, sem que possa transferi-lo ou generalizá-lo de forma autônoma a situações novas, sejam cotidianas ou escolares”.

Como, então, ensinar o esporte pela lógica de que sempre é possível aprender algo mais? Como, então, ensinar o esporte a partir de uma visão ampliada em que desempenho significa integrar o fazer e o compreender? Em termos práticos, isso é realizado no contexto do jogo, composto pela inter-relação das variáveis: pessoas, funções, regras, espaço, tempo, recursos e gestos. É diversificando essas variáveis e sugerindo desafios que criamos os problemas, os embaraços ao conhecimento já produzido pelas crianças. O conflito vivido na ação, como observamos na discussão e nos resultados mostrados acima, tende a levar ao novo conhecimento, mesmo que para isso o preço a ser pago passe por alguns erros, percalços e desequilíbrios.

Uma boa situação-problema, um bom desafio, é aquela que sugere procedimentos de análise, interpretação e compreensão do cenário e do desafio a ser superado. Para Pozo e Echeverría (1998, p. 16), “[...] uma situação somente pode ser concebida como um problema na medida em que exista um reconhecimento dela como tal, e na medida em que não disponhamos de procedimentos automáticos que nos permitam solucioná-la de forma mais ou

menos imediata, sem exigir, de alguma forma, um processo de reflexão ou uma tomada de decisões sobre a sequência de passos a serem seguidos”. Pelo seu caráter aberto, imprevisível e aleatório, o jogo pode, sem dúvida, se constituir em um espaço privilegiado para a proposição de desafios e situações-problema que exijam mais do que técnicas já aprendidas para a sua solução.

Jogar bem e resolver situações-problema, na nossa concepção, são aspectos complementares e indissociáveis. Sejam de caráter procedimental, conceitual ou atitudinal, os conhecimentos mobilizados no espaço do jogo parecem manter relação direta com a ideia do que é uma situação-problema. Meirieu (1998); Perrenoud (2000) e Macedo (2002) buscaram conceituar a palavra situação-problema e fizeram uma relação com termos como competências e habilidades. Situação-problema, para Meirieu (1998, p. 192), “[...] constitui-se como uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa”. Para o autor, como toda situação didática, a situação-problema deve ser construída apoiando-se em uma tripla avaliação diagnóstica que envolve motivações, competências e capacidades. Obstáculo, situação de caráter concreto, enigma a ser resolvido, resistência, risco, conflito sociocognitivo, hipótese, validação e metacognição são, para Perrenoud e Macedo, unitermos que ajudam a compreender o conceito de situação-problema e a sua relação com o desenvolvimento de competências, habilidades e capacidades por sujeitos que são autores e protagonistas da sua aprendizagem.

A pedagogia da contradição, que sugere a proposição de bons desafios, está diretamente ligada ao conceito da diversificação. Acreditamos na diversificação como o caminho para que as boas e interessantes aprendizagens possam ser construídas. Diversificar a estratégia de ensino quer dizer variar, sortir e alterar os contextos de prática, os conflitos e as contradições, porque são eles que chamam a atenção para as questões do pensamento lógico, da compreensão e do entendimento daquilo que vivemos corporalmente na prática dos jogos.

Nossa experiência e os indícios apresentados nas páginas anteriores nos levam a acreditar que espaços, materiais e recursos diversificados contribuem com a qualificação do ensino que é comprometido com a aprendizagem. Mais do que isso, é da experiência e da vivência esportiva, num espaço de estimulação diversificado, que surgem as melhores e mais significativas aprendizagens. Como numa gostosa brincadeira de pega-pega, o professor a todo o momento opera pela diversificação e, quando percebe seus alunos acomodados, comunicando que já aprenderam o conteúdo estudado, sugere novos e diferentes desafios. As crianças, por

outro lado, tentam vencer esses conflitos, achar o equilíbrio e atingir aquilo que chamamos de adaptação.

Nas Oficinas do Esporte, os professores diversificam para ensinar e os alunos adaptam-se para aprender. A Figura 34, a seguir, ilustra o nosso entendimento de como se expressa o ciclo de associação entre a diversificação e a adaptação. Professores e crianças são os atores que atuam simultaneamente nesse processo e se encontram, cada qual com a sua responsabilidade, para aproximar o ensino da aprendizagem e a aprendizagem do ensino.

Figura 34 - Representação da associação entre a diversificação e a adaptação nos processos de ensino e aprendizagem

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para organizar e sistematizar o processo de intervenção pedagógica com base na diversificação, criamos uma ferramenta didática chamada Sistema PROTEGE. Essa ferramenta, se bem utilizada, mostra-se eficiente e contribui para viabilizar um método que, conforme já falamos anteriormente, aponta para o conflito e a contradição. O "P" de pessoas; o "R" de recursos; o "O" de organizar regras; o "T" de tempo; o "E" de espaço; o "G" de gestos e o "E" de estruturar funções (P.R.O.T.E.G.E.), são as variáveis que estruturam o SISTEMA que na prática pedagógica do dia a dia indica: professores mobilizam variáveis como pessoas, recursos, regras, tempo, espaço, gestos e funções, entre outras, para ensinar, enquanto os alunos realizam esforços de adaptação para aprender (MOSER; D'ANGELO, 2014).

Nessa proposta, o professor é visto como professor coordenador. Ele tem a função de arranjar, organizar e colocar em ordem, com a participação ativa das crianças, as atividades e estratégias pensadas na fase de antecipação e planejamento da sequência didática. Durante as aulas e prática dos jogos, o professor coordenador de PESSOAS deve lembrar que toda a aprendizagem acontece em um determinado ESPAÇO, durante um certo TEMPO de prática motora (GESTOS), com mais ou menos RECURSOS. Para ser bom professor e ensinar esporte para todos é preciso ORGANIZAR REGRAS e ESTRUTURAR FUNÇÕES, para que todos sejam responsáveis e se comprometam com a aproximação entre o ensino e a aprendizagem.

O jogo Bola ao cesto, estudado durante a sequência de aulas, pode servir como exemplo de intervenção e utilização da ferramenta PROTEGE, principalmente nas diversificações realizadas nas variáveis tempo, espaço, recursos e gestos. É relatada, abaixo, a forma como o jogo foi sendo transformado desde a Aula 1, na sua versão inicial, até a Aula 5, quando as crianças construíram três variações diferentes, ajuda a elucidar os processos de intervenção e as diversificações realizadas:

Descrição da Aula 1 - Versão inicial do jogo Bola ao cesto: duas equipes se posicionam ao redor de um círculo central e, com bolas diferentes nas mãos, tentam arremessá-las e acertá-las num cesto gigante, localizado no centro do círculo. Ganha o jogo a equipe que primeiro encestar todas as suas bolas.

Ao longo das aulas foram vividos os seguintes processos de diversificação: na variável “G”, de gestos – arremessar a bola com uma mão, com as duas mãos, com o membro não dominante, com o corpo em diferentes posições, com a bola pingando uma ou mais vezes antes de cair dentro do cesto, com a bola rebatendo na parede antes de cair no cesto e com a bola passando pelo aro do basquete antes de cair no cesto; na variável “E”, de espaço – arremessar de diferentes distâncias (perto e longe dos cestos), com trajetórias da bola em diferentes planos (alto, médio e baixo) e em diferentes posições na quadra (fora do círculo, dentro da área do goleiro etc.); na variável “T”, de tempo – arremessar até todas as bolas acertarem o cesto, todos ao mesmo tempo e com alterações no tempo para a realização da tarefa; na variável “R”, de recursos – arremessar com bolas de tênis, de vôlei e de basquete e em diferentes cestos (tamanhos e formas).

Descrição da Aula 5 – Versão final do jogo Bola ao cesto: duas equipes, cada jogador com três bolas de tênis, arremesso em três alvos diferentes e liberdade dos jogadores para escolher o alvo (cada um monitora seus arremessos e pontos). Cada acerto vale um ponto e ganha o jogo a equipe que fizer mais pontos em um determinado tempo combinado com a professora.

É importante ressaltar que a mobilização das variáveis tempo, espaço, recursos e gestos se deu em função das expectativas de aprendizagem que foram planejadas, principalmente na dimensão procedimental: *Melhorar o seu desempenho na habilidade de arremessar, demonstrando boa coordenação e precisão no gesto e *Criar variações e desafios dos/nos jogos que favoreçam novas aprendizagens na habilidade de arremessar. Na tentativa de resolução das contradições e conflitos provocados, as crianças tiveram que mobilizar habilidades como arremessar a bola com precisão, organizar-se no tempo e no espaço de jogo para acertar as bolas rapidamente, combinar estratégias eficientes para resolver o desafio de acertar no cesto bolas que são diferentes etc., todas adaptações associadas às aprendizagens sugeridas acima.

O painel coletivo (Figura 18, p. 154) construído nas aulas com os registros da estrutura e do funcionamento de cada jogo nas variáveis do PROTEGE e o depoimento do Sujeito 11, abaixo, como resposta à questão 8 da entrevista, servem como mais alguns exemplos para mostrar a importância da intervenção, a partir do pressuposto da diversificação. São exemplos que revelam como as crianças se apropriaram da utilização da ferramenta PROTEGE e suas variáveis.

Pergunta 8: Vocês jogaram esse jogo do mesmo jeito ou foram modificando? Criaram novas formas de jogar?

Resposta Sujeito 11: Você citou o Sistema PROTEGE? Você lembra quais são as variáveis que compõem o Sistema PROTEGE? *‘P’ de pessoas, ‘R’ de recursos*. ‘O’ de? *“Objetivo”*. Lembra do ‘T’? *“O ‘T’ é tempo”*. E o ‘E’? *“E é espaço”*. Então, vamos ficar nessas quatro variáveis: pessoas, recursos, tempo e espaço. Você estava falando do Campo minado, vocês fizeram uma modificação que em determinado momento tinha um tempo para arremessar, certo? E na variável espaço, você lembra algum jogo que vocês transformaram a variável espaço? *O Derruba cone e o Campo minado*. O que vocês mexeram no espaço? *“Nós mexemos no espaço porque antes nós jogávamos atrás da linha verde e agora nós estamos jogando atrás da linha amarela”*. E na variável recursos, material? *“Material? No Campo minado nós usamos bolinha de tênis, cone pequeno, cone grande e bola de queimada”*. No Gol a gol gigante também teve a variável recursos, não teve? Lembra do Gol a gol gigante? O que vocês colocaram nos gols? *“Alvos”*. Quais foram os alvos? *“Bambolê e cones. E também no Bola ao cesto, nós mudamos a bola. Usamos a bola de basquete e a de tênis. E também usamos espaços diferentes. Nós jogávamos atrás da linha verde, mas agora nós começamos a jogar nas pontas e não na lateral”*. E na variável gestos, você aprendeu diferentes formas de arremessar ou você arremessava sempre do mesmo jeito? *“Não”*. Que tipos de arremesso você aprendeu? *“Eu aprendi pingando, com a bola de tênis, que é um pouquinho mais difícil, e com a de basquete, que era meio pesadinha. Nós temos que jogar com jeito que dá para ela entrar no cesto”*. Você arremessou de algum outro jeito? *“Alta e baixa”*. E na utilização das mãos, você jogava sempre do mesmo jeito? *“Na hora do arremesso, nós jogávamos com as mãos”*. Vocês usavam sempre a mesma mão ou vocês usavam, às vezes, as duas mãos? *“Duas mãos”*.

As variáveis do Sistema PROTEGE normalmente estão presentes em todos os jogos e podem ser mobilizadas para estimular aprendizagens nos campos da motricidade, da cognitividade, da afetividade e da socialização, o que quer dizer que o Sistema PROTEGE é

um mecanismo ou um conjunto de recursos que aumenta a mobilidade dentro de um método que se pauta pelo conflito/contradição e tem na sua base o princípio da educação integral. O Quadro 12, abaixo, é utilizado no programa Oficinas do Esporte como matriz para que os professores possam planejar as suas intervenções e visualizar como as diversificações estimulam aprendizagens nas dimensões do fazer, do saber, do ser e do conviver:

Quadro 12 - Matriz utilizada pelos professores para planejar as intervenções no Sistema PROTEGE

VARIÁVEIS	Questões para organizar a prática do professor	Possíveis diversificações para estimular novas aprendizagens	O que se aprende com as diversificações em cada variável do jogo?
PESSOAS	Pense sobre seus alunos. Quem são? Como será a organização do grupo? O que já conhecem sobre a atividade?	Jogar individualmente, em duplas, em trios, em quartetos, em quintetos, até chegar nos grandes grupos.	CONVIVER Aprender mais sobre cooperação, convivência em grupo e com os diferentes.
RECURSOS	Pense sobre o material. O que é preciso para a atividade? O que eu já tenho e o que será preciso produzir? Onde vou conseguir? Como o material pode ajudar a problematizar a prática para proporcionar novos desafios aos alunos?	Jogar com materiais diversificados nas categorias: peso, tamanho, volume, forma, textura, cor e densidade.	FAZER Aprender e desenvolver as suas habilidades e funções psicomotoras.
ORGANIZAR REGRAS	Pense nas relações e no convívio. Como favorecer a boa convivência? Como estimular a cooperação e construção de regras positivas para o grupo?	Jogar com regras flexíveis e que incentivem o protagonismo, a inclusão e a cooperação entre os alunos.	SER E CONVIVER Aprender sobre a importância da regra como elemento que permite a vida em grupo e a possibilidade de jogar junto.
TEMPO	Qual a duração da atividade? Quantas aulas serão utilizadas para as aprendizagens esperadas? Quanto tempo as crianças terão para a prática? Qual o tempo para realizar a tarefa do jogo?	Jogar realizando ajustamentos que incluem diversificações como agora e depois; rápido e lento; ontem, hoje e amanhã.	SABER Aprender a resolver conflitos e situações-problema que solicitam soluções lógicas e coerentes.
ESPAÇO	Onde será a prática? Como será a estrutura da atividade? O espaço é seguro? Quais as possibilidades de modificar o	Jogar realizando ajustamentos que incluem diversificações como	SABER Aprender a tomar consciência do seu “corpo”/“eu” no

	espaço do jogo? Quantos campos ou quadras é possível montar no mesmo espaço?	em cima e embaixo; dentro e fora; perto e longe.	espaço dos objetos e dos outros.
GESTOS	Quais as habilidades motoras envolvidas nas atividades? Quais as possibilidades de experimentar gestos diferentes? Quais os gestos de maior facilidade ou dificuldade de execução?	Jogar realizando ajustamentos que incluem diversificações nos movimentos de locomoção, manipulação e estabilização.	FAZER Ampliar seu repertório motor e aprender a se expressar e se comunicar corporalmente.
ESTRUTURAS FUNÇÕES	Quais as características do seu grupo? Como serão divididas as funções nas diferentes atividades? Quais as responsabilidades de cada um? Quais as funções possíveis para cada momento?	Jogar representando e realizando papéis e funções de jogador, árbitro, técnico, torcedor etc.	SER Aprender a ser mais protagonista e a assumir responsabilidades que levem à autonomia e independência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

À medida que o professor utiliza a ferramenta PROTEGE com competência e consegue fazer intervenções qualificadas nas diferentes variáveis do jogo, ele percebe que nem sempre é necessário ensinar uma infinidade de jogos ou um jogo diferente a cada aula. O jogo, durante as aulas, vai sendo modificado, proporcionando novos desafios e novas aprendizagens aos alunos. É importante lembrar que os conflitos e contradições devem ir ao encontro das expectativas de aprendizagem, necessidades e potencialidades dos alunos.

Não basta apenas provocar conflitos e contradições, é necessário articular o processo à outra orientação didática que se pauta por *promover ajuda ajustada*.

A intervenção qualificada por parte do professor para o ensino de jogos parte do princípio de que uma ajuda ajustada estaria sempre procurando analisar quais as competências que os alunos já possuem e aquelas que estão prestes a serem construídas, com a ajuda de terceiros. O segredo está em lançar desafios nem muito fáceis, nem muito difíceis, mas de possível resolução, mesmo que para isso seja preciso a ajuda dos colegas e/ou professor.

A pedagogia assentada sobre a ideia do conflito e da contradição tem a responsabilidade de olhar com carinho para as individualidades e a identidade de cada um. Os conflitos são sempre bem-vindos, pois a consciência nasce da relação, ou melhor, do atrito entre diferentes, mas é preciso também avaliar a dimensão do conflito. Nas Oficinas do Esporte, aprendemos que as crianças gostam de ser desafiadas, mas tudo tem limite. Desafios muito fáceis, que na verdade não são desafios, afastam as crianças do jogo, elas se desmotivam e passam a pensar e

fazer outras coisas. Por outro lado, desafios muito difíceis, aqueles que estão muito além das suas possibilidades, também são motivadores de desistência e afastamento das aulas.

Como então achar o equilíbrio e o ponto ideal? Como saber se o desafio proposto não está muito além ou muito aquém das possibilidades das crianças? É difícil definir, exatamente, o próximo conhecimento; contudo, os estudos de Vygotsky (1984) vêm contribuir muito para elucidar essa questão. Para o pesquisador russo, uma intervenção qualificada estaria em diagnosticar a zona de conflito entre aquilo que o aluno já sabe e precisa saber e nela intervir. A zona de conflito seria a zona de desenvolvimento proximal, aquela que vai determinar a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário (VYGOTSKY, 1984).

A palavra “proximal” sugere que o professor deva estar mais ou menos próximo do seu aluno, dependendo do nível de ajuda que ele precisa. Somente a ajuda que esteja ajustada ao processo de construção do conhecimento por qual passa cada aluno, pode tornar o ensino eficaz. Como afirma Rego (1995, p. 74), “através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação. Isso permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo”.

Desse modo, as intervenções seriam mais assertivas na busca do vínculo entre ensino e aprendizagem. A partir daí, estaríamos mais próximos de acertar no desafio proposto, desafio que deve ser de possível abordagem pelo aluno. Segundo Onrubia (1998, p. 125), “[...] a ajuda ajustada pressupõe desafios abordáveis para o aluno; abordáveis não tanto no sentido de que possa resolvê-los ou solucioná-los sozinho, mas de que possa enfrentá-los graças à combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios e instrumentos recebidos do professor”.

Em termos práticos, o método utilizado pelo professor das Oficinas do Esporte para adequar os desafios propostos acontece dentro do próprio jogo, com a obrigação de apurar seu senso de observação e a habilidade para realizar boas intervenções, com a proposta de desafios diferentes para crianças que estão em momentos diferentes da aprendizagem. Por exemplo, durante a prática dos jogos, uma das aprendizagens mais incentivadas é a habilidade de conviver em grupo, cooperar e jogar de acordo com regras unificadas. Para nós, uma ajuda ajustada para

o ensino da atitude cooperativa parte da premissa que a própria ação de jogar já é um bom caminho para aprender sobre cooperação.

Se jogar se aprende jogando, cooperar se aprende cooperando. É no espaço do jogo que a criança se instrumentaliza, adquire competência, aprende a jogar e a cooperar. Na tentativa de construção de um jogo ou sua adaptação à realidade do espaço, quando surgem conflitos e problemas, o professor deve direcionar o trabalho para que os alunos encontrem as soluções. Atividades em pequenos ou grandes grupos, mudança ou criação de regras, adaptação do material pedagógico e sua distribuição, preparação e estruturação do espaço físico, escolha das equipes e seleção de estratégias para se chegar ao objetivo do jogo, devem ser todas tarefas do grupo de alunos e alunas. Nesse eterno ir e vir, que vai da ação para a descentração e vice-versa, é que as crianças aprendem a coordenar diferentes pontos de vista entre si. É nessa relação de cooperação, negociação e operação conjunta para se chegar a um acordo que o grupo vai construindo a sua moralidade autônoma.

A nós educadores cabe facilitar esse caminho, ou seja, saber o tempo de cada um e momento de dar ou retirar o apoio. Entretanto, facilitar não quer dizer “dar de bandeja”, apresentar tudo pronto e acabado através de modelos e estereótipos a serem copiados e repetidos, ou, ainda, esperar, deixando que a atitude cooperativa se construa de forma livre e espontânea. Muito pelo contrário, a função que nos cabe é fazer interferências permitindo e incentivando que os próprios alunos, a partir dos conflitos e situações-problema, que surgem nos jogos, possam melhorar as relações interindividuais no grupo. O jogo é sempre recheado de uma série de situações-problema que exigem alto nível de cooperação por parte dos participantes. Perguntas recorrentes (Quem escolhe as equipes? Quem começa com a bola? Quem será o juiz? Quais as regras que irão valer?) revelam situações-problema a serem resolvidas pelos participantes e que podem ser utilizadas pelo professor como ponto de partida para solicitar níveis cada vez mais elevados de prática cooperativa entre as crianças. A partir de jogos praticados em pequenos grupos nos quais as crianças resolvam essas situações, com mais facilidade e rapidez, o professor pode sugerir e introduzir jogos praticados com grupos maiores, que exijam regras e estratégias mais difíceis e complexas.

A pedagogia da contradição, quando pensada na lógica da ajuda ajustada, é orientada pela atitude de provocar o conflito entre aquilo que a criança já sabe e o que precisa ser aprendido. Trata-se de fazer valer o princípio de que a construção de novos conhecimentos depende da possibilidade do indivíduo em realizar novos ajustamentos. A cada novo equilíbrio, um novo conhecimento, uma nova aprendizagem. A proposição de situações-problema, de desafios pelo professor vai permitir, assim, que o aluno, junto com os outros, elabore suas

próprias ideias e hipóteses, teste-as de modo variado e avance na sua própria compreensão do objeto a ser conhecido. A própria ação de cooperar se constitui por si só numa situação-problema que requer conhecimentos e habilidades para resolver conflitos. Uma atitude cooperativa consistente se traduz em comportamentos e ações que permitem ao indivíduo operar junto, negociar com os demais para, em uma situação conflituosa, tentar chegar num acordo que pareça adequado a todos os envolvidos (D'ANGELO, 2001).

Nessa perspectiva, uma boa aula, uma aula que possa gerar atitude cooperativa nas crianças, está condicionada à geração de conflitos e resistências que, para serem solucionados e vencidos, exigem do grupo habilidades sociais de ajuda, negociação, diálogo, disponibilidade para o outro e esforço cooperativo. A nossa opção é criar o conflito e a contradição no ambiente lúdico do jogo e da brincadeira, pois é nesse ambiente, sempre recheado de novidades e situações desafiadoras, que a criança aprende a cooperar de forma significativa e prazerosa. O espaço do jogo, do fazer e do realizar corporalmente é também o espaço do pensar coletivamente. A intervenção do professor deve se dar a fim de que o grupo de alunos, de acordo com suas potencialidades e limitações, possa ir revisando, diferenciando e enriquecendo seus esquemas de como jogar cada vez melhor. É dessa forma que o jogo na sua diversidade de situações pode solicitar e permitir que as crianças expressem uma atitude cooperativa. Seja verbalizando ou negociando sobre as regras, seja escolhendo as equipes, sorteando quem começa com a bola, ou, ainda, executando habilidades motoras coletivas que não podem ser exercidas isoladamente, que as crianças têm a possibilidade e até a necessidade de não só estarem juntas, mas, sim, exercitarem e aprenderem a atitude cooperativa.

4.2.3 As relações entre o ensino e a aprendizagem na dimensão atitudinal

Na sequência didática foram definidas duas expectativas de aprendizagem na dimensão atitudinal. Como já fizemos nas dimensões conceitual e procedimental, vamos discutir separadamente como se deu a relação entre as expectativas atitudinais, as evidências de aprendizagem e as possíveis conexões com o método de ensino sugerido para o programa.

4.2.3.1 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 1 – Dimensão atitudinal

Uma das INTENÇÕES da professora, como expectativa de aprendizagem no enfoque atitudinal, era que os alunos tivessem a oportunidade de aprender a *respeitar, valorizar e adotar as normas de convivência combinadas durante as aulas*.

Na sequência didática, para a primeira expectativa atitudinal, foi definido o seguinte indicador de avaliação: *Qualidade das relações de convivência construídas pelas crianças, com*

foco nas normas de convivência. Sua capacidade de jogar, resolver conflitos e gerenciar as atividades, sem depender a todo o momento da professora.

A leitura da expectativa e o indicador correspondente constituíram-se no ponto de partida para investigar possíveis evidências de conexão entre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos atitudinais (INDICIAÇÃO).

Quando analisamos o conteúdo manifesto pelas crianças nos seus registros escritos e orais, encontramos indícios de que os aspectos atitudinais estão presentes e permeiam as interações entre a professora e os alunos durante as aulas. A qualidade das relações de convivência se expressa, nos instrumentos da pesquisa, em aprendizagens que incluem os valores, as normas e as regras que orientam as condutas do grupo e da professora.

Na resposta ao questionário encaminhado no início e no final da sequência didática, com a pergunta sobre o que aprenderam durante as aulas, algumas crianças fazem referência a aprendizagens da dimensão atitudinal. As respostas dos Sujeitos 1 e 10, abaixo, evidenciam que os conteúdos atitudinais percorrem as aulas há algum tempo, pois tanto na primeira, como na segunda coleta, eles relatam aprendizagens que envolvem comportamentos sociais e de convivência como “respeitar”, “não xingar”, “não bater”, “não brigar”, “não gritar”, “não falar palavrão”, “sentar na roda” e “levantar a mão para falar”.

Sujeito 1 – 8 Anos

1ª. coleta

“Eu aprendi Vôlei, Reloginho, Gol a gol gigante. Eu também aprendi que tem que respeitar o próximo, e todos participam, levantar a mão para falar, respeitar a professora, não responder aos colegas ou professora, não bater, não xingar, não falar palavrão. Desde quando eu entrei aqui todos me receberam bem, me ensinaram que tinha que sentar na roda vermelha ou amarela; nós sentamos na roda vermelha quando está cheio na roda amarela. E me receberam assim, não tem nenhum dia que eu fico sem vontade de vir”.

2ª. coleta

“Eu aprendi que temos que participar, aprendi a mirar e jogar, respeitar as linhas. Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone eu mais gostei, do Campo minado, não. Sabia que dava para jogar pessoalmente porque eu jogava no computador, agora eu sei que posso jogar de duas formas. Bola ao cesto, jogar a bola no cesto e fazer ponto, depois mudou o jogo tinha três formas de jogar. Gol a gol gigante. Derruba cone atrás da linha verde. Respeito não falar por cima de ninguém e levantar a mão para falar”.

Sujeito 10 – 8 Anos

1ª. coleta

“Gol a gol, Campo minado, arremessos, Gol gigante, Reloginho, para respeitar, levantar a mão para falar, não chutar a bola na hora errada, sentar no círculo, não correr, não xingar, não brigar físico ou corporal, não gritar, respeitar os mais velhos e a professora, não vir de calça jeans ou sapatilha”.

2ª. coleta

“Eu aprendi a mirar, arremessar, jogar no Gol a gol gigante, eu aprendi arremessar. No Campo minado, eu aprendi a jogar rasteira. No Bola ao cesto, eu aprendi a jogar, nos jogos a gente mudava muitas coisas no sistema PROTEGE: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gestão e estrutura. Todos devemos ser respeitados e todos podem falar e participar das aulas e devem respeitar a professora e também devem vir com a roupa certa para não se machucar. Eu gosto mais de jogar Bola ao cesto. Arremesso consciente”.

Os Sujeitos 2, 6 e 7, a seguir, também fazem referência aos aspectos atitudinais quando respondem ao questionário aplicado nas últimas aulas da sequência didática (2ª. coleta). Eles, entre os conteúdos aprendidos, ressaltam a palavra “respeito” como uma das qualidades que parecem permear as relações no grupo:

“... Eu aprendi a arremessar mais alto e mais rápido, respeitar todos iguais, sentar na roda e falar do jogo”. (Sujeito 2).

“... Na roda cada um pode dar a sua opinião, todos têm direito de respeitar o próximo”. (Sujeito 6).

“... A gente tem respeito um com outro, ajudamos o próximo, respeitamos o professor como ele nos respeita”. (Sujeito 7).

Esses depoimentos nos incentivaram a aprofundar a análise e a observação da dinâmica social construída pelo grupo durante as aulas, porque os conteúdos destacados acima poderiam dar a ideia de que as crianças estavam apenas repetindo, com expressões prontas e decoradas, aquilo que normalmente os adultos professores gostam de ouvir. É fato que nas observações das aulas percebemos a professora envolvida e preocupada com a qualidade das relações e da convivência entre as crianças, mas nosso interesse estava em ir além, ou seja, captar evidências que pudessem revelar como as atitudes de respeito (não brigar, não xingar, não bater, não falar palavrão etc.) eram efetivamente praticadas na dinâmica diária das aulas.

As manifestações dos Sujeitos 6, 7 e 8, na resposta ao questionário, durante a segunda coleta, são interessantes porque associam à palavra respeito algumas ações que contribuem para a construção e manutenção de uma convivência saudável entre os alunos: “dar a sua opinião”, “ajudar o próximo” e “ouvir a opinião do colega”.

“... Na roda cada um pode dar a sua opinião, todos têm direito de respeitar o próximo”. (Sujeito 6).

“... A gente tem respeito um com outro, ajudamos o próximo, respeitamos o professor como ele nos respeita”. (Sujeito 7).

“... Na roda de conversa a gente construiu e reconstruiu os jogos, cada um ouviu a opinião do colega, a professora perguntava como a gente poderia mudar os jogos, etc.”. (Sujeito 8).

Da mesma forma, as respostas dadas pelos sujeitos à pergunta 13 da entrevista, abaixo, contribuem com novos e relevantes indícios sobre como os conteúdos atitudinais se expressam em procedimentos, ou seja, nas ações e relações entre as crianças e a professora. A maioria dos sujeitos respondem positivamente quando questionados sobre a sua convivência com os amigos e a professora durante as aulas. Palavras como “boa” e “legal” são utilizadas pelas crianças para qualificar as relações no grupo. Além disso, alguns sujeitos, quando indagados sobre o porquê de a convivência ser “legal” ou “boa”, revelam os comportamentos, as condutas e as ações que justificam as respostas e qualificam a interação entre eles: “carinho de uns para com os outros”, “tocar a bola”, “ajudar uns aos outros”, “jogar junto”, “não ficar brigando”, “conversar sobre as aulas” e “ficar com os amigos”.

Pesquisador: Como é a sua convivência com os amigos e a professora durante as aulas?

“É boa. Todo mundo recebe carinho um do outro, respeito ao próximo e não fica brigando” (Sujeito 1).

“Legal”. O que você acha que é legal na convivência? “É porque é legal”. O que é que tem na convivência entre vocês que você acha legal? “Ah, os meus amigos também me ajudam” (Sujeito 2).

“É legal”. Por que você acha que é legal? O que acontece lá que você avalia a convivência como legal? “Porque eles tocam para mim, me ajudam e a gente fica jogando” (Sujeito 3).

“É boa, porque a gente não fica brigando...” (Sujeito 4).

“Legal”. Por que é legal? O que você gosta na convivência com os colegas? “Ficar com os meus amigos...” (Sujeito 5).

Como é a sua convivência com os colegas e a professora? *“Normal”. Normal? “Eles conversam comigo, eles me ajudam, eles passam a bola para mim”. Eles conversam com você. O que mais você falou? “Eles me ajudam. Tocam a bola para mim”. Passam a bola para você? “É”* (Sujeito 6).

“É boa”. Por que é boa? O que acontece que você acha boa? “Porque a gente conversa bastante sobre a aula”. Vocês conversam bastante sobre a aula? “Também se alguém não entender, pede para a professora falar de novo”. E a amizade entre vocês? Como é a relação entre vocês? “É boa” (Sujeito 7).

“É boa”. Por que é boa? “Porque um ajuda o outro. Quando a gente não tem uma boa mira ou não sabe jogar, a gente vai lá e ajuda o outro que não está sabendo...” (Sujeito 8).

A qualidade das relações de convivência é também afetada e prejudicada em alguns momentos. Quando sugeridos a falar sobre algo que não gostam na convivência entre os integrantes do grupo, os Sujeitos 6, 10 e 11 revelam conteúdos que evidenciam a necessidade de aprimorar os processos cooperativos e de resolução dos conflitos em aspectos, como “gritaria”, “brigas”, “diferenças e limitações”, “convivência entre meninos e meninas”, “acordos que passam pela cooperação” etc.

E tem alguma coisa que você não gosta muito na convivência? *“Sim”*. O que você não gosta muito? *“Quando eles ficam gritando, quando eu não acerto o gol, eles ficam brigando também”*. Quando você não acerta o gol, eles ficam brigando com você? *“É”*. E como vocês encaminham esses conflitos? *“Eles mudam de goleiro e eu fico no lugar deles. É porque eles falam assim, ah, se você não consegue, você não fica no gol. Eu falo, eu não consigo mesmo, eu não tenho olhar, tipo, assim, de seguir a bola para onde ela está indo. Aí, eles falam assim, então tá bom, vamos pensar em alguém. Aí, eles vão lá e colocam o amigo deles, né. Aí, eles respeitam mais”* (Sujeito 6).

... E com os colegas, como é a convivência? Com os meninos e com as meninas? *“Com as meninas até dá para conviver, mas com os meninos não dá. Aqui eu nem converso muito com eles. Eu tento focar mais em mim, porque se eu fizer alguma coisa de errado, eles vão ficar falando. Igual na aula do outro professor, que é de futebol, eles querem que eu vá no gol, mas eles sabem que eu não sou boa no gol e depois que eu tomo o gol, eles ficam brigando comigo”* (Sujeito 10).

“Com a professora é legal, mas com os colegas às vezes eu implico”. Às vezes você implica? E isso é ruim? *“Não, porque depois eu já estou falando com eles”* (Sujeito 11).

Os grupos focais também revelam alguns conteúdos interessantes sobre a qualidade das relações construídas pelos meninos, meninas e a professora durante as aulas. Ao mesmo tempo em que existem relatos que valorizam as formas de convivência, existem manifestações de atitudes que parecem dificultar a harmonia e o equilíbrio das relações interpessoais. Em um dos momentos, no grupo focal 2, os sujeitos dizem se sentir incluídos, mas expressam algum incômodo sobre as atitudes de alguns colegas. Surgem indícios de uma possível falta de tolerância e paciência:

Vocês se sentem incluídos nas aulas? Vocês acham que todo mundo consegue participar? *“Sim”*. *“Sim”*. *“Sim”*. *“Sim”* (respostas de vários sujeitos). *“Menos a S10. Porque a S10, ela pega e fica lá para trás”*. *“A S5 também, tipo assim, ela fica assim: ‘Tô com medo’ e ela não joga muito”*. *“A S5 fica se esfregando na parede”*. (Trecho do grupo focal 2. Intervenções de 3 sujeitos diferentes).

No grupo focal 1 acentuam-se alguns relatos ambivalentes sobre manifestações de atitudes que, durante as aulas, repercutem ora positivamente, ora negativamente na qualidade das relações de convivência. Enquanto alguns sujeitos expressam as dificuldades enfrentadas

por eles em relação a aspectos como exclusão, impaciência, intolerância e preconceito, outros destacam as ações que podem favorecer a cooperação e a boa convivência em grupo. Organizamos, abaixo, alguns dos depoimentos em categorias que relacionam a convivência e os conflitos entre os alunos **(a)**, os diferentes níveis de habilidades **(b)** e a inclusão e as boas experiência vividas pelo grupo de crianças **(c)**.

Na conversa sobre a qualidade da convivência, surgem conteúdos que revelam alguns momentos mais delicados, de conflitos na relação entre as crianças **(a)**:

...E, S10, como você avalia a convivência de vocês? *“Mais ou menos”*. Quando a convivência é boa? E quando você acha que não é tão boa? *“Eu acho que é boa porque a professora ajuda a gente. Quando eu acho que não é boa, porque quando a gente erra alguma coisa e os meninos ficam falando para a gente, ficam brigando, porque a gente não sabe. Do mesmo jeito que a gente não sabe, eles não sabiam e aprenderam”* (S10). E como você se sente quando isso acontece? *“Eu não sei, porque não dá para sentir nada. A única coisa que eu sinto é que a gente não serve para nada”*. Você fica um pouco triste. E quando você fica mais contente na convivência? *“Quando eu vou para o time das minhas amigas, aí, elas podem me ensinar e quando os meninos brigam com a agente, aí, a gente não fica falando, a gente pode ficar conversando sobre o jogo para fazer melhor”* (S10). *“A gente fala assim com as meninas porque a gente não quer perder o jogo, a gente quer ganhar o jogo e elas ficam atrapalhando”* (S2). *“Mas a gente não tem a mesma habilidade que vocês, meninos”* (S6). Então, qual é o desafio? É tentar fazer com que todos possam jogar, certo? *“É que quando a gente pede para eles ensinarem, ao invés de ensinar com paciência, eles ensinam com grosseria. Eles falam assim, é só você pegar a bola, bater e foi”* (S10). E tem alguém que ensina com paciência? *“Sim”*. Quem? *“A professora e a S8”* (S10).

Em um outro momento, ainda na análise da qualidade das relações entre as crianças, são expressos exemplos de boa convivência. Na conversa entre o pesquisador e os sujeitos, durante o grupo focal 1, parece existir alguma reciprocidade e a vontade de ajudar uns aos outros **(c)**:

Vamos retomar. Uma das coisas que você falou que foi importante, S11, foi o trabalho em grupo, certo? *“Certo”* (S11). Eu gostaria agora que vocês me contassem dos bons exemplos que aconteceram. Qual foi um bom exemplo de convivência? Cada um pode contar um bom exemplo na convivência entre vocês. Fala, S2. *“Quando a S5 não entende muito dos jogos, aí, a S8, ela ajuda”* (S2). O S2 está falando que um bom exemplo de convivência é quando um ajuda o outro. E você, S10, qual o bom exemplo que você viveu? *“Parceria”* (S11). Segura um pouco, S11, que você já vai falar. Tem algum bom exemplo, real, S10, que você daria de convivência? *“Quando os meninos brigam comigo, a S6 vai e me chama para jogar com ela”* (S10). O S2 falou da paciência em um ajudar o outro, dos amigos chamarem para brincar. Você, S11, estava falando do quê? *“Parceria”*. Dá um exemplo de parceria que você viveu ou experimentou nos jogos de arremesso? *“No Bola ao cesto, quando um ajuda o outro para acertar a bola ao cesto”* (S11). E você, S6, você lembra de algum exemplo positivo de convivência? *“Quando a gente pegava a bolinha de tênis e colocava o nome quando acertava. Quando terminava as bolinhas de um, ele ajudava o outro”*. Fala, S2. *“O S11 e o S9,*

quando eles estavam jogando. Se um não acertasse a bola no alvo, o outro pegava e tentava jogar”.

A convivência entre os alunos e a capacidade de jogar juntos, respeitando e tolerando os diferentes níveis de habilidade, aparece como um desafio a ser superado no discurso das crianças durante a conversa no grupo focal **(b)**. A vontade de ganhar, a capacidade de jogar em grupo e a disponibilidade para ajudar são atitudes a serem melhor integradas e compreendidas pelas crianças durante as aulas:

Como é para vocês participar de um jogo que tem pessoas com diferentes níveis de habilidade? *“É chato”*. É chato, S11? *“Porque eu não aguento perder”*. Ah, você não gosta de perder? *“É, e elas ficam atrapalhando. Tem algumas meninas que pegam cinco bolas, deixam lá no chão e vão para o outro lado”* (S11). E como a gente encaminha isso, na medida em que a gente tem que fazer as aulas juntos. É a proposta. Por exemplo, quando vocês comentam que existem pessoas com habilidades diferentes, de que variável do Sistema a gente está falando? *“Das pessoas”* (S10). Qual você acha, S10, que é o caminho para que pessoas diferentes possam jogar juntas? *“Que uma pessoa possa ensinar a outra”*. E você acha que isso às vezes acontece nas aulas? *“Sim, igual uma vez que eu estava na aula, uma amiga perguntou, porque ela não sabia, eu fui e ajudei ela”*.

A valorização da participação e inclusão de todos nas aulas, principalmente a capacidade de meninos e meninas jogarem juntos, configura-se como um desafio para o grupo **(c)**. No decorrer do grupo focal 1, os sujeitos revelam algumas das suas dificuldades e resistências para fazer com que todos participem dos jogos:

Vocês acham que todos participam da aula? Os jogos são bons para que todo mundo participe ou poderiam ser melhores? *“Poderiam ser melhores”* (S11). Em que, por exemplo? *“Porque os meninos têm mais habilidade, como a S6 falou. Então, esses jogos são difíceis para elas. Tem que colocar um joguinho mais fácil para elas, para elas serem treinadas e ficarem igual a nós”* (S11). Você acha que esse é o caminho, S6? (Não respondeu). Você pensa diferente do S11, S2? *“Sim”*. Como você pensa? *“Elas podiam parar de ficar com “nhé, né, né” de não fazer futebol, elas podiam ficar bem e os meninos não ficariam reclamando delas”* (S2). Mas, olha, agora a gente está falando dos jogos de arremessar. *“E também professor, na aula de futebol as meninas ficam assim porque têm medo de levar bolada. Porque eles dão bolada forte e, aí, fica “marcado””* (S10). Então, me deem um exemplo... *“É que dá bolada, fica marcado. Machuca, dói”* (S10). *“Eu joguei uma bolada na cara dela, mas foi sem querer”* (S11). *“E ela foi no estômago, duas”* (S10). Vamos retomar a conversa. *“Eu sei que foi sem querer, mas doeu”* (S10).

A ambiguidade no conteúdo expresso pelas crianças sobre a qualidade das relações de convivência e o encaminhamento dos conflitos também se revela na avaliação que os alunos fazem da intervenção da professora em alguns momentos das aulas. Quando convidados a falar sobre o assunto, alguns depoimentos revelam uma professora que dialoga e tem paciência para

ensinar e, outros, em que parece prevalecer a exclusão e a impossibilidade da retomada das regras e normas de convivência.

Os momentos de diálogo e interação da professora com os alunos estão ilustrados nos depoimentos dos Sujeitos 7, 9 e 11, quando falam sobre seu jeito de ensinar e como ela incentiva a conversa durante as aulas:

“É boa”. Por que é boa? O que acontece que você acha boa? “Porque a gente conversa bastante sobre a aula”. Vocês conversam bastante sobre a aula? “Também se alguém não entender, pede para a professora falar de novo”. E a amizade entre vocês? Como é a relação entre vocês? “É boa” (Sujeito 7).

Como é que você vê as rodas de conversa nas aulas? Vocês fazem uma roda de conversa normalmente no começo da aula? *“Sim”. E o que você acha dessas rodas de conversa? “Eu acho bom, porque a professora explica o jogo e ela fala o que nós temos que fazer. Ela informa tudo o que vai acontecer...” (Sujeito 9).*

“Com a professora é legal, mas com os colegas, às vezes, eu implico”. Às vezes, você implica? E isso é ruim? “Não, porque depois eu já estou falando com eles”. E quando você implica com o colega ou o colega implica com você, como é que vocês resolvem os conflitos? “Ah, às vezes, a professora pede para nós conversarmos, ou, às vezes, nós não falamos nada e depois voltamos com a amizade...” (Sujeito 11).

Os Sujeitos 7 e 9, os mesmos que revelam acima aspectos positivos na convivência do grupo, dizem haver, durante as aulas, momentos de exclusão e distanciamento entre a professora e os alunos:

... E quando tem um conflito, como vocês fazem para resolver? *“A professora grita e ela deixa a pessoa lá sentada e não faz a aula”. Entendo, e você acha que essa é uma forma boa de resolver o conflito, assim? “É”. Você gostaria que fosse diferente? “Não, assim é uma forma boa” (Sujeito 7).*

... Mas, de vez em quando tem briga? *“Sim”. E como é que vocês resolvem os conflitos, as brigas? “A professora nos deixa sentados no banco”. Ela deixa vocês sentados no banco? Fora do jogo? “Fora”. E você acha isso a melhor atitude da professora? “Sim”. Sim? “É pode ser, né?...” (Sujeito 9).*

Em um dos grupos focais realizados, os sujeitos reforçam essa percepção de que, em alguns momentos, a professora toma atitudes que não favorecem a cooperação, a tomada de consciência e a retomada de atitudes que estejam condizentes com o respeito e a adoção das normas de convivência estipuladas para a rotina das aulas. Quando a conversa se concentra na avaliação da convivência, os alunos revelam seu descontentamento e sugerem formas mais adequadas de encaminhar os conflitos:

Como que é a convivência entre vocês nas aulas? *“É normal porque a professora...”* O que é que vocês gostam na convivência entre vocês e o que é que vocês não gostam

muito? Pausa. Quem gostaria de falar? *“A professora tem umas horas que ela está legal e depois, quando a gente bagunça, ela nos deixa até a última aula sem fazer nada”*. Mas isso é uma coisa que te... você gosta ou é uma coisa... *“É uma coisa que ninguém gosta”* (S9). *“É, ninguém gosta”* (SNI). Mas vocês fariam diferente? Se vocês fossem professores, vocês fariam diferente? *“Claro, muito”*. O que vocês fariam de diferente? *“Eu deixava só quem estava bagunçando, não jogava”* (S9). Mas isso me parece que já está acontecendo, não é? *“Mas não é justo, um atrapalha e todos pagam o ‘pato’”*. *“É, um fica atrapalhando e todo mundo tem que pagar”* (S9 e S11). (Trecho do grupo focal 2).

A avaliação das crianças sobre a qualidade das relações de convivência construídas durante as aulas revela que as expectativas de aprendizagem na dimensão atitudinal estiveram na rotina das aulas. A análise do conteúdo declarado pelas crianças, após as 28 aulas ministradas pela professora, nos leva a inferir que existiram algumas aproximações e também alguns distanciamentos entre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos atitudinais. Vale agora uma reflexão sobre como o método proposto pelo programa colabora para que os aspectos atitudinais sejam objeto de ensino e aprendizagem durante o planejamento e aplicação das sequências didáticas (INTERVENÇÃO).

Os resultados encontrados contribuem para que possamos aprofundar a reflexão sobre a qualificação do ensino de atitudes que envolvem a convivência no espaço de prática esportiva. O discurso comumente realizado por professores, gestores, técnicos, pais, alunos, agentes midiáticos, entre outros, vincula o esporte à aprendizagem de valores, atitudes e normas de convívio social. É muito comum no contexto de ensino do esporte para crianças, escutarmos dos diferentes atores envolvidos expressões do tipo: “eu coloquei meu filho no esporte para que ele aprenda a ter mais disciplina”; “o esporte é bom porque ensina as crianças a ganhar e a perder”; “meus alunos são individualistas e o esporte vai ensiná-los a conviver melhor”; “praticando esportes as crianças aprendem a respeitar as regras” etc. O programa Oficinas do Esporte assume essa possibilidade, mas compreende que o processo é complexo e que não existe mágica ou fórmula pronta para promover a educação esportiva tão aguardada e propagada pelos pais, professores e responsáveis pelas crianças.

Conforme comentado no Capítulo 2, tópico 2.5, os princípios que regem a prática pedagógica dos professores no programa são recheados pela visão de mundo, de educação e de esporte que reconhece a inclusão, o respeito, a diversidade e a autonomia como eixos essenciais da educação esportiva. Os princípios revelam, como indicamos na discussão proposta no primeiro núcleo de significado, que o ideal é que a educação esportiva seja feita tendo em vista a cidadania e baseada em valores democráticos como igualdade, justiça e liberdade. Na nossa visão, esses princípios e valores se concretizam através da sistematização e da intencionalidade,

ou seja, a partir da definição desses conteúdos, chamados de atitudinais, como pauta de ensino e aprendizagem durante as aulas. Todos os professores do programa, quando planejam as suas sequências didáticas, são incentivados a pensar expectativas de aprendizagem na dimensão atitudinal, relacionando-as aos aspectos cognitivos e afetivos que compõem os conteúdos e temáticas de estudo.

Para nós, como um importante fenômeno do sistema cultural em que vivemos, o esporte tem o potencial de contribuir para gerar valores básicos de uma sociedade democrática. A suposição é a de que as experiências de convivência e socialização vividas durante as aulas transcendam o tempo e o espaço da prática esportiva e sejam levadas para a vida. Na intervenção dos professores, isso quer dizer incentivar o convívio saudável, a ajuda mútua e a cooperação. É nesse sentido que uma das orientações didáticas sugeridas aos professores, oriunda dos princípios do esporte educacional, é *construir coletivamente*. É privilegiando as relações de troca entre as crianças e a construção coletiva, em um ambiente democrático, que o esporte pode constituir-se num espaço de educação das atitudes e exercício da cidadania.

Quando associamos a palavra atitudes a termos como valores democráticos e cidadania, somos chamados a ponderar sobre o que entendemos por atitude e como esse conceito se expressa na intervenção pedagógica dos professores. Coll (2000, p. 122) define as atitudes “como tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, conhecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação”. Para o autor, o processo de avaliação e atuação compreende a inter-relação entre fatores individuais e sociais, além da integração entre componentes cognitivos, afetivos e de conduta. Para nós, isso significa admitir que educar atitudes é contribuir para a socialização das crianças, no sentido de que elas possam crescer cada vez mais competentes e confiantes, a fim de atuar nos diferentes contextos sociais de forma autônoma, consciente e colaborativa.

A educação atitudinal nas Oficinas do Esporte admite como possível expectativa de aprendizagem a valorização e a adoção, por parte das crianças, de algumas normas e regras que envolvem o respeito mútuo e a convivência em grupo. Não somos escola, mas concordamos com Coll (2000, p. 128), quando ele defende a adoção de normas e regras como um procedimento relevante nos espaços educacionais. De acordo com o autor, a assimilação dos alunos e das alunas de um conjunto de normas e regras é o que vai permitir o funcionamento do núcleo educacional, em geral, e das aulas, em particular, e também vai ajudar para que todas as crianças tenham a consciência de que o grupo e a instituição, aos quais pertencem, esperam delas uma série de comportamentos adequados aos valores e princípios que inspiram o projeto educativo. No caso das Oficinas, não temos receio de assumir que são muito bem-vindas e

estimadas todas as ações que façam reverberar o ideal de inclusão, respeito, integralidade, colaboração e autonomia.

A lógica desse processo educacional, intencionalmente democrático, desenvolve-se não pela tradicional lição de moral, mas, sim, pela cooperação. A origem de qualquer intervenção pedagógica com foco na educação das atitudes considera a premissa de Piaget (1994, p. 299), “só a cooperação leva à autonomia”. Autonomia e cidadania, como conquistas humanas, são frutos de sistemas educacionais democráticos que valorizam cenários e ambientes cooperativos. Apoiados na ideia da pedagogia ativa de Piaget (1996), autores como La Taille (1992), Melo (1993), Abreu (1993), Araújo (1996), Menin (1996) e D’Angelo (2001) reforçam a importância de o adulto e professor, pessoa mais experiente, atuar em conjunto com os aprendizes, passando as suas experiências, apresentando o código de normas e regras que são relevantes no grupo social, abrindo espaços para a reflexão e ação sobre os conflitos que surgem, tudo isso sem ferir a liberdade das crianças e sem inibir seus primeiros voos em direção à autonomia e à cidadania.

Como afirma La Taille (1992, p. 62), “o sistema democrático pede a cooperação”, bastando, para isso, verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. Com ordens e ameaças, como “fique quieto”, “faça sua atividade sozinho”, “pare de brigar”, “desse jeito, você vai sair da aula”, “se você não se comportar, eu te coloco para fora da aula”, professores que ensinam o esporte cometem sérios equívocos no ensino da moralidade autônoma, já que, privilegiando o individualismo, as relações de troca e cooperação, os conflitos e as brigas que poderiam fazer os alunos se descobrirem e pensarem um no outro, acabam sendo negados e não trabalhados nas aulas de esporte. O que verificamos nesse contexto, muitas vezes, é que quanto mais as regras são impostas de forma autoritária, mais as crianças as desrespeitam. É só o professor ou o adulto virar as costas e, pronto, as regras que pareciam estar assimiladas e aprendidas são burladas e desrespeitadas. O que se vê na maioria dos programas de educação esportiva é uma prática de regras imitativa e egocêntrica, e, o pior, uma consciência heterônoma e instável das mesmas.

Poder discutir as regras, normas e leis que nos cercam, poder reconstruí-las, poder debatê-las com gente que usa argumentos cada vez mais ricos (moralmente falando), tudo isso é central para o desenvolvimento moral (MENIN, 1996, p. 60). O que acontece é que no ambiente cooperativo, o prestígio e a autoridade do professor são reduzidos o máximo possível em favor da cooperação entre as crianças. Nesse ambiente, um ambiente engendrado pela

cooperação, pelo respeito mútuo e por atividades grupais, a criança tem a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente (ARAÚJO, 1996, p. 111).

Não se trata de desvalorizar a importância do professor. Na relação de respeito mútuo, professor e alunos têm algo em comum, mas também têm algo que os diferencia. Em comum, professor e alunos têm o espaço que frequentam, um espaço de aprendizagem, de trocas e de crescimento. O que os diferencia é justamente a capacidade que deve ter o professor para conduzir o processo. Os conhecimentos teóricos e práticos, a maior experiência de vida e o compromisso com a aprendizagem dos seus alunos, devem dar ao professor a autoridade moral e intelectual que ele precisa para isso. Como afirma Araújo (1996, p. 112), “o que se está chamando de “ambiente escolar cooperativo” não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional”. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos.

O desafio está em transformar o discurso em ação. A construção coletiva, como um princípio ou orientação didática, nos alerta que o respeito, a valorização e a adoção das normas de convivência, como objeto de ensino e aprendizagem, pode se dar menos com um viés funcionalista, de aceitação e conformidade, em que predominam a coação e o reforço da heteronomia, e mais com um caráter construtivo, que expresse coerência, consistência e estabilidade nas atitudes e ações das crianças, fruto da cooperação e valorização da moral autônoma. A construção coletiva e a cooperação são complementares e orientam a intervenção de professores que veem no esporte uma possibilidade de que as crianças possam enxergar as normas e as regras como elementos constitutivos de um ambiente em que a boa convivência exige a descentração, a capacidade de argumentar e coordenar diferentes pontos de vista, a reciprocidade e a opção por tomar decisões que valorizem a inclusão e participação de todos.

No dia a dia das aulas do programa, usufruímos da sedução exercida pelo esporte e buscamos atrair as crianças para que possam aprender a ser grupo. Normalmente elas vêm para as aulas espontaneamente, pois gostam do esporte. Temos alunos que querem aulas, uma novidade nos espaços educativos. Nas Oficinas, como uma escola de esportes, as crianças não querem que o professor falte e fazem questão de ter aula. Poderíamos nos contentar com a simples prática do esporte, já que observamos ser bom para os alunos. No entanto, pretendemos ir além e ensinar mais do que o esporte. Quando pensamos na educação de atitudes, as virtudes do esporte são inegáveis, assim como seus vícios. Se o esporte pode ensinar sobre a coragem, a decisão, a solidariedade e a cooperação, entre outras virtudes, pode também mostrar a face do medo, da inveja, da cobiça, do egoísmo. Tudo depende da orientação educacional.

Por exemplo, entre as inúmeras possibilidades educacionais, quando aprende um esporte, a criança pode aprender o valor do trabalho cooperativo, desde que o sentido da cooperação possa vir à sua consciência. Enquanto aprende o esporte, a criança pode fortalecer seu pensamento, desde que a prática apresente problemas a serem resolvidos por elas. Enquanto aprende esporte, a criança pode aprender a superar as adversidades, a ganhar coragem nas horas difíceis e decisivas, enfim, pode aprender atitudes que revelem maior possibilidade de conhecer seus potenciais e limitações nas relações sociais que acontecem dentro e fora das quadras.

Acenar com uma didática que valoriza a construção coletiva é, conforme preconiza Freire (2011), assumir que só a vivência de uma prática pedagógica democrática possibilitará a formação de cidadãos democráticos, condição *sine qua non* para o exercício da cidadania. É por isso que buscamos transcender o ensino do esporte apenas com um viés de treinamento técnico ou repetição de gestos específicos com foco na *performance* e no rendimento. Se se respeita a natureza gregária do ser humano, o ensino do esporte não pode estar alheio à formação moral dos educandos. Educar, ou melhor, formar, segundo Paulo Freire (1996, p. 15), “é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. A vivência democrática de hoje, na qual as crianças constroem coletivamente a sua prática e o seu aprendizado, pode se tornar a experiência cidadã de amanhã, quando os jovens, por exemplo, de forma autônoma e com ações de protagonismo, se apropriem dos espaços da comunidade (escolas, praças, parques) e fortaleçam os programas e os projetos voltados para o seu direito ao esporte e ao lazer.

Em termos práticos, o método sugerido deve ser pautado pelo diálogo entre o professor e as crianças. As rodas de conversa, que acontecem durante as aulas, são o símbolo da educação dialogada, da educação na qual se aprende a exercitar o falar e o ouvir, algo que exige tempo e o aprendizado da paciência e tolerância por parte de todos. O fundamental para a educação democrática e cidadã é que professor e alunos saibam, como diz Paulo Freire (1996, p. 96), “que a postura deles, do professor e dos alunos, deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala e enquanto ouve”.

Esse procedimento de falar e ouvir sobre as coisas da aula nas rodas de conversa tem como um dos objetivos fazer o grupo de alunos desenvolver maior nível de consciência sobre as suas próprias práticas, suas dificuldades e suas necessidades. No campo das atitudes, as rodas de conversa podem se tornar espaços privilegiados de avaliação do processo de evolução das relações sociais e afetivas que vão se construindo ao longo das aulas.

Avaliações diagnósticas e formativas podem ser encaminhadas nas rodas, a partir de perguntas como, por exemplo: Como avaliam a aula de hoje? Todos puderam participar do

jogo? O que deu certo no trabalho em grupo? Quais foram as maiores dificuldades? Conseguimos jogar de acordo com as regras combinadas? Precisamos fazer alguma alteração nas regras para favorecer mais a participação de todos? Como podemos fazer para integrar os colegas que pouco participaram do jogo? As perguntas não estão prontas ou fechadas. Na verdade, os exemplos acima apenas dão indicadores de que o caminho das “boas” perguntas, feitas na roda de conversa, pode contribuir para a tomada de consciência e também para o fortalecimento da convivência no grupo.

A Figura 35, abaixo, exemplifica alguns momentos de roda de conversa que aconteceram durante as aulas da sequência didática sobre a temática do arremesso. As perguntas, as respostas, os depoimentos e os registros das crianças, todas elaborações possíveis de serem feitas nas rodas, se configuram como exemplo da educação esportiva que busca articular e integrar o ensino e a aprendizagem de atitudes. Na construção da moral autônoma e da relação saudável com as normas e regras, é muito importante que os alunos possam falar a respeito das suas experiências e aprendam não somente a argumentar a favor das suas escolhas, mas, também, a ouvir a opinião e o ponto de vista dos colegas e do professor.

Figura 35 - Fotos que ilustram a realização da roda de conversa no início e no final das aulas

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

A proposta é que as aulas do programa Oficinas do Esporte sejam iniciadas e finalizadas com uma roda de conversa e que, os alunos, aos poucos, aprendam que esse tempo e espaço de encontro é fundamental para a retomada das normas e regras combinadas, valorizando sempre a participação e inclusão de todos os alunos. Para ilustrar o que estamos dizendo, apresentamos a voz das crianças, ou seja, o que elas pensam sobre os momentos de rodas de conversa.

Na resposta ao questionário aplicado no início e no final das aulas da sequência didática, alguns alunos, quando escrevem sobre o que aprenderam nas aulas de esporte, fazem menção às rodas como um espaço de interação, diálogo, tomada de decisões e aprendizagem de atitudes relacionado com a convivência em grupo. A roda, segundo os relatos descritos na 2ª. coleta e apresentados abaixo, é vista como um lugar para “falar dos jogos”, “conversar como se joga”, “mudar os jogos”, “dar opiniões”, “falar sobre a aula”, “construir e reconstruir jogos” e “entender melhor as propostas”.

“Eu aprendi a arremessar mais alto e mais rápido, respeitar todos iguais, sentar na roda e falar do jogo”. (Sujeito 2).

“No Bola ao cesto, eu aprendi o arremesso pingando e a mudar o jogo no começo da aula a gente conversava como ia ser o jogo e a gente construía e reconstruía e nós pensávamos como ia ser os recursos e tempo”. (Sujeito 3).

“...e também nós fazíamos roda de conversa para mudar o jogo para ficar mais difícil. (Sujeito 4).

“Na roda cada um pode dar a sua opinião, todos têm direito de respeitar o próximo”. (Sujeito 6).

“Primeiro a gente senta na roda e a gente vai falando sobre a aula e depois a gente vai jogar...”. (Sujeito 7).

“Na roda de conversa a gente construiu e reconstruiu os jogos, cada um ouviu a opinião do colega, a professora perguntava como a gente poderia mudar os jogos etc.”. (Sujeito 8).

“... e para nós entendermos melhor a professora no começo da aula fez uma roda de conversa”. (Sujeito 9).

“... e os alunos faziam as mudanças do jogo na roda de conversa”. (Sujeito 11).

Os conteúdos revelados acima pelos Sujeitos 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 11 legitimam as rodas de conversa e os momentos de construção coletiva como estratégias interessantes e potentes de intervenção no programa Oficinas do Esporte. O fato é que as rodas de conversa, além de favorecer a educação das atitudes cooperativas e a apropriação consciente das regras e normas, contribuem para estimular, mediar e consolidar as aprendizagens dos alunos.

Nas entrevistas, quando convidados a responder sobre o valor das rodas de conversa (pergunta 13), alguns alunos revelam o quanto esses momentos são importantes para que as crianças percebam e tomem consciência das aprendizagens construídas pelo grupo. As normas e regras de convivência se expressam nas atitudes e nos comportamentos de cada um durante o encaminhamento das rodas. Falar um de cada vez, demonstrar disponibilidade para ouvir,

argumentar de forma lógica e coerente, analisar o ponto de vista do outro, resolver os conflitos de forma dialogada, saber mais sobre a atividade do dia etc. são todas atitudes consideradas relevantes para a boa convivência nas rodas. São essas atitudes que garantem um espaço saudável de convívio, no qual todos possam evoluir nas suas aprendizagens.

Os Sujeitos 4, 8, 10 e 11 dão dicas de como funcionam as rodas de conversa, como a professora intervém no ensino dos jogos e como as crianças participam ativamente do seu processo de aprendizagem. As rodas de conversa, segundo as crianças, são espaços para “fazer a autoavaliação sobre a sua participação”, “explicar os jogos”, “entender a atividade (o jogo) do dia”, “avaliar se o jogo foi bom”, “dizer se gostaram do jogo”, “dar a sua opinião sobre o jogo”, “falar sobre as brigas e conflitos” etc.

Em que momentos das aulas vocês conversam sobre as brigas, os conflitos? *“Quando tá acabando a aula e a gente tá falando porque o jogo não foi bom ou foi ruim. Na quadra, onde fica o círculo vermelho. A gente faz uma roda e fica conversando lá”*. E você acha que a roda de conversa é importante? *“É, porque você fala como você foi. Se você foi bem ou foi mal. Se você derrubou algum cone. Se você protegeu o seu cone”* (Sujeito 4).

E qual é o momento em que vocês mais conversam na aula? *“No começo, porque a gente faz a roda de conversa e cada um dá a sua opinião”*. E, no final, também não tem a roda de conversa? *“Tem”*. E o que vocês normalmente conversam nessa roda de conversa final, por exemplo? *“A professora conversa se foi bom o jogo e se gostamos do jogo”* (Sujeito 8).

Observando as aulas de vocês, eu vi que no começo da aula tem uma roda de conversa e no final também. Para que serve essa roda de conversa? *“Na primeira roda de conversa, a professora conversa para explicar o jogo e para falar, separar os times e outras coisas. Aí, na última roda ela fala com a gente. Fala sobre os outros jogos, conversa quando ela vai faltar. Tem dias que tem três rodas”*. Três rodas? *“Porque a primeira é para conversar. Na segunda roda, sem ser a última, a gente vai para fazer as modificações e ela dá bronca em quem fica brigando lá. Na turma A tinha três rodas todos os dias, porque os meninos ficavam brigando”* (Sujeito 10).

Quando eu fiquei observando as aulas, eu vi que no começo das aulas e também no final vocês fazem umas rodas de conversa. Para que servem essas rodas de conversa? *“Para falar que você foi bom, o que você achou do jogo e outras coisas”*. E nessas rodas de conversa, vocês falam ou é mais a professora que fala? *“Não, ela deixa nós falarmos o que achamos da aula, o que foi bom, e também ela fala sobre as brigas que teve”*. E você acha que as rodas de conversa são importantes? *“São importantes”*. Por que elas são importantes? *“Porque, tipo, tem um jogo que eu não sei e aquela roda de conversa, ela pode me explicar como é aquele jogo”*. Ela pode facilitar o seu entendimento? *“Pode facilitar”* (Sujeito 11).

As normas e regras de convivência como expectativas de aprendizagem não têm fim nelas mesmas e não são ensinadas destituídas de sentido. Elas são o pano de fundo para que

professor e alunos possam se sentir seguros e confiantes no caminho a ser percorrido em busca das aprendizagens definidas e compartilhadas nas aulas iniciais de cada sequência didática. A proposição é que a rotina de aula bem estruturada, amparada por normas e regras que são construídas coletivamente e vividas corporalmente, contribui decisivamente para o sucesso do programa, que no nosso caso, se expressa na aproximação entre o ensino e a aprendizagem.

A intervenção a partir de algumas estratégias como atividades e desafios em grupo, registro e retomada diária das regras de convivência, estruturação e sistematização da rotina de aula, valorização da construção coletiva e promoção das rodas de conversa, todas de natureza mais atitudinal, interferem concretamente no aprendizado dos conteúdos das dimensões conceitual e procedimental. A qualificação das rodas de conversa com a utilização de uma lousinha para anotações e registros tem se configurado como uma boa estratégia para aglutinar os alunos, sistematizar os processos de convivência e estimular as novas aprendizagens.

A “lousinha dos registros”, como é conhecida pelas crianças, contribui para organizar as rodas de conversa, reforça a necessidade do respeito às normas e regras e faz a integração entre o vivido e o refletido, ou seja, consolida as aprendizagens na associação entre o fazer e o compreender. Um dos grupos focais realizado com as crianças e, também, o depoimento do sujeito 11, a seguir, ilustram como a intervenção com a utilização da lousinha nas rodas de conversa ajuda na explicação, no entendimento e na compreensão dos conteúdos estudados pelas crianças.

Por exemplo, você está falando das conversas, eu estava conversando com alguns meninos. Eu percebi que no começo da aula e no final tem uma roda de conversa. “É. Sim”. O que é que vocês conversam nessa roda, S3? “*Sobre o jogo*” (S9). “*A gente conversa sobre o jogo, se ele foi bom ou ruim, se nós vamos mudá-lo ou não*” (Continua falando o S3). Se o jogo foi bom ou ruim, se vocês vão mudar ou não o jogo. “*Nós também conversamos como vai ser a nossa aula*” (S9). Essa é a roda de começo de aula, como é que vai funcionar? “É”. “É” (respondem dois alunos). “*Aí, a professora também faz modificações nos jogos com a gente*” (S8). Vocês trabalham juntos. Teve uma aula, S8, que eu vi a professora utilizando uma lousinha. Para que serve aquela lousinha? “*Para explicar o jogo*” (S5). “*Para explicar o jogo para a gente*” (S8). E aquilo lá ajuda a explicar o jogo? “Sim”, “sim”, “sim”. (três citações de sujeitos diferentes). Fala, S8, o que é que te ajudou quando ela usou a lousinha? No que vai te ajudando? “*Porque ela vai desenhando e a gente vai entendendo mais*”. Vai entendendo mais como é que funciona os jogos, né?

E você acha que as rodas de conversa são importantes? “*São importantes*”. Por que elas são importantes? “*Porque, tipo, tem um jogo que eu não sei e aquela roda de conversa, ela pode me explicar como é aquele jogo*”. Ela pode facilitar o seu entendimento? “*Pode facilitar*”. E eu vi, também, em uma ou duas rodas de conversa, que a professora usa uma lousinha. “*Aquilo lá é para entender melhor o jogo*”. E você acha que isso ajuda mesmo? “*Ah, ela explicando ajuda, mas desenhando é melhor um pouco*”. Por que é

melhor? *“Porque você vai saber onde você vai jogar, se é atrás da linha, que campo, onde que vão ficar os alvos”* (Sujeito 11).

Figura 36 - Fotos que ilustram a realização da roda de conversa e a utilização da lousinha

Fonte: Fotos produzidas durante as aulas das Oficinas do Esporte, Núcleo Glicério, 2016.

Em síntese, a construção coletiva, a partir das rodas de conversa, se configura como orientação didática importante no processo de educação de atitudes que favorecem não só a tomada de consciência das regras, mas principalmente uma aprendizagem autônoma e cidadã em relação às normas e regras de convivência. Com Freire (1998b), Melo (1993) e D'Angelo (2001), aprendemos que espaços como as rodas de conversa garantem a possibilidade de a criança refletir sobre sua prática, verbalizar seus pensamentos e considerar pontos de vista diferentes do seu. Na roda de conversa, pela sua própria estrutura, os alunos são levados a olhar uns para os outros, todos estão no mesmo nível, o que sem dúvida favorece um processo de cooperação e aprendizagem mais justo e transparente. A partir de uma reflexão no grupo, cada criança pode perceber qual a sua responsabilidade no coletivo, e, aí, sim, encontrar caminhos para superar a lógica do “cada um faz o seu” e viver a experiência do “juntos, nós podemos aprender”.

4.2.3.2 Discussão sobre a Expectativa de Aprendizagem 2 – Dimensão atitudinal

A segunda expectativa de aprendizagem proposta para a dimensão atitudinal, quando do planejamento da sequência didática, tinha a INTENÇÃO de estimular os alunos a *participar ativamente dos jogos e desafios sugeridos nas aulas, com disponibilidade e sem desistir*.

Na sequência didática aplicada, foi definido o seguinte indicador de avaliação para a expectativa apresentada: *Nível de participação das crianças e comprometimento com as aulas*.

Uma possível aproximação entre a expectativa e o indicador sugerido acima nos incita a procurar possíveis indícios de equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem (INDICIAÇÃO).

Um dos maiores desafios do programa Oficinas do Esporte, quando realizado fora das escolas, é a fidelização dos seus alunos. Os meninos e as meninas, na maioria moradores das chamadas comunidades vulneráveis, convivem com a dificuldade das famílias em organizar rotinas diárias que envolvem a participação das crianças em projetos e programas esportivos realizados no contraturno escolar. Por isso, a preocupação em garantir qualidade nas aulas é muito importante. A experiência tem nos mostrado que bons professores, com boas práticas pedagógicas e conscientes daquilo que querem ensinar, fazem toda a diferença. Durante a pesquisa procuramos olhar com carinho para o nível de participação dos alunos nas aulas e como se deu o engajamento e o comprometimento das crianças com as atividades e os desafios sugeridos em aula.

Na discussão proposta para a dimensão procedimental, acenamos com evidências positivas sobre o nível de engajamento das crianças nos jogos de arremesso estudados. Observamos os alunos envolvidos com a realização das atividades e implicados com o tentar superar os desafios de cada jogo. A análise dos vídeos produzidos confirmou essa suposição, dado que desistências ou afastamentos das atividades não foram verificados.

Participar ativamente dos jogos e desafios sugeridos, com disponibilidade e sem desistir, era uma expectativa de aprendizagem da sequência didática. Quando observamos as aulas e analisamos detalhadamente o conteúdo declarado pelas crianças, principalmente nas entrevistas, encontramos alguns indícios relevantes sobre o nível de adesão e o vínculo criado para com o programa e as aulas.

Quando perguntamos aos alunos o que mais gostam de fazer nas aulas de esporte (entrevista, questão 11), o “jogar” surge como um aspecto importante no desejo das crianças. Os Sujeitos 3, 5 e 9 são objetivos e respondem:

Pesquisador: O que você mais gosta de fazer nas aulas de esporte?

“Do jogo” (Sujeito 3).

*“Jogar”. Por que você gosta mais de jogar? Por que é mais legal? Você sabe dizer? Conta para mim. “*Porque é o mais fácil*”* (Sujeito 5).

“O que eu mais gosto? É jogo de arremesso tipo Gol a gol” (Sujeito 9).

Quando confrontamos as respostas com os elementos críticos do modelo pedagógico operante nas Oficinas do Esporte, encontramos mais aproximações do que disjunções. Poder viver, na visão das crianças, a oportunidade de jogar é para nós um forte indício de que a expectativa da participação ativa dos alunos está sendo contemplada. Por que então somente três sujeitos citam o jogo como aquilo que mais gostam de fazer? Porque para alguns, não basta

apenas jogar. Os Sujeitos 1, 6, 7, 10 e 11, quando falam sobre o que mais gostam de fazer nas aulas (pergunta 11 da entrevista), dizem ser importante que os jogos sejam: “jogo novo, ainda não conhecido”, “jogo na vida real”, “jogos legais”, “jogos fáceis, de possível realização”, “jogos divertidos”, “jogos desafiadores”, “jogos em que podemos criar e alterar”.

“Eu gostei de aprender Campo minado que eu nunca tinha jogado. Eu sempre jogava no computador”. Ah, você jogava no computador e, aí, viu que dá para jogar na quadra. E onde você achou mais legal, no computador ou na quadra? “Na quadra, porque nós éramos os jogadores e nós jogávamos de verdade também” (Sujeito 1).

“O que eu gosto é me divertir nas aulas da professora”. Como assim se divertir? “Por que se eu ficar só parada lá e todo mundo pegar a bola de mim, eu não vou estar me divertindo. Então, eu gosto de correr atrás da bola. Pegar as bolas e atacar no cone” (Sujeito 6).

O que você mais gosta nas aulas? *“Os jogos ou os arremessos?”* Você pode escolher. *“Os jogos”. Por que você mais gosta de jogar nas aulas? “Porque têm alguns jogos que são legais”. Qual deles? “O primeiro é o Gol a gol gigante”. E em segundo lugar, qual foi o mais legal? “O Bola ao cesto”. Por que você gostou também do Bola ao cesto? “Porque, assim, quando eu jogo, a bola pinga, né?” (Sujeito 7).*

“Quando a professora deixa a gente criar um montão de jogos e ela fica tirando foto”. E por que você gosta de criar jogos? Isso é importante? Por quê? “É porque, às vezes, ela passa os mesmos jogos e, aí, fica chato para a gente fazer as mesmas coisas. Aí, a gente cria outras coisas para ficar melhor”. Para ficar melhor? “Ou, senão, a gente pega os jogos e faz as modificações. Igual a gente faz em todos os jogos”. E o que acontece quando faz as modificações? “O jogo fica mais difícil e mais legal de se jogar” (Sujeito 10).

“Uhmmm, eu gosto dos desafios que a professora passa”. Você gosta de desafio? “Eu gosto”. Por que você gosta de desafio? “Porque eu tenho que pensar muito para fazer aquele desafio e ganhar aquele desafio”. Isso te motiva? “Sim, me motiva” (Sujeito 11).

Temos aqui indicadores de adesão e participação que são importantes, na medida em que revelam a prática pedagógica coerente com os desejos e necessidades das crianças. Não se trata de um conteúdo a ser vivido ou um desejo para o futuro, mas algo presente no dia a dia das aulas. Os alunos encontram no programa uma oportunidade de satisfazer seus interesses, o que na nossa visão, contribui para que participem ativamente e se comprometam com as aulas e suas aprendizagens.

Os conteúdos desvelados nas respostas dadas à pergunta 12 da entrevista corroboram para que possamos apresentar ainda mais evidências sobre o vínculo que as crianças criaram com as aulas. Quando perguntados sobre o que os motiva a vir para as classes de esporte, alguns sujeitos demonstram sensibilidade e expressam novamente o gostar de fazer parte do programa.

Nas respostas dos Sujeitos 2, 4, 7 e 10, surge um vocabulário como: “gostar de esporte”, “a aula é legal” e “ficar melhor, mais solta”.

Pesquisador: O que é que te motiva a vir para as aulas de esporte? Qual é a sua principal motivação?

“Porque eu gosto” (Sujeito 2).

“Porque é legal a aula de esporte. Aí, você aprende mais”. É legal e você aprende mais? “Aprende mais o arremesso e a mira”. Me fala um pouco mais sobre isso. O que é que tem aqui de legal que não tem em outros espaços? “Porque aqui se ensina como se jogam os jogos” (Sujeito 4).

“É porque eu gosto muito de esporte” (Sujeito 7).

“... A aula da professora de esporte, me faz ficar melhor. Daí eu fico mais solta”. Fica mais solta? “É” (Sujeito 10).

Expressões do tipo “gostar”, “a aula é legal”, “aula onde se ensina a jogar”, “aprender mais”, “ficar melhor”, “ficar mais solta” etc. são, para nós, indícios significativos de que nas aulas as crianças são bem-vindas e se sentem confortáveis e integradas à proposta. Talvez elas sintam que podem viver a experiência de aprender o esporte em um espaço que seja acolhedor e tenha disponibilidade para entender as limitações e o potencial de cada um.

Para além do gostar, nos chamou a atenção que algumas crianças revelam motivações associadas à aprendizagem. Se no primeiro momento expressam um gostar vinculado ao tempo presente, depois anunciam que aprender é algo importante, um motivo a mais para fazerem parte do programa. Os Sujeitos 1, 3, 5, 6, 8 e 11 fazem referências a aprendizagens construídas nas aulas que transcendem os muros da quadra e se conectam com o futuro e a vida que acontece fora do núcleo. Para eles, a motivação em participar das aulas, conforme depoimentos abaixo, está em “aprender brincadeiras que ainda não sabem”, “aprender coisas para o futuro, para quando crescer”, “aprender para saber jogar e se sentir incluído”, “aprender para ficar mais forte e melhorar a mira”, “levar aprendizados da aula de esporte para a aula de educação física” e “aprender para não ficar parado e desenvolver o corpo”.

“Para eu aprender e outras brincadeiras que eu não sei” (Sujeito 1).

“Porque eu quero aprender, quero fazer um monte de coisa, para depois, quando eu crescer, saber o que eu fiz de bom aqui” (Sujeito 3).

“Porque eu venho para aprender a jogar”. Por que é importante a gente aprender a jogar? “Porque, senão, quando eu crescer, aí, vão falar para a gente jogar, nos convidar e a gente não vai saber jogar”. Isso que você está falando é superimportante.

A gente está junto com os colegas e se a gente não souber jogar? *“Eles vão ficar tirando um “barato”* (Sujeito 5).

“É por causa que eu gosto de jogar muito. Se amanhã tem aula de educação física e futebol, eu também vou gostar”. Entendi. *“Eu adoro estar nas aulas. Às vezes, a professora fala para a agente fazer umas coisas diferentes, tipo arremessar de outras formas, colocar os pés de outras formas e as mãos”* (Sujeito 6).

“Porque quando eu venho para as aulas de esporte, eu aprendo muito. Quando eu era da turma A, eu mal conseguia jogar a bola direito”. E o que é que mudou em você quando você passou da turma A para a turma B? O que você acha que você melhorou? *“Porque na turma A as atividades eram um pouco mais fáceis e na turma B é mais difícil. Eu tenho que ficar um pouco mais forte e acertar mais a minha mira”*. E você está conseguindo? Você está contente? *“Estou”* (Sujeito 8).

“Eu acho que é legal o desenvolvimento do corpo. É melhor do que ficar parado assistindo televisão. Pelo menos você está fazendo alguma coisa de bom” (Sujeito 11).

Considerando as evidências apresentadas, inferimos que o jogo, como elemento crítico do programa, legitima-se como o conteúdo mais relevante e pertinente para mobilizar as aprendizagens desejadas pelos professores que atuam nos núcleos das Oficinas do Esporte. O jogo que é divertido, que desafia, que pode ser criado ou modificado e que estimula novas aprendizagens é, também para as crianças, elemento gerador de participação ativa, adesão e comprometimento com as aulas. O jogo é o elemento que permite aproximar o ensino da aprendizagem, contribuindo para que as crianças se fidelizem cada vez mais ao programa.

O processo de INTERVENÇÃO e o método de ensino parte do pressuposto que ensinar a criança a gostar de esporte tem íntima relação com a possibilidade de sentir-se capaz e competente nas suas aprendizagens. O jogo não pode ser nem muito fácil nem muito difícil, deve ser desafiador, motivando os jogadores a investir as suas forças na busca de vencer os desafios inerentes a cada situação, sejam pontos, gols, ocupar espaços, fazer melhor e mais rápido etc.

Nossa experiência mostra que, normalmente, desde pequenas, as crianças gostam de jogar e praticar esporte. A nossa missão é fazer com que elas continuem a gostar. Metodologicamente isso quer dizer que as crianças, durante as aulas, devem ter a oportunidade de viver experiências positivas e momentos divertidos e prazerosos na relação com o esporte. Estamos falando de crianças e, como tal, nossa tarefa é contribuir para que elas sejam inseridas socialmente no mundo do esporte. A premissa é tratar criança como criança, a lógica é valorizar a dimensão lúdica do esporte e a orientação didática é *possibilitar o sucesso*. Longe de uma

atitude de superproteção, em que o ideal é poupar os pequenos dos desafios da vida, estamos assumindo a necessidade de não fazer do jogo da criança o esporte do adulto.

O entendimento é que nós, professores, precisamos aprender a equacionar, no ambiente de ensino do esporte, os desejos da criança que vive o presente com as nossas aspirações para o futuro. Na perspectiva da criança, joga-se pelo prazer de jogar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. Na nossa perspectiva, o objetivo é fidelizar as crianças ao programa e motivá-las para voltar a cada dia. No dia a dia das aulas, como já acenamos anteriormente, isso quer dizer tomar cuidado para não cometer o engano de ensinar esporte para crianças, como se fossem adultos. O esporte do adulto mantém pouca ou nenhuma relação com o esporte da criança, na medida em que o que predomina, muitas vezes, entre os adultos, é a exclusão, ou seja, muitos a olhar “do lado de fora” e poucos a praticar e a participar “do lado de dentro”, porque no mundo dos adultos, tem-se uma tendência à especialização e o rendimento e a vitória são aspectos, às vezes, hipervalorizados.

Por que acreditar que o esporte está no jogo das crianças e o jogo está no esporte dos adultos? Porque jogar, segundo Macedo, Petty e Passos (2005), é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte do mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados.

Como, então, construir uma prática pedagógica que preserve aquilo que o jogo tem de mais envolvente, interessante e informativo? Os estudos de Abreu (1993), Melo (1993), Menin (1996) e Araújo (1996) são interessantes e esclarecedores na tentativa de conscientizar os professores quanto à qualidade da sua intervenção no espaço de jogo das crianças. Seus estudos mostraram que nas aulas de educação física, muitas vezes o jogo sofre completa descaracterização pela intervenção nem sempre oportuna e consequente do professor. O que se constatou, com alguma frequência, é que as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre o professor e as crianças, durante os jogos observados nas aulas de educação física, privilegiaram a forma de respeito unilateral em detrimento do respeito mútuo e da cooperação, como também privilegiaram a forma de pensamento egocêntrico, desconsiderando o ponto de vista do outro.

No ensino do esporte, às vezes, essas atitudes são agravadas pela pedagogia extremamente diretiva e focada na figura do professor, que imagina ser o jogo contrário à seriedade, à organização e à disponibilidade necessárias para a prática esportiva. O jogar por si só já é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. É também espaço que cria ordem e sugere esforço e disponibilidade, dado que as coisas mais importantes da vida da criança – o espaço, o tempo, seu corpo, seus conhecimentos, suas relações com pessoas, objetos e atividades – são oferecidas a uma situação na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável pelas ações e fantasias que compõem essa atividade (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

Por que então não respeitar o protagonismo das crianças que é inerente ao jogo? Como, então, intervir, sem descaracterizar o jogo infantil? A resposta é simples e o que vale é o bom senso. O que não vale, conforme nos orienta Freire (2002), é servir-se do jogo para camuflar conteúdos que pouco ou nada têm a ver com o universo infantil. No ensino do esporte, o cuidado está em não fazer do jogo o espaço de treino dos fundamentos, ou seja, reduzi-lo a um veículo através do qual se reproduz o enfado comum da rotina de exercícios e repetições dos gestos esportivos.

Estamos atentos para não cair na armadilha de que o lúdico significa necessariamente algo agradável para aquele que realiza a atividade, aqui no caso, as crianças. Não somos seus reféns, nem estamos condenados a praticar a pedagogia do esporte descomprometida com a aprendizagem. O que vale é o prazer, a alegria, que muitas vezes também é compromisso e esforço de exercitar um determinado domínio, de testar uma habilidade específica, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio. Esse é o lado do esporte em que as tarefas ou atividades não são meios para outros fins, são fins em si mesmas. O que nos cabe é criar espaços para que as crianças possam celebrar as suas competências, os seus acertos, sentindo, assim, o prazer de jogar bem, o que para elas se resume ao gostinho de fazer belos gols, lindas cestas, boas defesas e muitos pontos (ROSSETTO JÚNIOR et al., 2009).

Em termos práticos, o método sugerido deve respeitar critérios que permitam ver o jogar nos processos de ensino e aprendizagem do esporte. O prazer da repetição em contextos motivantes e significativos, a possibilidade de aceitar ou não o convite para jogar, a participação ativa das crianças, seu poder de autogerenciamento, a preservação da imprevisibilidade, os desafios que sugerem novas aprendizagens, a relação dialógica entre o símbolo e a regra e o compromisso com o aqui e o agora são aspectos importantes a serem preservados nas aulas do programa.

Em síntese, esses parâmetros utilizados para a escolha dos jogos, que são também os balizadores da nossa intervenção pedagógica, contribuem, na nossa visão, para que as crianças se sintam motivadas a vir para as aulas e participem ativamente dos jogos e desafios sugeridos nas classes, com cada vez com mais disponibilidade e comprometimento com a sua aprendizagem.

4.3 Núcleo de Significado 3 – O fazer e o compreender como expressão da aprendizagem significativa.

Por que discutir sobre a relação entre o fazer e o compreender em um programa de educação esportiva para crianças?

Primeiramente porque o programa tem na sua origem uma visão de educação que se propõe a ser veículo para a emancipação e a autonomia dos sujeitos. Vemos no programa a oportunidade de viver uma experiência docente em que, conforme nos aconselhou Paulo Freire (1996), o ensino resulte em um aprendizado em que o aprendiz se torne capaz de recriar e refazer o ensinado, ou seja, transforme-se em um sujeito ativo do seu aprender.

Quando as ações corporais se associam às ações do intelecto, os alunos têm mais chance de construir a sua própria interpretação do mundo e fazer uma leitura crítica da realidade. Quantas vezes já não fomos criticados, como professores, por uma educação física centrada apenas no fazer, sem levar em consideração “quem” faz, “como” se faz e “por que” se faz?

O fazer e o compreender aqui reunidos revelam o desejo de se produzir uma educação esportiva que fomente mais a curiosidade, o questionamento, a criatividade e o autoconhecimento dos alunos, e reforce menos o poder e a diretividade, às vezes, muito presentes nas intervenções do adulto professor. Se aquilo que queremos ser, enquanto um programa de educação esportiva, está permanentemente em processo de construção, temos certeza daquilo que não queremos fazer. No campo dos ideais, não queremos para nós, nas Oficinas do Esporte, a educação “bancária” tão criticada por Paulo Freire (1996; 2011), nem a pedagogia “especular”, condenada pelo professor José Romão (2004). O poder apassivador do “bancarismo” e o confinamento do educando, como se ele fosse um “espelho” ou um “clone” do mestre, nos levaria a uma prática pedagógica que aprisiona as crianças ao universo de conhecimento dos seus professores.

O esporte das Oficinas não pode aprisionar seus alunos, muito pelo contrário, ele deve libertar. A criança deve ter a chance de ser mais do que a imagem reflexa do educador, cuja visão de mundo tem também seus desacertos e suas limitações. Tudo aquilo que começa no fazer pode e deve ser incorporado e compreendido no campo intelectual. Por isso, buscamos

nos formar como professores problematizadores e desafiadores (FREIRE, 1996), aqueles que valorizam o pluralismo e a diversidade de opções e escolhas na trilha do conhecimento.

Em segundo lugar, porque, conforme a discussão proposta no núcleo de significado 1, partimos de fundamentos e referenciais que são simpáticos à ideia da educação integral e da visão de homem como um sujeito indivisível; o ser que pensa é o mesmo que faz. Porque foi nessa perspectiva que nos sensibilizamos, desde o início da implantação do programa, há quase uma década, com os estudos e os escritos do professor João Batista Freire sobre a importância das relações entre o fazer e o compreender para o desenvolvimento harmônico e integral das crianças.

Em 1982, quando obtive o título de mestre, o professor João Freire apresentou os resultados de uma relevante e interessante pesquisa que objetivou estudar as possíveis relações entre a ação e a compreensão em uma situação prática de educação física. A partir dos pressupostos e fundamentos da complexa teoria Piagetiana, o autor encontrou evidências de que as atividades físicas podem ser um agente potencial para a melhoria do nível de compreensão intelectual dos alunos. Depois disso, diversas publicações do autor (1989; 1991; 1998b; 2002; 2012) têm contribuído para motivar seus alunos e leitores sobre a importância de ultrapassarmos as barreiras e rupturas que, ainda tão comuns nos ambientes educacionais, inclusive na pedagogia do esporte, dissociam o corpo da mente, o sensível do inteligível e o fazer do compreender.

Nessa concepção, fazer e compreender são aspectos complementares e indissociáveis na educação do pensamento das crianças. A tomada de consciência, através da abstração e conexão entre o fazer e o compreender, pode nos fazer melhores, mais sabidos e inteligentes na relação com os outros e com o mundo. A ação, segundo Freire (1989), uma vez realizada na quadra ou nos campos, acaba, mas, de suas coordenações o sujeito abstrai e incorpora elementos que serão o material de sua reflexão, de seus pensamentos.

O processo de abstração, característica peculiar do ser humano e donde se origina a construção do conhecimento, se configura como uma das mais importantes ferramentas de integração entre o fazer e o compreender. A realização de uma ação corporal é a primeira etapa do processo de abstração. De todas as nossas ações, somos capazes de retirar um extrato, o primeiro material de reflexão. Porém, pensar não é só representar mentalmente uma ação realizada corporalmente; pensar não é só copiar mentalmente a realidade corporal. Os pensamentos combinam-se entre si em processos cada vez mais complexos, ou seja, formam-se pensamentos de pensamentos. Esses produtos, aqui chamados de pensamentos, são, a cada nova ação, refinados, melhorados e sofisticados, resultando em outros produtos ainda de melhor

qualidade que, por sua vez, se combinam de várias formas, num processo sucessivo de abstrações sobre abstrações, e isso pode nunca ter fim (FREIRE, 1989).

Sendo assim, não nos basta fazer, é preciso compreender. Compreender o que faz, é para Freire e Scaglia (2003), um direito do ser humano. Como podemos praticar esporte e realizar movimentos e ações tão belas e complexas sem tomar consciência dessa complexidade e beleza? A prática do esporte em toda a sua complexidade e imprevisibilidade torna-se campo fértil para a conquista dos níveis mais elevados de abstração. No programa Oficinas do Esporte, os jogos podem se tornar espaços privilegiados para fortalecer o pensamento das crianças. Jogar realizando gestos precisos, coordenando as ações no espaço e no tempo, com estratégias cada vez mais eficientes e respeitando as regras, significa integrar as ações da prática motora com as ações do intelecto. Por exemplo, quando uma criança realiza um ponto, um gol, uma rebatida ou uma jogada bem-feita, ela expressa um fazer que é considerado o compreender na ação. Quando ela abstrai esse saber, levando-o do plano da ação para o plano do pensamento, e o reorganiza, gerando um novo saber, podemos dizer que compreendeu aquilo que fez. Se o “fazer” é o “compreender” na ação, o “compreender” é o “fazer” no pensamento.

Nossa pretensão não é defender o ensino, ou melhor, a aprendizagem do esporte, como apenas um meio para que as crianças possam pensar melhor, sem que haja um sentido nesse processo. Retomando o conceito e a ideia da Alfabetização Corporal/Esportiva, apresentada no núcleo de significado 1, entendemos que a nossa especificidade está no movimento, no desenvolvimento da linguagem corporal. O esporte, como uma das manifestações da cultura corporal de movimento, carrega consigo códigos que merecem ser abstraídos, apropriados e ressignificados pelas crianças. A lógica está em que tais códigos, quando mais bem compreendidos pelos alunos, fortalecem a sua capacidade de usufruir desse conhecimento. A tomada de consciência advinda da associação entre o fazer e o compreender mantém relação direta com as possibilidades de, não somente, aprendermos bem o esporte, mas, também, aprendermos mais do que o esporte.

Em terceiro lugar, e talvez o mais importante, porque temos no programa Oficinas do Esporte objetivos de aprendizagem que se remetem à educação esportiva que possa mobilizar as dimensões do pensamento e da tomada de consciência: na dimensão intelectual, o programa pretende que as crianças sejam capazes de *fortalecer o seu pensamento e desenvolver as habilidades do raciocínio lógico para resolver os problemas e os desafios pertinentes ao espaço da prática esportiva*; na dimensão da consciência, espera-se que os alunos que frequentam as aulas do programa sejam capazes de *aprender a reconhecer e enfrentar as dúvidas, as críticas e as reflexões como base para a compreensão e a tomada de consciência*

de que aquilo que acontece no espaço de prática motora pode servir para outras situações da sua vida.

Os objetivos acima revelam que, como professores, temos a intenção de ir além daquilo que conhecemos tradicionalmente como a pedagogia do esporte. Desejamos que os alunos aprendam e construam conhecimentos que os ajudem a dar conta dos desafios que enfrentam no espaço do jogo e também nos espaços que extrapolam os muros da quadra. O diálogo entre o fazer e o compreender e as suas inter-relações com o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a compreensão e a tomada de consciência são condições para que os alunos vivam efetivamente a experiência da abstração, ou seja, aprendam a refletir sobre aquilo que fazem e passem a saber mais sobre si mesmos, sobre seu potencial e suas limitações dentro e fora das quadras, porque é pela abstração que podemos extrair do nosso fazer interessantes aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento da cognição e o fortalecimento do pensamento.

A pedagogia tradicional do esporte caracteriza-se por métodos de ensino focados na repetição e no exercício dos gestos específicos de cada prática, os conhecidos fundamentos das modalidades esportivas. Por exemplo, para ensinar a jogar basquete, o professor normalmente sugere que os aprendizes pratiquem rotinas repetitivas de exercícios que envolvem as habilidades de arremessar, driblar, passar etc. Além da repetição sistemática, é muito comum ver os professores convidarem seus alunos a copiar e a reproduzir os modelos de movimentos por eles executados fora do espaço do jogo. O que observamos são horas e horas de treino e repetição de movimentos, com poucos alunos evoluindo no seu desempenho e na habilidade de jogar. Como seria possível contribuir para que mais aprendizes do esporte pudessem melhorar a sua competência de jogo? Por que será que esse intenso fazer, focado na repetição, pouco colabora para que os esportistas aprendam mais sobre si e sobre as coisas do mundo? Nosso pressuposto é o de que esse método de ensino prejudica a conexão entre o fazer e o compreender. Os aprendizes abstraem muito pouco do seu comportamento, dado que nesse fazer predominam a cópia e a repetição de gestos que estão externos e possuem pouco sentido para os praticantes.

A repetição, ou melhor, o treino pode, sim, ser um bom recurso para que possamos aperfeiçoar nossas habilidades e assim melhorar o nosso desempenho. O equívoco está, por parte dos professores, em aplicar treinos em que os aprendizes copiam sem saber por que estão copiando, repetem sem saber por que estão repetindo, fazem e gastam energia sem saber por que devem fazer. Se a máxima “a prática leva a perfeição” for verdadeira, o nosso desafio está

em aproximar repetição e abstração em um contexto de estudo que tenha significado para os aprendizes do esporte.

Isso posto, qual seria a repercussão/consequência para os aprendizes do esporte da pedagogia que incentiva a abstração? A consequência principal seria a aprendizagem com mais sentido, mais conectada com o tempo presente das crianças. Na prática, quer dizer que teríamos alunos mais conscientes, mais ativos, mais protagonistas, mais criativos, mais críticos, portanto, menos passividade, menos dependência dos adultos, menos evasão e exclusão das aulas. As consequências e as novidades seriam, então, crianças e jovens, aprendizes do esporte, ganhando a oportunidade de praticar e pensar sobre o fazer esportivo. Estamos falando da geração de um sistema complexo de reflexão sobre a prática em que perguntas como O que eu fiz? Por que eu fiz? Como eu fiz? Como eu faria da próxima vez? Como posso fazer melhor? levariam a uma tomada de consciência, a um estado de atenção plena em que sujeito e objeto de forma interdependente, indissociável e complementar produziram mais consciência, mais conhecimento e, por que não, mais sabedoria.

4.3.1 Evidências da integração entre o fazer e o compreender nas Oficinas do Esporte

Buscar indícios de que existe a integração entre o fazer e o compreender nas aulas do programa Oficinas do Esporte é para nós algo relevante, na medida em que esse processo mantém estreita relação com um dos objetivos do estudo, que era analisar as relações entre o método de ensino aplicado no programa e as aprendizagens das crianças participantes.

Quando comparamos o conteúdo externado pelas crianças sobre as aprendizagens construídas no espaço de tempo entre a primeira e a segunda aplicação do questionário, verificamos alguns dados que nos levam a concluir que o fazer e o compreender permeiam as relações existentes entre os aprendizes e os conteúdos estudados. O Gráfico 3, abaixo, nos ajuda nessa compreensão, pois, quando confrontamos o número de citações dos sujeitos em conteúdos relacionados com as categorias LA (Lembranças de atividades) e SC (Saber/Conhecer), temos indícios de que, ao longo das aulas, os alunos foram estabelecendo cada vez mais conexões entre o fazer e o compreender. Da primeira para a segunda coleta, quando aplicamos o questionário (Apêndice A), os resultados revelam uma evolução considerável no número de sujeitos que faz referências à melhor compreensão dos jogos em aspectos relacionados com a estrutura, o funcionamento, as regras e as estratégias utilizadas para jogar. Todos os sujeitos, 100% dos participantes da pesquisa, aumentam as suas citações na categoria SC (Saber/Conhecer) da primeira para a segunda coleta. Proporcionalmente, as citações de LA

(Lembranças de atividades) diminuem ou se mantêm em 8 dos 11 sujeitos participantes do estudo.

Gráfico 3 - Análise comparativa entre o número de citações de cada sujeito nas categorias Lembrança de atividade (LA) e Saber/Conhecer (SC), 1ª. e 2ª. coletas, aplicação do questionário

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 4, a seguir, reforça os resultados quantitativos expostos acima. Isso porque quando comparamos como foi a evolução de citações (da 1ª. para a 2ª. coleta) nas categorias das aprendizagens cognitivas, motoras, sociais e afetivas, o saber e o conhecer, vinculados ao domínio cognitivo, se destacam nas vozes das crianças. O saber e o conhecer mais sobre os jogos, categoria SC, predominou em 9 dos 11 sujeitos que responderam à pergunta sobre o que aprenderam nas aulas de esporte, sendo a categoria que obteve o maior número de citações na 2ª. coleta.

Se no núcleo de significado 1 encontramos resultados que nos levaram a concluir que as aprendizagens de natureza memorística deram lugar a conhecimentos nas dimensões do saber, do fazer, do ser e do conviver, aqui avançamos no sentido de diagnosticar que a ação e a compreensão caminharam juntas no processo. As experiências vividas no espaço do fazer, parecem ter ganhado sentido e compreensão mais profunda no plano intelectual.

Gráfico 4 - Análise comparativa entre o número de citações de cada sujeito nas quatro categorias da aprendizagem – SC, FM, SA e CS, 1ª. e 2ª. coletas, aplicação do questionário

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados encontrados, com caráter quantitativo, nos animaram a buscar no conteúdo anunciado pelas crianças, dados qualitativos sobre como se deu a integração entre o fazer e o compreender durante as aulas de estudo dos jogos de arremesso. Buscamos apreender como as experiências vividas corporalmente e as coordenações motoras aprendidas na prática do esporte se transformaram em conhecimento; como o plano do fazer se conectou e se organizou no plano do saber e se as crianças realmente tomaram consciência daquilo que fizeram corporalmente.

O nome dado ao projeto (sequência didática), Arremesso Consciente, tornou-se um título sugestivo e inspirou uma das questões feitas nas entrevistas realizadas com as crianças. Quando questionados sobre o que aprenderam e o que pensavam ser um arremesso consciente (pergunta 1, entrevista), os Sujeitos 9, 10 e 11 fazem as primeiras aproximações entre o fazer e o compreender. Para eles, um arremesso consciente solicita “saber o jeito de arremessar”, “mirar o alvo e prestar atenção” e “pensar na forma de jogar”.

E você lembra como é que chamava o projeto que vocês estavam aprendendo? Você lembra como a gente dava o nome para o projeto? “*Arremesso consciente*”. E o que é

para você um arremesso consciente? Na sua opinião, o que é isso? *“Para mim é arremessar a bola”*. De qualquer jeito? *“Não, com consciência, sabendo o jeito que vai arremessar”*. (Sujeito 9).

Sujeito 10. Você lembra o nome do projeto de que você participou? *“Arremesso Consciente”*. E o que é para você um arremesso consciente? *“É você mirar no seu alvo, prestar atenção e, aí, você pega muita consciência de jogar para você não mirar errado”*. (Sujeito 10).

Sujeito 11. Você lembra a nome do projeto? Você lembra como é que chamava? *“Arremesso Consciente”*. Conta um pouco para mim, o que é para você um arremesso consciente? *“Arremesso consciente é para mim, tipo... tem uma cesta ali e eu estou aqui... aí, é um cesto de basquete, eu vou pensar de que forma eu vou jogar aquele negócio (a bola) para acertar naquele cesto”*. (Sujeito 11).

Temos aqui os primeiros indícios de que para as crianças, a ação de arremessar não pode ser feita de qualquer jeito, ela pede certo nível de consciência e atenção, certo vínculo com o mundo do pensamento. É interessante perceber, a partir das vozes das crianças, como um saber que é corporal vai se tornando também um saber intelectual, ou seja, capaz de ser comunicado através de outras linguagens como a verbal, a escrita etc.

Esse processo pode ser corroborado através do conteúdo declarado por quatro sujeitos nas respostas dadas a duas perguntas da entrevista. Os Sujeitos 3, 4 e 6 quando são estimulados a dizer, a partir do que aprenderam nas aulas, aquilo que fazem bem ou melhor (pergunta 10) e o Sujeito 10, quando é convidado a falar sobre estratégias utilizadas para vencer os desafios dos jogos (pergunta 7), evidenciam como o movimento (o fazer), aos poucos, se aproxima da consciência (o compreender) e como esse processo é importante para alcançar o êxito nos jogos e os desafios vividos nas aulas.

Pesquisador: De tudo o que você aprendeu, o que você acha que faz bem ou melhor?

“Arremessar”. De que jeito? Qual o seu melhor jeito de arremessar? *“Pega a bola, segura assim e faz assim, ó”*. E você arremessa com as duas mãos ou com uma só? *“Só com uma”*. E por que é melhor arremessar com uma mão só? *“Porque vai mais longe”*. (Sujeito 3).

“O arremesso”. Qual tipo de arremesso você acha que faz bem? *“O de baixo. Assim, jogando por baixo”*. Como você chama esse arremesso? *“É rasteira”*. O arremesso rasteiro é o que você acha que faz melhor? E por que você acha isso? *“Porque a bola não vira, assim, ela vai reto”*. Ela vai reto e acerta o alvo? *“É”*. (Sujeito 4).

“A arremessar diferente”. E qual dessas formas de arremessar você acha que faz melhor? *“Alto”*. Por que você acha que faz melhor o arremesso pelo alto? *“Porque quando eu vou jogar Bola ao cesto, eu faço assim com as duas mãos e eu jogo no alto”*. Quer dizer, as duas mãos? *“Com as duas mãos e no alto”*. Quer dizer, você combina o arremesso pelo alto e com as duas mãos? *“É”*. (Sujeito 6).

Pesquisador: Nesse jogo (que você mais gostou), qual a estratégia que você utilizava para fazer o ponto? O que preciso fazer para jogar bem esse jogo? Qual o principal desafio do jogo?

No jogo Bola ao cesto, qual a estratégia que você usava para arremessar e fazer o ponto? *“Eu, quando era da linha verde, eu tentava ficar mais nessas linhas aqui, ó, da frente e de trás, porque é mais perto do cesto e dá para jogar mais”*. Entendi. *“Aí, dá para aprender mais coisa”*. Agora, falando das suas estratégias e das bolas que você usou no jogo, bolas de tênis e bolas de basquete. Quais os tipos de arremesso? Você arremessava sempre do mesmo jeito nesses jogos? *“Não”*. Quais tipos de arremesso você aprendeu? *“Quando era no cesto pequeno, eu jogava a bola assim, a bola ia pingando, porque se eu jogasse diferente, a bola ia passar para o outro lado”*. E no Gol a gol gigante? *“No Gol a gol gigante eu tinha que pegar a bola e fazer assim, para a bola poder ir para o gol”*. Assim, quer dizer o quê? *“Que a bola vai pelo ar e ela pega mais velocidade para poder ir para o gol”*. Então, você me falou que arremessava pingando em um jogo, pelo ar no jogo do Gol a gol gigante, e no Derruba cone e no Campo minado? *“No Campo minado era tipo assim, ó, aqui era um cone, aí, eu tinha que pegar a bolinha e eu jogava rasteira”*. Rasteira? *“Ou eu jogava assim, mas não para ir para o alto, para ir para baixo”*. De cima para baixo? *“É, que, aí, eu jogava e o cone estava em pé, eu jogava e ele ia cair assim”*. (Sujeito 10).

Durante a entrevista, foi marcante a postura corporal, o jeito como os sujeitos, citados acima, responderam às perguntas. Ao mesmo tempo em que falavam, tentavam mostrar com gestos as formas utilizadas para arremessar (“segura assim”, “faz assim”, “assim, jogando por baixo”, “eu faço assim”, “eu tinha que pegar a bola e fazer assim”, “eu jogava assim”). Eles ainda não conseguem descolar o fazer do compreender, mas imaginamos que estejam caminhando a passos firmes para os estágios mais avançados de abstração. A riqueza desse conteúdo está em perceber, como nos indica Freire (1982), a forte e necessária conexão entre a ação e o pensamento para a obtenção de sucesso na prática da educação física.

O avanço no processo chamado de abstração, em que as experiências vividas corporalmente na prática dos jogos se transformaram em conhecimento, fica ainda mais evidente no conteúdo revelado por alguns dos sujeitos participantes da pesquisa, quando na entrevista, a partir da escolha de um jogo de que mais gostaram, respondem à pergunta que faz referência aos desafios e às estratégias utilizadas para jogar bem e fazer o ponto (questão 7, entrevista). Percebe-se claramente a evolução na compreensão e na capacidade de jogar de alguns alunos. Do entendimento da estrutura e do funcionamento dos jogos Gol a gol gigante e Campo minado em aspectos como organização, regras, técnicas, recursos e ocupação do espaço, as crianças progridem e passam a construir e experimentar estratégias para jogar melhor coletivamente e, assim, ganhar as partidas.

Os Sujeitos 2, 7 e 9, a seguir, relatam com detalhes as estratégias construídas para jogar bem e fazer o ponto no jogo Gol a gol gigante:

“Tem que fazer o gol para ganhar mais pontos”. E qual estratégia que você utiliza para marcar os pontos? Para fazer os gols? “A gente pega a bola e finge que vai jogar, depois quando o goleiro cai no chão, a gente joga”. Por que se ele não cair no chão? “Ele defende”. (Sujeito 2).

O que é preciso fazer para jogar bem esse jogo? Para vencer o jogo? *“Jogar a bola forte”. Jogar a bola forte? Por quê? “Porque ela tem que ir por cima”. E qual é a estratégia que você utilizava para marcar ponto no Gol a gol gigante? “O nosso time era assim, né? Todo mundo esperava os outros jogadores do outro time jogar as bolas. Aí, todo mundo pegava as bolas e jogava no gol que o goleiro não ia conseguir catar”. Ao mesmo tempo? “É”. Então vamos conversar um pouco mais sobre isso. Vocês esperavam? “É. As bolas virem todas para nós”. Aí, vocês arremessavam? “Todas para o gol”. E o que acontecia com o goleiro da outra equipe? “Ele só catava uma e as outras iam para o gol”. (Sujeito 7).*

“Para poder marcar gol? É, porque tinha algumas vezes que o time adversário jogava todas as bolas para o nosso campo, aí, nós pegávamos as bolas e todo mundo jogava as bolas ao mesmo tempo para o gol e fazíamos mais gols. Aí, o goleiro se atrapalhava todo e nós fazíamos gols”. (Sujeito 9).

Da mesma maneira, os Sujeitos 3, 6 e 11, abaixo, descrevem os procedimentos e as formas construídas no grupo para jogar bem e fazer o ponto no jogo Campo minado:

Qual é o principal desafio do jogo Campo minado? *“Olhar bem para o cone, mirar e depois jogar e acertar”. Qual é a estratégia que você usa para marcar pontos nesse jogo? “Assim, com o meu amigo, eu fico de um lado e ele fica do outro. Se eu errar, ele pega a bola e tenta. Se ele errar, eu pego e tento, até derrubar”. E o que você acha que foi mais fácil no jogo Campo minado? O que é mais fácil para você? “Derrubar o cone”. E o mais difícil? “Defender”. Defender? Que horas vocês defendem no Campo minado? Como? “Quando a gente estiver mais perto do cone, aí, a gente pega, vai mais perto dele e joga a bola para ele errar, para ele não acertar. Na bola da outra equipe, para elas baterem e depois voltarem”. (Sujeito 3).*

“Para jogar bem?”. É. “Ter muita atenção onde tá a bolinha”. E, aí? “Você vê. Se você colocou a bolinha em um cone e a outra bolinha do time adversário está em outro cone. Você tem que prestar atenção na sua bolinha e arremessar na bolinha do time adversário”. (Sujeito 6).

Qual é a estratégia que você usava para marcar o ponto no Campo minado? *“É fácil”. Fala para mim. “Fazer tabelinha”. O que quer dizer fazer tabelinha? Conta para mim. “Tem uma pessoa aqui na ponta e outra pessoa lá na outra ponta. Você derruba o cone e se a bola for para ele, ele também vai derrubando os cones”. Caramba, boa estratégia. (Sujeito 11).*

Temos, nos relatos acima, evidências que nos parecem concretas para inferirmos que as crianças tomaram consciência dos conteúdos ministrados e dos processos vividos durante o

estudo dos jogos. Considerando a qualidade dos conteúdos manifestos, arriscamo-nos a dizer que a melhora constatada no desempenho das crianças durante as aulas se deu devido às sucessivas tomadas de consciência dos conhecimentos e procedimentos necessários para alcançar o êxito e o sucesso nos jogos. A capacidade de verbalizar sobre as estratégias construídas para jogar cada vez melhor e a clareza no entendimento das regras para o funcionamento dos jogos (já discutida no núcleo de significado 2, expectativas de aprendizagem da dimensão conceitual) são indicadores potentes de que o fazer e o compreender caminharam juntos no processo de aprendizagem das crianças.

A questão que se coloca neste momento é: Como o método sugerido para o programa Oficinas do Esporte contribui para, no campo de prática de ensino e aprendizagem do esporte, aproximar o fazer do compreender?

A sistematização da intervenção pedagógica, via planejamento e aplicação das sequências didáticas, se configura como um dos diferenciais do programa, mas não garante o seu sucesso. A rotina da prática pedagógica, no chão da quadra, é repleta de surpresas e imprevistos. Como diz Perrenoud (2001, p. 15), “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”. Dessa forma, nos esforçamos para que no dia a dia das aulas, os processos de planejamento e avaliação sejam acompanhados por uma intervenção qualificada que seja coerente com as *orientações didáticas* apresentadas durante toda a discussão realizada até aqui.

Favorecer o movimento, oportunizar a participação de todos, gerar interações, valorizar a experimentação, provocar o conflito e a contradição, promover ajuda ajustada, construir coletivamente e possibilitar o sucesso são as nossas orientações didáticas, e que se constituem em um guia de intervenção pedagógica para os professores do programa. São essas orientações que, na nossa visão, asseguram a qualidade do ensino nas Oficinas do Esporte. Elas são o ponto de partida para que os professores possam fazer os ajustes no método e adequar suas práticas em função das características dos alunos, espaços, recursos e tempo, sem perder de vista o DNA do programa.

4.3.2 O fazer e o compreender que se transformam em aprendizagem significativa

Quando o assunto é a discussão e a reflexão sobre como o método pode contribuir para fazer a amarração entre o fazer e o compreender, defendemos a ideia de que os conflitos, as experimentações, as interações e as construções coletivas, alinhadas ao processo de intervenção que valoriza o sucesso e a ajuda ajustada, são fatores essenciais para o êxito do programa. Metodologicamente, esse processo é o desencadeador daquilo que definimos como *aprendizagem significativa*. A capacidade de as crianças chegarem a níveis cada vez mais

avançados de tomada de consciência e abstração mantém relação direta com a aprendizagem significativa. Quanto mais qualificado o caminho da tomada de consciência e abstração, mais significativa é a aprendizagem e mais conexão existirá entre o fazer e o compreender. Assim sendo, podemos dizer que as orientações didáticas, apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo, estão sob o guarda-chuva da aprendizagem significativa.

Qual seria então a responsabilidade dos professores no desenvolvimento das aulas do programa quando falamos da aprendizagem significativa? No tempo que dedicamos a responder essa pergunta, descobrimos que professores podem ensinar com significado, mas são os alunos que aprendem significativamente. O que isso quer dizer? Na verdade, são os alunos que atribuem significado aos conteúdos e conhecimentos com os quais se relacionam. A nós, professores, cabe facilitar o processo. Se não podemos aprender pelos nossos alunos, podemos nos desenvolver como mediadores, como bons provocadores de conflito.

Os desafios e as contradições, se bem colocados, podem ser eficientes mobilizadores da aprendizagem significativa. Aquilo que, muitas vezes, é entendido como perturbação ou conflito torna-se o elemento gerador do ciclo da aprendizagem significativa. A partir de um obstáculo, as crianças são desequilibradas e convivem com possíveis testagens e fracassos. Os erros mobilizam regulações, ajustes e tomadas de consciência que levam à superação. Os consequentes acertos e a capacidade de descobrir e explicar como se deu o processo se configuram como aprendizagem significativa.

O importante é que o desafio ou o conflito faça algum sentido para os alunos, algo que eles tenham vontade de aprender e que seja de possível utilização nos contextos em que vivem. A aprendizagem, segundo Onrubia, é:

Um processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito dos diferentes conteúdos, levando em consideração o significado e o sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-los. (1998, p. 123).

Por esse ângulo, convém sempre estarmos atentos aos conhecimentos com os quais as crianças chegam para as aulas. Aprendizagem significativa e o respeito àquilo que elas já sabem sobre os diferentes objetos de estudo são como duas faces de uma mesma moeda. Em outras palavras, como nos advertem Mirás (1998) e Solé (1998), a atualização e a disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos são condição necessária para poderem realizar uma aprendizagem o mais significativa possível. Para as autoras, quando falamos de atribuir significado aos conteúdos de estudo, falamos de um processo que nos mobiliza em nível

cognitivo, e que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimento para dar conta da nova situação, tarefa ou conteúdo da aprendizagem.

Na prática das aulas, o diagnóstico sobre aquilo que as crianças conhecem acerca dos esportes, jogos e conteúdos que serão estudados dá-se a partir da apresentação das sequências didáticas e suas expectativas de aprendizagem nas rodas de conversa. É importante que as crianças tenham clareza de quais são as intenções dos professores e saibam o que eles desejam ensinar. Nas rodas de conversa com boas perguntas, nas possibilidades de experimentação e testagem das suas hipóteses, nas atividades de registro e produção coletiva, nas interações em grupo etc., os professores identificam o conhecimento prévio das crianças. Nasce desse processo os desafios, os conflitos e as contradições, que adequados aos interesses, motivações e necessidades das crianças, irão mobilizar as aprendizagens mais significativas.

A rota percorrida por um dos sujeitos participantes da pesquisa pode nos ajudar a ilustrar o que estamos dizendo. É relevante perceber, abaixo, como o Sujeito 11 trilhou o caminho da aprendizagem memorística (1ª. coleta), com os conhecimentos desintegrados e difusos, para a aprendizagem significativa (2ª coleta), com conhecimento integrado, que parece ter sido abstraído e levado para a consciência com lógica e coerência. Os jogos nomeados na primeira aplicação do questionário, início da sequência didática, aparecem nas aulas finais organizados e explicados com sentido. A descrição do sujeito possui nexos, concatenação e coesão nas ideias:

Sujeito 11 – 10 Anos

1ª. coleta

“Eu aprendi nas aulas arremessar melhor de longe e de perto, nós estamos fazendo um projeto que tem que fazer 6 jogos: Gol a gol gigante, Queimada com arremesso, Campo minado, Guerra de bolas, tudo com arremesso e no outro mês nós aprendemos a proteger que foi muito legal e outros projetos que eu não lembro, o mais importante que a professora passa é o respeito”.

2ª. coleta

Nome do projeto: Arremesso Consciente

Gol a gol gigante:

Eu aprendi a arremessar melhor e jogar alto e a mira melhorou e ter um arremesso consciente para acertar o alvo e mudar algumas coisas do jogo e aprendi outras coisas.

Campo minado:

Eu aprendi a jogar mais baixo e pingando e ter mais atenção quando jogar no alvo, porque se eu jogar no alvo do outro time vai ser ponto de outro time, então eles vão ter chance e ganhar e outras coisas como mudar o jogo e era os alunos e a professora que ajudavam a mudar.

Bola ao cesto:

Eu aprendi a jogar um pouco mais alto, porque se eu jogasse com força não dava para eu acertar o alvo e nós jogávamos atrás da linha verde com bolas de tênis e de basquete e o alvo era um cesto e os alunos faziam as mudanças do jogo na roda de conversa.

Derruba cone:

Eu aprendi a jogar forte, porque esse jogo é igual Gol a gol gigante, porque o alvo é longe e as bolas davam curva e era difícil e era com bola de vôlei e era atrás da linha verde, mas com as mudanças dos alunos e a professora ajudou a mudar o jogo que a gente colocou a bola amarela que quem pegasse essa bola se chamava coringa e ia jogar perto do alvo e outras mudanças que a gente fez.

O Sujeito 11 parece ter abstraído o conhecimento na melhor concepção de abstração que podemos ter. Após a sequência de aulas e com base na análise do conteúdo manifesto, diríamos que ele consegue tirar algo da ação e levar para o pensamento. Ele aparenta fazer a integração entre a ação (aquilo que viveu corporalmente na quadra) e a compreensão (a capacidade de expressar com lógica e coerência aquilo que foi vivido) com propriedade e consciência. Levantamos a hipótese de que o fazer e o compreender se encontraram na forma mais elevada de aprendizagem que se pode dizer significativa. O sujeito atualiza seus esquemas de conhecimento, atribui significado ao conteúdo estudado e dá sentido pessoal aos códigos e signos que já faziam parte dos jogos. Podemos dizer que, nesse caso, conforme nos indica Pozo (2000, p. 32), “o sujeito foi além de uma aprendizagem memorística e deu novos significados para sua aprendizagem”. O aluno construiu uma informação nova, interpretada à luz do que já sabia, integrando-a aos seus conhecimentos anteriores. Em síntese, o sujeito revela que ele sabe o que ele sabe, ele revela a competência de saber jogar bem dentro e fora das quadras.

4.3.3 O fazer e o compreender, a aprendizagem significativa e a transdisciplinaridade

Nos últimos anos, ao longo da implantação e desenvolvimento do programa Oficinas do Esporte, temos algumas questões que nos intrigam: Será que aquilo que os alunos aprendem nas aulas é levado para a vida fora das quadras? Como saber se estamos ensinando mais que o esporte para as crianças?

A hipótese aventada é a de que o ensinar a pensar pode contribuir nesse processo. Quando as crianças aprendem a pensar, integram o fazer e o compreender, portanto estão aprendendo mais que o esporte. A tomada de consciência se configura como um dispositivo que nos informa sobre o que fazemos e conhecemos. Quando as crianças são mais conscientes, elas fortalecem seu pensamento e tornam-se capazes de mostrar que sabem o que conhecem e sabem o que fazem. O resultado, na nossa visão, é que, depois de algum tempo, elas passam a aprender melhor o esporte, transferindo os conhecimentos adquiridos para outros espaços de convivência social, aumentando, assim, seus poderes para também aprender outros conteúdos ensinados em outros espaços educativos.

Na pesquisa, mais precisamente na realização da entrevista, quando foram perguntados (questão 9) sobre se utilizavam o conhecimento construído nas aulas em outros lugares, os sujeitos fizeram algumas referências sobre possíveis transferências de aprendizagem. Os Sujeitos 1, 3, 4, 7 e 9 relatam que levam o que aprendem nas Oficinas do Esporte para a escola, principalmente para as aulas de educação física. Aprendizagens incorporadas nos jogos de arremesso se conectam a outros jogos como o Basquete, o Vôlei e a Queimada.

Pesquisador: Esse conhecimento que você adquiriu, você utiliza em outros lugares?

“Sim. Na escola. Na educação física”. (Sujeito 1).

“Só na escola”. Só na escola? Em que momentos? “Às vezes, na educação física, quando eu jogo Basquete”. E te ajudou lá na escola a jogar melhor o Basquete? Por que te ajudou? “Por que, às vezes, eu tentava acertar e eu errava”. E agora você está acertando mais? “Sim”. (Sujeito 3).

“Lá na escola, quando eu jogo Vôlei”. (Sujeito 4).

“Ah, na educação física”. Me conta um pouco. “Assim, porque de vez em quando tem Queimada, aí, eu consigo jogar bem”. O arremessar desses jogos que você estudou aqui é utilizado também em outros jogos na escola. Qual foi o jogo que você falou? “A Queimada”. (Sujeito 7).

“Sim, na escola”. Em quais momentos? “Na aula de educação física”. Me conta, fala um pouco sobre isso. “Porque, às vezes, a professora passa Basquete e, aí, eu uso a mira que eu usei aqui. A professora passa Gol a gol e eu jogo do mesmo jeito que eu jogo aqui”. Vocês jogam Gol a gol com as mãos lá na escola também? “Sim”. (Sujeito 9).

É expressivo perceber o conhecimento ecoando em diferentes contextos de prática corporal, tanto nas aulas do programa, quanto nas aulas de educação física da escola. Pedagogicamente, todo o ciclo de aprendizagem significativa que envolve o aprender a pensar, a tomada de consciência e o fortalecimento do pensamento sobre os diversos conteúdos estudados, entre eles o esporte, tem o mérito de repercutir positivamente para que as crianças possam se inserir e participem ativamente nos espaços de aprendizagem.

No currículo das Oficinas do Esporte, nossos planos pedagógicos não devem se restringir a ensinar o arremesso, tema da sequência didática pesquisada, mas, sim, mobilizar aprendizagens transdisciplinares. Para nós, toda a aprendizagem significativa é também transdisciplinar. É transdisciplinar porque, como nos orienta Freire (S/d), vai além, ultrapassa os ambientes mais imediatos do esporte e se espalha em várias direções.

Na educação física e no esporte, os estudos e as pesquisas coordenados por Freire (2009; 2011; 2013a) oferecem referências e resultados relevantes de como a pedagogia

transdisciplinar, gerada a partir do jogo, contribuiu para que o conhecimento construído pelas crianças atravessasse, fosse além das tradicionais disciplinas escolares. Nas Oficinas do Jogo (FREIRE, 2013a), programa inspirador das Oficinas do Esporte, os conteúdos ensinados mobilizam a formação do conhecimento de base, tal como aprender a aprender, aprender a pensar e aprender a viver. Os conhecimentos de base, na pedagogia transdisciplinar, são comuns a todas as áreas do conhecimento e são aplicáveis dentro e fora da escola.

Como nos ensinou Nicolescu (1999; 2000), a transdisciplinaridade, como indica o prefixo “trans”, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. A unidade do conhecimento é para nós a integração do conhecimento, no sentido de incorporar/incluir, na rotina de vida, como algo que nos faz aprender diariamente a ser mais ativo, protagonista da nossa caminhada.

Foi nesse sentido que buscamos encontrar mais indícios nos conteúdos anunciados pelas crianças durante a pesquisa, de aprendizagens significativas e transdisciplinares, aquelas que ultrapassam os muros do núcleo esportivo. Quando questionados (perguntas 14 e 15) sobre possíveis mudanças de comportamento em casa ou na escola, advindas da participação nas aulas do programa, os sujeitos se expressam das mais diferentes formas.

Na ocasião em que são perguntados sobre mudanças no comportamento em casa, os Sujeitos 5, 8 e 9 dizem não ter havido nenhuma mudança. Os Sujeitos 4, 6 e 7 revelam mudanças relacionadas com a motivação para a prática mais efetiva e constante de jogos e os Sujeitos 2, 10 e 11 comentam sobre mudanças atitudinais.

Pesquisador: Depois que você começou a fazer essas aulas de esporte com a professora X, mudou alguma coisa no seu comportamento em casa?

Sujeitos que revelam não ter havido mudanças no comportamento em casa:

“É assim, na semana passada na minha casa, eu tinha cinco bolas. Meu pai tinha comprado e eu ficava treinando para jogar. Eu andava com a bola pingando para um lado e para o outro, para um lado e para o outro. Aí, no outro dia, eu ficava fazendo a mesma coisa”. E eram coisas que você aprendeu aqui nas aulas? “Eu aprendi na minha casa”. Mas, depois que você começou a fazer as aulas aqui, não mudou muita coisa na sua casa, então? “Não”. (Sujeito 5).

“Ah, eu acho que continua igual”. (Sujeito 8).

“Não, tá normal”. (Sujeito 9).

Sujeitos que revelam ter incorporado uma prática mais efetiva de jogos:

“Sim”. O que melhorou? “O futebol”. Você está jogando melhor? “Estou”. E com quem você joga em casa? “Com o Sujeito 3 e o Sujeito 2”. Vocês moram perto? “É uma pensão. Eu moro embaixo, eles moram em cima e tem uma escada”. E, aí, vocês jogam futebol juntos lá? “Sim”. (Sujeito 4).

“Sim”. O que mudou? “Agora eu estou tentando fazer Basquete em casa”. Você está tentando jogar Basquete em casa? E você joga sozinha ou com colegas? “Tem vezes que eu jogo com o meu irmão. Tem vezes que eu também jogo Pingue-pongue com ele”. Quer dizer, você está praticando mais esporte em casa? “É”. (Sujeito 6).

“Sim”. O que é que mudou? “Mudou, porque eu queria fazer mais esporte”. (Sujeito 7).

Sujeitos que revelam ter assimilado algumas mudanças nas atitudes:

“É, não pegar as coisas dos outros”. Isso em casa? Mas por que, você tem irmãos? “Tem que pedir para a minha mãe”. E você aprendeu isso aqui? Em que momento você aprendeu? “É porque quando eu pegava a bola para jogar antes da aula, a professora falava, assim, que não podia”. (Sujeito 2).

“Sim”. O que você acha que melhorou? O que é que mudou em casa? “Porque antes eu era muito cansada. Aí, agora eu fico melhor, fico mais disposta”. (Sujeito 10).

“Mudou”. O que é que mudou? “Assim, antes eu respondia para a minha mãe e agora eu não respondo mais”. (Sujeito 11).

No momento em que são indagados sobre possíveis mudanças no comportamento na escola, os Sujeitos 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 reforçam e legitimam conteúdos relativos a mudanças de comportamento na dimensão corporal, na melhoria das habilidades motoras e competências para participar das atividades nas aulas de educação física. Eles retomam conteúdos já apresentados e discutidos anteriormente, como “fazer ponto e jogar melhor”, “ter mais mira no chute”, “acertar melhor os cones e tirar nota dez”, “melhorar os arremessos”, “conseguir jogar Vôlei”, “melhorar a nota porque melhorou suas habilidades” e “conseguir correr mais e jogar Basquete com a cesta mais alta”. Já os Sujeitos 1 e 5 indicam mudanças atitudinais como “levantar a mão para falar e não falar um em cima do outro” e “maior participação e aprendizagens relacionadas com a matemática”.

Pesquisador: E, na escola, depois que você começou a participar das aulas de esporte, na escola mudou alguma coisa? Você acha que melhorou alguma coisa no seu comportamento, na sua atitude na escola?

Sujeitos que revelam ter construído competências para jogar melhor:

“Mudou. Os arremessos que eu faço na escola”. Os arremessos que você faz na escola? O que aconteceu com eles? “Eles me ajudam a fazer ponto e a jogar”. (Sujeito 3).

“Sim. Quando eu vou chutar para o gol. Você tem que ter uma mira de chutar”. Ah, então você melhorou as suas habilidades? “Primeiro você tem que olhar para onde é o alvo para você chutar. Senão, você chuta para fora”. (Sujeito 4).

“Sim. Porque quando eu vou na aula de educação física, a professora sempre dá nota dez para mim. Porque, agora, eu estou acertando melhor os cones, as bolas”. Quer dizer que você melhorou a sua habilidade? “É”. Então você acha que você melhorou seu desempenho na habilidade de arremessar? “É”. Conta para mim por que você acha que você melhorou. “Porque a professora está ensinando novas coisas para nós, ela está ensinando sobre arremessar novas coisas, direcionar novas coisas”. Isso aqui nas aulas de esporte? “É”. (Sujeito 6).

“Melhorou mais os meus arremessos”. Melhoraram mais os seus arremessos? “É, porque antes lá na escola estava ruim e aqui eu comecei a melhorar e comecei a ficar bom”. (Sujeito 7).

“Melhorou, porque o professor tem vezes que dá Vôlei e eu já estou conseguindo fazer mais forte (melhor) algumas coisas”. Então, o que você aprende aqui está te ajudando na escola? “Está”. Conta um pouco mais sobre isso. Você estava falando do Vôlei. O que mudou no seu comportamento na escola? “Porque o professor foi ensinar a gente a arremessar um tipo de arremesso que eu já sabia e eu fui ajudando os meus colegas”. Quer dizer que na escola você começou a ajudar os seus colegas porque você aprendeu coisas aqui nas aulas de esporte? “Sim”. O que mais você consegue fazer lá na escola? Ajudar os seus colegas e o que mais? “Na Queimada também me ajudou muito, porque a professora dava bastante Queimada aqui e o professor foi dar lá na escola e eu já sabia”. (Sujeito 8).

“Sim. Na aula de educação física a minha nota melhorou”. A nota melhorou? E por que a nota melhorou? “Ah, porque lá a professora dá a nota, tipo, por habilidade. Áí, eu melhorei aqui e melhorei lá”. Quer dizer, você melhorou suas habilidades aqui e, consequentemente, lá? “Eu levei pra lá”. (Sujeito 9).

“Mudou, porque antes eu não conseguia correr, porque cansava muito. Agora eu consigo correr mais”. Quer dizer que você melhorou suas habilidades? “E também aqui eu ficava treinando no Basquete. E lá na minha escola a cesta é mais alta, aí, eu fui e consegui arremessar e acertar três vezes”. Quer dizer, você conseguiu melhorar a sua habilidade lá no jogo da escola? “É, e lá era mais alta a cesta”. (Sujeito 10).

Sujeitos que revelam a transformação de algumas atitudes em sala de aula:

“Deixar de falar um pouco. Porque toda a vez que a professora está falando, ela pede para ficar em silêncio e não falar um em cima do outro, senão fica uma bagunça. Se quiser falar, para levantar a mão”. E nas aulas, quando a professora trabalha isso com vocês? De falar um de cada vez? “Quando a gente tá na roda de conversa”. (Sujeito 1).

“Melhorou”. O que melhorou? “Porque eu me comporto. Quando a professora falava, eu nem respondia. Agora mudou. Aí, a professora fala assim, traz o caderno aqui para mim, eu levo rápido e, aí, a professora elogia. Eu terminava a prova, as continhas. Tudo primeiro e os outros nem sabiam fazer e escrever continha de menos. Eu fiz tudo primeiro, rápido”. Você está falando que começou a fazer as coisas mais rapidamente na escola, mas o que isso tem a ver com as aulas aqui do projeto? Por que isso te ajudou? Por que as aulas do projeto te ajudaram a ser mais rápido na escola? O que aconteceu? “Porque eu estava jogando bem aqui”. (Sujeito 5).

O que encontramos foram indícios de que parece existir um “ultrapassar” das aprendizagens de um espaço para outro, pelo menos na especificidade das habilidades motoras e de algumas atitudes relacionadas com as regras e as relações de convivência. Não podemos desconsiderar aspectos relacionados com a possibilidade de as crianças participarem mais ativamente e melhor das aulas de educação física na escola, porque o processo de inclusão é fundamental para que os alunos fiquem atraídos pela escola, que sintam vontade de voltar e aprender diariamente.

É também saudável perceber que os meninos e as meninas expressam a vontade e a motivação de continuar praticando jogos onde moram, com os seus amigos. Gostar de jogar e praticar esporte pode ser um elemento importante para o futuro das crianças em aspectos de convivência, saúde e qualidade de vida. Quanto às questões atitudinais, nos parece relevante que elas apareçam e façam parte do repertório dos conteúdos manifestos. É significativo que as crianças falem sobre conteúdos relacionados com as regras e as normas de convivência escolares e familiares. A educação atitudinal para a cooperação e autonomia solicita dos sujeitos que tenham espaço para conversar e exercitar suas hipóteses e pontos de vista. Só assim nascerá uma moral autônoma e responsável, comprometida com a vida em comunidade.

A discussão até aqui proposta nos remete a refletir sobre a novidade e o desafio de construir uma educação transdisciplinar, geradora de aprendizagens significativas. Em síntese, a pedagogia transdisciplinar nos obriga, como professores, aprender a dialogar e a fazer perguntas. Normalmente as crianças são impelidas a responder perguntas que são dos adultos, lógica que tem pouca relação com a pedagogia transdisciplinar. Nas Oficinas do Esporte, são as boas perguntas, as perguntas das crianças, que ajudam no processo de compreensão e tomada de consciência, de associação entre o fazer e o compreender, porque só compreendemos aquilo que fazemos quando prestamos atenção, quando temos dúvidas, quando nos questionamos, refletimos, refazemos, corrigimos e conseguimos ver dentro o que aconteceu fora de nós. Nossa missão: Ensinar a pensar! Tudo aquilo que nasce na prática esportiva e chega à consciência poderá nos libertar e, livres, levamos conosco certos conhecimentos que não nos deixam

prisioneiros do esporte, muito pelo contrário, nos fazem mais fortes para viver melhor, viver a vida com mais liberdade, autonomia e responsabilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em estudar e compreender melhor como se dá a relação entre o ensino e a aprendizagem nas aulas de educação física e de esporte educacional surgiu há muitos anos, quando iniciamos a docência em escolas de ensino fundamental. A experiência com processos avaliativos que incluíam a aplicação de provas bimestrais, o preenchimento dos boletins escolares, a elaboração de relatório para a coordenação pedagógica, a participação nas reuniões de pais, entre outros, sempre nos fez questionar a autenticidade e o nível de fidedignidade do nosso trabalho como educador. Esse incômodo se acentuou há treze anos, quando assumimos o trabalho como coordenador pedagógico em uma ONG que desenvolve programas de ensino do esporte para crianças. Durante esse tempo, na convivência com professores, alunos, pais, financiadores, gestores públicos, entre outros atores sociais, aprendemos sobre a importância e o desafio de apresentar indicadores cada vez mais claros e objetivos sobre ensino/aprendizagem durante as aulas de esporte educacional.

A responsabilidade de implantar e coordenar o programa Oficinas do Esporte nos deu a oportunidade de construir uma prática que, desde o início, orientou-se para o aperfeiçoamento dos processos de planejamento, ensino e avaliação da aprendizagem. Sempre acreditamos que ações como a sistematização da prática via sequências didáticas, formação continuada dos professores, registro e produção de materiais didáticos, publicação de documentos e livros e participação em seminários e outros fóruns de discussão seriam, e são, fundamentais para qualificar o programa. Aliás, foi no movimento de constante reflexão sobre a qualidade da nossa prática pedagógica nas Oficinas do Esporte que aprendemos mais sobre a relação de complementaridade entre o ensino e a aprendizagem.

A nossa entrada no programa de pós-graduação da Escola de Educação Física e Esportes da USP (EEFEUSP), no ano de 2013, nos aproximou da universidade e permitiu que pudéssemos fazer da nossa experiência profissional uma intervenção científica, ou seja, avaliar, via método científico, a qualidade e a repercussão do programa Oficinas do Esporte na aprendizagem das crianças. Para nós, era chegado o momento, após algum tempo acreditando que estávamos ensinando o esporte como fim, mas também como meio, de fazer ciência e responder a perguntas do tipo: O que se aprende nas Oficinas do Esporte? Qual o efeito da pedagogia das Oficinas do Esporte no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças? Qual a qualidade do ensino dos professores participantes do programa Oficinas do Esporte? Existe equilíbrio entre as intenções e as ações?

A participação como aluno e pesquisador no Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano (LAPEM), sob a segura orientação do professor Osvaldo Luiz Ferraz, foi fundamental

para a realização de um estudo que tivesse sentido e pudesse contribuir com a nossa formação pessoal e profissional. Durante quatro anos, aprendemos e trabalhamos juntos para tentar desenvolver e qualificar um jeito de fazer pesquisa em educação física e esporte com foco no ensino, ou seja, nas ações didáticas do professor e sua repercussão na aprendizagem dos alunos.

A intenção é que as investigações e estudos realizados no contexto formal (escolarização) e não formal possam ir além da simples contabilidade pedagógica, dos mapeamentos ou das descrições superficiais sobre a pedagogia do movimento. Por esse motivo, esta pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, localizada na área dos estudos pedagógicos em educação física e esportes, procurou coletar os dados no próprio contexto de ensino do professor (validade ecológica). O que fizemos foi observar minuciosamente um programa de educação esportiva, do ponto de vista da relação e da articulação entre o método de ensino e a aprendizagem dos alunos nas dimensões cognitiva, motora, social e afetiva (não fragmentação).

A utilização e a integração de instrumentos relacionados aos procedimentos de aprendizagem (questionário, entrevista, grupo focal e vídeo) e aos procedimentos de ensino (sequência didática) proporcionaram a realização de uma densa análise e discussão sobre como as intenções, as indicações e as intervenções, os chamados 3Is da educação esportiva, se aproximaram durante o tempo de aplicação de uma unidade de ensino para crianças que frequentam o programa Oficinas do Esporte.

A pesquisa, mais precisamente a discussão desenvolvida a partir da análise dos resultados, permitiu o enriquecimento e a qualificação de um empreendimento que se compromete com a missão de ensinar o esporte educacional. Além disso, os resultados contribuíram positivamente para ampliar a experiência de intervenção, algo que acreditamos poderá inspirar profissionais envolvidos e comprometidos com a pedagogia do esporte.

Assumindo as delimitações da pesquisa, entre elas, a presença de uma professora experiente e competente no método proposto, a função de estruturação e coordenação do programa exercida pelo pesquisador, a opção de realizar o estudo em um espaço estruturado e com bons recursos pedagógicos, diríamos que as principais contribuições do estudo são as seguintes:

1. É possível argumentar a favor do esporte educacional. O efeito da pedagogia empregada nas aulas, constatado através do conteúdo manifestado pelas crianças, nos permite dizer que as Oficinas do Esporte se configuram como um potente programa de educação esportiva. A ampliação da experiência de intervenção, realizada cientificamente, nos autoriza a declarar que é uma prática com potencial

para fazer do esporte um dos espaços possíveis de educação integral e de desenvolvimento humano.

2. Os processos de ensino e a intervenção pedagógica realizados parecem ter contribuído efetivamente para a construção de aprendizagens que integraram o fazer e o saber, o ser e o conviver. Os resultados ratificam o pressuposto de que é possível pensar no esporte não somente como um fim, mas também como meio para o desenvolvimento integral.
3. A pedagogia do esporte educacional aqui proposta se mostrou eficiente na integração entre o fazer e o compreender, entre o ensinar bem o esporte para todos e o ensinar mais do que o esporte para todos. Vale considerar que o esporte só é educacional quando se ensina as crianças a praticar e a compreender aquilo que é feito. Este processo é chamado de alfabetização esportiva e está na origem da formação de cidadãos que, educados esportivamente, poderão usufruir e apreciar as diferentes práticas.
4. As Oficinas do Esporte e o seu método podem ser inspiradores para a estruturação e a qualificação de programas voltados para o ensino do esporte educacional. A arquitetura do modelo Oficinas do Esporte, com pressupostos e valores (tema central); objetivos, orientações didáticas e o jogo (elementos críticos); indicadores de avaliação (resultados de aprendizagem) define-se como proposta que aproxima o ensino e a aprendizagem.
5. O planejamento, a partir de sequências didáticas, contribui para dar intencionalidade à prática dos professores e fomenta a conexão entre as intenções (ensino) e os resultados (aprendizagem). O método e as orientações didáticas, que se efetivam em palavras-chave como participação, construção coletiva, interação, conflito, significado, ajuda ajustada e experimentação, são pontos fortes da pedagogia empreendida nas Oficinas do Esporte.
6. No campo da pesquisa, o estudo poderá iluminar e motivar a sistematização de processos avaliativos de programas de esporte educacional oferecidos nos contextos formal e não formal de ensino. O método, as técnicas e os instrumentos utilizados neste estudo poderão ser aperfeiçoados e qualificados na realização de outras pesquisas pautadas pela análise qualitativa e por aspectos que levem em consideração as ações de ensino, a validade ecológica e a não fragmentação.

Encerrado o ciclo, fica a certeza de que adquirimos mais consistência durante e após o processo de pesquisa e estudo que empreendemos. A experiência universitária, depois de um longo tempo de ausência, já que havíamos concluído o mestrado no ano de 2001, foi significativa. A realização da pesquisa fez legitimar a nossa visão de que é possível fazer ciência do esporte educacional nos campos e nas quadras do nosso país. A aprendizagem reside no trabalho árduo e no alto nível de comprometimento e rigor exigidos, algo não muito comum na nossa vida de professor. Nem todos precisam ser cientistas e atuar no meio acadêmico, mas podemos aprender com a universidade a ser mais reflexivos, críticos e protagonistas na avaliação da qualidade da nossa prática.

Temos clareza de que cada vez mais são necessárias evidências empíricas para comprovar o potencial educativo do esporte em aspectos como inclusão, autonomia, emancipação, direitos e cidadania. Os resultados apresentados embora se constituam apenas como recorte do universo que caracteriza o esporte educacional, revelam que estamos no caminho certo.

Se um ciclo se encerra, outro se inicia. A ideia é continuar investindo energia na parceria com a universidade, aperfeiçoar as pesquisas e consolidar métodos que possam contribuir para que cada vez mais as crianças e os jovens brasileiros tenham a oportunidade de viver uma experiência positiva com o esporte.

Essa é a nossa missão e, portanto, o nosso grande desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. R. **O jogo de regras no contexto escolar**: uma análise na perspectiva construtivista. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1993.
- ARAÚJO, U. F. de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: Moll, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito e outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ASSMAN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BALAN, C. M.; DAVIS, W. E. Ecological task analysis - an approach to teaching physical education. **JOPERD - The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 64, n. 9, p. 54 (8), 1993.
- BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas**: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BARBIERI, C. A. S.; OLIVEIRA, P. C.; MORAES, R. M. (orgs.). **Esporte Educacional**: uma proposta renovada. Recife: Universidade de Pernambuco/UPE-ESEF e Ministério Extraordinário do Esporte/INDESP, 1996.
- BARBIERI, C. A. S. **Esporte educacional**: uma possibilidade para a restauração do humano no homem. Canoas: Ulbra, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1995.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENTO, J. O. Do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- BETTI, M. O papel da Sociologia do Esporte na retomada da Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 20, p. 191-93, suplemento n. 5, set. 2006.
- BETTO, F. In: BETTO, F.; DE MASI, D. **Diálogos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- BETTO, F. In: BETTO, F.; GLEISER, M. **Conversa sobre a fé e a ciência**. Com Waldemar Falcão. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, V. Cultura corporal e esporte escolar: fator de inclusão e desenvolvimento social? In: REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006

BRACHT, V. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério do Esporte. **DIESPORTE: Diagnóstico nacional do esporte**. Caderno 1. Brasília, 2015.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil - 1988**. Senado Federal. Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. [lei darcy ribeiro (1996)]. Ldb [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. 12. ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 254).

BRASIL. Lei nº 9615, de 24 de março de 1998. **Lei Pelé**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRAUNER, L. M. **Projeto social esportivo**: impacto no desempenho motor, na percepção de competência e na rotina de atividades infantis dos participantes. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física. Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Rio Grande do Sul, 2010.

BROOKS, J. G.; BROOKS, M. G. **Construtivismo em sala de aula**. Trad. Maria Aparecida Kerber. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BURTON, A. W.; DAVIS, W. E. Ecological task analysis: utilizing intrinsic measures in research and practice. **Human Movement Science**, v. 15, p. 285-314, 1996.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASEY, A. Models-based practice: great white hope or white elephant? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 00, n. 0, p. 1–17, 2012.

CASTRO, S. B.; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 145-163, out./dez. 2011.

CENPEC. **Guia Políticas de Educação Integral**, S/d. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/516/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito: O que é educação integral?** S/d. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Trad. de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: Coll, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

D'ANGELO, F. L. **Cooperação e autonomia**: jogando em grupo é que se aprende. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

D'ANGELO, F. L. **Alfabetização corporal, jogo e qualidade de vida**. Revista Digital Pré.Univesp. Disponível em: <<http://pre.univesp.br/alfabetizacao-corporal-jogo-e-qualidade-de-vida#.Vimgon6rTcc>>. 02-07-2014. Acesso em: 26 out. 2015.

D'ANGELO, F. L.; MARQUES, M. J.; FERRAZ, O. L. Esporte educacional no contraturno escolar: distâncias e aproximações em busca de uma educação integral. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, suplemento 9, p. 37-46, 2015.

DEHEINZELIN, M. **Construtivismo, a poética das transformações**. São Paulo: Ática, 1996.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DESIGNED TO MOVE. **A physical activity action agenda**. Publicado em 2012, Copyright by Nike, Inc. All rights reserved. Disponível em: <<http://pt.designedtomove.org/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

DESIGNED TO MOVE. **Designed to move: active schools**. A practical guide for school leaders. Publicado em 2015, Copyright by Nike, Inc. All rights reserved. Disponível em: <<http://pt.designedtomove.org/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

EXAME. **Revista digital (Exame.com)**. Matéria publicada em 26/6/2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/qual-e-o-tamanho-da-importancia-do-esporte-na-economia/>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREINET, C. In: LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FREIRE, J. B. **As relações entre o fazer e o compreender na prática da educação física**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1982.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: Moreira, W. W. (org.) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

FREIRE, J. B. **Esporte educacional**. Anais do I Congresso Latino-Americano de Educação Motora e II Congresso Brasileiro de Educação Motora, págs. 106-108. Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998a.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Londrina: Midiograf, 1998b.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B. Oficinas do jogo: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – v. 1, n. 1, p.157-175, agosto 2009.

FREIRE, J. B. **Ensinar esporte, ensinando a viver**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, J. B. (org.). **Oficinas do Jogo**. São Paulo: Avercamp, 2013a.

FREIRE, J. B. **Educação física e transdisciplinaridade**. Texto disponibilizado em 18 de março de 2013 para realização de aula aberta na plataforma Facebook; Grupo Núcleo Movimento. 2013b. Disponível em: <<http://www.facebook.com/groups/231852120211766/?fref=ts>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

FREIRE, J. B. **Oficinas do jogo: uma proposta transdisciplinar**. Formação de professores em educação física, 7 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://uesbeduf.blogspot.com.br/2011/09/oficinas-do-jogo-uma-proposta.html>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FREIRE, J. B. **Educação física transdisciplinar**. S/d.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.

GARGANTA, J. Ideias e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GRAÇA, A. Os como e os quando no ensino de jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.

GRECO, P. J. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental – ensino intencional. **Revista Mineira de Educação Física**, Universidade Federal de Viçosa, v. 20, n. 2, p. 145-174, 2012.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal I**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional, Tema: Educação integral, v. 1, n. 2, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: Maurício, L. V. **Educação integral e tempo integral**. “Em Aberto”. Publicação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

HELAL, R. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HELLISON, D.; WALSH, D. Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. **National Association for Physical Education in Higher Education**. Quest, v. 54, p. 292-307, 2002.

HIRAMA, L. **Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física/FEF, Unicamp, Campinas, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KAMII, C; DE VRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KASNAR, I. K; GRAÇA FILHO, A. S. **A indústria do esporte no Brasil**: economia, PIB, empregos e evolução dinâmica. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2012.

KIRK, D. **Physical Education Futures**. London. Routledge, 2011.

KIRK, D. Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. **Educational Philosophy and Theory**, p. 1-14, 2013.

KORSAKAS, P.; DE ROSE JR., D. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófica pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v. 1, n.1, p.83-93, 2002.

KRÖGER, C; ROTH, K. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H (orgs.). **Esporte de rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: La Taille, Y. de; Oliveira M.K. de; Dantas, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LOVISOLO, H. R. Sociologia do esporte: temas e problemas 1. **Cadernos de Formação RBCE**, Pág. 80-91, jul. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LUGUETTI, C. N. **Movendo-se do que é para o que deveria ser**: desenvolvendo um protótipo de modelo pedagógico do esporte para meninos residentes em áreas de vulnerabilidade social. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física e Esporte/EEFE, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2015.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

MACEDO, L. Os jogos e a sua importância na escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 93, p. 05-10, 1995a.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: Alencar, E. S. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1995b.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: Perrenoud, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MACEDO, L. **Ensaaios pedagógicos: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **4 cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, G. V. *et al.* Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2011.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexão a partir dos jogos coletivos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 24, n. 39, p. 164-176, 2012.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./jun. 2015.

MACHADO, T. C. **O impacto de um projeto sócio esportivo na comunidade da Vila Kennedy**. Dissertação (Mestrado). Ciências do Movimento. Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai. Faculdade de Ciências Humanas e Comunicação, 2012.

MACPHAIL, A.; KIRK D.; KINCHIN, G. Sport education: promoting team affiliation through physical education. **Journal of teaching in physical education**, n. 23, p. 106-122. Human kinetics publishers, inc., 2004.

MARINHO, V. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: Coll, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO, M. E. C. **A construção de regras no jogo infantil**: um estudo em aulas de Educação Física da primeira e segunda séries do primeiro grau. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

MENIN, M. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: Macedo, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: Coll, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Newbury Park, Sage Publication, 1988. (Qualitative Research Methods Series 16).

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSER, A.; D'ANGELO, F. L. (orgs.). **Guia da prática pedagógica**: oficinas do esporte. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MURAD, M. **Sociologia e educação física**: diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade I**. Brasília: Unesco, 2000.

O GLOBO. **Jornal digital (Oglobo.globo.com)**. Matéria publicada em 26/6/2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/pib-do-esporte-cresce-mais-do-que-do-pais-5028799>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

OLIVEIRA, B. A.; HÚNGARO, E. M.; ATHAYDE, P. F. O crescimento do “Terceiro Setor” no campo do esporte e lazer: apontamentos críticos. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 15, n. 153, fevereiro de 2011.

OLIVER, K. L.; OESTERREICH, H. A. *et al.* ‘The sweetness of struggle’: innovation in physical education teacher education through student-centered inquiry as curriculum in a physical education methods course. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1-19, 2013.

OLIVER, K. L.; HAMZEH, M.; MCCAUGHTRY, N. Girly Girls Can Play Games / Las Niñas Pueden Jugar Tambien: Co-Creating a Curriculum of Possibilities With Fifth-Grade Girls. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 28, p. 90-110, 2009.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: Coll, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do Ensino Fundamental. 1996. 206p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001;

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. B. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência e decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração das estruturas cognitivas. Trad. Álvaro de Figueiredo. Lisboa: Don Quixote, 1977.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: Macedo, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Org. e Trad. Cláudio Saltini e Doralice Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PINSKY, J. Introdução. In: Pinsky, J.; Pinsky, C. B. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PNUD. **Caderno de desenvolvimento humano sobre escolas ativas no brasil**. Brasília: PNUD/INEP, 2016.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional. **Movimento é vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas: Brasília: PNUD, 2017.

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In Coll, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. D. P. P. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: Pozo, J. I. (org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Revista Motriz, Rio Claro**, v. 15, n. 3, p. 600-610, jul./set. 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

ROMÃO, J. E. Educação e cidadania. In: Pinsky, J. (org.). **Prática de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

ROSSETTO JÚNIOR, A. J. *et al.* **Jogos Educativos: estrutura e organização da prática**. São Paulo: Phorte, 2009.

ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Phorte, 2008.

SANCHES, S. M. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, 2011.

SANTANA, W. C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. P. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS, R.; FREIRE, E. S. Educação física e esporte no terceiro setor: estratégias utilizadas no ensino e aprendizagem de valores, atitudes e normas no projeto esporte talento. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 5, n.1, p. 35-45, 2006.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. Campinas. 1999. 242f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J. **As novas tendências em pedagogia do esporte – parte 1**. Universidade do Futebol. Publicada em 19/05/2010. Disponível em: <<http://universidadedofutebol.com.br/as-novas-tendencias-em-pedagogia-do-esporte-parte-1/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (orgs.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016.

SELLTIZ, C. *et al.* **Método de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SIEDENTOP, D; HASTIE, P; MARS, H. VAN DER. **Complete guide to sport education**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2011.

SINELNIKOV, O. A.; HASTIE, P. A. Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. **Journal of teaching in physical education**, n. 29, p. 167-183. Human kinetics publishers, inc., 2010.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: Coll, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA, A. J. É jogando que se aprende: o caso do voleibol. In: Nista Piccolo (org.). **Pedagogia dos esportes**, Campinas: Papyrus, 1999.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte na escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (orgs.). **Esporte de rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TAN, C. W. K. *et al.* How does TGfU work?': examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. **Physical Education and Sport Pedagogy**, University of Bedfordshire, Routledge, v. 17, n. 4, p. 331-348, 2012.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

TUBINO, M. J. G.; GARRIDO, F. A. C.; TUBINO, F. M. **Dicionário Enciclopédico Tubino do Esporte**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

VARGAS, L. S. **Esporte, Interação e Inclusão Social**: Um Estudo Etnográfico do "Projeto Esporte Clube Cidadão". Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2007.

VIARO, M. E. **Por trás das palavras**: manual de etimologia do português. São Paulo: Globo, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHITEHEAD, M. (org.). **Physical literacy**: throughout the lifecourse. Canadá: Routledge, 2010.

WRIGHT, P. M. *et al.* Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. **Sport, Education and Society**, v. 15, n. 3, p. 277-298, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A

RESULTADOS

Apresentamos os principais dados e informações coletados na pesquisa. Seleccionamos os resultados que consideramos mais relevantes, levando em consideração os objetivos do estudo e a possibilidade de utilizá-los para qualificar a discussão realizada no Capítulo 4.

Questionário

Para facilitar a investigação, os resultados obtidos com a aplicação do questionário, 1ª. e 2ª. coletas, foram sistematizados nas fases que chamamos de transcrição, digitalização, organização, categorização e análise comparativa.

Digitalização e organização das respostas

Os registros dos sujeitos participantes da pesquisa foram digitalizados e organizados de uma forma que facilitasse a interpretação e posterior análise comparativa das respostas dadas (1ª. e 2ª. coletas) à pergunta: O que você aprendeu nas aulas de esporte/do Projeto Arremesso Consciente?

Sujeito 1 – 8 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Eu aprendi Vôlei, Reloginho, Gol a gol gigante. Eu também aprendi que tem que respeitar o próximo, e todos participam, levantar a mão para falar, respeitar a professora, não responder aos colegas ou professora, não bater, não xingar, não falar palavrão. Desde quando eu entrei aqui todos me receberam bem, me ensinaram que tinha que sentar na roda vermelha ou amarela, nós sentamos na roda vermelha quando está cheio na roda amarela. E me receberam assim, não tem nenhum dia que eu fico sem vontade de vir.	Eu aprendi que temos que participar, aprendi a mirar e jogar, respeitar as linhas. Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone eu mais gostei, do campo minado. Não sabia que dava para jogar pessoalmente porque eu jogava no computador, agora eu sei que posso jogar de duas formas. Bola ao cesto, jogar a bola no cesto e fazer ponto, depois mudou o jogo tinha três formas de jogar. Gol a gol gigante. Derruba cone atrás da linha verde. Respeito não falar por cima de ninguém e levantar a mão para falar.

Sujeito 2 – 9 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Eu aprendi Queima goleiro, eu também aprendi Arremesso, Vôlei, Reloginho, Pega-pegue linha, Campo minado e Queimada maluca.	Arremessos diferentes, tipo, Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone. Eu aprendi a arremessar mais alto e mais rápido, respeitar todos iguais, sentar na roda e falar do jogo.

Sujeito 3 – 11 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Eu aprendi a arremessar. Eu aprendi a dar regras ao jogo e colocar ideias nos jogos. Eu aprendi a mirar. Eu aprendi a chutar. Eu aprendi a falar a verdade no jogo. Eu aprendi a esperar que quando alguém está falando o outro tem que escutar, levantar a mão para poder falar e aprendi a sacar no Vôlei.	Eu aprendi a jogar Gol a gol gigante e aprendi a construir o jogo e dar ideia para o jogo ficar difícil e eu melhorei a mira e o arremesso. No jogo Campo minado, eu aprendi a fazer vários arremessos, tipo o arremesso rasteiro com as duas mãos e direto. No Bola ao cesto, eu aprendi o arremesso pingando e a mudar o jogo. No começo da aula a gente conversava como ia ser o jogo e a gente construía e reconstruía e nós pensávamos como ia ser os recursos e tempo. No Derruba cone nós pensamos em colocar o coringa quem pegasse a bola amarela ia até o meio de campo e jogava e tentava derrubar o time que derrubasse tudo ganhava.

Sujeito 4 – 10 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Arremesso, respeitar as regras do jogo, a construir e desconstruir, a deixar as pessoas que ainda não jogaram a bola pegar e dar para ela que ainda não jogou.	Arremesso e a mira e como funciona o jogo e as regras deles, e acertar o alvo do jogo, e também como mudar o jogo, e também a fazer o arremesso melhor porque antes eu não sabia jogar direito porque no Gol a gol gigante era para jogar alto e eu só jogava baixo e agora eu jogo mais alto e no Derruba cone eu não tinha mira para acertar o cone e agora eu tenho mira para acertar o cone e também a gente muda o jogo, colocando mais bolas e mais material e menos tempo e também deixava o espaço mais longe para ser mais difícil e também nós fazíamos roda de conversa para mudar o jogo para ficar mais difícil.

Sujeito 5 – 9 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Esporte. Futebol. Vôlei. Queimada. Goleiro. Goleira. Jogador de futebol, jogadora de futebol.	Eu aprendi a jogar Vôlei. Eu aprendi a jogar Bola ao cesto. Eu aprendi a jogar o jogo do Bambolê no gol. Eu aprendi a jogar Campo minado. Eu aprendi a jogar Derruba cone.

Sujeito 6 – 8 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Arremessos, educação, como jogar jogos novos, habilidades e não ficar dormindo no primeiro dia de aula. Mas também conversar com os amigos das notícias que ia acontecer, sobre se ela ia faltar para ir a um lugar importante, tudo que ela ensina na aula é bom.	A arremessar de forma diferente e saber novos jogos como Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto, Derruba cone no sistema PROTEGE dos jogos. Temos gestos no espaço, no tempo e na estrutura. Na roda cada um pode dar a sua

	opinião, todos têm direito de respeitar o próximo.

Sujeito 7 – 9 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Aprendi a arremessar, aprendi a jogar bem melhor, aprendi bem melhor as regras.	Primeiro a gente senta na roda e a gente vai falando sobre a aula e depois a gente vai jogar. Eu aprendi mirar, ter consciência e jogar de várias maneiras. O sistema PROTEGE: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gestão e estrutura. Com tudo que a gente aprendeu a jogar esse jogo pode fazer com outros jogos, com isso nossos arremessos ficaram melhores: pingando, baixo, alto, forte e fraco. A gente tem respeito um com outro, ajudamos o próximo, respeitamos o professor como ele nos respeita.

Sujeito 8 – 9 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Eu aprendi a trabalhar em grupo, respeitar, arremessar, a chutar a bola melhor, eu aprendi a fazer a roda de conversa, eu aprendi o Gol a gol gigante, Queima goleiro, Queimada, Resgate, a criar novos jogos etc.	Eu aprendi quatro jogos no sistema PROTEGE, os jogos foram: Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone. Nesses jogos eu aprendi o arremesso alto, o rasteiro e mais outros. Na roda de conversa a gente construiu e reconstruiu os jogos, cada um ouviu a opinião do colega, a professora perguntava como a gente poderia mudar os jogos etc.

Sujeito 9 – 10 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Eu aprendi que nas aulas de esporte tem muitos jogos, como Queimada maluca e tem que ter honestidade até no Basquete, se não passar não sai ponto e no jogo todos têm que jogar.	Eu aprendi a arremessar a bola, nas aulas aprendi a dominar, fazer os gestos de arremesso, aprendi a modificar os jogos com o painel do PROTEGE que nós fizemos os jogos: Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone. Foram jogos de arremesso consciente e nós modificamos os jogos com sete coisas: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gesto e estrutura. Com esses temas modificamos os jogos e em vez de ele ficar chato foi ficando mais legal pelas modificações e para nós entendermos melhor a professora no começo da aula fez uma roda de conversa.

Sujeito 10 – 8 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Gol a gol, Campo minado, arremessos, Gol gigante, Reloginho, para respeitar, levantar a mão para falar, não chutar a bola na hora errada, sentar no círculo, não correr, não xingar, não brigar físico ou corporal, não	Eu aprendi a mirar, arremessar, jogar no Gol a gol gigante, eu aprendi arremessar. No Campo minado eu aprendi a jogar rasteira. No Bola ao cesto eu aprendi a jogar. Nos jogos a gente mudava muitas coisas no sistema

gritar, respeitar os mais velhos e a professora, não vir de calça <i>jeans</i> ou sapatilha.	PROTEGE: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gestão e estrutura. Todos devemos ser respeitados e todos podem falar e participar das aulas e devem respeitar a professora e também devem vir com a roupa certa para não se machucar. Eu gosto mais de jogar Bola ao cesto. Arremesso consciente.

Sujeito 11 – 10 Anos	
1ª. coleta	2ª. coleta
Eu aprendi nas aulas arremessar melhor de longe e de perto. Nós estamos fazendo um projeto que tem que fazer 6 jogos: Gol a gol gigante, Queimada com arremesso, Campo minado, Guerra de bolas, tudo com arremesso e no outro mês nós aprendemos a proteger que foi muito legal e outros projetos que eu não lembro, o mais importante que a professora passa é o respeito.	Nome do projeto: Arremesso Consciente Gol a gol gigante: Eu aprendi a arremessar melhor e jogar alto e a mira melhorou e ter um arremesso consciente para acertar o alvo e mudar algumas coisas do jogo e aprendi outras coisas. Campo minado: Eu aprendi a jogar mais baixo e pingando e ter mais atenção quando jogar no alvo porque se eu jogar no alvo do outro time vai ser ponto de outro time, então eles vão ter chance e ganhar e outras coisas como mudar o jogo e era os alunos e a professora que ajudavam a mudar. Bola ao cesto: Eu aprendi a jogar um pouco mais alto porque se eu jogasse com força não dava para eu acertar o alvo e nós jogávamos atrás da linha verde com bolas de tênis e de basquete e o alvo era um cesto e os alunos faziam as mudanças do jogo na roda de conversa. Derruba cone: Eu aprendi a jogar forte porque esse jogo é igual gol a gol gigante porque o alvo é longe e as bolas davam curva e era difícil e era com bola de vôlei e era atrás da linha verde, mas com as mudanças dos alunos e a professora ajudou a mudar o jogo que a gente colocou a bola amarela que quem pegasse essa bola se chamava coringa e ia jogar perto do alvo e outras mudanças que a gente fez.

Categorização e análise comparativa entre a primeira e a segunda coletas

A organização dos conteúdos facilitou o processo de categorização e análise comparativa dos dados coletados. A partir da definição das categorias de análise (Capítulo 3, tópico 3.6), o conteúdo das respostas de cada sujeito foi classificado e quantificado, gerando tabelas que permitiram verificar o número de citações feitas pelos alunos em cada categoria, nos dois momentos de coleta.

RESPOSTAS DOS SUJEITOS, CLASSIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO

1ª. e 2ª. COLETAS

Sujeito 1

1ª. coleta

Eu aprendi Vôlei. (Lembranças de atividades LA)

Reloginho. (Lembranças de atividades LA)

Gol a gol gigante. (Lembranças de atividades LA)

Eu também aprendi que tem que respeitar o próximo. (Conviver/Socialização CS)

E todos participam. (Conviver/Socialização CS)

Levantar a mão para falar. (Conviver/Socialização CS)

Respeitar a professora. (Conviver/Socialização CS)

Não responder os colegas ou professora. (Conviver/Socialização CS)

Não bater. (Conviver/Socialização CS)

Não xingar. (Conviver/Socialização CS)

Não falar palavrão. (Conviver/Socialização CS)

Desde quando eu entrei aqui todos me receberam bem, me ensinaram que tinha que sentar na roda vermelha ou amarela, nós sentamos na roda vermelha quando está cheio na roda amarela. (Conviver/Socialização CS)

E me receberam assim, não tem nenhum dia que eu fico sem vontade de vir. (Ser/Afetividade SA)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
1 (Col. 1)	3	0	0	1	9	13

2ª. coleta

Eu aprendi que temos que participar. (Conviver/Socialização CS)

Aprendi a mirar e jogar. (Fazer/Movimento FM)

Respeitar as linhas. (Conviver/Socialização CS)

Campo minado. (Lembranças de atividades LA)

Bola ao cesto. (Lembranças de atividades LA)

Derruba cone. (Lembranças de atividades LA)

Eu mais gostei, do Campo minado. (Ser/Afetividade SA)

Sabia que dava para jogar pessoalmente porque eu jogava no computador, agora eu sei que posso jogar de duas formas. (Saber/Conhecer SC)

Bola ao cesto, jogar a bola no cesto e fazer ponto, depois mudou o jogo tinha três formas de jogar. (Saber/Conhecer SC)

Gol a gol gigante. (Lembranças de atividades LA)

Derruba cone atrás da linha verde. (Saber/Conhecer SC)

Respeito não falar por cima de ninguém e levantar a mão para falar. (Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
1 (Col. 2)	4	3	1	1	3	12

Sujeito 2

1ª. coleta

Eu aprendi Queima goleiro. (Lembranças de atividades LA)

Eu também aprendi arremesso. (Fazer/Movimento FM)

Vôlei. (Lembranças de atividades LA)

Reloginho. (Lembranças de atividades LA)

Pega-pega linha. (Lembranças de atividades LA)

Campo minado. (Lembranças de atividades LA)

Queimada maluca. (Lembranças de atividades LA)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
2 (Col. 1)	6	0	1	0	0	7

2ª. coleta

Arremessos diferentes. (Saber/Conhecer SC)

Gol a gol gigante. (Lembranças de atividades LA)

Campo minado. (Lembranças de atividades LA)

Bola ao cesto. (Lembranças de atividades LA)

Derruba cone. (Lembranças de atividades LA)

Eu aprendi a arremessar mais alto e mais rápido. (Fazer/Movimento FM)

Respeitar todos iguais. (Conviver/Socialização CS)

Sentar na roda e falar do jogo. (Saber/Conhecer SC)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
2 (Col. 2)	4	2	1	0	1	8

Sujeito 3

1ª. coleta

Eu aprendi a arremessar. (Fazer/Movimento FM)

Eu aprendi a dar regras ao jogo e colocar ideias nos jogos. (Saber/Conhecer SC)

Eu aprendi a mirar. (Fazer/Movimento FM)

Eu aprendi a chutar. (Fazer/Movimento FM)

Eu aprendi a falar a verdade no jogo. (Conviver/Socialização CS)

Eu aprendi a esperar que quando alguém está falando o outro tem que escutar.
(Conviver/Socialização CS)

Levantar a mão para poder falar. (Conviver/Socialização CS)

Aprendi a sacar no Vôlei. (Saber/Conhecer SC)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
3 (Col. 1)	0	2	3	0	3	8

2ª. coleta

Eu aprendi a jogar Gol a gol gigante. (Saber/Conhecer SC)

Aprendi a construir o jogo e dar ideia para o jogo ficar difícil. (Saber/Conhecer SC)

Eu melhorei a mira e o arremesso. (Fazer/Movimento FM)

No jogo Campo minado eu aprendi a fazer vários arremessos tipo o arremesso rasteiro, com as duas mãos e direto. (Saber/Conhecer SC)

No Bola ao cesto eu aprendi o arremesso pingando e a mudar o jogo no começo da aula.
(Saber/Conhecer SC)

A gente conversava como ia ser o jogo e a gente construía e reconstruía e nós pensávamos como iam ser os recursos e tempo. (Conviver/Socialização CS)

No Derruba cone nós pensamos em colocar o coringa e quem pegasse a bola amarela ia até o meio de campo, jogava e tentava derrubar. O time que derrubasse tudo ganhava.
(Saber/Conhecer SC)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
3 (Col. 2)	0	5	1	0	1	7

Sujeito 4

1ª. coleta

Arremesso. (Saber/Conhecer SC)

Respeitar as regras do jogo. (Conviver/Socialização CS)

Construir e desconstruir jogos. (Saber/Conhecer SC)

Deixar as pessoas que ainda não jogaram a bola pegar e dar para ela que ainda não jogou.
(Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
4 (Col. 1)	0	2	0	0	2	4

2ª. coleta

Arremesso e a mira. (Fazer/Movimento FM)

Como funciona o jogo e as regras deles. (Saber/Conhecer SC)

Acertar o alvo do jogo. (Fazer/Movimento FM)

Também como mudar o jogo. (Saber/Conhecer SC)

Também a fazer o arremesso melhor. (Fazer/Movimento FM)

Antes eu não sabia jogar direito, porque no Gol a gol gigante era para jogar alto e eu só jogava baixo e agora eu jogo mais alto. (Saber/Conhecer SC)

E no Derruba cone eu não tinha mira para acertar o cone e agora eu tenho mira para acertar o cone. (Fazer/Movimento FM)

E também a gente muda o jogo, colocando mais bola e mais material e menos tempo e também deixava o espaço mais longe para ser mais difícil. (Saber/Conhecer SC)

E também nós fazíamos roda de conversa para mudar o jogo para ficar mais difícil.
(Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
4 (Col. 2)	0	4	4	0	1	9

Sujeito 5

1ª. coleta

Esporte. (Lembranças de atividades LA)

Futebol. (Lembranças de atividades LA)

Vôlei. (Lembranças de atividades LA)

Queimada. (Lembranças de atividades LA)

Goleiro. (Lembranças de atividades LA)

Goleira. (Lembranças de atividades LA)

Jogador de futebol. (Lembranças de atividades LA)

Jogadora de futebol. (Lembranças de atividades LA)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
5 (Col. 1)	8	0	0	0	0	8

2ª. coleta

Eu aprendi a jogar Vôlei. (Saber/Conhecer SC)

Eu aprendi a jogar Bola ao cesto. (Saber/Conhecer SC)

Eu aprendi a jogar o jogo do Bambolê no gol. (Saber/Conhecer SC)

Eu aprendi a jogar Campo minado. (Saber/Conhecer SC)

Eu aprendi a jogar Derruba cone. (Saber/Conhecer SC)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
5 (Col. 2)	0	5	0	0	0	5

Sujeito 6

1ª. coleta

Arremessos. (Fazer/Movimento FM)

Educação. (Conviver/Socialização CS)

Como jogar jogos novos. (Saber/Conhecer SC)

Habilidades. (Fazer/Movimento FM)

Não ficar dormindo no primeiro dia de aula. (Conviver/Socialização CS)

Também conversar com os amigos das notícias que ia acontecer, sobre se ela (a professora) ia faltar para ir a um lugar importante. (Conviver/Socialização CS)

Tudo o que ela ensina na aula é bom. (Ser/Afetividade SA)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
6 (Col. 1)	0	1	2	1	3	7

2ª. coleta

A arremessar de forma diferente. (Saber/Conhecer SC)

Saber novos jogos como Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto, Derruba cone. (Saber/Conhecer SC)

No sistema PROTEGE dos jogos. Temos gestos no espaço, no tempo e na estrutura.

(Saber/Conhecer SC)

Na roda cada um pode dar a sua opinião. (Conviver/Socialização CS)

Todos têm direito de respeitar o próximo. (Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
6 (Col. 2)	0	3	0	0	2	5

Sujeito 7

1ª. coleta

Aprendi a arremessar. (Fazer/Movimento FM)

Aprendi a jogar bem melhor. (Fazer/Movimento FM)

Aprendi bem melhor as regras. (Conviver/Socialização CS)

FM2 / CS1 = 3

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
7 (Col. 1)	0	0	2	0	1	3

2ª. coleta

Primeiro a gente senta na roda e a gente vai falando sobre a aula e depois a gente vai jogar.

(Saber/Conhecer SC)

Eu aprendi: mirar, ter consciência e jogar de várias maneiras. (Saber/Conhecer SC)

O sistema PROTEGE: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gestão e estrutura.

(Saber/Conhecer SC)

Com tudo que a gente aprendeu a jogar esse jogo pode fazer com outros jogos. (Saber/Conhecer SC)

Com isso nossos arremessos ficaram melhores: pingando, baixo, alto, forte e fraco.

(Fazer/Movimento FM)

A gente tem respeito um com outro. (Conviver/Socialização CS)

Ajudamos o próximo. (Conviver/Socialização CS)

Respeitamos o professor como ele nos respeita. (Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
7 (Col. 2)	0	4	1	0	3	8

Sujeito 8

1ª. coleta

Eu aprendi a trabalhar em grupo. (Conviver/Socialização CS)

Respeitar. (Conviver/Socialização CS)

Arremessar. (Fazer/Movimento FM)

A chutar a bola melhor. (Fazer/Movimento FM)

Eu aprendi a fazer a roda de conversa. (Conviver/Socialização CS)

Eu aprendi o Gol a gol gigante. (Saber/conhecer SC)

Queima goleiro. (Lembranças de atividades LA)

Queimada. (Lembranças de atividades LA)

Resgate. (Lembranças de atividades LA)

A criar novos jogos, etc. (Saber/Conhecer SC)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
8 (Col. 1)	3	2	2	0	3	10

2ª. coleta

Eu aprendi quatro jogos no sistema protege, os jogos foram: Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone. (Saber/Conhecer SC)

Nesses jogos eu aprendi o arremesso alto, o rasteiro e mais outros. (Saber/Conhecer SC)

Na roda de conversa a gente construiu e reconstruiu os jogos. (Saber/Conhecer SC)

Cada um ouviu a opinião do colega. (Conviver/Socialização CS)

A professora perguntava como a gente poderia mudar os jogos etc. (Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
8 (Col. 2)	0	3	0	0	2	5

Sujeito 9

1ª. coleta

Eu aprendi que nas aulas de esporte tem muitos jogos como Queimada maluca. (Lembranças de atividades LA)

Tem que ter honestidade até no Basquete. (Conviver/Socialização CS)

Se não passar, não sai ponto. (Saber/Conhecer SC)

No jogo, todos têm que jogar. (Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
9 (Col. 1)	1	1	0	0	2	4

2ª. coleta

Eu aprendi a arremessar a bola. (Saber/Conhecer SC)

Nas aulas aprendi a dominar. (Saber/Conhecer SC)

Fazer os gestos de arremesso. (Fazer/Movimento FM)

Aprendi a modificar os jogos com o painel do PROTEGE. (Saber/Conhecer SC)

Que nós fizemos os jogos: Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone.
(Saber/Conhecer SC)

Foram jogos de arremesso consciente e nós modificamos os jogos com sete coisas: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gesto e estrutura. (Saber/Conhecer SC)

Com esses temas modificamos os jogos e em vez de ele ficar chato foi ficando mais legal pelas modificações. (Ser/Afetividade SA)

Para nós entendermos melhor a professora no começo da aula fez uma roda de conversa.
(Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
9 (Col. 2)	0	5	1	1	1	8

Sujeito 10

1ª. coleta

Gol a gol. (Lembranças de atividades LA)

Campo minado. (Lembranças de atividades LA)

Arremessos. (Lembranças de atividades LA)

Gol gigante. (Lembranças de atividades LA)

Reloginho. (Lembranças de atividades LA)

Para respeitar. (Conviver/Socialização CS)

Levantar a mão para falar. (Conviver/Socialização CS)

Não chutar a bola na hora errada. (Conviver/Socialização CS)

Sentar no círculo. (Conviver/Socialização CS)

Não correr. (Conviver/Socialização CS)

Não xingar. (Conviver/Socialização CS)

Não brigar físico ou corporal. (Conviver/Socialização CS)

Não gritar. (Conviver/Socialização CS)

Respeitar os mais velhos e a professora. (Conviver/Socialização CS)

Não vir de calça *jeans* ou sapatilha. (Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
10 (Col. 1)	5	0	0	0	10	15

2ª. coleta

Eu aprendi a mirar. (Saber/conhecer SC)

Arremessar. (Fazer/Movimento FM)

Jogar no Gol a gol gigante eu aprendi arremessar. (Saber/Conhecer SC)

No Campo minado eu aprendi a jogar de rasteira. (Saber/Conhecer SC)

No Bola ao cesto eu aprendi a jogar. (Saber/Conhecer SC)

Nos jogos a gente mudava muitas coisas no sistema PROTEGE: pessoa, recurso, organização, tempo, espaço, gestão e estrutura. (Saber/Conhecer SC)

Todos devemos ser respeitados e todos podem falar e participar das aulas. (Conviver/Socialização CS)

E devem respeitar a professora. (Conviver/Socialização CS)

E também devem vir com a roupa certa para não se machucar. (Conviver/Socialização CS)

Eu gosto mais de jogar Bola ao cesto. (Ser/afetividade SA)

Arremesso consciente. (Saber/Conhecer SC)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
10 (Col. 2)	0	6	1	1	3	11

Sujeito 11

1ª. coleta

Eu aprendi nas aulas arremessar melhor de longe e de perto. (Fazer/Movimento FM)

Nós estamos fazendo um jogo que tem que fazer 6 jogos: Gol a gol gigante, Queimada com arremesso, Campo minado, Guerra de bolas, tudo com arremesso. (Saber/Conhecer SC)

E no outro mês no aprendemos o PROTEGE que foi muito legal. (Ser/Afetividade SA)

Outros projetos que eu não lembro. (Lembranças de atividades LA)

O mais importante que a professora passa é o respeito. (Conviver/Socialização CS)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
11 (Col. 1)	1	1	1	1	1	5

2ª. coleta

Nome do projeto: Arremesso Consciente. (Saber/Conhecer SC)

Gol a gol gigante: (Lembranças de atividades LA)

Eu aprendi a arremessar melhor e jogar alto. (Fazer/Movimento FM)

E a mira melhorou. (Fazer/Movimento FM)

Ter um arremesso consciente para acertar o alvo. (Saber/Conhecer SC)

Mudar algumas coisas do jogo. (Saber/Conhecer SC)

Aprendi outras coisas. (Lembranças de atividades LA)

Campo minado: (Lembranças de atividades LA)

Eu aprendi a jogar mais baixo e pingando. (Saber/Conhecer SC)

Ter mais atenção quando jogar no alvo porque se eu jogar no alvo do outro time ia ser ponto de outro time então eles iam ter chance e ganhar. (Saber/Conhecer SC)

E outras coisas que mudou o jogo. (Saber/Conhecer SC)

Eram os alunos e a professora que ajudavam a mudar. (Conviver/Socialização CS)

Bola ao cesto: (Lembranças de atividades LA)

Eu aprendi a jogar um pouco mais alto, porque se eu jogasse só com força não dava para eu acertar o alvo. (Saber/Conhecer SC)

E nós jogávamos atrás da linha verde com bolas de tênis e de basquete. (Saber/Conhecer SC)

E o alvo era um cesto. (Saber/Conhecer SC)

E os alunos faziam as mudanças do jogo na roda de conversa. (Conviver/Socialização CS)

Derruba cone: (Lembranças de atividades LA)

Eu aprendi a jogar forte porque esse jogo é igual ao Gol a gol gigante, porque o alvo é longe e as bolas davam curva e era difícil. (Saber/Conhecer SC)

E era com bola de vôlei e atrás da linha verde. (Saber/Conhecer SC)

Com as mudanças dos alunos e da professora ajudou a mudar o jogo. A gente colocou a bola amarela que quem pegasse essa bola se chamava coringa e ia jogar perto do alvo. (Saber/Conhecer SC)

Outras mudanças que a gente fez. (Lembranças de atividades LA)

Sujeito	LA	SC	FM	SA	CS	T
11 (Col. 2)	6	12	2	0	2	22

As tabelas abaixo foram produzidas com base no processo de classificação e quantificação das respostas dadas pelos sujeitos. Os dados individualizados foram sendo integrados e permitiram a elaboração de gráficos (Capítulo 4) que contribuíram na análise e discussão dos resultados.

Tabela 3 - Número de menções por aluno e % em cada categoria na 1ª. coleta

Sujeito	Lembrança de atividades	Saber/ Conhecer	Fazer/ Movimento	Ser/ Afetividade	Conviver/ Socialização	Total
1	3	0	0	1	9	13
2	6	0	1	0	0	7
3	0	2	3	0	3	8
4	0	2	0	0	2	4
5	8	0	0	0	0	8
6	0	1	2	1	3	7
7	0	0	2	0	1	3
8	3	2	2	0	3	10
9	1	1	0	0	2	4
10	5	0	0	0	10	15
11	1	1	1	1	1	5
Total de menções	27	9	11	3	34	84
%	33,33	10,71	13,09	03,57	40,47	100

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 4 - Número e % de alunos que fizeram menção em cada categoria na 1ª. coleta

Sujeito	Lembrança de atividades	Saber/ Conhecer	Fazer/ Movimento	Ser/ Afetividade	Conviver/ Socialização
Nº. de alunos	7/11	6/11	6/11	3/11	9/11
%	63,63	54,54	54,54	27,27	81,81

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 5 - Número de menções por aluno e % em cada categoria na 2ª. coleta

Sujeito	Lembrança de atividades	Saber/Conhecer	Fazer/Movimento	Ser/Afetividade	Conviver/Socialização	Total
1	4	3	1	1	3	12
2	4	2	1	0	1	8
3	0	5	1	0	1	7
4	0	4	4	0	1	9
5	0	5	0	0	0	5
6	0	3	0	0	2	5
7	0	4	1	0	3	8
8	0	3	0	0	2	5
9	0	5	1	1	1	8
10	0	6	1	1	3	11
11	6	12	2	0	2	22
Total de menções	14	52	12	3	19	100
%	14,00	52,00	12,00	03,00	19,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 6 - Número e % de alunos que fizeram menção em cada categoria na 2ª. coleta

Sujeito	Lembrança de atividades	Saber/Conhecer	Fazer/Movimento	Ser/Afetividade	Conviver/Socialização
Nº. de alunos	3/11	11/11	8/11	3/11	10/11
%	27,7	100	72,72	27,7	90,90

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 7 - Análise comparativa do número e % de alunos que fizeram menção em cada categoria na 1ª. e 2ª. coletas

Categorias de análise	1ª. Coleta		2ª. Coleta	
	Número de alunos	%	Número de alunos	%
Lembranças de atividades LA	7	63,63	3	27,27
Saber/Conhecer SC	6	54,54	11	100
Fazer/Movimento FM	6	54,54	8	72,72
Ser/Afetividade SA	3	27,27	3	27,27
Conviver/Socialização CS	9	81,81	10	90,90
Total de alunos	11	-----	11	-----

Fonte: Elaborada pelo autor.

Obs.: Tabela geradora dos Gráficos 1 e 2 – Capítulo 4 – Discussão dos resultados.

Tabela 8 - Análise comparativa do número de citações em cada categoria, por aluno, na 1ª. e 2ª. coletas

SUJEITO	LA1	LA2	SC1	SC2	FM1	FM2	SA1	SA2	CS1	CS2	S1ªC	S2ªC
1	3	4	0	3	0	1	1	1	9	3	13	12
2	6	4	0	2	1	1	0	0	0	1	7	8
3	0	0	2	5	3	1	0	0	3	1	8	7
4	0	0	2	4	0	4	0	0	2	1	4	9
5	8	0	0	5	0	0	0	0	0	0	8	5
6	0	0	1	3	2	0	1	0	3	2	7	5
7	0	0	0	4	2	1	0	0	1	3	3	8
8	3	0	2	3	2	0	0	0	3	2	10	5
9	1	0	1	5	0	1	0	1	2	1	4	8
10	5	0	0	6	0	1	0	1	10	3	15	11
11	1	6	1	12	1	2	1	0	1	2	5	22

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 9 - Análise comparativa do número de citações nas categorias Lembrança de Atividades (LA) e Saber/Conhecer (SC), por aluno, na 1ª. e 2ª. coletas

SUJEITO	LA1	LA2	SC1	SC2
1	3	4	0	3
2	6	4	0	2
3	0	0	2	5
4	0	0	2	4
5	8	0	0	5
6	0	0	1	3
7	0	0	0	4
8	3	0	2	3
9	1	0	1	5
10	5	0	0	6
11	1	6	1	12

Fonte: Elaborada pelo autor.

Obs.: Tabela geradora do Gráfico 3 – Capítulo 4 – Discussão dos resultados.

Tabela 10 - Análise comparativa do número de citações nas categorias SC, FM, SA e CS, por aluno, na 1ª. e 2ª. coletas

SUJEITO	SC1	SC2	FM1	FM2	SA1	SA2	CS1	CS2
1	0	3	0	1	1	1	9	3
2	0	2	1	1	0	0	0	1
3	2	5	3	1	0	0	3	1
4	2	4	0	4	0	0	2	1
5	0	5	0	0	0	0	0	0
6	1	3	2	0	1	0	3	2
7	0	4	2	1	0	0	1	3
8	2	3	2	0	0	0	3	2
9	1	5	0	1	0	1	2	1
10	0	6	0	1	0	1	10	3
11	1	12	1	2	1	0	1	2

Fonte: Elaborada pelo autor.

Obs.: Tabela geradora do Gráfico 4 – Capítulo 4 – Discussão dos resultados.

Entrevistas

Os conteúdos revelados pelos sujeitos nas respostas às perguntas das entrevistas realizadas individualmente foram transcritos e digitalizados pelo pesquisador. Esse processo gerou um mapa que permitiu a filtragem e a seleção dos resultados mais significativos e explorados no Capítulo 4.

Transcrições, digitalização e cruzamento das respostas

Os depoimentos dos sujeitos foram transcritos/digitalizados em negrito e organizados de forma a permitir um cruzamento com cada uma das perguntas utilizadas na entrevista.

Pergunta 1: O que você aprendeu nas aulas de esporte/do Projeto Arremesso Consciente?

Sujeito 1. Nas últimas aulas eu aprendi Bola ao cesto, a mirar, a arremessar e também coisas difíceis que eu não estava conseguindo fazer. Antes, eu jogava baixo a bola, quando eu queria jogar alto; agora estou conseguindo jogar um pouquinho mais alto.

Sujeito 2. Eu aprendi a arremessar mais alto.

Sujeito 3. Eu aprendi a arremessar porque antes eu errava as coisas. Agora eu sei mirar bem.

Sujeito 4. Ter mira e jogar alto.

Sujeito 5. Eu peguei e joguei a bola pelo alto. Jogar assim, ó.

Sujeito 6. **A arremessar diferente e novos jogos. Rasteira, Pingo, Alto e com as duas mãos.**

Sujeito 7. **É.... Antes de você arremessar, você tem que ter consciência... você não pode jogar de qualquer jeito... E quais são os tipos de arremesso que você usou? As formas de arremessar. Conta para mim. Foi assim: por cima, por baixo e pingando. E você usava sempre as mesmas mãos ou mãos diferentes? Ah, de vez em quando eu jogava assim e de vez em quando jogava assim (mostrou com os gestos). Com as duas mãos e com uma mão.**

Sujeito 8. **Eu aprendi a arremessar bem melhor, bem mais alto, a acertar mais os alvos. Você melhorou a sua habilidade de arremessar? Sim. Por que é que você acha que você melhorou? O que é que você foi vendo, sentindo, que te diz “eu melhorei”? Porque antes eu não conseguia jogar a bola tão alto e acertar os alvos e agora eu estou conseguindo acertar mais os alvos e jogar a bola um pouco mais alto.**

Sujeito 9. **Eu aprendi a arremessar a bola melhor, tipo modificar jogos porque ela (a professora) passava as modificações, eu também aprendi mais a arremessar a bola por cima, derrubar cone por baixo e até, às vezes, eu ficava fazendo tabela com o meu amigo no Derruba cone. E você lembra como é que se chamava o projeto que vocês estavam aprendendo? Você lembra como a gente dava o nome para o projeto? Arremesso Consciente. E o que é para você um arremesso consciente? Na sua opinião o que é isso? Para mim é arremessar a bola. De qualquer jeito? Não, com consciência, sabendo o jeito que vai arremessar.**

Sujeito 10. **Eu aprendi a arremessar melhor. Agora também quando eu vou jogar a bola para os meus amigos nos jogos... aí, faço assim e consigo mandar a bola mais alto. Quando eu estava na turma A e fazia aula com a turma B, às vezes, eu queria aprender a fazer a bola quicar no chão. Você dá um soquinho que ela (a bola) vai assim e agora eu consegui fazer. Você lembra o nome do projeto de que você participou? Arremesso Consciente. E o que é para você um arremesso consciente? É você mirar no seu alvo, prestar atenção e aí você pega muita consciência de jogar para você não mirar errado.**

Sujeito 11. **Aprendi os jogos, a fazer mudanças, o PROTEGE, a jogar melhor um pouquinho porque antes eu não conseguia. Agora eu estou um pouquinho melhor. Você lembra a nome do projeto? Você lembra como é que chamava? Arremesso Consciente. Conta um pouco para mim, o que é para você um arremesso consciente? Arremesso consciente é para mim tipo... tem uma cesta ali e eu estou aqui... aí é um cesto de basquete, eu vou pensar de que forma eu vou jogar aquele negócio (a bola) para acertar naquele cesto.**

Pergunta 2: De tudo o que você aprendeu nas aulas de esporte/no Projeto Arremesso Consciente, o que foi mais importante para você?

Sujeito 1. **A mira. Porque se você jogar de qualquer jeito, você não consegue acertar.**

Sujeito 2. **Eu aprendi a arremessar mais alto e com mais velocidade. E por que isso foi importante? Porque eu não sabia.**

Sujeito 3. O arremesso. Por que isso foi importante para você? **Porque me ajudou mais a jogar e acertar.**

Sujeito 4. O arremesso e a mira.

Sujeito 5. Bola ao cesto. Bola ao cesto? O Bola ao cesto foi o mais importante? Por que você acha que foi o mais importante? **Porque a bola era mais leve e eu conseguia marcar um ponto.**

Sujeito 6. Arremessar. Arremessar como? **Jogar às vezes rasteira, às vezes, jogar alto e, às vezes, normal. Arremessar melhor.** Isso que foi o mais importante para você? **É porque quando estava na minha escola eu nunca acertava um cone, eu passava por vários, a bola caía no cone, mas eu não acertava.** E agora você está acertando? **Agora eu estou.**

Sujeito 7. Foi o arremesso. Por que os arremessos foram importantes? **Por que dava para usar o arremesso em outros jogos.** Você usa o arremesso em outros jogos? **É vai que era igual o jogo, aí eu podia usar os arremessos iguais em todos os jogos.** O que você acha que foi o mais fácil para você nesse jogo do Gol a gol gigante? E o mais difícil? O mais fácil? **Eu acho que foi catar.** Catar? Por que às vezes você era o goleiro, é isso? **É.** E o que foi o mais difícil? **Mais difícil? É jogar a bola quando você ia salvar as pessoas, no travessão.** A gente estava falando dos quatro jogos. O Gol a gol gigante, o Bola ao cesto, o Derruba cone e o Campo minado. Você acha que você melhorou a sua habilidade de arremessar nesses jogos? **Sim.** Por que você acha isso? Que indicador você tem que te diz que você melhorou? **É que antes eu não jogava bem o Bola ao cesto. Agora eu estou jogando melhor.** O que é esse jogar melhor? Por que você está jogando melhor? **Porque antes eu sempre acertava o cesto, eu não conseguia deixar a bola entrar.** A bola não caía? **Não, só batia no cesto.**

Sujeito 8. Tudo, né, porque em todos os jogos eu aprendi alguma coisa. Por exemplo, no Gol a gol gigante, o que foi o mais importante para você? **Foi aprender a jogar a bola mais alta.** E no Bola ao cesto, o que foi o mais importante? **No Bola ao cesto eu tinha que acertar mais o cesto e eu fui aprendendo mais.** E no Campo Minado? Você lembra do jogo Campo minado? Como é que funciona este jogo? **Têm dois times, a professora escolhe e a gente vai ter que esconder a bola, a nossa bola.** Esconder a bola onde? **Nos cones pequenos.** Embaixo dos cones? **É.** E aí? **Aí o outro time vai ter que acertar e quem acertar o cone que estiver com a bolinha escondida, ganha.** E o que você aprendeu no jogo do Campo minado? O arremesso não é igual ao do Gol a gol gigante, certo? **Sim, eu aprendi a mira.** Por que tem que ter mira? **Porque tem alguns cones que estão no meio do campo.** Você me contou três desafios que vocês construíram ao longo do estudo dos jogos: acertar a bola no cesto pequenininho pingando, acertar a bola na cesta e ela tinha que passar e cair dentro de um cesto que estava no chão e tinha que arremessar a bola na parede e cair no cesto. Desses três desafios, qual você achou mais fácil? **Desses três? Eu achei mais fácil aquele que tinha que pingar a bola.** E qual você achou mais difícil? **O que tinha que jogar a bola na parede.** E por que era difícil? **Por que eu jogava a bola na parede muitas vezes e não conseguia acertar.**

Sujeito 9. O mais importante para mim? Foi aprender a modificar os jogos. E por que isso foi importante para você? **Porque é legal ficar modificando, não jogar sempre do mesmo jeito.** O que acontece se jogar sempre do mesmo jeito? **Enjoa.** Você melhorou a sua habilidade de arremessar? **Sim.** Por que você acha que melhorou? O que é que indica que você melhorou? **Porque agora eu estou arremessando a bola melhor.** O que é arremessar a bola melhor? Fale um pouco mais sobre isso. **Se tiver um alvo ali, eu consigo acertar ou a bola**

passa perto. Quer dizer, você melhorou a sua mira? **É.** O que você achou mais fácil nesse jogo do Gol a gol gigante? **Nesse jogo? Ser goleiro.** Ser goleiro? Você gosta de ser goleiro? **Sim.** E o mais difícil? **O mais difícil? Acertar o alvo.** E como era a sua forma de arremessar para acertar o alvo? **Eu jogava por cima.** Você jogava por cima utilizando as duas mãos? **Não, só uma.** E o que é que precisa ter nesse arremesso com uma mão para a bola chegar lá no gol? **Força.** Força? **Mira também.**

Sujeito 10. **O mais importante que eu aprendi foi no jogo do Campo minado. Porque no jogo do Campo minado tem que pensar bem para achar a bolinha.** Entendi. **Tem que olhar porque, às vezes, olhando para o cone dá para ver um pouco da bolinha.** No jogo do Bola ao cesto, o que você achou mais fácil? **Arremessar e acertar a bolinha de tênis.** E o mais difícil? **O mais difícil era arremessar a bola de basquete, porque muitas vezes ela não cabia no cesto e tinha que amassar. Como eu não sou muito forte, eu não conseguia amassar as bolas.** Então, vamos voltar nessa lógica. Quando a bolinha de basquete não cabe no cesto, como é que tem que arremessar esta bola para ela cair e ficar no cesto? O que acontecia quando ela não cabia no cesto? **Ela entrava no cesto, batia nas bolas que já estavam lá e voltavam.** E saíam? E para evitar isso, como é que tem que ser o arremesso? **Tinha que ser assim (mostrou com as mãos um arremesso em curva) e a gente amassava.**

Sujeito 11. **Trabalhar em grupo.** Trabalhar em grupo? **Porque, pode ser aquele monte ali de bolas e tem que acertar no gol. Eu não vou conseguir. Eu preciso de alguma pessoa para me ajudar e pode ser o meu grupo.** Então, esse foi um aprendizado importante para você? **É, foi importante.**

Pergunta 3: Você lembra os nomes dos jogos que você estudou no projeto Arremesso Consciente?

Sujeito 1. **Bola ao cesto, Campo minado, Derruba cone. Eu sei o nome destes.**

Sujeito 2. **Derruba Cone.** Como era o nome daquele jogo que tinha o cesto no meio da quadra? **O Bola ao Cesto.** Tinha mais dois jogos. Você lembra? **O Campo minado.** E o primeiro, qual foi? Que tinha que fazer o gol. **Ah, é... goleiro... não. Gol a gol gigante.**

Sujeito 3. **Derruba cone, Bola ao cesto, Campo minado, e...** Qual foi o primeiro? **Gol a gol gigante.**

Sujeito 4. **Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Guerra das bolas... Não...Guerra das bolas, não! Queima goleiro.**

Sujeito 5. **Gol a gol gigante.** Gol a gol gigante. Qual outro você lembra? **Bola ao cesto.** Você já lembrou de dois. Faltam só mais dois. Gol a gol gigante, Bola ao cesto. Como era aquele que tinha um cone no campo? Que tem que derrubar. **Com a bola?** É, como é o nome do jogo? **Bola ao cesto.** Bola ao cesto você já falou. Bola ao cesto não tinha o cone. Lembra o que tinha o cone? Campo? **Minado.** Legal, Maria Elisa. E faltou um, né? O último. Derruba? **Cone.**

Sujeito 6. Você lembra os nomes dos jogos que você aprendeu? **Mais ou menos.** Fala quais você lembra. **Campo minado.** Campo Minado. Foram quatro, você já me falou um. **Derruba cone.** Derruba Cone. Vai lembrando... Você vai lembrar. Aquele que tinha um cesto.

Bola ao cesto. Bola ao cesto e faltou um, que foi o primeiro que vocês aprenderam. Aquele que tinha os bambolês pendurados no gol. **Gol a gol gigante.**

Sujeito 7. **Sim.** Quais foram? **Eu tinha que ter mais consciência no Gol a gol gigante.** Gol a gol gigante. **No bola ao cesto.** Bola ao cesto. **Eu acho que só.** Você só falou dois. Foram quatro. Gol a gol gigante, Bola ao cesto e... **Campo minado.** Faltou um. Derruba... **Cone.**

Sujeito 8. **Bola ao cesto, Gol a gol gigante, Derruba cone e Campo minado.**

Sujeito 9. **Sim.** Quais? **Gol a gol gigante, Campo minado, Derruba cone e o outro...** O outro eu esqueci. Era um que tinha um cesto, lembra? **Ah, o Bola ao cesto.**

Sujeito 10. **Eu aprendi o Derruba cone. E acho que foi também o ... Como que é o nome? Eu esqueci.** Como era o jogo que você não está lembrando? Fala para mim que eu vou tentar te ajudar. **Era um jogo que tinha assim... Era o Campo minado. Tinha, às vezes, que arremessar assim** (mostra com as mãos). **Aí tinha que pensar no cone que estava com a bolinha embaixo.** Este é o Campo minado, certo? E o outro que você falou? **Foi o Derruba cone.** E tinham mais dois, você lembra? Um que usava o gol. **É o Gol a gol gigante.** E teve um outro? **Uhhmmm...** Que vocês usaram alguns cestos, lembra? **Lembro, o Bola ao cesto.**

Sujeito 11. **Foi Gol a gol gigante. O Campo minado e agora o que nós estamos fazendo... Agora nós já fizemos o Bola ao cesto. Aí nós estamos fazendo o Derruba cone.**

Pergunta 4: Quais as semelhanças entre os jogos estudados? O que tem de muito parecido entre eles?

Sujeito 1. Não respondeu (A pergunta não foi feita).

Sujeito 2. Não respondeu (A pergunta não foi feita).

Sujeito 3. **Derruba cone é igual ao Campo minado porque a gente tem que derrubar os cones. Lá no Derruba cone você tem que derrubar o cone.**

Sujeito 4. **O arremesso.** Todos eles têm arremesso? **Têm.**

Sujeito 5. **É arremessar.** Qual o jeito? De qual jeito? **Para cima.** Em qual jogo você arremessa por cima? **Bola ao cesto.** E teve um outro jogo também em que se arremessa por cima. Que tem que arremessar forte? **Campo minado.** Pensa ó.... que foi o primeiro jogo. **Gol a gol gigante.**

Sujeito 6. A gente estudou quatro jogos. O Gol a gol gigante, o Bola ao cesto, o Derruba cone e o Campo minado. O que eles têm de parecido? O que tem em todos os jogos? Tem alguma coisa que tem em todos os jogos? **Tem.** O quê? **Cones. E umas bolinhas.**

Sujeito 7. O que é que tem em comum? Que é semelhante nos jogos, parecido? **Em todos você tem que ter consciência.** Consciência de que? **De jogar a bola.** Que a gente chama de? **Arremesso.**

Sujeito 8. **Que em todos os jogos a gente tem que acertar um alvo e tem que pensar bem antes de jogar.** E o que tem de comum nos jogos Campo minado e Derruba cone? **Que os dois têm que acertar o cone.**

Sujeito 9. O Gol a gol gigante e o Bola ao cesto... O que você acha que esses dois jogos têm de semelhante? De igual, parecido? **Acertar o alvo.** Tem mais alguma coisa que você acha que eles têm em comum? **Jogar por cima a bola.**

Sujeito 10. Campo minado e o Derruba cone... Quais são as semelhanças? **É que nos dois você tem que derrubar o cone.**

Sujeito 11. O Gol a gol gigante e o Bola ao cesto. O que esses jogos têm de semelhante para você? **O arremesso. E o jeito de você pensar como você vai jogar a bola.** E como é esse jeito de jogar a bola nos dois jogos? **Alto.** A bola vai pelo alto, certo? **É. E no Bola ao cesto você pode jogar de qualquer jeito que vai.** Entendi. Agora vamos pensar no Campo minado e no Derruba cone. Pensa nessa palavra “semelhanças”. O que eles têm em comum? O Derruba cone e o Campo minado? **Arremessos.** E qual é o alvo nesses dois jogos? **O alvo são os cones pequenos e grandes.** Isso é uma semelhança? **Sim, uma semelhança.**

Pergunta 5: Quais as diferenças entre os jogos estudados?

Sujeito 1. Não respondeu (A pergunta não foi feita durante a entrevista).

Sujeito 2. Não respondeu (A pergunta não foi feita durante a entrevista).

Sujeito 3. Qual a diferença entre o Gol a gol gigante e o Bola ao cesto? **No Bola ao cesto você tem que jogar no cesto e no Gol a gol gigante você tem que fazer gol.**

Sujeito 4. **É que no Gol a gol gigante você tem que jogar para o alto para acertar o gol e no Campo minado tem que jogar reto para derrubar o cone.** E no Bola ao cesto? **No Bola ao cesto você tem que jogar um pouco médio (reto) para entrar dentro do cesto e no Derruba cone você tem que jogar mais forte, porque o cone vai ficando pequenininho.** No Derruba cone tem que jogar? **É rasteira.**

Sujeito 5. Não respondeu (A pergunta não foi feita durante a entrevista).

Sujeito 6. Não respondeu (A pergunta não foi feita durante a entrevista).

Sujeito 7. No Bola ao Cesto e no Gol a gol gigante. O que eles têm de diferente? **Bola ao cesto e gol a gol gigante. Diferente? Ah, é por causa que em um usamos o cesto e no outro o gol.** E como é o arremesso, então? **Os dois são no alto.** Os dois são no alto, mas arremessamos do mesmo jeito? **Não, talvez tem que ir pingando.** Em qual jogo tem que ir pingando? **É no Bola ao cesto.** Então, esta é uma diferença, certo? No Bola ao cesto a bola vai pingando e no Gol a gol gigante? **Ela vai no alto.**

Sujeito 8. O que é que tem de diferente no Gol a gol gigante e no Bola ao cesto? **No Bola ao cesto a gente tem que jogar a bola no cesto, um pouco mais baixo e no Gol a gol gigante a gente tem que jogar a bola mais alto para conseguir acertar no gol.** No Campo minado e no Derruba cone, o que é que tem de diferente entre eles? **A diferença é que no**

Campo minado a gente tem que jogar um pouco mais fraco porque os cones estão um pouco mais perto e no Derruba cone a gente tem que jogar um pouco mais forte porque os cones estão do outro lado da quadra.

Sujeito 9. No Gol a gol gigante e no Bola ao cesto. O que você acha que eles têm de diferente? Qual é a principal diferença entre eles? **Diferenças? É por que no Bola ao cesto nós ficamos atrás das linhas verdes e no Gol a gol gigante tem que ficar atrás das amarelas.**

Sujeito 10. Pensando nos jogos Derruba cone e Campo minado, tem alguma diferença entre eles? **Tem. Qual? É porque lá no Derruba cone é só o cone para a gente derrubar. E o cone é grande. No Campo minado os cones são pequenos. E a outra diferença é que no Campo minado tem uma bolinha dentro para a gente achar. Ou a professora coloca um cone laranja. No Derruba cone não tem cone laranja e também não coloca a bolinha de tênis embaixo.** E esta bolinha de tênis que você disse que tem que achar. Qual o sentido dela no jogo? Qual é a função dela? **Ela dá mais pontos.** Ah... se você derrubar o cone em que a bolina está embaixo, você marca... **Mais pontos.** Mais pontos? **É tipo assim, ó: está aqui. Finge que aqui é uma quadra. Aí lá estão todos os cones. Aí tem uma linha. Por exemplo, eu sou do time azul. Eu tenho que derrubar o vermelho e o vermelho tem que derrubar o azul. Entendi. Aí eu tenho que procurar no vermelho. Eu tenho que pensar muito para eu derrubar o cone deles que está com a bolinha de tênis. Uma vez eu pensei tanto que eu consegui acertar e derrubar de primeira. Que legal!!! O primeiro cone que eu acertei estava com a bolinha dentro e nós ganhamos.**

Sujeito 11. Pensando nos jogos Gol a gol gigante e o Bola ao cesto. O que esses jogos têm de diferente para você? **O Bola ao cesto é um pouquinho perto do cesto, o Campo minado é uma metade de quadra sua e a metade de quadra do outro. Você não pode passar do espaço do outro, você tem que jogar do seu espaço. É um pouquinho mais difícil porque você não vai ficar pertinho do cesto.** Campo minado e Derruba cone. Eles têm as semelhanças, os arremessos, acertar nos cones. E as diferenças? Qual é a principal diferença nesses dois jogos? **Eu acho que é a distância do alvo que é mais longe e alguns são perto.**

Pergunta 6: Qual foi o jogo que você mais gostou? Como se joga esse jogo? Se você tivesse que explicar como funciona esse jogo, como você falaria?

Sujeito 1. Campo minado. O jogo tem cones azuis e cones vermelhos. E a bomba vai estar no cone pequeno com bolinha de tênis por baixo. Aí, para você esconder a bola, um time tem que ficar fora da quadra. Depois que esse time esconde, o outro time entra e escolhe seu cone para colocar a bolinha. São três bolas para cada time ou duas. Quem acertar é um ponto para cada time. Para continuar, o time que ganhou fica do lado de fora para o outro time escolher o cone que eles vão colocar a bolinha. O principal desafio é o arremesso.

Sujeito 2. Gol a gol gigante. E você pode me dizer por que você mais gostou desse jogo? **Porque dava para fazer gol também.** E como funciona esse jogo do Gol a gol gigante? **Eu não sei.** Tente contar um pouco. É um jogo por equipe? Tem equipes? **Tem.** Tem quantas equipes? **Duas.** E o que eu tenho que fazer para fazer o gol? **Tem que arremessar.** E acertar onde? **No gol.**

Sujeito 3. Campo minado. O Campo minado é assim: dois times que ficam atrás da linha verde, aí o time que terminar de derrubar os cones, ganha. Qual o principal desafio desse jogo? **Achar o cone que tem a bolinha embaixo.** Por que se você derrubar esse cone, o que acontece? **Acaba o jogo.**

Sujeito 4. Do Gol a gol gigante. Conta para mim como é que funciona esse jogo do Gol a gol gigante. **Dois times, um de cada lado. Cada time fica de um lado. Aí tem que jogar a bola dentro do gol. Tem três bambolês, três cones grandes e três cones pequenos dentro dos gols. Tem cinco bolas para ficar jogando e quem fizer mais ponto, ganha.** Qual que é o principal desafio desse jogo? **O arremesso. Tem que jogar certo. Onde? No gol. No bambolê, no cone e no conezinho pequenininho.**

Sujeito 5. Campo minado. Por que você gostou mais do Campo Minado? **Porque ele derruba fácil.** Você conseguia derrubar? Fazer o ponto? E você consegue me dizer como é que funciona esse jogo do Derruba cone? **Colocava um cone aqui e o outro ali. Os vermelhos para um time e os azuis para outro time. Os outros, da outra equipe têm que ir lá pra fora, não pode olhar. Aí, colocava a bola dentro do azul e aí depois eles iam, pegavam mais bolas de tênis e colocavam no vermelho.**

Sujeito 6. Campo minado. Por que esse foi o jogo que você mais gostou? **Porque ele permite circular mais e a gente consegue arremessar a bola com formas diferentes.** Quais são os jeitos diferentes que vocês arremessam a bola nesse jogo? **Vocês podem arremessar pingando, vocês podem arremessar rasteira ou vocês podem arremessar assim, com as duas mãos.** E como funciona esse jogo? Se você tivesse que contar para uma outra pessoa como funciona o jogo, como você contaria? **Eu contaria que uma pessoa fica de um lado e eu fico do outro. Cada um joga a bola em um cone. Você vai jogando a bola, só que você tem que ver onde está o seu cone e o cone da pessoa. E qual é a equipe que ganha o jogo? A equipe que derrubar todos os cones da outra equipe e achar a bolinha que está por baixo de um dos cones.** Então, qual é o principal desafio nesse jogo? **Derrubar cones, achar as bolinhas e ganhar o jogo.**

Sujeito 7. Pode falar quantos jogos? Escolhe um, aquele que você mais gostou. **Gol a gol gigante.** Como que funciona o Gol a gol gigante? **Mas, qual dos dois jeitos? O primeiro ou o segundo?** Pode contar como funciona a primeira variação. **O primeiro era aquele que você tinha que jogar a bola do meio de campo, tinha o gol e tinha o goleiro. Aí você ia fazendo o gol.** Essa foi a primeira forma. Vocês construíram outras formas de jogar? **Sim, com outras bolas. Depois tinha o bambolê, o cone grande e o cone pequeno.**

Sujeito 8. O Gol a gol gigante. E por que você gostou mais desse jogo? **Por que eu aprendi a jogar mais alto e mais forte.** Conta para mim o funcionamento do Gol a gol gigante. As regras, a organização. Como o jogo funciona? **A gente divide dois times e a gente tem que jogar a bola no gol. A professora separa as bolas para os dois times e vai fazendo algumas mudanças.**

Sujeito 9. Gol a gol gigante. Por exemplo, se você tivesse que explicar para mim como é que funciona o Gol a gol gigante. Como é que funciona esse jogo? **O Gol a gol gigante são dois times. Os dois times têm que ficar atrás da linha amarela, da linha do meio e o objetivo é conseguir fazer os pontos arremessando para o gol. E tem o goleiro. No final quem fizer mais gols, ganha.**

Sujeito 10. **Do Bola ao cesto, porque no Bola ao cesto eu consigo fazer mais pontos. No Campo minado também, porque a bola vai rasteira e o cone é pequenininho. Aí no Gol a gol gigante quando é só da linha verde eu não consigo. Quando é da linha amarela aí eu consigo mais ou menos.** E quando você não consegue, o que você sente? **Que tem que aprender mais coisa para tentar fazer melhor.** Mas você estava falando que você gostou mais do Bola ao cesto? **Bola ao cesto e do Campo minado.** Escolhe um entre eles. **Bola ao cesto.** Se você tivesse que me explicar como é que funciona o jogo Bola ao cesto. **É assim, tem a quadra e tem a linha do meio. Aí você vai pegar e colocar um cesto grande para caber bolinha de tênis e bola de basquete. Tem as linhas verdes e você vai ficar atrás de qualquer linha verde. Aí você vai e pega a bolinha. Se o seu time é da bolinha de tênis, você joga todas as bolinhas de tênis no cesto. Se for a bolinha de basquete, você joga todas as bolinhas de basquete. Quem acabasse com todas as bolinhas do seu time primeiro, ou de tênis ou de basquete, tinha que sentar no chão ou deitar.** E se sentar no chão ou deitar, o que quer dizer? **Que acabou.** Que venceu, que ganhou? **Sim.**

Sujeito 11. **Campo minado.** Imagina que tem uma pessoa aqui que você tenha que explicar como funciona esse jogo do Campo minado. Como o jogo funciona? Explica para mim. **As regras?** As regras, isso!!! A estrutura do jogo. Como é? **Desde o começo que nós jogamos?** É, do seu jeito. Desde o começo ou a primeira forma que vocês jogaram de Campo minado. **A primeira forma foi assim: os cones grandes e dentro dos cones grandes tinha um cone pequeno e se você derrubasse aquele cone, você ganhava. Aí nós fizemos diferenças no jogo. A professora disse que se nós encontrarmos o cone premiado, nós ganhamos cinco pontos e ainda temos que derrubar todos, por tempo. Antes não era por tempo, era por derrubar cones.**

Pergunta 7: Nesse jogo que você mais gostou, qual a estratégia que você utilizava para fazer o ponto? O que é preciso fazer para jogar bem esse jogo? Qual o principal desafio do jogo?

Sujeito 1. Campo minado. **Mirar para acertar no cone. A estratégia é mirar e também tentar acertar só nos cones que estão nos arredores, quanto os que estão dentro.**

Sujeito 2. Gol a gol gigante. **Tem que fazer o gol para ganhar mais pontos.** E qual estratégia que você utiliza para marcar os pontos? Para fazer os gols? **A gente pega a bola e finge que vai jogar, depois quando o goleiro cai no chão, a gente joga.** Por que se ele não cair no chão? **Ele defende.**

Sujeito 3. Campo minado. Qual é o principal desafio do jogo Campo minado? **Olhar bem para o cone, mirar e depois jogar e acertar.** Qual é a estratégia que você usa para marcar pontos nesse jogo? **Assim, com o meu amigo, eu fico de um lado e ele fica do outro. Se eu errar, ele pega a bola e tenta. Se ele errar, eu pego e tento, até derrubar.** E o que você acha que foi mais fácil no jogo Campo minado? O que é mais fácil para você? **Derrubar o cone.** E o mais difícil? **Defender.** Defender? Que horas que vocês defendem no Campo minado? Como? **Quando a gente estiver mais perto do cone, aí a gente pega, vai mais perto dele e joga a bola para ele errar, para ele não acertar. Na bola da outra equipe, para elas baterem e depois voltarem.**

Sujeito 4. Gol a gol gigante. **Ter mira.** E para ter mira o que é preciso? **Olhar bem onde é o alvo.** E no arremesso o que é preciso? Pode arremessar de qualquer jeito? **Não. Tem**

que jogar para o alto para ninguém pegar na bola. Precisa ter força para jogar alto. E qual estratégia que você utilizava nesse jogo? **Jogar para cima.** O que você acha que foi mais fácil no jogo do Gol a gol gigante para você? **Quando foi para acertar o cone grande.** E o mais difícil? **Acertar o bambolê, porque é alto.**

Sujeito 5. Campo minado. O que é que precisa fazer nesse jogo do Campo minado? Tem que derrubar o cone? **Sim.** E como você faz para derrubar o cone? **Eu pego a bola grande e faço assim, ó.** Você pega a bola grande e arremessa. Fraco? Forte? **Forte.**

Sujeito 6. Campo minado. **Para jogar bem? É. Ter muita atenção onde tá a bolinha.** E aí? **Você vê. Se você colocou a bolinha em um cone e a outra bolinha do time adversário está em outro cone. Você tem que prestar atenção na sua bolinha e arremessar na bolinha do time adversário.**

Sujeito 7. Gol a gol gigante. O que é preciso fazer para jogar bem esse jogo? Para vencer o jogo? **Jogar a bola forte.** Jogar a bola forte? Por quê? **Porque ela tem que ir por cima.** E qual é a estratégia que você utilizava para marcar pontos no Gol a gol gigante? **O nosso time era assim, né? Todo mundo esperava os outros jogadores do outro time jogar as bolas. Aí, todo mundo pegava as bolas e jogava no gol que o goleiro não ia conseguir catar.** Ao mesmo tempo? **É.** Então vamos conversar um pouco mais sobre isso. Vocês esperavam? **É. As bolas virem todas para nós.** Aí, vocês arremessavam? **Todas para o gol.** E o que acontecia com o goleiro da outra equipe? **Ele só catava uma e as outras iam para o gol.**

Sujeito 8. Gol a gol gigante. **O que é que precisa para ganhar o jogo? É.** Não precisava acertar a bola em algum lugar? Qual era o alvo? **O gol.** Para ganhar esse jogo do Gol a gol gigante, para jogar bem, o que é que tem que fazer? **Tem que pensar bem para jogar, para acertar o alvo.** E qual estratégia você usa para marcar os pontos? Para acertar o alvo? **Nos bambolês eu jogo a bola um pouco mais alta e nos cones eu tento jogar um pouco mais baixo.**

Sujeito 9. Gol a gol gigante. **Para poder marcar gol? É porque tinha algumas vezes que o time adversário jogava todas as bolas para o nosso campo, aí nós pegávamos as bolas e todo mundo jogava as bolas ao mesmo tempo para o gol e fazíamos mais gols.** Aí, o goleiro se atrapalhava todo e nós fazíamos gols.

Sujeito 10. Bola ao cesto. Qual a estratégia que você usava para arremessar e fazer a ponto? **Eu, quando era da linha verde, eu tentava ficar mais nessas linhas aqui, ó, da frente e de trás, porque é mais perto do cesto e dá para jogar mais.** Entendi. **Aí dá para aprender mais coisa.** Agora, falando das suas estratégias e das bolas que você usou no jogo, bolas de tênis e bolas de basquete. Quais os tipos de arremesso? Você arremessava sempre do mesmo jeito nesses jogos? **Não.** Quais tipos de arremesso você aprendeu? **Quando era no cesto pequeno, eu jogava a bola assim, a bola ia pingando, porque se eu jogasse diferente, a bola ia passar para o outro lado.** E no Gol a gol gigante? **No Gol a gol gigante eu tinha que pegar a bola e fazer assim, para a bola poder ir para o gol.** Assim, quer dizer o quê? **Que a bola vai pelo ar e ela pega mais velocidade para poder ir para o gol.** Então, você me falou que arremessava pingando em um jogo, pelo ar no jogo do Gol a gol gigante, e no Derruba cone e no Campo minado? **No campo minado era tipo assim, ó, aqui era um cone, aí, eu tinha que pegar a bolinha e eu jogava rasteira. Rasteira? Ou eu jogava assim, mas não para ir para o alto, para ir para baixo.** De cima para baixo? **É, que, aí, eu jogava e o cone estava em pé, eu jogava e ele ia cair, assim.**

Sujeito 11. Qual é a estratégia que você usava para marcar o ponto no Campo minado? **É fácil.** Fala para mim. **Fazer tabelinha.** O que quer dizer fazer tabelinha? Conta para mim. **Tem uma pessoa aqui na ponta e outra pessoa lá na outra ponta. Você derruba o cone e se a bola for para ele, ele também vai derrubando os cones.** Caramba, boa estratégia. E teve algum outro jogo que você lembra a estratégia utilizada? Pode ser o Bola ao cesto, o Gol a gol gigante ou o Derruba cone. Por exemplo, no Bola ao cesto, que estratégia você usava? Você lembra? **Dois na ponta, dois na ponta, dois aqui e dois aqui.** Ocupar o espaço? **É, ocupava o espaço.** Por que isso foi importante? **Porque se nós errássemos a bola, eles não poderiam pegar. O outro time não poderia pegar, porque tinha dois, aqui, do meu time, dois, aqui. Então nós fazíamos uma estratégia que se eu errasse, eles iam tentando até acertar todas as bolas no cesto.** Perfeito. E no Gol a gol gigante, qual era a estratégia? **Ah, daí, eu não lembro.**

Pergunta 8: Vocês jogaram esse jogo do mesmo jeito ou foram modificando? Criaram novas formas de jogar?

Sujeito 1. Não respondeu (A pergunta não foi feita durante a entrevista).

Sujeito 2. Não respondeu (A pergunta não foi feita durante a entrevista).

Sujeito 3. Jogo do Campo Minado. **Criar a gente criou, mas eu não lembro, não.**

Sujeito 4. Desafios novos no Gol a gol gigante? Você lembra? **Antes começou só acertando no gol. Depois colocou só os cones grandes. Aí, depois, só foi cone pequenininho. Depois colocou bambolê. Só bambolê e depois colocou tudo junto.**

Sujeito 5. Não respondeu (A pergunta não foi feita durante a entrevista).

Sujeito 6. Jogo Campo minado. Vocês foram construindo jeitos diferentes de jogar ou sempre jogaram do mesmo jeito? **Jeitos diferentes a gente foi construindo.** E como foram os jeitos diferentes de jogar? **A gente combinou que tinha que ficar atrás da linha verde e depois atrás da linha amarela.** Então, primeiro atrás da linha verde, depois da linha amarela. O que mais? Sobre os cones. Como eles estavam no começo e como eles foram ficando? **Os cones pequenos em cima dos grandes e depois os pequenos embaixo.** Então, você falou do espaço, você falou dos cones. E os cones ficavam sempre no mesmo lugar? No mesmo espaço? **Não.** Como foi acontecendo? **Às vezes, a professora mudava, o cone ficava na frente da linha verde ou atrás da linha amarela.**

Sujeito 7. Vocês jogaram o Bola ao cesto sempre do mesmo jeito ou ele foi se transformando? **Ele foi se transformando.** Conta para mim quais foram as principais transformações? **Também teve de bola de futebol, a dura. E também teve mais, é que a gente jogou a bola de vôlei, teve dois cestos.** Então, quando você fala da bola dura, da bola de vôlei, você lembra do Sistema PROTEGE? Qual a variável que a gente está falando aí? A bola, o cesto. Você lembra qual é a variável do Sistema PROTEGE? É espaço? **Não.** Qual é? **É gesto?** Não é o recurso? O material? Então, mas vamos voltar no Bola ao cesto. Você estava falando que não jogaram sempre do mesmo jeito, vocês colocaram bolas diferentes? **E os dois cestos.** Quais eram as diferenças entre os cestos? **Que um era um pouco mais fino e o outro um pouco mais grosso.** Quer dizer maior e menor? Mais largo? E no jeito de arremessar, você

estava me falando que teve o arremesso que tinha que pingar e cair no cesto. Teve outros tipos de arremesso? Como eram os outros jeitos de arremessar? **Ah, a gente também de vez quando jogava por cima. Mais por cima, não muito alto.** Lembra que teve uma hora que vocês fizeram no mesmo jogo algumas variações. Tinham, se não me engano, três tipos ou quatro tipos de arremesso. **Ah, sim!!! Na parede.** E como era esse arremesso? **Você jogava na parede e ela (a bola) ia para o cesto.** E o que você achou desses arremessos? Qual era o mais fácil? O que tinha que pingar e acertar no cesto ou o que tinha que bater na parede e cair no cesto? **O mais fácil? É. O primeiro.** O primeiro? E o mais difícil? **Era o segundo que era na parede.** Por que você achou difícil esse arremesso da parede? **Porque você jogava e aí pingava. Você tem que jogar um pouco mais com força. Para a bola cair direto no cesto.**

Sujeito 8. Vocês foram construindo formas diferentes de jogar? **É.** Você lembra as formas de jogar que vocês foram construindo? **Não, as formas eu não lembro.** Eu vou tentar te ajudar. Primeiro, vocês tinham que acertar no gol, não é? **É.** Depois, o que vocês colocaram? **Alvos.** E quais foram os alvos? **Eu acho que foram os bambolês e o cones.** Você lembra do sistema PROTEGE? Das variáveis do sistema PROTEGE? Por exemplo, quando a gente fala dos cones e dos bambolês, que variável que a gente mexeu no jogo? **Por que antes a gente tinha que defender e era uma pessoa só para defender. E aí agora são os alvos.** São os alvos. Então, no sistema PROTEGE essa é a variável recursos, certo? **É.** Eu percebia nas aulas que, às vezes, a professora pedia para vocês darem sugestões. Você lembra? Por que é que ela pedia para vocês darem as sugestões? Qual era o objetivo dela? **Para a gente dar as sugestões e todo mundo concordar com as sugestões e a gente poder mudar o jogo.** Por que mudar o jogo? **Para ficar mais difícil.** Com mais desafios? **É.** Lembra do jogo do Bola ao cesto? No início como é que vocês jogavam o jogo? Vamos lembrar dele? O que é que tinha no meio do círculo? **O cesto.** Eu percebi que nas aulas vocês mudaram esse jeito de jogar, você lembra? No início, tinha o cesto no centro do círculo e depois como é que vocês começaram a jogar? **A bola. A gente podia jogar a bola pingando.** E vocês jogaram sempre com os mesmos cestos? **Não.** Então, o que é que mudou? **Primeiro foi o cesto azul e depois foi o cesto azul e o mais fino, o cinza.** Aí, depois, a gente colocou vários cestos. Colocamos um em que tinha que jogar a bola pingando, outro tinha que arremessar na cesta de basquete e acertar no cesto que estava embaixo e no outro a gente tinha que jogar na parede antes de cair no cesto.

Sujeito 9. Gol a gol gigante. Vocês jogaram esse jogo sempre do mesmo jeito ou vocês foram modificando? **Nós fomos modificando.** Vocês foram modificando. E quais foram as modificações que vocês fizeram? Você lembra? **Acho que foi jogar atrás da linha verde.** No Gol a gol gigante vocês mudaram o espaço? **Sim.** E o alvo, foi sempre o mesmo? **Não.** Depois a professora colocou bambolês. Bambolês? Onde ela colocou os bambolês? **No gol.** No gol? Você lembra quando a professora falava para vocês sobre o sistema PROTEGE? **Sim, eu lembro.** Então, quando a gente fala, por exemplo, dos bambolês, que aspecto do sistema PROTEGE ela mexeu? Você lembra? **É no material.** Teve também nesse jogo um outro recurso que vocês colocaram, um outro desafio? Não foram somente os bambolês, certo? **Foram os cones?** E como era a pontuação quando vocês colocaram os bambolês e os cones? **Os bambolês valiam cinco e os cones eu não lembro.** Os cones você não lembra, mas tinha uma diferença de pontuação, não é? **Tinha.** E, por que vocês vão construindo essas variações nos jogos? **Para o jogo ficar melhor e nós aprendermos mais.**

Sujeito 10. Bola ao cesto. Vocês jogaram esse jogo sempre do mesmo jeito ou vocês foram modificando? **Não, a gente foi modificando.** Me conta algumas modificações que vocês fizeram no Bola ao cesto. **Tem uma modificação que foi assim, a gente tinha que jogar das linhas que são mais fáceis, a gente só podia jogar dessas linhas aqui (verde).** Após essa

modificação, como ficou o jogo? **Ainda estava um pouquinho fácil.** Você lembra do sistema PROTEGE? Pessoas, espaço, recursos etc. Essa modificação que você falou sugeria jogar em qual das linhas da quadra? **Estava na linha verde, mais da lateral.** E isso é mexer em qual variável do jogo? No tempo, nos recursos ou no espaço? **No espaço.** E teve alguma mudança ou alguma modificação no Bola ao cesto na variável recursos? **Teve. Por causa que é assim: a professora, ela já mudou várias vezes o cesto. Ela pegou o cesto azul, o cesto pretinho pequenininho, o cesto cinza grande.** E eles são diferentes? **Por que o cesto azul é um tipo de cesto usado para colocar roupa. Cabe muita coisa dentro. Aí, o cesto pretinho, ele é pequenininho, mais ou menos desse tamanho. Não dá para caber muita bola de basquete. Só cabem duas bolas de basquete. E só cabe um pouco de bolinha de tênis. E o cesto cinza, ele não é largo, ele é fechado.** E vocês jogaram sempre com as mesmas bolas? **Não, porque a professora trocava.** Quais tipos de bolas vocês usaram no Bola ao cesto? **A gente usava diferentes tipos. Você é de um time e eu sou do outro time. Eu peguei primeiro as bolinhas de tênis e você as bolinhas de basquete, depois trocamos.** Então vocês usaram bolinha de tênis, bola de basquete. Utilizaram mais algum tipo de bola? **Não teve mais bola.**

Sujeito 11. Você citou o sistema PROTEGE? Você lembra quais são as variáveis que compõem o Sistema PROTEGE? **‘P’ de pessoas, ‘R’ de recursos, ‘O’ de?** Objetivo. Lembra do T? **O ‘T’ é tempo.** E o ‘E’? **‘E’ é Espaço.** Então, vamos ficar nestas quatro variáveis: pessoas, recursos, tempo e espaço. Você estava falando do Campo minado, vocês fizeram uma modificação que em um determinado momento tinha um tempo para arremessar, certo? E na variável espaço, você lembra algum jogo que vocês transformaram a variável espaço? **O Derruba cone e o Campo minado.** O que vocês mexeram no espaço? **Nós mexemos no espaço porque antes nós jogávamos atrás da linha verde e agora nós estamos jogando atrás da linha amarela.** E na variável recursos, material? **Material, no Campo minado nós usamos bolinha de tênis, cone pequeno, cone grande e bola de queimada.** No Gol a gol gigante também teve a variável recursos, não teve? Lembra do Gol a gol gigante? O que vocês colocaram nos gols? **Alvos.** Quais foram os alvos? **Bambolê e cones.** E também no Bola ao cesto, nós mudamos a bola. Usamos a bola de basquete e a de tênis. E também usamos espaços diferentes. **Nós jogávamos atrás da linha verde, mas agora nós começamos a jogar nas pontas e não na lateral.** E na variável gestos, você aprendeu diferentes formas de arremessar ou você arremessava sempre do mesmo jeito? **Não.** Que tipos de arremesso você aprendeu? **Eu aprendi pingando, com a bola de tênis que é um pouquinho mais difícil e com a de basquete, que era meio pesadinha.** Nós temos que jogar com jeito que dá para ela entrar no cesto. Você arremessou de algum outro jeito? **Alta e baixa.** E na utilização das mãos, você jogava sempre do mesmo jeito? **Na hora do arremesso nós jogávamos com as mãos.** Vocês usavam sempre a mesma mão ou vocês usavam, às vezes, as duas mãos? **Duas mãos.**

Pergunta 9: Esse conhecimento que você adquiriu, você utiliza em outros lugares?

Sujeito 1. **Sim. Na escola. Na educação física.**

Sujeito 2. **É mais aqui.**

Sujeito 3. **Só na escola. Só na escola? Em que momentos? Às vezes, na educação física, quando eu jogo Basquete.** E te ajudou lá na escola a jogar melhor o Basquete? Por que te ajudou? **Porque, às vezes, eu tentava acertar e eu errava.** E agora você está acertando mais? **Sim.**

Sujeito 4. **Lá na escola, quando eu jogo Vôlei.**

Sujeito 5. E você gosta de marcar os pontos, né? O mais legal no jogo é isso, certo? Sabe, esses jogos que você aprendeu aqui, você estava me falando do arremessar, você utiliza, brinca desses jogos em algum outro lugar? Além daqui? **(Sujeito faz “não” com a cabeça...)**

Sujeito 6. Não respondeu.

Sujeito 7. **Ah, na educação física.** Me conta um pouco. **Assim, porque de vez em quando tem Queimada, aí, eu consigo jogar bem.** O arremessar desses jogos que você estudou aqui são utilizados também em outros jogos na escola. Qual foi o jogo que você falou? **A Queimada.**

Sujeito 8. Não respondeu

Sujeito 9. **Sim, na escola.** Em quais momentos? **Na aula de educação física.** Me conta, fala um pouco sobre isso. **Porque, às vezes, a professora passa Basquete e, aí, eu uso a mira que eu usei aqui. A professora passa Gol a gol e eu jogo do mesmo jeito que eu jogo aqui.** Vocês jogam Gol a gol com as mãos lá na escola também? **Sim.**

Sujeito 10. **Não, porque lá na minha escola o professor não passa esses jogos, ele passa mais coisa de Ginástica. Ele pega dois colchões, a gente vai, passa, dá cambalhota. E na minha casa não tem como eu fazer, porque é uma pensão. Tem um corredorzinho, mas é pequenininho.** Você mora em uma pensão? **É.**

Sujeito 11. Essa aprendizagem (trabalhar em grupo) que você construiu aqui, você leva para outros lugares da sua vida? Em que outros momentos essa questão de trabalhar em grupo está sendo importante para você? **Sim. Onde? Na rua e na escola também.** O que isso te ajuda na escola, por exemplo? **Em grupo? É, trabalhar em grupo? O que isso te ajuda na escola? É que eu não sou o melhor da sala. Eu não consigo fazer todas as lições. Tem uma pessoa para me ajudar. Se não fosse ela, eu não conseguiria fazer aquela lição, entender as coisas.**

Pergunta 10: De tudo o que você aprendeu, o que você acha que faz bem ou melhor?

Sujeito 1. Não respondeu.

Sujeito 2. **O que eu faço melhor é a mira.** E nos jogos é importante ter mira? Por quê? **Porque tem que ter, para derrubar o cone.** Por que você acha que você melhorou o arremesso? **Porque eu não sabia, eu jogava baixo.** E agora você como você está jogando? **Alto.** Para poder fazer o gol? **Sim.**

Sujeito 3. **Arremessar.** De que jeito? Qual o seu melhor jeito de arremessar? **Pega a bola, segura assim e faz assim, ó.** E você arremessa com as duas mãos ou com uma só? **Só com uma.** E por que é melhor arremessar com uma mão só? **Porque vai mais longe.**

Sujeito 4. **O arremesso.** Qual tipo de arremesso você acha que faz bem? **O de baixo.** Assim, jogando por baixo. Como você chama esse arremesso? **É rasteira.** O arremesso

rasteiro é o que você acha que faz melhor? E por que você acha isso? **Porque a bola não vira, assim, ela vai reto.** Ela vai reto e acerta o alvo? **É.**

Sujeito 5. O que você acha que você faz melhor? **O que eu faço melhor? É. O que eu sei fazer melhor é arremessar.**

Sujeito 6. A arremessar diferente. E qual dessas formas de arremessar você acha que faz melhor? **Alto.** Por que você acha que faz melhor o arremesso pelo alto? **Porque quando eu vou jogar Bola ao cesto, eu faço assim com as duas mãos e eu jogo no alto.** Quer dizer, as duas mãos? **Com as duas mãos e no alto.** Quer dizer, você combina o arremesso pelo alto e com as duas mãos? **É.**

Sujeito 7. O que você acha que você faz melhor, naquilo que você ficou bom mesmo? **Tipo, nos jogos?** É, nesses jogos de arremessar, o que você acha que você faz melhor? **É no Bola ao cesto.** No Bola ao cesto, o que você faz bem? **Eu pingo a bola, aí eu faço ela entrar no cesto.** Entendi. Então, olha o que você faz bem. Quando você arremessa pingando, você consegue acertar? **Mas de vez em quando ela entra e sai do cesto.** A bola sai do cesto, certo? Então tem que medir o quê? **A força.**

Sujeito 8. O que você acha que você faz melhor? Dos tipos de arremesso, qual o arremesso que você acha que faz melhor? **O mais alto.** Por que que você acha que você faz melhor esse tipo de arremesso? **Porque os outros eu acho que é mais difícil para mim. Jogar mais alto eu acho que é mais fácil.** Você consegue por que você tem força? **É.** E o que mais? Você falou que você faz melhor o arremesso mais alto. Qual a habilidade que você tem a capacidade que te permite fazer esse arremesso sair bem? **Ah, eu acho que eu miro bastante e eu jogo forte.**

Sujeito 9. Melhor? É, no que você acha que você é bom? **Eu acho que eu sou bom no Derruba cone.** No Derruba cone? Me conta um pouco. Por que é que você é bom? **Porque a minha mira é boa para acertar a bola no cone.**

Sujeito 10. **Acertar a bolinha de tênis no Bola ao cesto e também quando eu vou jogar no Campo minado, porque uma vez eu já acertei dez cones.**

Sujeito 11. Eu mudo o jogo. E por que modificar o jogo é importante? **Porque jogar a mesma coisa todos os dias fica sem graça, aí você já sabe qual vai ser o gesto, qual vai ser a sua mente (estratégia) para você jogar aquele jogo. Você tem que trocar.** E isso causa o quê? Quando eu modifico um jogo, tem um desafio novo, o que é preciso fazer? Para poder jogar bem? **Pensar?** Como assim? **Construir estratégias.** Então, você é um bom modificador de jogos? Você consegue modificar bem esses jogos? **Ah, não sei... É porque na aula da professora eu falo as coisas, mas eu não sei... tem algumas pessoas que são melhores que eu.** Isso não é um problema, certo? Não pensa agora nas outras pessoas, pensa em você. Eu gostei quando você falou assim, que você é um bom modificador de jogos. Mesmo porque você está falando que se jogar sempre do mesmo jeito... **É ruim.**

Pergunta 11: O que você mais gosta de fazer nas aulas de esporte?

Sujeito 1. **Eu gostei de aprender Campo minado que eu nunca tinha jogado. Eu sempre jogava no computador.** Ah, você jogava no computador e, aí, viu que dá para jogar

na quadra. E onde você achou mais legal, no computador ou na quadra? **Na quadra, porque nós éramos os jogadores e nós jogávamos de verdade, também.**

Sujeito 2. **O Gol a gol gigante.**

Sujeito 3. **Do jogo.**

Sujeito 4. **O arremesso e a mira.**

Sujeito 5. **Jogar.** Por que você gosta mais de jogar? Por que é mais legal? Você sabe dizer? Conta para mim. **Porque é o mais fácil.**

Sujeito 6. **O que eu gosto é me divertir nas aulas da professora.** Como assim se divertir? **Por que se eu ficar só parada lá e todo mundo pegar a bola de mim, eu não vou estar me divertindo. Então, eu gosto de correr atrás da bola. Pegar as bolas e atacar no cone.**

Sujeito 7. O que você mais gosta nas aulas? **Os jogos ou os arremessos?** Você pode escolher. **Os jogos.** Por que você mais gosta de jogar nas aulas? **Porque têm alguns jogos que são legais.** Qual deles? **O primeiro é o Gol a gol gigante.** E em segundo lugar, qual foi o mais legal? **O Bola ao cesto.** Por que você gostou também do Bola ao cesto? **Porque assim, quando eu jogo, a bola pinga, né?**

Sujeito 8. **Ah, de participar em grupo, de ajudar os outros. Eles me ajudam.**

Sujeito 9. **O que eu mais gosto? É jogo de arremesso tipo Gol a gol.**

Sujeito 10. **Quando a professora deixa a gente criar um montão de jogos e ela fica tirando foto.** E por que você gosta de criar jogos? Isso é importante? Por quê? **É, porque, às vezes, ela passa os mesmos jogos e, aí, fica chato para a gente fazer as mesmas coisas. Aí, a gente cria outras coisas para ficar melhor. Para ficar melhor? Ou, senão, a gente pega os jogos e faz as modificações. Igual a gente faz em todos os jogos.** E o que acontece quando faz as modificações? **O jogo fica mais difícil e mais legal de se jogar.**

Sujeito 11. **Uhhmm, eu gosto dos desafios que a professora passa.** Você gosta de desafio? **Eu gosto.** Por que você gosta de desafio? **Porque eu tenho que pensar muito para fazer aquele desafio e ganhar aquele desafio.** Isso te motiva? **Sim, me motiva.**

Pergunta 12: O que é que te motiva a vir para as aulas de esporte? Qual é a sua principal motivação?

Sujeito 1. **Para eu aprender e outras brincadeiras que eu não sei.**

Sujeito 2. **Porque eu gosto.**

Sujeito 3. **Porque eu quero aprender, quero fazer um monte de coisa, para depois, quando eu crescer, saber o que eu fiz de bom aqui.**

Sujeito 4. **Porque é legal a aula de esporte. Aí, você aprende mais.** É legal e você aprende mais? **Aprende mais o arremesso e a mira.** Me fala um pouco mais sobre isso. O que é que tem aqui de legal que não tem em outros espaços? **Porque aqui se ensina como se joga os jogos.**

Sujeito 5. **Porque eu venho para aprender a jogar.** Por que é importante a gente aprender a jogar? **Porque senão, quando eu crescer, aí, vão falar para a gente jogar, nos convidar e a gente não vai saber jogar.** Isso que você está falando é superimportante. A gente está junto com os colegas e se a gente não souber jogar? **Eles vão ficar tirando um barato.**

Sujeito 6. **É por causa que eu gosto de jogar muito. Se amanhã tem aula de educação física e futebol, eu também vou gostar.** Entendi. **Eu adoro estar nas aulas.** Às vezes, a professora fala para a gente fazer umas coisas diferentes, tipo arremessar de outras formas, colocar os pés de outras formas e as mãos.

Sujeito 7. **É porque eu gosto muito de esporte.**

Sujeito 8. **Porque quando eu venho para as aulas de esporte, eu aprendo muito. Quando eu era da turma A, eu mal conseguia jogar a bola direito.** E o que é que mudou em você quando você passou da turma A para a turma B? O que você acha que você melhorou? **Porque na turma A as atividades eram um pouco mais fáceis e na turma B é mais difícil. Eu tenho que ficar um pouco mais forte e acertar mais a minha mira.** E você está conseguindo? Você está contente? **Estou.**

Sujeito 9. **É aprender mais.** Isso é importante? **Sim.** Por que é importante aprender mais? **É porque é legal aprender as coisas.**

Sujeito 10. **É porque eu estou em casa. Aí, a minha irmãzinha, toda a vez ela fica chorando e eu tenho que ficar com ela. Aí, não dá vontade de ficar em casa. Daí eu venho no projeto. A aula da professora de esporte me faz ficar melhor. Daí, eu fico mais solta. Fica mais solta? É.**

Sujeito 11. **Eu acho que é legal o desenvolvimento do corpo. É melhor do que ficar parado assistindo televisão. Pelo menos você está fazendo alguma coisa de bom.**

Pergunta 13: Como é a sua convivência com os amigos e a professora durante as aulas? Para que serve a roda de conversa?

Sujeito 1. **É boa. Todo mundo recebe carinho um do outro, respeito ao próximo e não fica brigando.**

Sujeito 2. **Legal.** O que você acha que é legal na convivência? **É porque é legal.** O que é que tem na convivência entre vocês que você acha legal? **Ah, os meus amigos também me ajudam.**

Sujeito 3. **É legal.** Por que você acha que é legal? O que acontece lá que você avalia a convivência como legal? **Porque eles tocam para mim, me ajudam e a gente fica jogando.**

Sujeito 4. **É boa, porque a gente não fica brigando.** E quando tem briga, como é que vocês resolvem os conflitos? **Fica afastando os outros para não brigar e parar.** Em que momentos das aulas vocês conversam sobre as brigas, os conflitos? **Quando tá acabando a aula e a gente tá falando, por que o jogo não foi bom ou foi ruim. Na quadra, onde fica o círculo vermelho. A gente faz uma roda e fica conversando lá.** E você acha que a roda de conversa é importante? **É, porque você fala como você foi. Se você foi bem ou foi mal. Se você derrubou algum cone. Se você protegeu o seu cone.** (Pequenas alterações para entendimento).

Sujeito 5. **Legal.** Por que é legal? O que você gosta na convivência com os colegas? **Ficar com os meus amigos.** E tem alguma coisa que você não gosta na convivência? Que você fica triste ou chateada? **Não.** Vamos conversar um pouco mais sobre isso. Eu perguntei como é a sua convivência e você falou que é legal. O que é que tem de mais legal na convivência entre vocês que você poderia contar para mim? **Na convivência?** É, na convivência entre vocês. Por que é legal a convivência? **Porque tem gente que é meu amigo e tem gente que não é meu amigo.** E quem são os seus amigos? **A S1, a S6 e a S8.** São suas amigas? **Tem o S2 e o S7.** E o que é ser amigo? Por que vocês são amigos? O que um faz para o outro que você gosta? **Às vezes, a gente brinca, aí os outros falam para a gente brincar de pega-pega, de esconde-esconde.** E isso é bacana? **Apostar corrida.**

Sujeito 6. Como que é a sua convivência com os colegas e a professora? **Normal.** Normal? **Eles conversam comigo, eles me ajudam, eles passam a bola para mim.** Eles conversam com você. O que mais você falou? **Eles me ajudam. Tocam a bola para mim.** Passam a bola para você? **É.** E tem alguma coisa que você não gosta muito na convivência? **Sim.** O que você não gosta muito? **Quando eles ficam gritando, quando eu não acerto o gol, eles ficam brigando também.** Quando você não acerta o gol, eles ficam brigando com você? **É.** E como vocês encaminham esses conflitos? **Eles mudam de goleiro e eu fico no lugar deles. É porque eles falam assim, ah, se você não consegue, você não fica no gol. Eu falo, eu não consigo mesmo, eu não tenho olhar tipo, assim, de seguir a bola para onde ela está indo. Aí, eles falam assim, então tá bom, vamos pensar em alguém. Aí, eles vão lá e colocam o amigo deles, né? Aí, eles respeitam mais.**

Sujeito 7. **É boa.** Por que é boa? O que acontece que você acha boa? **Porque a gente conversa bastante sobre a aula.** Vocês conversam bastante sobre a aula? **Também se alguém não entender, pede para a professora falar de novo.** E a amizade entre vocês? Como é a relação entre vocês? **É boa.** E quando tem um conflito, como vocês fazem para resolver? **A professora grita e ela deixa a pessoa lá sentada e não faz a aula.** Entendo, e você acha que esta é uma forma boa de resolver o conflito, assim? **É.** Você gostaria que fosse diferente? **Não, assim é uma forma boa.**

Sujeito 8. **É boa.** Por que é boa? **Porque um ajuda o outro. Quando a gente não tem uma boa mira ou não sabe jogar, a gente vai lá e ajuda o outro que não está sabendo.** E tem alguma coisa que você não gosta muito na convivência entre vocês? **Só quando eu não consigo pegar muito na bola e eles não me ajudam.** E como vocês encaminham isso? E quando isso acontece, tem algum espaço para vocês conversarem sobre isso? **Não, porque a gente não faz muita estratégia.** E qual é o momento em que vocês mais conversam na aula? **No começo, porque a gente faz a roda de conversa e cada um dá a sua opinião.** E no final também não tem a roda de conversa? **Tem.** E o que vocês normalmente conversam nessa roda de conversa final, por exemplo? **A professora conversa se foi bom o jogo e se gostamos do jogo.**

Sujeito 9. É normal. O que é uma convivência normal, para você? **É fazer os times.** Fazer os times? **É, sem brigar.** Sem brigar? Mas, de vez em quando tem briga? **Sim.** E como é que vocês resolvem os conflitos, as brigas? **A professora nos deixa sentados no banco.** Ela deixa vocês sentados no banco? Fora do jogo? **Fora.** E você acha isso a melhor atitude da professora? **Sim.** Sim? **É pode ser, né?** Como é que você vê as rodas de conversa nas aulas? Vocês fazem uma roda de conversa normalmente no começo da aula? **Sim.** E o que você acha dessas rodas de conversa? **Eu acho bom, porque a professora explica o jogo e ela fala o que nós temos que fazer. Ela informa tudo o que vai acontecer.** E vocês nas rodas de conversa só escutam? **Não, às vezes, nós escutamos e, às vezes, ela nos faz perguntas e nós temos que responder.** Pensando no projeto Arremesso Consciente, que perguntas ela foi fazendo para vocês? **Ela foi fazendo perguntas sobre como melhorar os jogos e se nós estávamos melhorando.**

Sujeito 10. É mais ou menos. É mais ou menos? **Com os colegas, agora com a professora é muito boa. Porque quando eu não sei, a professora ensina. Ela tem paciência e não fica gritando como os meninos ficam.** Você me falou sobre a convivência com a professora. E com os colegas, como é a convivência? Com os meninos e com as meninas? **Com as meninas até dá para conviver, mas com os meninos não dá. Aqui eu nem converso muito com eles. Eu tento focar mais em mim, porque se eu fizer alguma coisa de errado, eles vão ficar falando. Igual na aula do outro professor, que é de futebol, eles querem que eu vá no gol, mas eles sabem que eu não sou boa no gol e depois que eu tomo o gol, eles ficam brigando comigo.** Essa parte não é muito boa, né? Observando as aulas de vocês, eu vi que no começo da aula tem uma roda de conversa e no final também. Para que serve essa roda de conversa? **Na primeira roda de conversa, a professora conversa para explicar o jogo e para falar, separar os times e outras coisas. Aí, na última roda, ela fala com a gente. Fala sobre os outros jogos, conversa quando ela vai faltar. Tem dias que tem três rodas. Três rodas? Porque a primeira é para conversar. Na segunda roda, sem ser a última, a gente vai para fazer as modificações e ela dá bronca em quem fica brigando lá. Na turma A tinha três rodas todos os dias, porque os meninos ficavam brigando.**

Sujeito 11. Com a professora é legal, mas com os colegas, às vezes, eu implico. Às vezes você implica? E isso é ruim? **Não, porque depois eu já estou falando com eles.** E quando você implica com o colega ou o colega implica com você, como é que vocês resolvem os conflitos? **Ah, às vezes, a professora pede para nós conversarmos, ou, às vezes, nós não falamos nada e depois voltamos com a amizade.** Quando eu fiquei observando as aulas, eu vi que no começo das aulas, e também no final, vocês fazem umas rodas de conversa. Para que servem essas rodas de conversa? **Para falar que você foi bom, o que você achou do jogo e outras coisas.** E nessas rodas de conversa vocês falam ou é mais a professora que fala? **Não, ela deixa nós falarmos o que achamos da aula, o que foi bom, e também ela fala sobre as brigas que teve.** E você acha que as rodas de conversa são importantes? **São importantes.** Por que elas são importantes? **Porque, tipo, tem um jogo que eu não sei e aquela roda de conversa, ela pode me explicar como é aquele jogo.** Ela pode facilitar o seu entendimento? **Pode facilitar.** E eu vi também, em uma ou duas rodas de conversa, que a professora usa uma lousinha. **Aquilo lá é para entender melhor o jogo.** E você acha que isso ajuda mesmo? **Ah, ela explicando ajuda, mas desenhando é melhor um pouco.** Por que é melhor? **Porque você vai saber onde você vai jogar, se é atrás da linha, que campo, onde que vão ficar os alvos.**

Pergunta 14: Depois que você começou a fazer essas aulas de esporte com a professora “X”, mudou alguma coisa no seu comportamento em casa?

Sujeito 1. Não respondeu.

Sujeito 2. **É, não pegar as coisas dos outros.** Isso em casa? Mas por que você tem irmãos? **Tem que pedir para a minha mãe.** E você aprendeu isso aqui? Em que momento você aprendeu? **É porque quando eu pegava a bola para jogar antes da aula, a professora falava assim que não podia.**

Sujeito 3. Não respondeu.

Sujeito 4. **Sim.** O que melhorou? **O futebol.** Você está jogando melhor? **Estou.** E com quem você joga em casa? **Com o Sujeito 3 e o Sujeito 2.** Vocês moram perto? **É uma pensão. Eu moro em baixo, eles moram em cima e tem uma escada.** E aí vocês jogam futebol juntos lá? **Sim.**

Sujeito 5. **É assim, na semana passada na minha casa, eu tinha cinco bolas. Meu pai tinha comprado e eu ficava treinando para jogar. Eu andava com a bola pingando para um lado e para o outro, para um lado e para o outro. Aí, no outro dia, eu ficava fazendo a mesma coisa.** E eram coisas que você aprendeu aqui nas aulas? **Eu aprendi na minha casa.** Mas, depois que você começou a fazer as aulas aqui, não mudou muita coisa na sua casa, então? **Não.**

Sujeito 6. **Sim.** O que mudou? **Agora eu estou tentando fazer Basquete em casa.** Você está tentando jogar Basquete em casa? E você joga sozinha ou com colegas? **Tem vezes que eu jogo com o meu irmão. Tem vezes que eu também jogo Pingue-pongue com ele.** Quer dizer, você está praticando mais esporte em casa? **É.**

Sujeito 7. **Sim.** O que é que mudou? **Mudou, porque eu queria fazer mais esporte.**

Sujeito 8. **Ah, eu acho que continua igual.**

Sujeito 9. **Não, tá normal.**

Sujeito 10. **Sim.** O que você acha que melhorou? O que é que mudou em casa? **Porque antes eu era muito cansada. Aí, agora, eu fico melhor, fico mais disposta.**

Sujeito 11. **Mudou.** O que é que mudou? **Assim, antes eu respondia para a minha mãe e agora eu não respondo mais.** Por que isso começou a acontecer? **Isso daí atrai a vida... É uma coisa de tempo.**

Pergunta 15: E na escola, depois que você começou a participar das aulas de esporte, na escola mudou alguma coisa? Você acha que melhorou alguma coisa no seu comportamento, na sua atitude na escola?

Sujeito 1. **Deixar de falar um pouco. Porque toda a vez que a professora está falando, ela pede para ficar em silêncio e não falar um em cima do outro, senão fica uma bagunça. Se quiser falar, para levantar a mão.** E nas aulas, quando a professora trabalha isso com vocês? De falar um de cada vez? **Quando a gente tá na roda de conversa.**

Sujeito 2. Não respondeu.

Sujeito 3. **Mudou. Os arremessos que eu faço na escola. Os arremessos que você faz na escola? O que aconteceu com eles? Eles me ajudam a fazer ponto e a jogar.**

Sujeito 4. **Sim. Quando eu vou chutar para o gol. Você tem que ter uma mira de chutar. Ah, então você melhorou as suas habilidades? Primeiro você tem que olhar para onde é o alvo para você chutar. Senão, você chuta para fora.**

Sujeito 5. **Melhorou. O que melhorou? Por que eu me comporto. Quando a professora falava, eu nem respondia. Agora mudou. Aí a professora fala assim, traz o caderno aqui para mim, eu levo rápido e aí a professora elogia. Eu terminava a prova, as continhas. Tudo primeiro e os outros nem sabiam fazer e escrever continha de menos. Eu fiz tudo primeiro, rápido. Você está falando que começou a fazer as coisas mais rapidamente na escola, mas o que isso tem a ver com as aulas aqui do projeto? Por que isso te ajudou? Por que as aulas do projeto te ajudaram a ser mais rápido na escola? O que aconteceu? Porque eu estava jogando bem aqui.**

Sujeito 6. **Sim. Porque quando eu vou na aula de educação física, a professora sempre dá nota dez para mim. Porque agora eu estou acertando melhor os cones, as bolas. Quer dizer que você melhorou a sua habilidade? É. Então você acha que você melhorou seu desempenho na habilidade de arremessar? É. Conta para mim por que você acha que você melhorou. Por que a professora está ensinando novas coisas para nós, ela está ensinando sobre arremessar novas coisas, direcionar novas coisas. Isso aqui nas aulas de esporte? É.**

Sujeito 7. **Melhorou mais os meus arremessos. Melhoraram mais os seus arremessos? É, porque antes lá na escola estava ruim e aqui eu comecei a melhorar e comecei a ficar bom.**

Sujeito 8. **Melhorou porque o professor tem vezes que dá Vôlei e eu já estou conseguindo fazer mais forte (melhor) algumas coisas. Então o que você aprende aqui está te ajudando na escola? Está. Conta um pouco mais sobre isso. Você estava falando do Vôlei. O que mudou no seu comportamento na escola? Porque o professor foi ensinar a gente a arremessar um tipo de arremesso que eu já sabia e eu fui ajudando os meus colegas. Quer dizer que na escola você começou a ajudar os seus colegas porque você aprendeu coisas aqui nas aulas de esporte? Sim. O que mais você consegue fazer lá na escola? Ajudar os seus colegas e o que mais? Na Queimada também me ajudou muito, porque a professora dava bastante Queimada aqui e o professor foi dar lá na escola e eu já sabia.**

Sujeito 9. **Sim. Na aula de educação física a minha nota melhorou. A nota melhorou? E por que a nota melhorou? A porque lá a professora dá a nota, tipo por habilidade. Aí, eu melhorei aqui e melhorei lá. Quer dizer, você melhorou suas habilidades aqui e consequentemente lá? Eu levei pra lá.**

Sujeito 10. **Mudou, porque antes eu não conseguia correr porque cansava muito. Agora eu consigo correr mais. Quer dizer que você melhorou suas habilidades? E também aqui eu ficava treinando no Basquete. E lá na minha escola a cesta é mais alta, aí eu fui e consegui arremessar e acertar três vezes. Quer dizer, você conseguiu melhorar a sua habilidade lá no jogo da escola? É, e lá era mais alta a cesta.**

Sujeito 11. **Ah... não reparei.**

Pergunta 16: Como é que você avalia a sua participação nas aulas? O que você acha que você faz bem e o que você acha que você poderia melhorar?

Sujeito 1. Não respondeu.

Sujeito 2. Não respondeu.

Sujeito 3. Não respondeu.

Sujeito 4. **Médio.** Médio? O que você acha que você faz bem e o que você acha que pode melhorar? **Acho que posso melhorar um pouco meu arremesso, porque algumas vezes quando eu jogo a bola, a bola vira assim e eu não acerto o alvo.**

Sujeito 5. **Bem.** Bem? Por que é bem? O que você faz nas aulas? **Porque eu jogo bem.** Você joga bem e isso é importante? **Sim.**

Sujeito 6. Como você se autoavalia? O que você acha que você faz bem? O que você acha que você pode melhorar um pouco? **O que eu podia melhorar? É. O que eu podia melhorar é ter mais concentração na bola.** Ter mais concentração na bola? **É, porque às vezes eu não consigo pegar nenhuma bola.** E o que você acha que você faz bem? **O que eu faço bem?** Você falou para mim que você tem que melhorar a concentração. Mas o que você acha que você faz bem nas aulas? **Nas aulas, eu tento arremessar de formas diferentes.** De formas diferentes? **Isso, eu não preciso mudar porque eu já sei. Na minha cabeça, assim, eu já sei o que eu posso arremessar e o que eu não posso. Tipo no Gol a gol gigante eu tenho que arremessar alto, bem alto, para a bola ir para o gol.**

Sujeito 7. **É que eu fico na roda sentado. A professora pede para alguns ficarem lá parados, que ela está falando e, aí, eu fico sentado.** Quer dizer, você tem um bom comportamento na roda de conversa? **É, porque quando ela pede assim, para a gente uma forma de melhorar o jogo, para colocar mais recursos, aí, eu falo.** Então, vamos conversar um pouco mais sobre isso. Tem hora que a professora sugere para ir lançando novos desafios. Você falou dos recursos. E no que mais vocês mexem? **Ah, nas bolas.** Que são recursos também, certo? Mas é só nos recursos que vocês mexem? **Não.** No que mais vocês mexem? **Nos gestos também.** Nos gestos e o que mais? **No espaço.** No espaço. E nessas horas, você tem uma boa participação? Você dá boas sugestões? Você lembra de alguma sugestão que você deu em algum jogo? **Sim, eu acho que foi no jogo do Gol a gol gigante.** Qual foi a sugestão que você deu? **Foi jogar atrás de linha verde.** Quer dizer, você deu uma sugestão na variável espaço, um desafio novo. Você lembra de mais alguma sugestão que você deu, algum novo desafio? **É, a gente deu, mas os meninos também falaram.** Que sugestões vocês deram? **A gente combinou de jogar com a bola de tênis e com a bola de basquete.** Quer dizer, vocês usaram tipos de bolas diferentes para jogar. E tem alguma coisa que você acha que você pode melhorar nas aulas ainda? **Acho que não.**

Sujeito 8. **Eu posso melhorar. Eu acho que eu estou arremessando bem, mas eu posso melhorar porque tem bolas mais pesadas e eu ainda não consigo jogar muito bem.**

Eu tenho que melhorar mais a minha força e a minha mira. É, mas com o tempo vai dar certo. Vai.

Sujeito 9. O que eu fiz bem? Foi o Gol a gol gigante e o que eu queria melhorar é o Bola ao cesto. Bola ao cesto? Melhorar o que no Bola ao cesto? A qualidade do arremesso.

Sujeito 10. Que quando fosse Queimada, que os meninos me dessem bolada forte, que eu aguentasse e parasse de chorar, porque, às vezes, dói muito. Ah, mas isso não é um problema, quando dói. Às vezes, dói e a gente chora. É, mas aí eles ficam dando risada. É, mas isso é coisa de menino, né? Esses meninos são “danados”.

Sujeito 11. É, isso aí, eu não sei, a professora que fala. O que ela fala? Aí, eu tenho que melhorar, né? E o que você tem que melhorar? O respeito com as pessoas, que eu só grito no jogo. É? É, eu não consigo ficar com o time ruim. Você não gosta de perder? É, não gosto. É, eu também não gosto de perder, não. Mas a gente precisa ir construindo uma boa convivência, né?

Grupos focais

O processo de organização dos conteúdos anunciados pelos sujeitos nos grupos focais foi muito parecido com aquele utilizado nas entrevistas. As conversas foram transcritas e digitalizadas em documento Word. Depois disso, os resultados foram organizados e os depoimentos, as vozes dos sujeitos, passaram a ser identificadas e destacadas em negrito. Esse procedimento facilitou a análise do pesquisador e o destaque dos conteúdos mais pertinentes para a discussão encaminhada nos núcleos de significado abordados no Capítulo 4.

Transcrição, organização e identificação das vozes dos sujeitos - grupo focal 1

Sujeitos Participantes: S2; S4; S6; S10 e S11

SNI – Sujeito não identificado (dificuldade no reconhecimento da voz)

A gente vai fazer uma roda de conversa e nesta roda de conversa nós vamos combinar o seguinte: vamos fazer o máximo possível para que vocês falem um de cada vez, falar alto, e, outra coisa, se um amigo falar alguma coisa nós não vamos ficar julgando, ***nem criticando*** (S10). Cada um tem um jeito de pensar e nós vamos tentar respeitar, tá bom?

O que vocês estão vendo na parede (painel)? ***Os jogos que fizemos e as mudanças que fizemos no PROTEGE*** (S11). No sistema PROTEGE, né? ***Aquilo que nós fizemos nos jogos do Arremesso Consciente*** (S11). ***Como se jogavam os jogos*** (S2).

Vocês gostariam de falar um pouco sobre esse projeto Arremesso Consciente, contar o que vocês aprenderam? Quem gostaria de começar? Então vamos lá, o que mais te marcou, S4? *O arremesso e a mira. Se você não tivesse muito a mira, você não acertava os pontos. Se você tivesse, você acertava.* Para o S4 o que mais marcou foi o arremesso e a mira, porque é a mira que permitia fazer os pontos. Você quer completar a fala dele? Você quer completar, S11? E para você, S11? *A velocidade e o arremesso consciente, eu penso para eu jogar e fazer o ponto.* Quando você fala em velocidade, S11, o que quer dizer? *Mais força para a bola pegar o impulso e ir mais rápido.*

Você lembra, S2, os nomes dos jogos que você aprendeu no projeto? Quais você lembra? Quais foram os quatro jogos? *Foi o Bola ao cesto que eu mais aprendi.* Quais foram os outros três jogos? *Gol a gol gigante, Campo minado e Derruba cone.*

Você lembra, S6, desses quatro jogos que você jogou? Qual é a semelhança que existe nesses quatro jogos, S6? O que é que tem de parecido nesses quatro jogos? Quem pode ajudar o S6? *Os gestos e os arremessos. Os quatro jogos são jogos de arremesso. O que muda é porque cada jogo tem a sua função para jogar direito. No Bola ao cesto você pode jogar pingando que você vai acertar; O Gol a gol gigante é alto; No Derruba cone você também tem que jogar alto porque se você jogar alto a bola vai e derruba o cone, com a velocidade que ela vai e com a força e no Campo minado você pode jogar baixo e com as duas mãos também* (S11).

Pelo que eu estou ouvindo, nos jogos, ao mesmo tempo em que o arremesso é o gesto principal, existem diferentes formas de arremessar. É isso, S10? Quais foram as formas de arremessar que você lembra, que você aprendeu? Os jeitos de arremessar. Quais foram os jeitos de arremessar que você aprendeu? *Que eu aprendi a arremessar?* O S11 falou pingando. *É, pingando... Aí, tem o de arremessar alto e o que eu mais gostei de aprender é aquele que joga assim e a bola vai alto* (S10). *O movimento do vôlei, né?* (S11).

Qual foi o jogo que você mais gostou, S4? *O Gol a gol gigante.* Como é que funciona esse jogo? *Dois times, um fica de um lado e um do outro. Duas bolas para cada time. Tem que jogar para acertar os bambolês, os cones pequenos e os cones grandes para marcar o ponto. O bambolê vale 5, o pequeno vale 3 e o grande vale 1* (S4). Ele explicou bem, né? *E também tem de um outro jeito que é só jogar no gol* (S11). Que é o primeiro jeito, né? *O gol*

vale só um ponto. Vocês falam que o principal é fazer o gol. Dessas variações do Gol a gol gigante, teve uma que a gente colocou os bambolês e depois? *Os cones dentro do gol* (S11).

Você lembra de alguma variação em outro jogo, S10? Qual? *No Derruba cone que a gente estava fazendo (arremessando) da linha verde e depois a gente ficou na área do goleiro, atrás da linha amarela.* Essa variação que o S10 está falando foi em qual variável do sistema PROTEGE? *Espaço* (S11).

Alguém lembra de alguma diversificação na variável tempo? *O tempo? Campo minado. Antes era livre e depois tínhamos cinco minutos para derrubar todos os cones* (S11). *E no Bola ao cesto, não teve?* (Sujeito não identificado) O que teve no Bola ao cesto... *Não teve, não teve!!!* (S11). Não teve nenhuma variação? Não teve na variável tempo, certo?

Você lembra, S6, alguma modificação que a gente fez na variável recursos? *Bola ao cesto, eu sei* (S11). Vamos ver se o S6 lembra. Na variável recursos, no material. Vocês usavam sempre a mesma bola? *Não, basquete* (SNI). Que tipo de bolas? *Tinha a bola de tênis, de basquete, de vôlei* (S6). Ah, esses foram os recursos que vocês utilizaram, certo?

E quem acha que melhorou o desempenho de arremessar nos jogos? Quem melhorou o arremesso? *Eu.* Por que você acha que melhorou o arremesso, S11? *Eu não conseguia jogar direito e agora melhorei.* Melhorar o arremesso nesses jogos é conseguir fazer o quê? *Gol, ponto* (SNI). Por exemplo, para fazer ponto no Gol a gol gigante? *É só acertar no Gol* (SNI). Para fazer ponto no Campo minado? *É só derrubar os cones (2 sujeitos não identificados).* Para fazer ponto no Bola ao cesto? *É preciso acertar os cestos* (SNI). Para fazer ponto no Derruba cone? *É só derrubar os cones* (vários sujeitos se motivaram a responder as últimas perguntas).

Eu fiz essa pergunta individualmente e agora eu vou fazer para o grupo: Daquilo que vocês aprenderam, S6, o que foi mais importante para você? *O arremesso.* Alguém tem alguma coisa a mais? Fala S11. *O grupo, trabalhar em grupo.* Você já havia comentado isso comigo. O S11 comentou na entrevista individual que para ele o mais importante foi o trabalho em grupo. *No Gol a gol gigante.* Conta um pouco. *É porque nós deixávamos as bolas virem para a gente e aí jogávamos no gol, para fazer o ponto* (SNI). Mas como era o trabalho em grupo de vocês, me explica melhor. Antes não tocávamos a bola para as pessoas. *Nós pegávamos três*

ou duas bolas e jogávamos de uma só vez, mas agora algumas pessoas dão a bola para a outra pessoa jogar (S11). Quer dizer, vocês passaram a jogar mais em grupo? *Sim*. S10, você estava com a mão levantada. O que para você foi o mais importante? A S6 falou do arremesso, o S11 falou do trabalho em grupo. *Para mim foi a mira, porque agora eu consigo mirar mais reto.*

Vocês estavam falando, meninos e meninas, das modificações nos jogos. E como foi a questão da construção das estratégias para jogar os jogos? *A do Bola ao cesto, foi até o dia em que você veio, você construiu uma estratégia conosco. Com um dos times, que era dois ficavam aqui, dois aqui e dois aqui (distribuídos pelo círculo). Porque se um não acertasse o cesto, a bola ia para o outro time. Aí, dá para duas pessoas acertarem o cesto* (S11). E vocês lembram de alguma outra estratégia, em outro jogo? Por exemplo, no Bola ao cesto teve uma aula, eu lembro. Na última aula do Bola ao Cesto vocês construíram um jogo que tinha três desafios de bola ao cesto. *Ah, sim*. Fala um você. *Tinha um que era na parede, a bola pingava, batia na parede e entrava no cesto*. Fala o segundo desafio, S11. *O outro era para jogar a bola na cesta de basquete e depois ela caía dentro de um cesto*. E o terceiro? *Era o cestinho preto que você jogava a bola pingando* (S10).

Então, vocês me contaram que na última modificação do Bola ao cesto, tinham três desafios. Vocês utilizavam as mesmas estratégias para todos? *Não, nós mudávamos*. Qual era a estratégia que vocês utilizavam? Conta uma, S6. *Ficar atrás da linha verde*. Mas para fazer o que? *Jogar a bola mais perto*. Então, mas procure lembrar das três tarefas, dos três desafios. Acertar a bola na parede para depois cair no cesto, aquela que a S10 falou que tinha um cesto pequenininho e a bola pingando, e aquela que o S11 falou, que tinha que passar pela cesta do basquete. Até segurávamos esse cesto para ele não virar. A minha pergunta é: Que estratégias vocês utilizavam. Você quer falar S11? *A gente usava... Como era um tubinho com três bolas de tênis para cada um e tinha três desafios, cada um da equipe ficava em um desafio. Porque se a equipe ficasse em um só desafio, poderia ser mais fácil, mais faríamos menos pontos. Era melhor ficar em todos os desafios, porque fazíamos mais pontos e as pessoas que não conseguiam, nós ajudávamos* (S11).

Muito interessante essa estratégia. Pelo que eu entendo, vocês se dividiam e cada um ia para uma das tarefas para fazer mais pontos, é isso? Fala, S10, que estratégia que você lembra? *Eu fazia assim, eu consegui fazer mais ponto no desafio de jogar na parede e pingar para*

cair no cesto. E qual estratégia você usava? *Eu utilizava como estratégia mirar na janela do prédio, um desenho que tem lá na parede* (grafite/desenho na parede do ginásio). *Eu mirava a bola lá e a bola entrava no cesto*. Alguém utilizou uma estratégia diferente nesses desafios? *A do pingo, é só você jogar levinho, pingando que ela entra* (S11). (Desafio de arremessar no cesto pequeno dentro de um círculo).

Você gostou bastante daquela do cesto que para acertar a bola tinha que ir pingando, S2. É. E que estratégia você utilizava S2? *Eu jogava com a S8, quando eu errava, ela já pegava e colocava no cesto*.

Como vocês acharam que foi a atitude de vocês em relação aos desafios, S6? Vocês se esforçaram para vencer os desafios ou desistiram fácil? *Não, nós nos, é...* Desses três qual foi o mais difícil? *Era aquele de acertar no cesto que era um pouco pequenininho estava abaixo da cesta* (aro) *do basquete. A gente tinha que acertar no cesto*. Aquele lá acho que ninguém conseguiu, né? E qual era a estratégia que vocês utilizavam neste desafio? *Jogar para cima e leve*. Para a bola descer assim, mais leve.

Vamos continuar. Daquilo que vocês aprenderam desse projeto, eu não sei se eu já fiz essa pergunta, mas o S11 falou do trabalho em grupo, da mira, do arremesso, das estratégias, o que é que foi o mais importante para vocês? o que foi o mais importante para você, S2? *O arremesso consciente?* (S2). De tudo isso que você aprendeu, o que você acha que foi o mais importante? *Qual, dos os jogos ou dos arremessos?* (S2). O que você quiser falar, você tem liberdade para falar. A pergunta é assim. Vocês aprenderam muita coisa pelo que parece, mas o que foi o mais importante? Quer falar um pouco o que foi o mais importante para você, S10? *O que foi o mais importante para mim foi jogar o Bola ao cesto, porque o Bola ao cesto é o jogo que eu consigo fazer mais pontos* (S10). Olha que legal isso que ela está dizendo, o mais importante para mim foi aprender um jogo em que eu conseguia fazer pontos. Por que também em um jogo em que não se consegue fazer pontos, o que acontece, S6? *A gente perde, dá vontade de parar de jogar e perde a paciência* (três sujeitos responderam ao mesmo tempo).

E nas aulas de educação física nas escolas, quando vocês participam de jogos nas escolas, vocês acham que os professores têm essa preocupação com vocês, de que sejam jogos em que vocês consigam fazer pontos ou isso não fica muito evidente? *Não, a minha professora*

de física não está trabalhando sobre isso. Ela está trabalhando sobre maratona, 100 metros, bastão (S11).

Vamos voltar para o projeto Arremesso Consciente, quais foram os jogos que vocês mais gostaram de jogar? Derruba Cone, Campo Minado. Escolhe um, S11. ***Campo minado. Gol a gol gigante (S2). Bola ao cesto (S6). Gol a gol gigante (SNI). Bola ao cesto (S10).*** Por que você gostou mais do Campo minado, S11? ***Porque chama a atenção, tipo você tem que saber o jeito que você vai jogar a bola para acertar o cone. Porque os cones não são todos juntos, são separados e se você jogar errado, a bola vai passar pelo meio. Então você tem que prestar muita atenção para derrubar o cone.***

E qual foi o jogo mais difícil? Derruba cone, Bola ao cesto. Qual foi o mais difícil para você, S6? ***Gol a gol gigante, eu nunca conseguia acertar a bola.*** Por que você acha que não conseguia acertar, S6? ***Porque a minha mão não estava assim tão boa.*** E o gol ficava muito longe, é isso? A S6 falou que o mais difícil para ela foi o jogo do Gol a gol gigante porque o gol ficava muito longe e ela não conseguia acertar. Que modificação que a gente poderia fazer para ajudar a S6? ***Poder ir até a linha verde (mais próxima) para arremessar.*** Em que variável a S10 está mexendo no sistema PROTEGE? Espaço. Olha que interessante, a gente pode ir modificando o jogo para, às vezes, ele ficar mais... ***fácil ou mais difícil (todos). Mas se ela ficasse da linha verde, ia ficar muito fácil (S2).*** Talvez para você, né, Tiago? Mas para ela, não. ***E mesmo assim ia ficar difícil do mesmo jeito, porque tem uma pessoa dentro do gol para defender a bola (S10).*** Você está falando que o jogo continuaria a ter desafios. ***Isso, porque sempre tem uma pessoa dentro do gol para defender as bolas. Aí, ia ser ainda difícil, principalmente se fosse o S2, porque ele defende todas as bolas (S10).***

E, S4, para você qual foi o jogo mais difícil? ***O Bola ao cesto.*** Por quê? ***Porque tinha um desafio que você jogava de trás da linha do gol, passava pela cesta para cair no cesto pequenininho. Aquele que tinha que acertar na cesta e depois a bolinha cair dentro do cesto que estava no chão (S4).*** E para ficar mais fácil, o que você modificaria no jogo? ***Jogar da linha verde, mais da lateral, para bater assim e entrar direto (S4).***

Eu perguntei para vocês individualmente e agora aqui no grupo. Por que vocês vêm para a aula de esporte com a professora? O que motiva vocês? ***A gente vem porque em casa a gente não tem nada para fazer. Aí, às vezes, a gente está entediado e vem para o projeto. Pelo menos***

a gente faz alguma coisa (S10). Tem mais? *Aí, a gente lancha*. Mas pensa na aula de esporte. *A gente aprende a arremessar, a ter mira* (SNI). E isso é importante? *Sim* (S11). Por que isso é importante? Por que é importante aprender a arremessar e a ter mira? *Porque vai que no futuro você quer ser um jogador de alguma coisa assim. De Futebol, Basquete, Handebol, Vôlei* (S11). Olha que legal isso que vocês estão levantando. *De Vôlei e Futebol, porque quando você vai chutar a bola, assim, não pode chutar errado* (SNI). *Professor, eu acho que é de Handebol, porque você vai ter que ter a mira igual a do Gol a gol gigante, você acertar no gol; vai ter uma pessoa no gol, que o gol era menor e, aí, a pessoa é maior, aí, você tem que ter a habilidade de mira para acertar no gol* (S9).

Vamos retomar isso. Quais são os esportes mais tradicionais que têm o arremessar? *Handebol, Vôlei, Basquete, Taco* (Vários sujeitos respondem). No Vôlei tem que arremessar? *Não* (S11). Como se chama o movimento do Vôlei? *Professor, tem o corte, tem o saque, tem a manchete* (S11 e S4). A manchete e o saque são parecidos com qual movimento? *Você joga e bate*. Rebater, né?

Vamos pensar um pouco agora. Eu também fiz essa pergunta individualmente e agora vou fazer para o grupo. Como é a convivência entre vocês durante as aulas? Quem quer comentar? Como vocês avaliam a convivência de vocês com a professora? Fala, S2, como você avalia a convivência entre vocês? *Ah, boa*. O que você mais gosta na convivência entre vocês? Quando que você mais gosta de estar junto com o grupo de vocês? *Eu estou dividido* (S2). No que você está dividido? *Em duas aulas*. Como assim, eu não entendi. *Como a gente pode conviver melhor em duas aulas* (S2). E, S10, como você avalia a convivência de vocês? *Mais ou menos*. Quando a convivência é boa? E quando você acha que não é tão boa? *Eu acho que é boa porque a professora ajuda a gente. Quando eu acho que não é boa, porque quando a gente erra alguma coisa e os meninos ficam falando para a gente, ficam brigando, porque a gente não sabe. Do mesmo jeito que a gente não sabe, eles não sabiam e aprenderam* (S10). E como você se sente quando isso acontece? *Eu não sei, porque não dá para sentir nada. A única coisa que eu sinto é que a gente não serve para nada*. Você fica um pouco triste. E quando você fica mais contente na convivência? *Quando eu vou para o time das minhas amigas, aí, elas podem me ensinar e quando os meninos brigam com a gente, aí, a gente não fica falando, a gente pode ficar conversando sobre o jogo para fazer melhor* (S10). *A gente fala assim com as meninas porque a gente não quer perder o jogo, a gente quer ganhar o jogo e elas ficam atrapalhando* (S2). *Mas a gente não tem a mesma habilidade que vocês,*

meninos (S6). Então, qual é o desafio? É tentar fazer com que todos possam jogar, certo? **É que quando a gente pede para eles ensinarem, ao invés de ensinar com paciência, eles ensinam com grosseria. Eles falam assim, é só você pegar a bola, bater e foi** (S10). E tem alguém que ensina com paciência? *Sim*. Quem? **A professora e a S8** (S10).

Como é para vocês participar de um jogo que tem pessoas com diferentes níveis de habilidade? **É chato**. É chato, S11? **Porque eu não aguento perder**. Ah, você não gosta de perder? **É, e elas ficam atrapalhando. Tem algumas meninas que pegam cinco bolas, deixam lá no chão e vão para o outro lado** (S11). E como a gente encaminha isso, na medida em que a gente tem que fazer as aulas juntos. É a proposta. Por exemplo, quando vocês comentam que existem pessoas com habilidades diferentes, de que variável do sistema a gente está falando? **Das pessoas**. Qual você acha, S10, que é o caminho para que pessoas diferentes possam jogar juntas? **Que uma pessoa possa ensinar a outra**. E você acha que isso às vezes acontece nas aulas? *Sim, igual uma vez que eu estava na aula, uma amiga perguntou, porque ela não sabia, eu fui e ajudei ela* (S10).

Vocês acham que todos participam da aula? Os jogos são bons para que todo mundo participe ou poderiam ser melhores? **Poderiam ser melhores** (S11). Em que, por exemplo? **Porque os meninos têm mais habilidade, como a S6 falou. Então, esses jogos são difíceis para elas. Tem que colocar um joguinho mais fácil para elas, para elas serem treinadas e ficarem igual a nós** (S11). Você acha que esse é o caminho, S6? (Não respondeu). Você pensa diferente do S11, S2? *Sim*. Como você pensa? **Elas podiam parar de ficar com nhé, nhé, nhé de não fazer futebol, elas podiam ficar bem e os meninos não ficariam reclamando delas** (S2). Mas, olha agora a gente está falando dos jogos de arremessar. **E também, professor, na aula de Futebol as meninas ficam assim porque têm medo de levar bolada. Porque eles dão bolada forte e, aí, fica marcado** (S10). Então, me deem um exemplo... **É que dá bolada, fica marcado. Machuca, dói** (S10). **Eu joguei uma bolada na cara dela, mas foi sem querer** (S11). **E ela foi no estômago, duas** (S10). Vamos retomar a conversa. **Eu sei que foi sem querer, mas doeu** (S10).

Vamos retomar. Uma das coisas que você falou, S11, que foi importante, foi o trabalho em grupo, certo? **Certo**. Eu gostaria agora que vocês me contassem dos bons exemplos que aconteceram. Qual foi um bom exemplo de convivência? Cada um pode contar um bom exemplo na convivência entre vocês. Fala, S2. **Quando a S5 não entende muito dos jogos, aí,**

a S8, *ela ajuda*. O S2 está falando que um bom exemplo de convivência é quando um ajuda o outro. E você, S10, qual o bom exemplo que você viveu? *Parceria* (S11). Segura um pouco, S11, que você já vai falar. Tem algum bom exemplo, real, que você daria de convivência, S10,? *Quando os meninos brigam comigo, a S6 vai e me chama para jogar com ela*. O S2 falou da paciência em um ajudar o outro, dos amigos chamarem para brincar. Você, S11, estava falando do quê? *Parceria*. Dá um exemplo de parceria que você viveu ou experimentou nos jogos de arremesso? *No Bola ao cesto, quando um ajuda o outro para acertar a bola ao cesto*. E você, S6, você lembra de algum exemplo positivo de convivência? *Quando a gente pegava a bolinha de tênis e colocava o nome quando acertava. Quando terminava as bolinhas de um, ele ajudava o outro* (S6). Fala, S2. *O S11 e o S9, quando eles estavam jogando. Se um não acertasse a bola no alvo, o outro pegava e tentava jogar* (S2). E você, S4, tem algum exemplo? Não? (Silêncio e ninguém responde).

Vamos então caminhando para encerrar. As duas últimas perguntas. Vocês fazem aula de esporte aqui no projeto, mas também vocês frequentam a escola, ficam em casa. Depois que vocês começaram a fazer aula aqui, o comportamento em casa ou na escola mudou? *Mudou*. O que é que mudou, S10? *Porque algumas coisas que eu aprendo aqui, eu vou lá na escola. O que dá para fazer e não precisa de quadra e bola, eu faço com as minhas amigas no recreio*. Quer dizer que você brinca de brincadeiras que você aprendeu aqui, lá na escola? Fala, S6. *Porque lá na escola eu nunca conseguia acertar a bola no gol. Porque tinha que acertar no gol a bola na minha escola. E aqui tem alguns que me ajudam, tocando a bola. Os meninos me tocam a bola, todo mundo toca a bola para todo mundo* (S6). Esse é um exemplo da convivência, certo?

Alguém quer comentar alguma coisa a mais? Tá bom, pessoal. Vocês me ajudaram e estão liberados. Obrigado!!!

Transcrição, organização e identificação das vozes dos sujeitos - grupo focal 2

Sujeitos Participantes: S1; S3; S5; S7, S8 e S9

SNI – Sujeito não identificado (dificuldade no reconhecimento da voz)

Por que estamos aqui? Nós vamos conversar um pouco sobre as últimas aulas de esporte que a gente fez com a professora. Nós conversamos individualmente e agora vamos conversar em grupo. Nós vamos combinar algumas regras, tá bom? A primeira regra é que todas as

opiniões que forem dadas aqui são importantes. Não tem uma opinião melhor do que a outra. A gente vai se comprometer a não tirar “sarro” do amigo.

Quando vocês estiverem falando, procurem falar em voz alta para que um possa escutar o outro e eu vou fazendo a mediação da nossa conversa, tá bom?

Quando vocês olham para o painel dos jogos (fixado na parede), eu queria que vocês falassem um pouco sobre o projeto Arremesso Consciente. Contar o que vocês aprenderam. Quem quer começar? *Eu*. Então, o S9 pode começar. ***É, foi bem legal o projeto porque nós fizemos um monte de modificações nos jogos.*** Vocês fizeram modificações nos jogos. E vocês lembram? Quem gostaria de comentar alguma modificação que foi feita em algum jogo? *Eu* (S9); *Eu* (S1). Então vamos, diga, S1. ***No Campo minado. É as diferenças no jogo? É. No Campo minado, antes jogávamos com os cones pequenos e, aí, a professora mudou porque o jogo estava muito fácil. Para dificultar o jogo ela colocou o cone grande e depois o cone pequeno em cima do grande, aí, se a gente derrubasse o pequeno, a gente também tinha que derrubar o grande*** (S1). ***Aí, depois a professora mudou*** (S9). ***Ela mudou para ficar tudo misturado*** (SNI). Os cones, né? ***É. Aí ela acabou colocando uma bolinha dentro*** (S9). E, S9, o que essa bolinha significava no jogo? ***Ela era o alvo que tinha que acertar.***

Então, vamos retomar a nossa conversa, S3. A pergunta era contar o que vocês aprenderam nesse projeto. Você quer completar com alguma observação, com as suas aprendizagens. O que você lembra que foi importante para a sua aprendizagem? *Mira* (quem respondeu foi um outro aluno). Então, vamos deixar o S3 falar. ***Eu aprendi a mirar, porque antes eu não conseguia acertar muito e agora eu consigo.*** Vai pensando assim, S8, e, quais foram as principais aprendizagens de vocês. Então, o S9 falou da modificação dos jogos; o S3 falou da mira. E você, S8, o que mais te marcou nesse projeto? O que você acha que você aprendeu? Conta um pouco. Você não quer contar um pouco o que você aprendeu? Tá bom. As pessoas vão conversando na medida em que sentirem necessidade. E você, S5, o que foi importante para você nesse projeto do Arremesso Consciente? O que você aprendeu? O que foi o mais importante para você? ***Arremessar.***

Isso que vocês foram contando que aprenderam, vocês utilizam em algum outro espaço? ***Sim, na aula de educação física da escola*** (S9 e S1). Conta um pouco, S1, onde e como você utiliza estes conhecimentos nas aulas de educação física da escola? ***É, antes eu não mirava e***

já jogava a bola, agora eu estou conseguindo mirar para jogar a bola. E quando você consegue mirar, o que acontece? *Eu consigo, eu tenho mais chances de acertar o cone e se eu não tivesse a mira, eu ia ter mais dificuldade* (S1). E o S9, você estava falando daquilo que você utiliza na escola. *É na escola, às vezes, a professora passa algumas coisas que passa aqui também, aí, eu já sei e faço as mesmas coisas lá.* Isso te ajuda lá? *Sim.*

Vocês estavam falando, acho que foi o S9 quem comentou sobre as modificações nos jogos. Quando vocês vão modificando os jogos, vocês acham legal, bacana? Por que é importante modificar os jogos? *Ah, porque...* (S9). Deixa o S8 falar um pouquinho. *Porque fica mais difícil, faz outras modificações para a gente conseguir jogar.* Alguém tem alguma coisa para acrescentar sobre o que o S8 falou? Não?

Vocês foram me contando algumas aprendizagens. A modificação, a melhoria da mira e do arremesso. Disso tudo que vocês aprenderam, o que vocês acham que fazem melhor? **Pausa.** Vamos lembrar dos jogos de arremessar estudados. Vocês lembram dos jogos de arremessar que a gente estudou? Quais foram, S3? *Gol a gol gigante, Campo minado, Bola ao cesto e Derruba cone.* Isso, o painel está mostrando para a gente, né... quais foram os jogos.

Quem gostaria de comentar algumas semelhanças ou diferenças que existem entre esses jogos? Fala, S5. Que semelhanças e diferenças têm estes jogos? *O Campo minado e o Derruba cone* (S3). *São iguais* (S9). *Os dois têm que derrubar o cone* (S3). É uma semelhança na variável recursos, né? Os dois jogos usam o cone. E a diferença entre eles, S9? *A diferença é que...* (S9) *É que tem uma bola debaixo* (S3). *No Derruba cone temos só que derrubar os cones e no Campo minado temos que derrubar os cones e achar a bola que está escondida* (S9).

Pensando nos colegas que estão aqui, S9, o que vocês acham que vocês fazem bem nas aulas? Quando a gente pensa nos jogos de arremessar, o que vocês acham que estão fazendo bem depois de terem aprendido os jogos? *Eu acho que é melhorar bem* (S9). Fala, por favor, S3. *Eu acho que eu arremesso mais bem (melhor).* O arremesso... O que você falou, S5? *Eu acho que eu consigo jogar mais bem (melhor).* E o que é jogar “mais bem” para vocês? *É arremessar melhor a bola. Ter mira* (comentários/respostas de vários sujeitos). Vocês acham que vocês melhoraram a mira durante os jogos? *Sim* (respostas de vários sujeitos). Por que vocês acham que vocês melhoraram a mira? *Porque nós ficamos treinando* (respostas de vários

sujeitos). Vocês ficaram treinando durante a aula? *É. É... É, durante a aula* (respostas de vários sujeitos). *A gente ficou na aula. E também este projeto ajudou, porque eu não conhecia o Campo minado* (S1).

Ah, pelo que eu entendi a S1 está dizendo que ela conheceu novos jogos. Isso é comum? *Campo minado eu sabia...* (SNI). Todo mundo conhecia esses quatro jogos? *Não. Não* (dois alunos). *Agora três jogos que eu aprendi foi aqui. Eu conhecia só o Gol a gol gigante* (S9). O Gol a gol gigante vocês já conheciam, os outros três foram novos? E vocês acham... *A Queimada eu também já conhecia* (S3). Então, mas nesse projeto a gente não envolveu a Queimada. Nesse projeto foram o Gol a gol gigante, o Campo minado, o Bola ao cesto e o Derruba cone, certo?

Me conta uma coisa, S8: Vocês acham legal conhecer jogos novos? Isso é importante para vocês? *É* (S9). Por que, S8"? Conta um pouco. Por que é legal conhecer jogos novos na sua opinião? *Porque é legal a gente aprender novas coisas, novos jeitos de jogar a bola, é legal aprender* (S8). Alguém quer acrescentar algo? Pausa.

Quais jogos vocês mais gostaram de jogar? *Campo minado, Gol a gol gigante, Gol a gol gigante* (três sujeitos responderam juntos). E você, S8? *Gol a gol gigante*. Nossa, nós estamos em seis na sala e cinco gostaram mais do Gol a gol gigante. *É o mais legal*. Por que você acha que é o mais legal, S9? *Porque é legal, tem que acertar no alvo* (S9). *E é mais da hora fazer gol* (S9, S3 e S7). É por que ele é parecido com o Futebol. É isso? É. Então, o S9 estava falando... *Eu também gostei do Bola ao cesto* (SNI). Você também gostou do Bola ao cesto? Alguém mais gostou do Bola ao cesto? *Eu gostei mais do Gol a gol gigante, Campo minado e Derruba cone* (S7).

E qual foi o jogo mais fácil de jogar? *O Gol a gol gigante*. Por que, S3? *Porque parecia uma corrida de quem fazia mais ponto. Porque cada um tinha que fazer gol, para fazer ponto. E ficava valendo as cestas e os gols*. Esse foi o jogo que você achou mais fácil, é isso? E qual você achou mais difícil, S3? *Bola ao cesto, foi o mais difícil*. E para você, S8, qual foi o mais difícil? *O Derruba cone*. Me conta um pouco porque você achou o Derruba cone o mais difícil. *Porque os cones estavam mais longe e eu não conseguia jogar muito. E porque depois a professora nos colocou na área do goleiro e colocou os cones mais longe* (S9). *Só o S3 que*

acertou (S8). *E eu também* (SNI). O que a S8 está falando é que foi mais difícil, porque os cones ficaram mais longe, certo?

O que é que motiva vocês a virem para as aulas de esporte da professora? Por que é que vocês vêm? *Porque eu aprendo mais coisas que eu não aprendo em outros lugares* (S8). Me dá um exemplo. *E é muito legal* (S7 fala antes da resposta da S8). *Por exemplo, Campo minado eu não sabia jogar* (S8). Você está falando que o que te motiva a vir aqui é que você aprende jogos novos. Você falou que é legal. E por que é legal? *Porque eu gostei* (S7).

Se tivéssemos que fazer um novo projeto parecido com esse, vocês topariam? *Sim. Sim. Sim* (respostas de vários sujeitos). Por exemplo, se a gente fosse fazer o projeto Arremesso Consciente novamente, o que vocês mudariam? *Os jogos*. Outros jogos de arremessar? *É, Basquete. Mais difíceis do que esses*. Mais desafiadores do que esses que nós jogamos. *É, Reloginho*. Reloginho é um jogo de arremessar. *Quer dizer... é mais difícil o Reloginho. É, tinha que acertar a cesta* (sujeitos conversam sobre uma experiência de já ter jogado o Reloginho).

Vamos pensar assim, meninos e meninas, se a gente fosse fazer esse projeto novamente, vocês sugeriram utilizar novos jogos. Mas agora eu queria fazer uma outra pergunta. Falar um pouco como foi a convivência de vocês nesse projeto, nas aulas. A convivência entre vocês, a convivência de vocês com a professora. Como é que foi, S9, a convivência? *A convivência? É*. Como que é a convivência entre vocês nas aulas? *É normal porque a professora...* O que é que vocês gostam na convivência entre vocês e o que é que vocês não gostam muito? *Pausa*. Quem gostaria de falar? *A professora tem umas horas que ela está legal e depois, quando a gente bagunça, ela nos deixa até a última aula sem fazer nada*. Mas isso é uma coisa que te... você gosta ou é uma coisa que... *É uma coisa que ninguém gosta* (S9). *É, ninguém gosta* (SNI). Mas vocês fariam diferente? Se vocês fossem professores, vocês fariam diferente? *Claro... muito*. O que vocês fariam de diferente? *Eu deixava só quem estava bagunçando, não jogava* (S9). Mas isso me parece que já está acontecendo, não é? *Mas não é justo, um atrapalha e todos pagam o pato. É, um fica atrapalhando e todo mundo tem que pagar* (S9 e S11).

Vocês se sentem incluídos nas aulas? Vocês acham que todo mundo consegue participar? *Sim. Sim. Sim. Sim*. (respostas de vários sujeitos). *Menos a S10. Que a S10, ela pega e fica lá para trás. A S5 também, tipo assim, ela fica assim: “Tô com medo” e ela não*

joga muito. A S5 fica se esfregando na parede (respostas de vários sujeitos – 3 intervenções de sujeitos diferentes). Vamos retomar a nossa conversa. É importante falar um de cada vez e a gente... A nossa conversa é para ir fazendo uma avaliação do projeto, né? A ideia não é que a gente fique um falando o que o outro faz de bom ou de mal. A gente estava conversando sobre a convivência. Vamos retomar a fala do S9. Ele estava falando que a convivência é boa, mas que, às vezes, quanto tem alguma bagunça, aí a gente tem que ficar de fora da aula. Mas o que é legal na convivência entre vocês? Fala um pouco, S8, o que você acha legal na convivência. O que é que tem de bom? O que é bacana? **Pausa**. Ajudem uns aos outros. Fala, S8, o que você acha que tem de legal? Quando vocês estão jogando, você está com os meninos e com as meninas, o que você acha que é bacana, que você se sente bem? **Pausa**. *Fala para outro falar* (S8). Quem que poderia comentar um pouco sobre o que vocês acham que é bacana na relação entre vocês durante as aulas? *Eu. Convivência é que quando um xinga o outro, ninguém vai partir para cima da violência. Às vezes, todo mundo conversa* (S1).

Por exemplo, você está falando das conversas, eu estava conversando com alguns meninos. Eu percebi que no começo da aula e no final tem uma roda de conversa. *É. Sim*. O que é que vocês conversam nesta roda, S3? *Sobre o jogo* (S9). *A gente conversa sobre o jogo, se ele foi bom ou ruim, se nós vamos mudá-lo ou não* (S3). Se o jogo foi bom ou ruim, se vocês vão mudar ou não o jogo. *Nós também conversamos como vai ser a nossa aula* (S9). Esta é a roda de começo de aula, como é que vai funcionar? *É. É* (respondem dois alunos). *Aí, a professora também faz modificações nos jogos com a gente*. Vocês trabalham juntos. Teve uma aula, S8, que eu vi a professora utilizando uma lousinha. Para que serve aquela lousinha? *Para explicar o jogo* (S5). *Para explicar o jogo para a gente* (S8). E aquilo lá ajuda a explicar o jogo? *Sim* (três citações de sujeitos diferentes). Fala, S8, o que é que te ajudou quando ela usou a lousinha? No que vai te ajudando? *Porque ela vai desenhando e a gente vai entendendo mais*. Vai entendendo mais como é que funciona os jogos, né?

Essa pergunta eu fiz para vocês individualmente, mas eu queria retomar. Depois que vocês começaram a participar das aulas de esporte, o comportamento de vocês mudou na casa de vocês ou na escola? *Sim. Não* (Vários sujeitos respondem ao mesmo tempo). Conta um pouco. *Eu ficava pegando as coisas sem pedir* (S3). Isso, onde, na escola ou em casa? *Em casa*. E agora? *Agora eu mudei, porque a professora não deixa a gente pegar as coisas sem pedir* (S9). *É, a bola, quando a gente vai pegar a bola*. É, mas vocês estão falando daqui. Eu estou falando da escola ou em casa. *Então, ele está falando em casa. Aqui, quando a gente ia*

pegar a bola, a professora falava que não podia, porque era para pedir para ela. E teve alguma coisa, S8, S3 e S7, que mudou em casa o comportamento de vocês para melhor? **Pausa.** Mudou alguma coisa em casa, S5, depois que você começou a fazer as aulas aqui de esporte? *Sim.* O que é que mudou? **Comportamento.** É, melhorou o comportamento? *Ela só falou que sim porque a S1 falou* (S9). Então, mas é isso que a gente está tentando. Que vocês falem um pouco mais sobre as opiniões de vocês. *A S5 não participa muito das aulas. Ela fica se esfregando na parede. Ela fica assim na parede* (S9). Então, mas a pergunta não foi essa. A pergunta foi se mudou alguma coisa na casa de vocês.

Vamos voltar aqui em outra pergunta. Talvez possamos encaminhar. O que foi o mais importante para vocês nesse projeto? Eu fico pensando assim, a gente teve trinta aulas quase juntos nesse projeto Arremesso Consciente. O que é que foi o mais importante para você, S8? *Aprender a jogar os jogos* (não foi a S8 quem respondeu). *Ela falou que foram trinta aulas?* (S9). É, foram trinta aulas. Olhando para o painel, foram quatro jogos que a gente estudou. Quantas aulas, mais ou menos, para cada jogo? Vocês lembram? *É quatro vezes três.* Foram quatro ou cinco aulas para cada jogo (os sujeitos fazem o cálculo falando em voz baixa). *Vinte e quatro aulas?!... Não!!! Eram quatro aulas para cada jogo.* Quatro ou cinco aulas para cada jogo, né? E, vocês estavam falando... *Dezesseis, porque são quatro de cada.* Então, mas quatro vezes quatro, quanto dá? **Quatro vezes quatro é dezesseis.** Dezesseis, mas foram mais aulas, né? Foram quase trinta aulas. *Eu contei e deu vinte e quatro.* É mais ou menos vinte e quatro aulas, né? Fala, S8, o que você estava falando... **(Nesse momento houve pouco diálogo, os sujeitos se concentraram em fazer o cálculo de quantas aulas participaram).**

Todos vocês acham que melhoraram a habilidade de arremessar nos jogos? *Sim.* Você acha que melhorou, S8? *Sim. Eu também. Eu melhorei a mira.* É, o S7 fala bastante isso, né? Que você conseguiu melhorar a sua mira, né? *Eu também* (SNI). *Só que aí eu vou acertar e a pessoa desvia. Aí, não dá* (S7).

O que vocês mais gostam nas aulas de esporte? **Gol a gol.** Dos jogos, Gol a gol gigante. Alguém pensa diferente do S9? O que você mais gosta, S8, quando tem as aulas de esporte? **JKP na linha.** Ah, esse é outro jogo, né? Vocês falam muito de jogos. O que vocês mais gostam é jogar? *Sim.* Por que, S3, que você mais gosta é jogar? Porque o mais legal é jogar, participar de jogos? *Ah, porque a educação física é para jogar em grupo. É, tem gente que fica falando*

que quando ganha é campeão, mas o importante é jogar e não competir (S8). É, o S9 falou que a educação física é para jogar, participar de jogos, né?

Por que é que vocês vêm para a aula de esporte? O que é que motiva vocês... *Ou senão, às vezes, é para sofrer* (S7). Por que é para sofrer? *A professora fala, não essa professora aqui, a professora lá da escola, ela fala para a gente ficar correndo no círculo* (S7). E você prefere ficar correndo no círculo ou fazer jogos? *Fazer jogos*. Fala, por que você prefere? *E quando a gente joga Queimada, professor...* (S3) Pera aí, S3, deixa só o S7 terminar e você já entra. O S7 estava falando assim, aqui diferentemente da escola, vocês jogam e lá na escola, às vezes, a professora fica pedindo para vocês correrem em círculo. *Não. É. Não, no caso da escola dele, né? Eu sou da mesma. É, mas não... É, eu também sou da mesma e a professora não pede isso, não* (três sujeitos conversam – S7, S3 e S9). É, mas vamos respeitar... Lembra que eu falei no começo que tem que respeitar? Por que você prefere o jogo, S7? *Porque é mais legal*. É mais motivante, é isso? *Sim*.

Então tá bom pessoal. Acho que a gente está finalizando aqui a nossa conversa. Tem alguém que quer acrescentar alguma coisa. *Como assim?* Se você quer comentar mais algum aprendizado que você teve nesse projeto. Alguma coisa que a gente não falou. *Eu aprendi a modificar os jogos*. Isso para você foi o mais legal, pelo que entendi, né, S9? E por quê? Vamos só retomar um pouco isso para a gente ir finalizando. E modificar os jogos é importante para vocês? Por que isso ajuda? *É porque é ruim ficar jogando o mesmo jogo toda hora. É melhor modificar*. Se ficar jogando o mesmo jogo toda hora, o que acontece, S8? *Enjoa* (não foi a S8 quem respondeu). E, aí, quando modifica, acontecem novos desafios. É isso? Você concorda, S8? *Sim. O mais legal das modificações foi no Bola ao cesto, quando a professora colocou um negócio* (cesto pequeno) *que era de pingar a bola, um outro que era para jogar na parede e o outro a bola cair em um balde* (S9 comenta com a ajuda do S3). Vamos conversar um pouco mais sobre isso, S9. Quantas modificações aconteceram aí? *Três*. Conta novamente quais foram, por favor. *Foi a de pingar a bola, foi a de jogar batendo na parede e cair dentro do cesto e a outra foi de acertar na rede de basquete e cair dentro de um cesto*. E como vocês chegaram nessas modificações, S9, como foi o processo? *Nós estávamos jogando e, aí, a professora teve a ideia de fazer isso daí com os três obstáculos. Ela falou assim... que era para nós termos uma ideia, cada um criar alguma coisa*. Foram vocês que criaram esses desafios ou a professora? *Não, fomos nós* (S9). *Foi a gente* (S3). E como que foi esse processo? Vocês se dividiram? *Nós fizemos dois grupos* (S9). *Não, três grupos* (S3). *Um era no baldinho*

(cesto de lixo pequeno), *pegava um baldinho* (S9 interrompe o S3). *Foram dois grupos, aí, o meu time foi o da cesta e o time do S11 criou aqueles dois outros*. E dessas três variações... (S3 interrompe agora) *Não é, foram três, uma que era na parede com o cesto e outro que era no meio e outro que tinha que passar pela cesta e acertar*. Parabéns para o S9 e para o S3 que estão participando bem legal da conversa, que é o nosso foco aqui. Você estava falando, S9, das três variações, né? Do cestinho que tinha no chão, daquela que tinha que arremessar na parede e aquela que tinha que passar pela cesta. Qual... *Aquele que você mandou fazer assim...* Qual foi o mais fácil para vocês? *O pingando* (S8). E o mais difícil? *Aquele de acertar a bola na parede e cair no cesto* (S8). Para você como foi? *O da cesta foi o mais difícil* (dois sujeitos). E quais foram as estratégias que vocês foram usando para tentar vencer este desafio da cesta? *Da cesta, nós jogávamos um pouco mais alto e tinha que deixar o balde um pouco mais para frente. O outro, de jogar na parede, nós marcávamos um ponto* (imaginário na parede) *que conseguíamos acertar para fazer o ponto e o de pingar nós só jogávamos a bola um pouco mais fraca para ela poder entrar* (S3).

Se olharmos para o painel o “G” lá, o que significa? *Gestos. Gestos* (duas citações de sujeitos diferentes). Quem pode comentar um pouco quais os diferentes tipos de gestos, de movimentos de arremessar que vocês aprenderam? *Bater na parede, o outro foi de pingar e o outro foi alto*. Então, jogar na parede, de pingar... *arremessar com as duas mãos* (S5). Teve algum outro tipo de arremesso que vocês aprenderam? *Rasteira* (S5). O arremesso rasteiro. *E também nos jogamos por cima* (S5).

Uma pergunta: Para o Gol a gol gigante, qual o melhor tipo de arremesso? *Por cima. Este aqui, ó* (um outro sujeito faz o gesto). Como você chama este arremesso? *Eu chamo de matador. Matador? É porque toda a hora eu acerto o gol* (S9). É por cima.

E, por exemplo, no Bola ao cesto. Qual o melhor tipo de arremesso no Bola ao cesto? Quando vocês utilizam a bola de basquete? *Pingado* (SNI). No Bola ao cesto é o pingado? Naquele cesto que fica no meio? *Para mim é um que é alto, que joga mansinho* (S3). E qual é o melhor tipo de arremesso para este jogo? *Assim, pelo alto*.

E no Derruba cone, qual o melhor tipo de arremesso? *E rasteiro. E rasteiro* (dois sujeitos respondem).

E no Campo minado. *Rasteira também. Depende da bola, se for grande, joga um pouco longe. E com a bola de futebol, né? A bola de futebol no Campo minado, o S9 jogou rasteira, saiu derrubando um monte de cone* (S7).

Legal, eu acho que é o suficiente. Eu agradeço a participação de vocês. Vocês estão liberados. Agora eu vou conversar com os outros meninos, tá bom?

Vídeos

Os vídeos, como um dos instrumentos da pesquisa, contribuíram para a realização de um estudo que integrou resultados advindos do escrever, do falar e do fazer. A organização dos resultados informados pelos vídeos, referentes aos três cenários de estudo do jogo Bola ao cesto (descritos no Capítulo 3, tópico 3.6) se deu a partir de duas matrizes de registros, uma de caráter qualitativo e outra de natureza quantitativa.

Análise qualitativa dos vídeos e a síntese dos resultados encontrados

Apresentamos abaixo o registro construído pelo pesquisador e os resultados encontrados na análise qualitativa dos vídeos observados. Essa primeira análise deu origem a conteúdos que permitiram fazer as primeiras conexões entre as expectativas, os indicadores de aprendizagem da sequência didática e o método utilizado pelo programa.

Lógica da Análise:

Quadro 13 - Síntese dos resultados encontrados na análise qualitativa dos vídeos produzidos nas aulas de estudo do jogo Bola ao cesto

Expectativa 01	Expectativa 02
Melhorar o seu desempenho na habilidade de arremessar, demonstrando uma boa coordenação e precisão no gesto.	Criar variações e desafios dos/nos jogos que favoreçam novas aprendizagens na habilidade de arremessar.
Avaliação – Indicadores de resultado	Avaliação – Indicadores de resultado
Observamos que as crianças evoluíram no seu desempenho (a qualidade) na habilidade de arremessar em aspectos (critérios) como: - Precisão/coordenação: grande incidência de crianças acertando os alvos em diversas situações de arremesso (altura do alvo, tamanho do cesto, tipo de bola e distância do arremesso). - Força/potência: crianças adequando a força para cada tipo de arremesso e alvo (arremessos potentes e coordenados em função das diferentes situações-problema propostas).	Constatamos que as crianças, em conjunto com a professora, participaram ativamente na construção e experimentação de uma quantidade razoável de variações e desafios que mobilizaram a aprendizagem de novas formas de arremessar: No quesito diversificação: as crianças não só realizaram as atividades iniciais propostas pela professora, como também experimentaram, nos diferentes cenários, diversas formas e possibilidades de arremessar as bolas (com a mão dominante, com as duas mãos, diferentes posições do corpo, trajetória da bola de baixo para cima e de cima para baixo, bola indo direto para o cesto, bola pingando no chão antes de atingir o cesto, bola "tabelando" com a parede e arremessos com mais e com menos força). No quesito novas aprendizagens: as crianças, durante as aulas, criaram novas situações-problema relacionadas com a habilidade de arremessar. Elas construíram desafios que envolveram e exigiram ajustes, acomodações e novas aprendizagens. Foram criadas, pelas crianças, 3 novas situações-problema (cenário 3) que envolveram a habilidade de arremessar e sua integração com as variáveis alvo, espaço, recursos, pessoas e tempo. No quesito tempo de prática: as crianças, durante as aulas puderam repetir a habilidade (o gesto) de arremessar e suas variações nos diferentes jogos e situações-problema. Dadas as limitações de tempo, foi possível observar momentos e eventos em que as crianças tiveram a oportunidade de fazer igual, ou seja, treinar e se especializar nos diferentes arremessos e suas variações em cada situação e contexto de prática.
Método – Descrição da intervenção realizada pela professora	
Nossa suposição é a de que as aprendizagens (relacionadas com a melhora no desempenho do arremesso e com a criação de possibilidades que favoreceram novas aprendizagens na habilidade arremessar) observadas são frutos de um método de ensino (intervenção) que integra aspectos como envolvimento, motivação, tempo para experimentação, diversificação de estímulos e propostas de desafios e situações-problema.	

Observamos na leitura e análise dos vídeos os seguintes aspectos que corroboram com a suposição levantada acima:

. Diversificação de jogos - Foram estudados 4 jogos que estimularam diferentes formas de arremessar a bola: Gol a gol gigante; Campo minado; Bola ao cesto e Derruba cone. Os jogos foram selecionados com base na experiência e com a ideia de que eram bons jogos na relação tempo X prática da habilidade.

. Tempo de prática - Ao longo das 5 aulas notamos, com os desafios (as diversificações), que as crianças foram convidadas a exercitar bastante o gesto de arremessar. A observação dos vídeos permite identificar crianças ativas e arremessando com frequência (não vimos crianças paradas, sem estarem conectadas com os jogos e desafios).

. Houve uma boa relação entre os desafios sugeridos e a possibilidade de resolução das crianças. As variações dos jogos construídas durante as aulas exigiram um nível de comprometimento e esforço das crianças para vencer o desafio de acertar as bolas nos cestos/alvos. A motivação manteve-se em alta e nenhum aluno desistiu dos jogos/situações-problema. Foi interessante observar que as crianças investiram bastante energia nos jogos e comemoravam seus acertos. Os critérios sucesso e ajuda ajustada foram contemplados. Todos os desafios foram vencidos, com exceção do daquele arremesso que tinha como tarefa - a bola passar pelo aro do basquete e cair dentro de um cesto pequeno colocado no chão.

. A utilização do sistema PROTEGE, com diversificações nas variáveis pessoas, espaço, tempo, recursos e gestos mobilizou uma série de desafios (situações-problema) na habilidade de arremesso. As crianças viveram uma série de situações em que foram desafiadas (desequilibradas) a arremessar de muitos jeitos, muitas formas.

As DIVERSIFICAÇÕES sugeridas e experimentadas nas variáveis RECURSOS, ESPAÇO e GESTOS expressam a diversidade de ARREMESSOS vividos pelas crianças:

- . Recursos - bolas de tênis, bolas de minibasquete, bola de vôlei em vinil, cestos de diferentes tamanhos e diâmetros (boca do cesto);
- . Espaço - diferentes distâncias, diferentes formas de campo (círculos/retângulos), diferentes planos (arremessar para cima, para baixo, no plano horizontal), diferentes alturas do alvo;
- . Gestos - com uma das mãos, com as duas, bola quicando, ajustamento ao tamanho, peso e densidade das bolas;
- . Tempo - acertar o mais rápido possível, no menor tempo possível.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Análise quantitativa dos vídeos e a síntese dos resultados encontrados

Os resultados da análise quantitativa, expressos no Quadro abaixo, permitiram observar a existência e a regularidade de indicadores e descritivos relacionados com as expectativas de aprendizagem na dimensão procedimental. Esses resultados foram utilizados na discussão proposta no Capítulo 4, núcleo de significado 2.

Quadro 14 - Síntese dos resultados encontrados na análise quantitativa dos vídeos produzidos nas aulas de estudo do jogo Bola ao cesto

<u>Dimensão procedimental / Expectativa de aprendizagem 1 - Melhorar o seu desempenho na habilidade de arremessar, demonstrando uma boa coordenação e precisão no gesto.</u>			
Indicadores e descritivos	Vídeo Cenário 01	Vídeo Cenário 02	Vídeo Cenário 03
Força - Alcançar o alvo	-	-	-
Potência suficiente no arremesso Situação-problema 1 (Vídeo cenário 01)	Sim	.	.
Potência suficiente no arremesso Situação-problema 2 (Vídeo cenário 02)	.	Sim	.
Potência suficiente no arremesso Situação-problema 3 (Vídeo cenário 02)	.	Sim	.
Potência suficiente no arremesso Situação-problema 4 (Vídeo cenário 03)	.	.	Sim
Potência suficiente no arremesso Situação-problema 5 (Vídeo cenário 03)	.	.	Sim
Potência suficiente no arremesso Situação-problema 6 (Vídeo cenário 03)	.	.	Sim
Domínio e controle do movimento adequados			
Situação-problema 1 (Vídeo cenário 01)	Sim	.	.
Situação-problema 2 (Vídeo cenário 02)	.	Sim	.
Situação-problema 3 (Vídeo cenário 02)	.	Sim	.
Situação-problema 4 (Vídeo cenário 03)	.	.	Sim
Situação-problema 5 (Vídeo cenário 03)	.	.	Sim
Situação-problema 6 (Vídeo cenário 03)	.	.	Sim
Precisão - Acertar o alvo	-	-	-
Acertos no alvo/mesma altura Situação-problema 1 (Vídeo cenário 1)	Sim	.	.
Acertos nos alvos/diferentes alturas Situações-problema 2 e 3 (Vídeo cenário 2)	.	Sim	.
Acertos nos alvos/diferentes alturas Situações-problema 4, 5 e 6 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim
Acertos nos alvos/mesmo cesto Situação-problema 1 (Vídeo cenário 1)	Sim	.	.
Acertos nos alvos/diferentes cestos Situações-problema 2 e 3 (Vídeo cenário 2)	.	Sim	.
Acertos nos alvos/diferentes cestos Situações-problema 4, 5 e 6 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim
Acertos nos alvos/diferentes bolas Todas as situações-problema (Vídeo cenários 1, 2 e 3)	Sim	Sim	Sim
Acertos nos alvos/mesma distância Situação-problema 1 (Vídeo cenário 1)	Sim	.	.
Acertos nos alvos/mesma distância Situações-problema 2 e 3 (Vídeo cenário 2)	.	Sim	.
Acertos nos alvos/diferentes distâncias Situações-problema 4, 5 e 6 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim

Dimensão procedimental / Expectativa de aprendizagem 2 - Criar variações e desafios dos/nos jogos que favoreçam novas aprendizagens na habilidade de arremessar.			
Indicadores e descritivos	Vídeo Cenário 01	Vídeo Cenário 02	Vídeo Cenário 03
Diversificação - Diferentes formas de arremessar	-	-	-
<u>Posição do corpo:</u>	-	-	-
Em pé	Sim	Sim	Sim
Agachado	Não	Não	Sim
Ajoelhado	Não	Não	Sim
Saltando	Não	Não	Sim
<u>Utilização das mãos:</u>	-	-	-
Com as duas mãos	Sim	Sim	Não
Com a mão direita	Sim	Sim	Sim
Com a mão esquerda	Sim	Sim	Sim
<u>Trajectoria da bola:</u>	-	-	-
De baixo para cima (parábola)	Não	Não	Sim
De cima para baixo	Sim	Sim	Sim
Horizontal pelo ar	Sim	Sim	Sim
Pingando no chão	Não	Sim	Sim
"Tabelando" com a parede	Não	Não	Sim
Novas aprendizagens - Criação e variação de desafios	-	-	-
Desafios - diferentes formas de arremessar	Sim	Sim	Sim
Desafios - diferentes bolas	Sim	Sim	Não
Desafios - diferentes alvos	Não	Sim	Sim
Desafios - diferentes configurações das equipes/ funções	Não	Não	Sim
Desafios - diferentes tempos para resolução das situações-problema	Não	Não	Sim
Desafios - diferentes distâncias	Não	Não	Sim
<u>Tempo de prática - Treinar as habilidades (fazer igual)</u>	-	-	-
<u>Tempo e quantidade de repetição nas tarefas/nas propostas:</u>	-	-	-
Situação problema 1 (Vídeo cenário 1)	Sim	.	.
Situações problema 2 e 3 (Vídeo cenário 2)	.	Sim	.
Situação problema 4 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim
Situação problema 5 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim
Situação problema 6 (Vídeo cenário 3)	.	.	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE B

Matriz utilizada para as intervenções no Sistema PROTEGE:

VARIÁVEIS	Questões para organizar a prática do professor	Possíveis diversificações para estimular novas aprendizagens	O que se aprende com as diversificações em cada variável do jogo?
PESSOAS	Pense sobre seus alunos. Quem são? Como será a organização do grupo? O que já conhecem sobre a atividade?	Jogar individualmente, em duplas, em trios, em quartetos, em quintetos, até chegar nos grandes grupos.	CONVIVER Aprender mais sobre cooperação, convivência em grupo e com os diferentes.
RECURSOS	Pense sobre o material. O que é preciso para a atividade? O que eu já tenho e o que será preciso produzir? Onde vou conseguir? Como o material pode ajudar a problematizar a prática para proporcionar novos desafios aos alunos?	Jogar com materiais diversificados nas categorias: peso, tamanho, volume, forma, textura, cor e densidade.	FAZER Aprender e desenvolver as suas habilidades e funções psicomotoras.
ORGANIZAR REGRAS	Pense nas relações e no convívio. Como favorecer a boa convivência? Como estimular a cooperação e construção de regras positivas para o grupo?	Jogar com regras flexíveis e que incentivem o protagonismo, a inclusão e a cooperação entre os alunos.	SER E CONVIVER Aprender sobre a importância da regra como elemento que permite a vida em grupo e a possibilidade de jogar junto.
TEMPO	Qual a duração da atividade? Quantas aulas serão utilizadas para as aprendizagens esperadas? Quanto tempo as crianças terão para a prática? Qual o tempo para realizar a tarefa do jogo?	Jogar realizando ajustamentos que incluem diversificações como agora e depois; rápido e lento; ontem, hoje e amanhã.	SABER Aprender a resolver conflitos e situações-problema que solicitam soluções lógicas e coerentes.
ESPAÇO	Onde será a prática? Como será a estrutura da atividade? O espaço é seguro? Quais as possibilidades de modificar o espaço do jogo? Quantos campos ou quadras é possível montar no mesmo espaço?	Jogar realizando ajustamentos que incluem diversificações como em cima e embaixo; dentro e fora; perto e longe.	SABER Aprender a tomar consciência do seu “corpo”/“eu” no espaço dos objetos e dos outros.
GESTOS	Quais as habilidades motoras envolvidas nas atividades?	Jogar realizando ajustamentos que	FAZER

	Quais as possibilidades de experimentar gestos diferentes? Quais os gestos de maior facilidade ou dificuldade de execução?	incluem diversificações nos movimentos de locomoção, manipulação e estabilização.	Ampliar seu repertório motor e aprender a se expressar e se comunicar corporalmente.
ESTRUTURAS FUNÇÕES	Quais as características do seu grupo? Como serão divididas as funções nas diferentes atividades? Quais as responsabilidades de cada um? Quais as funções possíveis para cada momento?	Jogar representando e realizando papéis e funções de jogador, árbitro, técnico, torcedor etc.	SER Aprender a ser mais protagonista e a assumir responsabilidades que levem à autonomia e independência.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____

Sexo

☐
☐

 Masculino
Feminino

RG _____

Data de nascimento _____

Endereço completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo _____

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.) _____

Sexo

☐
☐

 Masculino
Feminino

RG _____

Data de nascimento _____

Endereço completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Avaliação de uma sequência didática do programa Oficinas do esporte em crianças de 8 a 11 anos

2. Pesquisador Responsável

Oswaldo Luiz Ferraz

3. Cargo/Função

Professor Doutor

4. Avaliação do risco da pesquisa:

☒

RISCO MÍNIMO

☐

RISCO BAIXO

☐

RISCO MÉDIO

☐

RISCO MAIOR

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

08 (oito) meses

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1. Justificativa e os objetivos da pesquisa;

O ESPORTE tem recebido cada vez mais importância na sociedade brasileira. No Brasil de hoje podemos afirmar que o ESPORTE “cresceu”, “apareceu” e influencia a rotina e o modo de vida de milhares de brasileiros. Em função disso existem diversos programas educacionais esportivos que são oferecidos às crianças e aos adolescentes.

Sendo assim, é importante pesquisar o que estas crianças e jovens aprendem em diferentes programas educacionais esportivos. Portanto, esta pesquisa pretende analisar a influência do “Programa Oficinas do Esporte” na aprendizagem dos alunos e alunas que participam das aulas.

2. Procedimentos:

Os sujeitos participantes dessa pesquisa, meninos e meninas de 8 a 11 anos, responderão a pergunta: “O que você aprendeu nas aulas de esporte?”. Este questionário ocorrerá duas vezes no período de três meses de aulas. Serão utilizadas folhas de papel em branco, onde os alunos escreverão suas respostas à pergunta feita. Essa escrita será feita a lápis, em uma mesa de uma sala do núcleo onde se realizam as aulas.

Os alunos e alunas serão entrevistados com perguntas também relacionadas com as aprendizagens construídas nas aulas de esporte. As entrevistas serão gravadas durante o período das aulas. Com a análise das diversas respostas escritas e faladas, poderemos ter uma avaliação de como os alunos percebem a própria aprendizagem.

Será também realizada uma conversa, em pequenos grupos, com o objetivo de trocar informações com os alunos e alunas sobre aquilo que foi aprendido nas aulas e saber o que as crianças acham das oficinas do esporte. Além disso, algumas aulas serão filmadas e depois analisadas para a observação das aprendizagens e comportamentos dos seus filhos, suas filhas e crianças.

Os resultados do estudo serão apresentados aos professores, coordenadores, pais, alunos, alunas e responsáveis antes da publicação da pesquisa; com o objetivo de assegurar o uso digno de depoimentos e documentos investigados, bem como demonstrar respeito e valorização pela disponibilidade das pessoas e instituição em participarem do estudo.

3. Desconfortos e riscos esperados:

Não haverá qualquer custo ao participante que, em hipótese alguma, sofrerá qualquer desconforto ou risco. Sua identidade não será revelada.

4. Benefícios que poderão ser obtidos:

Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar na melhoria do programa e no aperfeiçoamento das aulas dos professores. Além disso, esta pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de programas existentes no esporte educacional em geral.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. É importante ressaltar que os participantes e seus responsáveis terão acesso às informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa a qualquer momento que desejarem, inclusive para esclarecer eventuais dúvidas.
2. Você poderá retirar seu consentimento em participar do estudo, a qualquer momento, sem prejuízo algum.
3. Ressaltamos que os dados colhidos serão utilizados somente como instrumentos da pesquisa e de divulgação científica, no qual é garantido a confidencialidade, o sigilo e a privacidade do participante, ou seja, suas identidades não serão reveladas.
4. Como se trata de entrevista, questionário, grupo de conversa e filmagem das aulas, não se espera riscos à saúde física decorrentes da pesquisa. Todavia, haverá disponibilidade de assistência no Hospital Universitário ou no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz – fone (11) 3091-2128 e e-mail: olferraz@usp.br
Rua Prof. Mello Moraes, 65 CEP: 05508-030 – São Paulo / SP

PESQUISADOR GERENTE

Prof. Ms. Fabio Luiz D'Angelo – fone (11) 55422405 e e-mail: dangelo.tln@terra.com.br
Rua Luiz Gonzaga de Azevedo Neto, 79 – Vila Tramontano CEP: 05690040 – São Paulo/SP

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____

Assinatura do sujeito da pesquisa

ou Responsável legal

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)