
Desenhando experiências com o brincar: narrativas autobiográficas de professores de Educação Física em Formação inicial

Mayrhon José Abrantes Farias¹

 <https://orcid.org/0000-0002-1641-1950>

Adriano Lopes de Souza²

 <https://orcid.org/0000-0002-9217-044X>

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir aspectos acerca do brincar que compõem os saberes docentes de professores de Educação Física em formação inicial de um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Para tanto, utilizou-se como instrumentos de pesquisa a produção de desenhos temáticos e narrativas autobiográficas. Os resultados apontaram que as brincadeiras reveladas pelos sujeitos estão presentes em seus processos formativos dentro e fora da universidade, cercando os conhecimentos que delineiam o trabalho docente. Concluiu-se que a brincadeira não é um tópico perdido em uma memória remota infantil, visto que os acervos revelados pelos sujeitos em suas produções estão arraigados em seus processos formativos dentro e fora da universidade.

Palavras-chave: Docência. Formação. Educação Física.

Diseñando experiencias con el juego: narrativas autobiográficas de profesores de Educación Física en formación inicial

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir aspectos sobre el juego que componen el saber docente de profesores de Educación Física en formación inicial de un Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza - PIBID. Para eso, se utilizó como instrumentos de investigación la producción de dibujos temáticos y relatos autobiográficos de los sujetos. El análisis de los datos se realizó de forma cualitativa y favoreció jugar en tres espacios-tiempos diferentes en la vida de los becarios, abarcando sus vivencias en la infancia, en la rutina escolar y en la universidad. Con base en registros empíricos, se identificó que los juegos revelados por los sujetos están presentes en sus procesos formativos dentro y fuera de la universidad, sobre los saberes que perfilan el trabajo docente. Se concluye que el juego no es un tema perdido en una remota memoria infantil, ya que los acervos revelados por los sujetos en sus producciones tienen sus raíces en sus procesos formativos dentro y fuera de la universidad.

Palabras clave: Enseñanza. Capacitación. Educación Física.

Considerações iniciais

A formação de um professor não se restringe aos bancos das universidades. Ela abrange um repertório amplo de saberes e experiências que ocorreram ao longo da sua trajetória “pré-profissional”, incluindo a socialização primária e escolar (TARDIF, 2002), contribuindo com

¹ Universidade Federal do Norte do Tocantins, Tocantinópolis/TO, mayrhon@mail.uft.edu.br.

² Universidade Federal do Norte do Tocantins, Tocantinópolis/TO, adriano.lopes@mail.uft.edu.br.

a construção de sua identidade e com seu conseqüente exercício profissional. Portanto, pode-se articular que desde as brincadeiras realizadas durante a infância, por exemplo, até outras formas de interações desenroladas nos diferentes espaços sociais ao longo da vida, servem para compor o processo de formação humana e, por extensão, acabam reverberando, de alguma maneira, na trajetória docente.

Sendo assim, para compreendermos melhor os aspectos que modulam a formação docente, se faz indispensável realizar pesquisas que contemplem as histórias de vida dos sujeitos envolvidos, permitindo-lhes compartilharem as suas experiências e narrativas pessoais e profissionais, revelando nuances a respeito de suas histórias e trajetórias. Assim, tal como pontuado por Nóvoa (1992), as histórias de vida dos professores são únicas e ricas em informações e reflexões que podem contribuir para uma formação mais significativa, crítica, reflexiva e contextualizada, tornando-se profissionais mais engajados e transformadores, conhecedores do seu papel na sociedade contemporânea.

Ora, considerando que tais histórias não são pavimentadas apenas por uma memória adulta, cabe, muitas vezes, nos reportarmos ao passado, proporcionando um (re)encontro com o tempo, de modo que os fatos que outrora se apresentaram, como marcantes, nos reconectem com o presente. Nesse bojo, o corpo assume lugar de destaque, uma vez que ele é alicerce de toda prática social, sendo mediador nas relações e pivô no cruzamento das diversas instâncias da cultura (LE BRETON, 2006).

À vista disso, a presente pesquisa emerge a partir da necessidade de focalizarmos as experiências do brincar presentes nas histórias de vida de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Educação Física, correlato à Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, *Campus* Tocantinópolis. Buscamos, com isso, não apreender o brincar apenas como conteúdo ou elemento constituinte do cotidiano da Educação Física escolar, mas como aspecto que fez parte da vida desses personagens, situado em um processo de formação mais consubstanciado, contemplando suas histórias pessoais que reverberam em suas experiências acadêmico-profissionais. Com isso, reconhecemos o lugar das vivências lúdicas desses professores em formação na composição de suas identidades docentes.

De acordo com Nóvoa (1995), as identidades docentes são construídas ao longo do tempo e em contextos específicos, por meio de um processo dinâmico, envolvendo um conjunto de mudanças e adaptações constantes. Dessa forma, a identidade docente é moldada pela formação inicial do professor, bem como por suas experiências vividas na prática pedagógica, a partir das ações realizadas na comunidade escolar e das interações desenroladas com os respectivos sujeitos, e não menos importante, a partir da reflexão sobre essas experiências.

Os cursos de licenciatura e/ou formação continuada buscam, em via de regra, estimular a aproximação das bases teóricas com práticas ligadas à realidade de sala de aula durante a formação dessa identidade docente. No entanto, os componentes curriculares que resguardam uma maior especificidade com tal processo de aproximação, incluindo os estágios supervisionados, nem sempre são suficientes para a leitura e a compreensão da realidade contextual que envolve a atuação docente. Essa limitação justifica-se por vários motivos, com destaque para a sobrecarga dos preceptores em relação à rotina escolar, a falta de pertencimento dos estagiários e a dificuldade no estabelecimento de relações mais sensíveis entre a Universidade e a realidade docente para além dos seus muros (MACHADO; REGINATO, 2015).

O PIBID foi criado justamente na trilha dessa reflexão que intersecciona o contexto acadêmico e a prática docente, tendo como objetivo incentivar a formação de professores mediante a concessão de bolsas de estudo e fortalecer a Educação Básica. O programa foi instituído, a partir da Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007 e da Lei n.º 11 502, de 11 de julho de 2007. Ele passou ainda dois anos para uma ampla efetivação em concessão de número de bolsas em Instituições de Ensino Superior Públicas (IES), sendo que, no ano de 2010, ocorreu a substituição das portarias pelo decreto n.º 7219, 24 de junho de 2010, visando a sua ampliação (DOMINSCHKEI; ALVES, 2017; SILVA; RIOS, 2018).

A Portaria n.º 259, de 17 de dezembro de 2019, que regulamenta o PIBID indica, em linhas gerais, os objetivos que norteiam o programa, destacando aspectos como: inserção no cotidiano escolar, valorização do magistério, aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, articulação entre teoria e prática, e o estímulo ao protagonismo docente diante do

espectro de metodologias inovadoras e interdisciplinares.

Em consonância com as proposições do PIBID, recorreremos a Tardif (2002, p. 36-38), quando o autor indica que a atuação do futuro docente necessita de saberes essenciais, dentre os quais: “saberes da formação profissional”, “saberes disciplinares”, “saberes curriculares” e “saberes experienciais”. Em meio a todos os saberes mencionados, o autor ressalta os saberes experienciais, sob a justificativa da posição de exterioridade que mantém em relação aos outros saberes, pois não há controle da sua produção (TARDIF, 2002).

Com base nessa proposta de classificação dos saberes docentes, Tardif (2002) menciona, ainda, os saberes pessoais, os quais dispõem como fonte de aquisição a família e o ambiente de vida, ou seja, a educação no seu sentido lato. Para tanto, o autor pontua que os modos de integração com o trabalho docente ocorrem por intermédio da história de vida e dos processos de socialização.

Nesse amálgama, os saberes, que emergem das histórias de vida dos professores em formação, constituem-se como as matérias-primas da pesquisa, subsidiadas pelo aporte teórico-metodológico da Sociologia do Cotidiano (PAIS, 1987, 2003, 2009a). Tal Sociologia pode ser entendida a partir de uma lógica de descoberta, que foge do preestabelecido e desconsidera roteiros que só permitem ver os contextos sob as mesmas perspectivas (PAIS, 2003).

De acordo com Pais (1987, p.19), “A realidade da vida cotidiana organiza-se em torno do ‘aqui’ do meu corpo e do ‘agora’ do meu presente. Este ‘aqui e agora’ é o foco da atenção que presto à realidade da vida cotidiana”. Nesse excerto, o autor nos permite entender o corpo como parte constituidora do cotidiano, uma vez que, com ele e nele, modulamos nossas relações sociais. Sendo assim, para compreendermos melhor os significados apresentados nas narrativas dos sujeitos de pesquisa, foi necessário reconhecermos os elos entre o corpo e o cotidiano representados pelas brincadeiras.

Além disso, o destaque atribuído às brincadeiras atravessa o tema gerador do subprojeto do PIBID correlato ao referido curso. Tal escolha justifica-se porque as brincadeiras são práticas corporais revestidas de significados sociais, produzidos ao longo dos tempos, expressando traços da vida cotidiana dos sujeitos que brincam. Na esteira dessa discussão,

Brougère (2010, p. 109) adverte que a brincadeira se constitui como “[...] um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam”.

Dentro da pluralidade que representa o campo da Educação Física, encontra-se um conjunto de práticas corporais diversificadas, as quais são denominadas de “Cultura Corporal”. Segundo Soares *et al.* (1992), a Cultura Corporal corresponde a um acervo de formas de representação simbólica do mundo, o qual é produzido no decorrer da história da humanidade, manifestando-se por meio dos jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes, dentre outros.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: “[...] a Educação Física escolar prevê os jogos e brincadeiras como uma das seis unidades temáticas situadas na área de linguagens ao longo do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017). Ora, ao fazer tal menção aos jogos e brincadeiras, o referido documento denota reconhecer a pertinência dessas práticas corporais no contexto das aulas de Educação Física, a qual perpassa pelo desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e sociais dos alunos. Para além disso, cabe-nos destacar o lugar dos jogos e brincadeiras nas reflexões acerca das diferentes culturas nas aulas de Educação Física, ou seja, dos movimentos de trocas recíprocas entre as culturas dos sujeitos que povoam o espaço escolar e a cultura mediada pela própria escola (ZANDOMÍNEGUE; MELLO, 2019).

Ademais, a BNCC reconhece a relevância dos conhecimentos oriundos do cotidiano escolar, a partir da articulação entre diferentes áreas, sujeitos e linguagens que compõem o currículo (BRASIL, 2017), justificando, por extensão, a realização de pesquisas que contemplem as nuances que atravessam diferentes realidades contextuais.

Nessa conjuntura, o foco do presente trabalho transita pelo universo simbólico dos jogos e brincadeiras em Tocantinópolis, cidade localizada no extremo norte do Tocantins, na Região do Bico do Papagaio, porta de entrada da Amazônia legal e com forte influência indígena (principalmente da etnia Apinajé). A proposta do subprojeto reverbera na presente pesquisa e tem como um dos seus principais escopos o estreitamento entre os saberes emergentes da cultura local e da cultura acadêmica promovida na Universidade, em articulação com as demandas oriundas do cotidiano escolar. Isto posto, a pesquisa tem como objetivo discutir

aspectos acerca do brincar que atravessam os saberes de professores em formação inicial do curso de Educação Física da UFNT, os quais compõem o PIBID.

Destarte, conhecer as narrativas de docentes de Educação Física em formação inicial que transpassam a cultura corporal local pode incidir em possibilidades de reflexões frutíferas acerca da formação docente na área, com destaque para questões de natureza didático-pedagógica. Em outras palavras, trata-se de aspectos relacionados às estratégias metodológicas de ensino, incluindo desde o planejamento de aulas, até a avaliação dos alunos. Portanto, são questões que dizem respeito à forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido pelo professor em sala de aula, a partir de uma determinada intencionalidade pedagógica.

Delineamentos metodológicos

A pesquisa trata de um trabalho de campo, de natureza exploratória e abordagem qualitativa. O aporte teórico-metodológico utilizado na produção e na análise de dados está fundamentado na Sociologia do cotidiano, no intuito de fazer imergir, nas histórias de vida dos sujeitos, os enigmas que balizaram as suas experiências em um determinado “espaço tempo” (PAIS, 2003, 2009a).

Conforme Bogdan e Bicklen (1994, p.16), os pressupostos qualitativos da pesquisa científica “[...] são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.” Dessa forma, a organização metodológica da pesquisa privilegiou, sobretudo, o olhar dos sujeitos no contexto da experiência vivida. Portanto, para uma melhor captação dessas realidades, recorreremos às narrativas autobiográficas orais, escritas e imagéticas, mobilizadas a partir da produção de desenhos temáticos e da discussão coletiva dessas produções em rodas de conversa.

Para tanto, recorreremos à perspectiva narrativa, a qual se ancora no pressuposto de que, quando narramos episódios com significado, estaremos analisando-os de uma forma contextualizada, trazendo à tona um conjunto de emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes em um determinado tempo e espaço, sobre os quais antes não tínhamos refletido (FREITAS; GALVÃO, 2007).

Com efeito, esse trabalho de rememorar o passado não implica tão somente na ação de lembrar alguma experiência para contar, mas perpassa por uma melhor compreensão de si próprio, conectando o passado, o presente e o futuro (CAMASMIE, 2007). Sintomaticamente, conforme assinalado por Nóvoa (1992), Connelly e Clandinin (1995) e tal como demonstrado em estudos recentes (AGUIAR; FERREIRA, 2021; FERREIRA; BORRE, 2022; FERREIRA; FORTES; NACARATO, 2021), a narrativa pode funcionar perfeitamente não apenas como uma abordagem de pesquisa no campo educacional, mas inclusive como uma estratégia de formação, podendo promover processos reflexivos sobre a própria prática de quem narra.

Em assim sendo, a produção de desenhos mantém uma relação consonante com o propósito da autonarrativa, consubstanciando-se não como um simples registro gráfico ou como formas que retratam a realidade, mas, sobretudo, como um instrumento de expressão e apropriação das coisas que compõem o nosso universo de experiências, atribuindo-lhes um conjunto de significados (TSUHAKO, 2016). Ora, por expressarem marcas do experienciado, os desenhos podem ser denominados, por exemplo, de “narrativas pictóricas”, sobretudo, quando retratam um dado contexto, com um conjunto de personagens em atuação (SANTOS; NACARATO, 2022), tal como os desenhos apresentados na presente pesquisa.

As rodas de conversa, por sua vez, justificam-se pelo potencial inerente aos dados verbais, considerados por Bogdan e Biklen (1994) como indispensáveis na pesquisa qualitativa, a fim de identificar e explorar detalhes que nos permitem compreender melhor o mundo dos sujeitos em seus próprios contextos.

O trabalho de campo foi realizado com 24) docentes em formação, bolsistas do PIBID atinente ao curso de Licenciatura em Educação Física da UFNT – Tocantinópolis, os quais majoritariamente estavam cursando o 3.º período no momento da pesquisa, sendo 16 mulheres e 8 homens. Trata-se da segunda turma do PIBID ofertada pelo curso, cujos trabalhos foram iniciados em novembro de 2022. A título de informação, a primeira turma ocorreu no final de 2020 até meados de 2022. Como critério de exclusão não compuseram o universo da pesquisa os voluntários, considerando que muitos não participaram da realização das atividades propostas no primeiro encontro. Todos os participantes consentiram a sua participação na pesquisa, com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A produção de informações foi resultante de um trabalho de campo no decorrer de oito semanas, mais especificamente, entre os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Os procedimentos da pesquisa se deram em dois momentos distintos: o primeiro consistiu em uma etapa exploratória, que ocorreu em aproximadamente quatro semanas, em que os docentes em formação foram mobilizados a produzirem um total de três desenhos, acompanhados de breves cartas narrativas, com o objetivo de tematizar/retratar as suas experiências mais marcantes com o brincar em três espaço tempos de suas vidas, quais sejam: 1- na infância; 2- na escola e/ou aulas de Educação Física; 3- na Universidade.

As orientações foram dadas em um encontro formativo *on-line*, via *Google Meet*, no qual foram discutidos os aspectos gerais acerca do programa, bem como as devidas orientações e encaminhamentos a respeito das referidas produções. Ademais, foram feitos alguns combinados no tocante aos prazos de devolutiva (via *Google Classroom*), dispondo de uma maior flexibilidade em virtude dos períodos festivos de final de ano.

Na ocasião, também foram feitos os devidos esclarecimentos sobre as questões de natureza ética da pesquisa (garantindo o devido anonimato dos sujeitos), bem como a sua respectiva finalidade. Com efeito, se por um lado tais questões foram bem compreendidas por todos, por outro, identificamos que a proposta da realização de desenhos, por sua vez, foi recebida com uma certa resistência por parte de alguns. Isto se justifica porque, em um primeiro momento, eles associaram tais produções a um trabalho mais infantilizado, no sentido pejorativo. Entretanto, explicamos sobre a importância de tais registros imagéticos para a promoção do resgate de experiências marcantes vividas no passado, numa tentativa de conectá-las com o presente (na condição de professores e professoras de Educação Física em formação). Assim, com esse diálogo, foi possível constatar que todos passaram a reconhecer tal importância, comprometendo-se com a construção do referido registro narrativo.

A segunda etapa se deu em outras quatro semanas, com a realização de rodas de conversa destinadas para compartilhar as produções de desenhos e das cartas narrativas. A sistemática utilizada nesses encontros foi de livre manifestação por parte dos participantes para dissertar sobre as suas produções. Afinal, tal como adverte Gadamer (2005), a conversação é um processo de acordo entre as partes envolvidas, o que implica ceder um espaço para que o

outro se sinta à vontade para expor os seus pontos de vista, buscando, destarte, colocar-se no seu lugar para compreender aquilo que ele ou ela relata, em consonância com um determinado contexto histórico e social.

A adesão desses professores em formação se deu de forma tímida no primeiro momento, mas gradativamente foi sendo fomentada depois das primeiras manifestações. Nosso papel se restringiu a mediar as discussões e atribuir destaque aos pontos que emergiram das reflexões, os quais serão abordados com maiores detalhes no tópico seguinte.

Em suma, buscamos explorar os seguintes pontos a partir dos desenhos e das cartas: características gerais das brincadeiras, dos brinquedos e/ou dos jogos que brincavam nos espaços tempos indicados; companhias, memórias afetivas e impactos do brincar no momento em que transcorriam as recordações; implicações das experiências no processo de formação (humana) dos sujeitos.

Para o processo analítico, por sua vez, recorreremos à abordagem hermenêutica, com base no pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. O comportamento sempre possui um sentido, um significado que não está posto de forma apriorística, precisando ser apreendido, desvelado (ALVES, 1991). Na esteira da questão que envolve a hermenêutica da pesquisa em educação, é importante ter presente que tal abordagem

[...] busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores (SIDI; CONTE, 2017, p. 1945).

Diante do exposto, procedemos um cruzamento entre as informações obtidas com os sujeitos, as impressões obtidas nesse processo e a literatura concernente à temática, isso porque a triangulação metodológica é determinante no entendimento do fenômeno proposto, uma vez que a consideração de abordagens metodológicas distintas viabiliza a análise por diversos ângulos, enquadramentos e matizes (FLICK, 2009).

Conforme assinalado pelo filósofo francês Paul Ricoeur (1997), a memória dispõe de uma função dupla: se por um lado, ela promove a continuidade temporal, por meio de um deslocamento sobre o eixo do tempo; por outro, permite o reconhecimento de si próprio. Desse modo, a memória pode ser considerada uma representação muito particular de nossas histórias de vida, desembocando na modulação de nós mesmos e proporcionando experiências peculiares com o tempo em seu sentido social.

Além disso, seja em casa, na escola seja na universidade, em várias etapas de nossas vidas, nós acessamos valores e condutas que vão delineando nossos corpos cotidianos, sendo estes modelados na relação estabelecida com o outro. Com isso, compreender o lugar do corpo na formação docente percorre, antes de tudo, a análise dos sujeitos no exercício da docência.

Nessa conjuntura, quando referendamos as experiências com o brincar, a memória do que se viveu se embrenha no corpo, promovendo bem mais do que lapsos nostálgicos, pois imprimem sentidos e significados às ações. Afinal, nesse corpo brincante circulam várias linguagens e contextos sociais, resguardando um espectro diversificado de sentimentos e expectativas, os quais abrem espaço para a manifestação do corpo que aprende e que também ensina.

Com base nessas reflexões preliminares, analisamos os registros produzidos por 24 professores de Educação Física em formação inicial. Como já foi sinalizado alhures, cada um deles recebeu a demanda de construir um total de três desenhos temáticos acerca das brincadeiras (cada um aliado a uma carta narrativa), fazendo alusão, respectivamente, a três espaço tempos diferentes, os quais serão enfocados a seguir.

Brincadeiras na infância

A partir da análise das produções dos bolsistas acerca das brincadeiras que marcaram suas infâncias, observamos que as “brincadeiras populares ou tradicionais”³ obtiveram grande destaque, com 18 manifestações dos sujeitos. Dentre elas, 11 produções retrataram apenas

³ No intuito de classificar as tipologias de brincadeiras retratadas pelos participantes da presente investigação, buscamos inspiração no estudo realizado por Farias, Wiggers e Freitas (2019), com a proposição de seis categorias de análise a respeito das brincadeiras, a saber: “de perseguição”, “de esportes”, “com brinquedos”, “de faz de conta”, “tradicionais” e “de luta”.

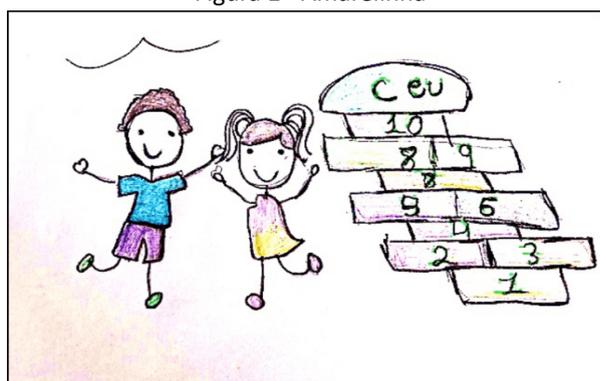
uma brincadeira, enquanto as outras 7 apresentaram duas ou mais. Em suma, as brincadeiras populares ou tradicionais representadas nos desenhos foram: “amarelinha”, “bolinha de gude” (ou “peteca”), “cuscuz”, “manchete”, “pega-pega”, “pião”, “pipa” (ou “papagaio), “pique-bandeirinha”, “pula corda”, “pula elástico”, “taco” (ou “bete”).

Os seis desenhos restantes, a respeito das brincadeiras na infância, representaram três “brincadeiras esportivizadas” (com destaque para o futebol) e três “brincadeiras com uso de brinquedos” (com destaque para as bonecas e/ou carrinhos).

O destaque das produções acerca das brincadeiras populares ou tradicionais reforça a ideia de que a educação é uma importante plataforma de reconhecimento dos saberes oriundos das culturas populares (PAIS, 2009b). Há de se considerar, ainda, que as brincadeiras representam as culturas dos mais variados povos, sendo transmitidas de forma oral, estando sujeitas às transformações ao longo dos tempos. Quando nos reportamos a aspectos culturais no Brasil, chamamos a atenção para as influências europeias, africanas e indígenas nas brincadeiras, sendo resquícios históricos dos processos de colonização (FEITOSA *et al.*, 2017).

Como forma de ilustração, apresentamos na Figura 1, o desenho de Rafa⁴, sobre a amarelinha, uma brincadeira popular, muito comum em várias regiões do Brasil:

Figura 1 - Amarelinha



Fonte: registros de campo.

⁴ Em conformidade com as questões éticas, optamos por atribuir nomes fictícios aos sujeitos que participaram da presente pesquisa, garantindo-lhes, destarte, o devido anonimato.

A autora do desenho assim relatou: *“Lembro de brincar de pular amarelinha [...] brincávamos no meio da rua. Era sempre divertido, alegre e a falta de condições pra comprar brinquedos caros não nos impedia de sermos felizes com os colegas da rua [...]”*. Além disso, comentou: *“[...] quando nossos primos da capital vinham nos visitar a gente passava altas horas ensinando eles a brincar de amarelinha e outras brincadeiras. Gostaria muito que todas as crianças pudessem brincar com essas brincadeiras.”*

Outra brincadeira popular com forte apelo na região em que a pesquisa foi realizada e que também foi retratada por alguns sujeitos diz respeito ao Taco na rua, ilustrado na Figura 2, de autoria de Jonas:

Figura 2 - Taco na rua



Fonte: registros de campo.

Nos termos do autor: *“O desenho retrata como foi vivida boa parte de minha infância, pois a brincadeira do Taco era uma das favoritas. Eu contava as horas para poder reunir com meus colegas na rua em frente minha casa para brincarmos [...]”*.

Tal como ilustrado na imagem anterior, quatro crianças participam da brincadeira de taco na rua, as quais se dividem em duas duplas: uma fica com a posse dos tacos (em posição de defesa) e a outra fica com a posse de bola (em posição de ataque). Assim, o objetivo da dupla de ataque é derrubar o alvo (garrafa PET) com a bola. Já a dupla de defesa tem como objetivo impedir que o alvo seja derrubado, buscando rebater a bola com o taco.

Tal como ilustradas anteriormente, chama-nos a atenção, o fato de as brincadeiras populares ou tradicionais representadas nos desenhos dos professores em formação serem realizadas no espaço da rua. De acordo com Pimentel (2015, p. 705), tal ocorrência “[...] pode

contribuir para a compreensão das configurações das culturas populares por meio da convivência urbana e, ao mesmo tempo, da diversidade de saberes que circulam entre os participantes dessas brincadeiras”.

O desenho produzido por Jonas trouxe outras impressões que atravessam a brincadeira em si e desembocam na constituição das interações sociais e das memórias afetivas. Nos termos do próprio autor: *“Rememorar essa brincadeira através de desenho foi muito nostálgico, a cada traço do desenho junto vinha as lembranças de amigos”*. Tal como assinalado por Aguiar e Ferreira (2021, p. 12), temos boas pistas para pensar que “[...] aquilo que foi vivido se atualiza e se conecta com o momento presente, o espaço e as pessoas que se colocam como interlocutoras”.

Ora, tal dado corrobora o estudo realizado por Pimentel (2015), ao analisar relatórios apresentados por estudantes de pedagogia a respeito dos pontos de vistas das crianças sobre a convivência urbana. O autor identificou que as brincadeiras de rua se configuram como os principais rituais de sociabilidade local, com a fruição da amizade (PIMENTEL, 2015).

Não obstante, para além da convivência urbana focalizada no estudo supracitado, os dados da presente pesquisa também trazem à tona a importância das brincadeiras populares ou tradicionais no ambiente rural. Retratando em seu desenho uma cena em que são apresentadas várias brincadeiras populares, Giulia expõe a diversidade de práticas realizadas em um ambiente rural, trazendo componentes da natureza, conforme podemos observar na Figura 3:

Figura 3 - Brincadeiras populares no ambiente rural



Fonte: registros de campo.

Sobre as suas vivências de brincadeiras na infância, Giulia relatou: *“Desenhei algumas brincadeiras que eu brincava na infância. Eu tentei retratar (mais ou menos) a visão que eu tinha da frente da casa que morei toda a minha infância.”* Além disso, apresentou peculiaridades da cena:

[...] no desenho tem a casa dos meus tios, que eu brincava muito lá. Ao lado um pé de caju, onde eu e meus amigos competíamos pra saber quem derrubava e catava mais castanhas). Também tem um morro, onde eu descia escorregando sentada em uma garrafa pet amassada. Também tem eu e outras crianças brincando do ‘sisconda’, pula corda, manchete, pau na lata e andando de bicicleta. Tem algumas crianças olhando as outras brincarem e uma criança menor com um brinquedo na mão, pois sempre tinha uma criança pequena que não podia participar das brincadeiras (Giulia).

A narrativa de Giulia ainda detalhou outros elementos sobre sua infância no povoado da zona rural: *“A gente brincava de fazendinha com vacas feitas de manga, cercas de galhos de árvores, bonecas feitas de palito de pirulito, comidinha de areia [...] Acho que de alguma forma essas brincadeiras contribuíram no meu processo de formação como pessoa [...]”.*

As brincadeiras populares ou tradicionais tiveram grande destaque no cotidiano infantil dos referidos professores e professoras em formação, independentemente do seu contexto de convivência, seja urbano, seja rural. Portanto, conforme assinalado por Kishimoto (2011, p.43), é preciso ter presente que:

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem o poder de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Ao analisarmos as produções e seus respectivos relatos, identificamos que os sujeitos se reportam às memórias da infância com nostalgia, sublinhando momentos de alegria em interação com os amigos e familiares e, em dados momentos, também de uma certa melancolia, por não disporem mais do acesso a tudo o que viveram outrora. Como bem pontua Pais (2009b), é importante interrogarmos os mecanismos da memória coletiva para conseguirmos manter vivas as heranças culturais.

Ademais, foram percebidos cotidianos marcados por fortes características do interior, próprias da região, as quais proporcionaram a configuração de infâncias com brincadeiras na rua, próximas da natureza e com elementos tradicionais. Queiroz e Pinho (2020) consideram que, se comparadas com a Região Sul e Sudeste, a Região Amazônica apresenta um contexto potente de manifestação da criatividade, utilizando de recursos naturais e culturais para tal.

Na esteira dessa reflexão, Kishimoto (2011) entende que a cultura popular, representada nas brincadeiras, ensina formas de convivência social que, de certa maneira, auxiliam na formação das identidades infantis. Sendo assim, vemos que as brincadeiras apresentadas pelos sujeitos, notoriamente, contribuíram no processo de leitura e inserção mais sensível na realidade contextual em que eles estão inseridos, incluindo os respectivos atravessamentos históricos e socioculturais.

Brincadeiras na escola e/ou aulas de Educação Física

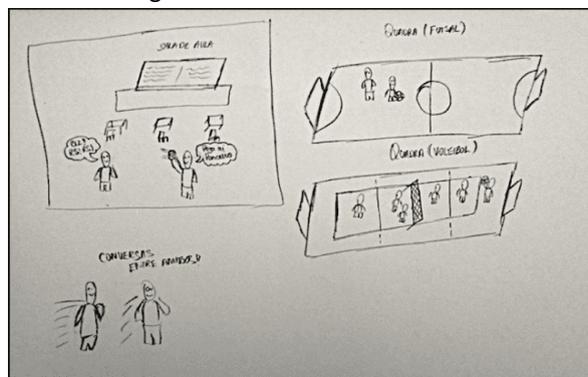
Nesse tópico, elencamos as produções relacionadas ao tema brincadeiras na escola de forma geral, incluindo aquelas das aulas de Educação Física. Aqui, identificamos um panorama com predomínio das “brincadeiras de esportes”, abrangendo um total de 17 produções. Desse universo, 9 fazem alusão ao tema futebol; 4, ao voleibol; 1, ao handebol; 1, ao tênis de mesa; e 2, apresentaram um misto de várias modalidades esportivas.

Os outros 7 desenhos, por sua vez, tematizaram, em linhas gerais, 5 brincadeiras populares ou tradicionais (pular corda, cabo de guerra, corrida de colher, elástico e amarelinha), uma brincadeira no parquinho (gangorra) e uma brincadeira de dança.

O fato de os esportes figurarem como temáticas principais das brincadeiras nas escolas parece-nos incidir sobre o argumento histórico correlato à hegemonia da perspectiva esportivista/tecnicista na Educação Física entre as décadas de 1970 e 1990, presente até nos dias atuais (DARIDO, 2012).

A Figura 4, por exemplo, é um desenho produzido por Luan, em que o autor retrata vários momentos de brincadeiras na escola, com destaque para um jogo com bola no interior da sala de aula e a prática de duas modalidades esportivas no espaço da quadra (Futsal e Voleibol):

Figura 4 - Brincadeiras na escola



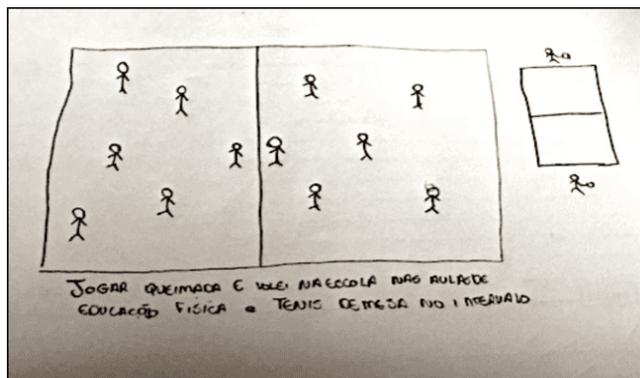
Fonte: registros de campo.

Em sua narrativa, Luan relatou inicialmente do que se tratava a lógica da cena representada no desenho: “[...] a brincadeira na escola começava com os diálogos entre colegas na sala, as ‘zoações’, jogando bolinha de papel um para outro ou até mesmo no lixeiro como se fosse uma cesta de basquete.” Trouxe mais elementos, destacando: “Outro momento de diversão era nas aulas de Educação Física. Na aula, além de se divertir, aprendíamos o que era explicitado de forma teórica, dentro da sala de aula, vivenciado na prática. As modalidades que mais pratiquei foi futsal e voleibol”.

No entender de Luan, tais brincadeiras de esporte eram divertidas e promoviam um aprendizado que fazia sentido para ele, uma vez que o respectivo professor da disciplina parecia aliar aquilo que foi discutido na teoria com as vivências práticas das referidas modalidades esportivas. Todavia, podemos supor que tal aprendizado só era possível, porque ele tinha o acesso a tais vivências.

Ao considerarmos a Figura 5, por sua vez, correspondente à produção da Talita, é possível identificar duas brincadeiras que marcaram sua vida no âmbito escolar, no caso a queimada nas aulas de Educação Física, e o pingue-pongue, nos momentos de intervalo.

Figura 5 - Queimada e Pingue-pongue na escola



Fonte: registros de campo.

Para além da produção imagética, a narrativa de Talita sobreleva alguns pontos que fomentam uma importante reflexão quanto às suas vivências no Ensino Fundamental: “[...] *nossas aulas práticas de Educação Física eram destinadas só para os meninos jogarem futsal na quadra e as meninas queimada. Durante todo o fundamental foi desse jeito.*” Acrescentou também que: “[...] *no ensino médio nós começamos a jogar tênis de mesa e foi assim durante todo período. Era impossível e inegociável as meninas usarem a quadra.*” Por fim, Talita sintetizou tal cenário da seguinte maneira:

[...] na prática era o famoso ‘rola bola’. Professor ministrava o conteúdo na teoria, mas a prática era fraca. Só era futsal, em toda aula, nós não tínhamos um vivências pedagógicas de qualidade como tínhamos na teórica. Isso de certo modo dificultava muito o aprendizado, pois ficar só na teoria era sem graça e sempre a mesma coisa (Talita).

O excerto revela interstícios entre o brincar e o não brincar nas aulas, bem como entre vivências pedagógicas significativas e outras que não prestigiam a amplitude de possibilidades contempladas pela Cultura Corporal, evidenciando que as realidades cotidianas forjadas na escola correspondem a “[...] realidades fluidas que se cruzam em movimentos contrários e contraditórios” (PAIS, 2003, p.47).

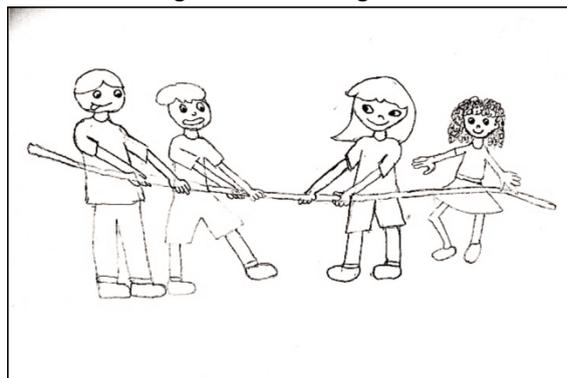
Tal reflexão vai ao encontro do que é advertido por Darido (2012) acerca da existência de um movimento mais recente em relação às aulas esportivistas na Educação Física escolar, uma vez que estas, no entender da autora, foram sendo substituídas por um modelo de aula em que os alunos realizam o que desejam, denominado frequentemente de “rola bola” [tal como relatado pela Talita].

É importante frisar que esse modelo que carece da intervenção sistemática do professor não ocorre exclusivamente nas aulas de Educação Física. Nas outras disciplinas, o professor substitui o “rola bola” por “copie da lousa o exercício tal” ou ainda “abra a página do livro didático e responda às questões”. Certamente na Educação Física, essa falta de intervenção é mais evidente, pois não temos à disposição os livros didáticos e também porque o espaço das aulas fica completamente exposto para todos na escola (DARIDO, 2012, P. 23).

Podemos conjecturar que o elemento balizador das experiências com as brincadeiras de esporte nas aulas de Educação Física (se negativas ou positivas) decorre, sobremaneira, pelo acesso democrático à diversidade de vivências práticas e, não menos importante, pela intencionalidade pedagógica do respectivo professor ou professora do referido componente curricular. Tal consideração contribui para justificar experiências diametralmente diversificadas, quiçá opostas, entre os participantes desta pesquisa, conforme ilustrado por Luan e Talita.

A Figura 6 refere-se ao desenho produzido por Dalila, outra docente em formação, retratando uma brincadeira popular que também pode ser considerada um jogo de oposição: trata-se do cabo de guerra. A atividade consiste na divisão de duas equipes com números iguais de participantes segurando uma corda, a qual é separada por uma linha no chão. O objetivo é usar a coletividade e a força para fazer com que a equipe adversária ultrapasse a linha.

Figura 6 - Cabo de guerra



Fonte: registros de campo.

Segundo a autora do desenho, a brincadeira apresentada foi bastante presente em sua vida escolar. Ademais, constatamos em sua narrativa outros delineamentos que cercam as memórias no tocante à referida brincadeira, a qual lhe trazia um misto de sentimentos:

Falar sobre essa brincadeira é reviver uma parte da minha vida. Momentos de coletividade em que nos reuníamos para brincar. Momentos de euforia por começar a aula de Educação Física. Momentos, sobretudo, traumáticos, pois eu era “excluída” por ter uma baixa estatura e acharem que não teria força o suficiente para participar das aulas. Mesmo assim essa brincadeira que envolvia força era uma das minhas brincadeiras preferidas, pois era um momento em que toda a turma se reunia. (Dalila)

Ora, diante do relato supracitado, parece-nos produtivo fazer dois apontamentos. Primeiramente, nos chama a atenção o fato de a aula de Educação Física representar um momento de euforia para os discentes, a qual pode não ser exatamente condizente com outros componentes curriculares. No estudo realizado por Souza e Tavares (2021), por exemplo, identificou-se o reconhecimento por parte de diferentes sujeitos escolares (incluindo professores de outros componentes curriculares e membros da coordenação) de que a Educação Física é tida como a “queridinha” da escola pelos discentes, cujas justificativas perpassam pela composição de elementos costumeiramente mais lúdicos nestas aulas, bem como pela questão do próprio espaço que muitas vezes é destinado para a sua prática, ensejando um conjunto de vivências corporais.

Todavia, em que pese tal potencial afetivo dos discentes concernente a tal componente curricular, cumpri-nos assinalar que ele somente será bem aproveitado, se o professor responsável lançar mão de uma prática pedagógica que valorize a participação de todas e todos indiscriminadamente, isto é, sem considerar o nível de habilidade, composição ou aptidão física de cada um. No relato da Dalila, por exemplo, observamos que a relação estabelecida com a brincadeira de cabo de guerra era dúbia, pois, ao mesmo tempo em que ela demonstrava uma certa predileção pela brincadeira, ela também se sentia excluída, em virtude da sua composição física e da sua suposta fragilidade.

No bojo dessa discussão, Le Breton (2006) aponta que as lógicas sociais das reações modernas devem levar em conta os significados que permeiam o corpo, fomentando conexões entre os indivíduos em vez de suas distinções. Nesse ponto, tal como constatado no estudo de Ferreira, Farias e Wiggers (2022), ressalta-se que tais estereótipos de diferenças no contexto das aulas de Educação Física são produzidos desde o universo infantil, conforme ilustrado nas discussões sobre o peso corporal das crianças e sobre as respectivas capacidades físicas

desempenhadas nas atividades de ginástica. Em alguns eventos identificados, o que era considerado pelas crianças como um corpo pesado, determinaria o sucesso ou o fracasso na experimentação dos movimentos (FERREIRA; FARIAS; WIGGERS, 2022).

Isto posto, ao compreendermos a Educação Física como uma prática pedagógica responsável por selecionar, tematizar e promover uma diversidade de elementos da nossa cultura corporal, cabe-nos ratificar o quão importante é o estabelecimento do princípio da não exclusão, assegurando o acesso de todas e todos à diversidade de conteúdos e métodos correlatos a tal componente curricular (BETTI, 1991).

Brincadeiras na Universidade

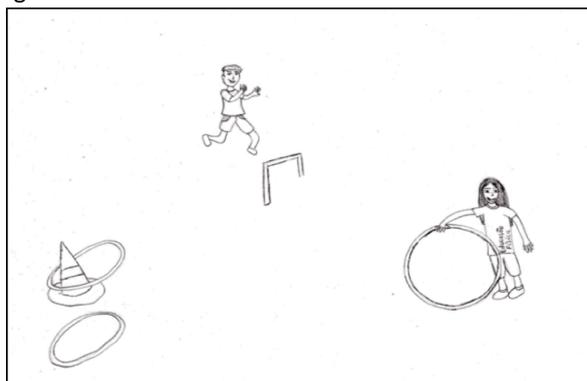
De forma geral, dentre o universo analisado, identificamos 20 produções que tematizaram o brincar/jogar atinentes à prática pedagógica nos componentes curriculares da universidade e 4 sob uma perspectiva mais recreativa ou de lazer. Em relação aos 20 desenhos que retratam as brincadeiras em um contexto de ensino e aprendizagem nas disciplinas, 4 deles correspondem às práticas esportivas, 4 à ginástica, 4 aos Jogos cooperativos, 2 aos jogos eletrônicos, 2 às brincadeiras populares, 2 às atividades de gincanas e 1 à brincadeira de caráter sensorial.

Na esteira dessas informações, reportamo-nos novamente a Pais (1991), na medida em que o autor discute aspectos acerca da construção sociológica da juventude, ressaltando que o ingresso em uma Universidade representa, para o sujeito, uma forma de pertencimento a um meio social, destacando que jovens de diferentes classes sociais têm especial preocupação com uma adequada preparação para o mundo do trabalho. Assim, as compreensões de formação no ensino superior acabam sendo pautadas por representações das mais diversas, no caso das licenciaturas, abrangendo a vida docente e suas especificidades, resguardando o ambiente escolar como lócus de atuação profissional.

Ora, quando abordamos as particularidades da formação docente em Educação Física, o universo de representações acerca da formação se amplia, contemplando características do cotidiano da respectiva área, nesse caso específico, abarcando as práticas de esportes e de lazer. A Figura 7, por exemplo, corresponde ao desenho produzido por Sandy e ilustra a relação

estabelecida por professores em formação sobre os elementos atinentes às brincadeiras de esporte, presentes em muitas disciplinas que compõem a grade curricular do referido curso de graduação.

Figura 7 - Brincadeiras nas aulas de Atletismo e Ginástica



Fonte: registros de campo.

Ao discutir sobre a sua produção imagética na roda de conversa, Sandy confidenciou que, no início, sentiu uma certa dificuldade para retratar momentos lúdicos em sua rotina na instituição em que está se graduando. Ela também mencionou algo a este respeito na sua narrativa: “[...] me veio de imediato as aulas teóricas, nas quais ficávamos sentados enquanto o conteúdo era passado de forma oral e visual nos slides”. Todavia, em atendimento à proposta da atividade, Sandy buscou em um passado recente uma relação com o brincar, fazendo o exercício de apropriação das coisas que compuseram o seu universo de experiências, atribuindo-lhes, por extensão, novos significados (DERDYK, 1994; TSUHAKO, 2016).

De forma sintomática, a narrativa produzida por Sandy apresentou alguns pormenores do desenho elaborado, ressaltando as características e os objetivos da brincadeira vivenciada em uma das disciplinas do seu curso de graduação:

No canto inferior esquerdo, há o desenho de um cone e dois arcos (bambolês), que foi inspirado na aula de Bases Pedagógicas de Atletismo. Como requisito de nota do trabalho era para apresentarmos uma brincadeira que representasse o lançamento de discos. Na parte superior mais centralizada eu quis representar uma corrida com barreiras, que também era uma proposta de trabalho da disciplina de Atletismo. Os meus colegas utilizaram cabos de vassoura e os cones para fazer as barreiras. E por fim, mas não menos importante, no canto inferior direito está o desenho de uma garota com um bambolê, na disciplina de Bases Pedagógicas de Ginástica. O objetivo era

escolher uma das ginásticas para representar no evento que teria na universidade. (Sandy)

Sandy indicou que o brincar no cotidiano universitário estaria voltado para finalidades pedagógicas. No seu entender, tratava-se de: “[...] *uma preparação para quando iniciarmos nas escolas, já ter essa noção de improvisação/criatividade na hora de ensinar sobre determinado assunto*”.

Porquanto, ao narrar tal experiência, Sandy praticou o exercício de conectar três tempos diferentes: o passado [a partir de uma vivência com o brincar], o presente [na condição de professora em formação] e o futuro [vislumbrando sua atuação no contexto laboral] (CAMASMIE, 2007). Assim, tal dado corrobora o entendimento de Josso (2004), uma vez que a autora aponta que o passado não é composto apenas por coisas que já aconteceram, mas, para além disso, pelo potencial que cada indivíduo possui para dar prosseguimento à sua existência no futuro.

Com efeito, no que se diz respeito à abordagem dos esportes e das ginásticas nas brincadeiras com um viés pedagógico, constatamos a representação de uma perspectiva “pré-desportiva”, isto é, como uma espécie de atividade preparatória para o processo de ensino e aprendizagem da modalidade original. Tal metodologia é comum nas disciplinas curriculares de bases pedagógicas nos cursos de graduação em Educação Física.

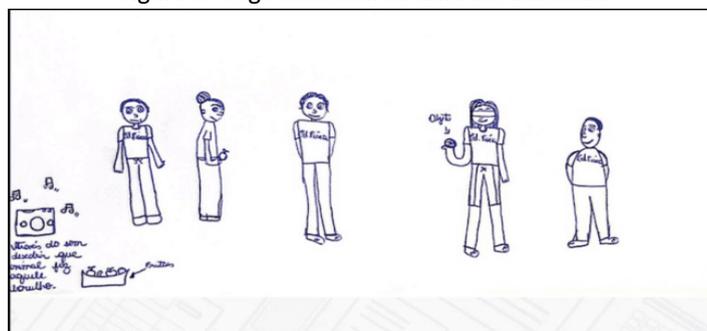
Além disso, nas demais tipificações observadas, as brincadeiras atuavam como uma ferramenta pedagógica de ensino, nesses casos, extrapolando os saberes correlatos às práticas corporais e abarcando outros conhecimentos que constituem o vasto campo da Educação Física, como aspectos anatômicos, por exemplo, conforme ilustrado na Figura 8. Trata-se de um desenho produzido por Viviane, na tentativa de retratar as vivências lúdicas em sua aula de Anatomia, ratificando a ideia de que os professores e professoras em formação se reportam às brincadeiras como ferramenta pedagógica de ensino. Conforme a autora, o objetivo da atividade era trabalhar os sentidos (olfato, paladar, visão, audição e tato), utilizando frutas, objetos, etc. Além disso, ressaltou em seus registros:

Diante de todas as experiências que tive com o brincar, essa aula de anatomia me trouxe uma sensação de nostalgia, pois fui uma criança que aproveitava bastante todo tipo de brincadeira na praça perto de minha casa. Me fez

lembrar como os jogos fazem com que você consiga se conectar com a infância, faz você socializar, se enturmar, e isso ajuda bastante no seu processo de desenvolvimento também como professor. (Viviane)

De acordo com Brougère (2004, p. 102), “[...] a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam [...]”. Nesse contexto, os relatos de Viviane sobre o brincar revelam a sua indissociabilidade com o ato de educar, considerando que, brincando e/ou jogando, interagimos, aprendemos, ensinamos e desenvolvemos habilidades, tudo de forma simultânea.

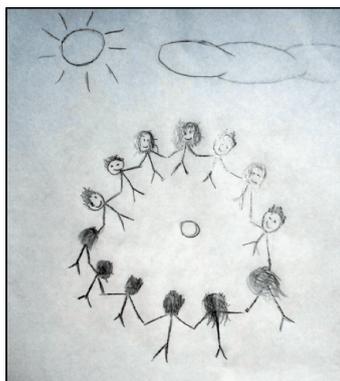
Figura 8 - Jogo sensorial na aula de Anatomia



Fonte: registros de campo.

A Figura 9, por sua vez, refere-se ao desenho produzido por Marina, retratando uma brincadeira com caracteres cooperativos. Conforme o relato da autora, o desenho representava uma brincadeira vivenciada no 1.º período do curso. Buscando caracterizá-la, ela descreveu: “[...] o objetivo era que a bola não saísse para fora do círculo composto pelos alunos, usando apenas os pés. Foi uma brincadeira muito legal e que trabalhamos em conjunto [...] Era mais lúdico, sem a competição em si”.

Figura 9 - Brincadeira cooperativa



Fonte: registros de campo

A memória afetiva de Mariana em relação à referida brincadeira parece estar imbricada com dois aspectos diferentes: ludicidade e cooperação. O primeiro, apresenta-se a partir de uma relação de interdependência com o próprio brincar, na medida em se refere à fantasia, à criatividade e à imaginação. Conforme pontuado por Santin (1994, p.29): “Brincar acima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa lugar central, através de simbologias originais inspiradas no universo real de quem brinca”.

Já a cooperação, por sua vez, emerge como uma alternativa pedagógica para, dentre outras coisas, fomentar a participação de todas e todos e promover a aprendizagem e o convívio social (BRANDL NETO; SILVA, 2015). Entretanto, em que pese tais considerações, a própria competição, em alguma medida, também pode ser mediada para fomentar os mesmos aspectos, desde que utilizada como um meio para motivar os participantes em uma dada tarefa e não como o fim da aprendizagem, pois, dessa forma, estar-se-ia incidindo na exclusão daqueles que eventualmente fossem derrotados.

Portanto, não vem ao caso simplesmente rechaçar a competição no contexto escolar e/ou universitário, mas, mediá-la em prol de determinados objetivos educacionais. Isto é: “[...] o que se pode esperar da conduta do professor é que leve os alunos a analisarem os sentimentos e comportamentos vividos durante a competição, atitudes e comportamentos que resultam do fato de terem competido” (BRANDL NETO; SILVA, 2015, p. 34).

É preciso ter presente que o componente competitivo (a partir de uma competição sadia) também pode estar presente nas próprias brincadeiras e nos jogos esportivos, tal como observado em quatro produções imagéticas que recorreram ao brincar como recreação e/ou o

lazer, todas retratando a modalidade do Futsal. Nesses casos, as motivações da prática da modalidade estariam ancoradas no aproveitamento do tempo livre das demandas acadêmicas na universidade, atuando como uma "fuga" das obrigações, resguardando momentos de diversão, interação e socialização entre pares na vivência da atividade.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo discutir aspectos acerca do brincar que atravessam os saberes de professores em formação inicial do curso de Educação Física, os quais compõem o PIBID na UFNT, *Campus* Tocantinópolis.

Os registros empíricos trouxeram à tona vários elementos para (re)pensarmos o lugar das brincadeiras em três espaço tempos distintos nas vidas dos participantes da pesquisa (a infância, a rotina escolar e a universidade). Com efeito, adentramos em cotidianos ricos em sentidos e significados, retomando histórias de vida que se entrecruzam com temas que marcam suas identidades como docentes em formação. Tais aspectos identitários foram representados, sobretudo, por meio de suas práticas corporais, em que as lembranças do que foi vivido no passado ganharam novos contornos nas narrativas do que se vive no presente, idealizando um futuro iminente.

Assim, a partir das produções dos 24 docentes em formação inicial, pudemos identificar uma variedade de brincadeiras. No período da infância, as brincadeiras populares ou tradicionais foram as que obtiveram maior destaque. Nas culturas infantis representadas, percebemos um forte apelo do imaginário social local, povoando não apenas as interações ocorridas durante as brincadeiras, como também o processo amplo de formação humana desses sujeitos.

Nas brincadeiras na escola, de forma geral (incluindo as aulas de Educação Física), os sujeitos se reportaram em sua grande maioria às manifestações esportivas. Foram sublinhadas nas narrativas um espectro de problematizações acerca da ênfase da cultura esportivista na escola, que, em alguns contextos retratados, fomentou a exclusão nas aulas e potencializou alguns estereótipos. Para mais, as produções sobrelevaram fatos no cotidiano de alguns desses sujeitos que revelaram uma despreocupação dos seus respectivos professores com uma prática

pedagógica mais inclusiva e democrática, privilegiando a participação de todos e todas em uma pluralidade de manifestações que constituem a cultura corporal.

Já em relação ao brincar na Universidade, por sua vez, o destaque se deu a uma perspectiva didático-pedagógica voltada às demandas do curso de Educação Física da UFNT. Ou seja, as brincadeiras figuraram como ferramentas de ensino e aprendizagem nas aulas de componentes curriculares tanto de modalidades esportivas, quanto de outros conteúdos que abarcam o campo do conhecimento da Educação Física. Um debate que acabou transversalizando as produções foi o usufruto da brincadeira, sendo empreendida na universidade, sob uma perspectiva quase que “utilitarista”, em que a finalidade primeva não se concentra na experiência da ludicidade e, sim, no ensino/mediação de algo. Muito embora o aspecto lúdico não deixe de estar presente. De todo modo, tal foco, em alguma medida, pode acabar desprestigiando o fato de que o adulto também brinca e preserva nessa ação também um momento de aprendizado.

Por fim, com base em todo o exposto, podemos concluir que a brincadeira não é um tópico perdido em uma memória remota infantil, uma vez que os acervos revelados pelos sujeitos em suas produções estão arraigados em seus processos formativos dentro e fora da universidade, cercando os conhecimentos que delineiam o trabalho docente e forjando compreensões acerca da cultura corporal. Por conseguinte, as pesquisas que abordam a prática docente precisam cada vez mais estar atentas às narrativas dos próprios docentes, reportando as suas biografias e impressões acerca das diferentes nuances que permeiam o seu cotidiano.

Referências

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74451, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 53-61, 1991.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Ed. Portugal, 1994.
- BRANDL NETO, I.; SILVA, S. A. P. dos S. *Educação Física Escolar e Cooperação*. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BROUGÈRE, G. . *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Tradução: Gisela Wajskop. 8.ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- CAMASMIE, A. T. *Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo à luz do pensamento de Hannah Arendt*. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *En: LARROSA, J. et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- DARIDO, S. C. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física*. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação, 2012. p. 21-33.
- DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1994.
- DOMINSCHEKI, D. L.; ALVES, T. C. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, SP, v. 3, n.3, p. 624-644, 2017.
- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; FREITAS, T. C. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.10-27, 2019.
- FEITOSA, A. C. *et al. "Dando linha na pipa": uma análise das brincadeiras populares no cotidiano de crianças do bairro da Liberdade em São Luís - MA. Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)*, São Luís – MA, v. 3, p. 303–315, 2017.
- FERREIRA, G. R.; BORRE, L. A narrativa autobiográfica como ritual na formação docente. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 11-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267832022011>.
- FERREIRA, F. M.; FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. Apropriação de saberes nas aulas de educação física "eu sou gordinho e consegui, ué". *Retos*, n. 46, p. 668-876, 2022.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, F. A. M.; NACARATO, A. M. Narrativas de Professores iniciantes e a formação em pedagogia EaD. *Cadernos De Pesquisa*, v. 28, n. 2, p. 318–343, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202128>.

FREITAS, F.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, Ano 04, v. 12, p. 219-233, 2007.

GADAMER, H. G. *Verdade e método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

JOSSO, M-C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LE BRETON, D. *A Sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, M. B. P.; REGINATO, L. M. Estágio supervisionado e PIBID na formação docente: experiências que se completam. *OP SIS*, Catalão, v.15, n. 1, p. 136-148, 2015.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. *Formação de professores e identidade profissional*. 2. ed. Lisboa: Educa, 1995.

PAIS, J. M. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise social*, v.33, n. 90, p. 7-57, 1987.

PAIS, J. M. Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida. *Análise Social*, v. 16, n. 114, p. 945 - 987, 1991.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, J. M. *Sociologia da vida quotidiana*. 5. ed. Lisboa: ICS, 2009a.

PAIS, J. M. Artes de musicar e de improvisar na Cultura Popular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 747 - 773, 2009b.

PIMENTEL, A. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. *Revista Brasileira de Educação*, Maceió, v. 20, n. 62, p. 703-721, 2015.

QUEIROZ, M. C. C.; PINHO, M. J. Brincadeiras e influências no contexto de ocupação na região amazônica: uma análise da ocupação capadócia em Palmas – TO. *Revista Humanidades & Inovação*. v. 7, n. 15, p. 124 - 133, 2020.

RICOEUR, P. *A crítica e a convicção*. Lisboa: Edições 70, 1997.

SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições Est/eseef-ufrgs, 1994.

SANTOS, H. C. C.; NACARATO, A. M. Narrativas de crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental sobre a cor da pele. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225384, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5384>

SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, 2017.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Narrativas de si na iniciação à docência: o PIBID como espaço e tempo formativos. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 57-74, 2018.

SOARES, C. L. *et al. Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A. L.; TAVARES, O. Notas etnográficas sobre a educação em valores no contexto escolar. *Motrivência*, v. 33 n. 64, p. 1-18, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TSUHAKO, Y. N. *O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal*. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; MELLO, A. da S. Usos e apropriações das culturas populares nas aulas de Educação Física de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, [S. l.]*, v. 33, n. 3, p. 453-466, 2019. DOI: 10.11606/1807-5509201900030453.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão de bolsas. À coordenação institucional, supervisores de área e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.