

Entre rolamentos, saltos, pontes e rodopios: relações com os saberes nas narrativas sobre as aulas de Ginástica nos anos iniciais do Ensino Fundamental*

Between rolls, jumps, bridges, and spins: the relationship to knowledge in narratives about Gymnastics classes in the early grades of Elementary Education

Entre volteretas, saltos, puentes y giros: relaciones con los saberes en las narrativas sobre las clases de Gimnasia en los primeros años de la Educación Primaria

Pedro Gabriel Viana do Amaral**

 <https://orcid.org/0000-0002-7808-1408>

Luiza Aguiar dos Anjos***

 <https://orcid.org/0000-0002-4885-0763>

Cláudia Starling Bosco****

 <https://orcid.org/0000-0003-1496-3695>

Resumo: Este artigo teve como objetivo compreender as relações de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e do professor-pesquisador de Educação Física com a Ginástica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem (auto)biográfica, articulada à noção de relações com os saberes e à parceria crítica entre o autor e as autoras. Como fontes, utilizaram-se um Caso de Ensino, analisado pela abordagem compreensivo-interpretativa, e três desenhos das crianças, discutidos por meio da análise de imagens paradas. Evidenciou-se que o tensionamento nas relações possibilitou a produção de novos sentidos acerca das *performances* de docência, grupo, gênero e competitividade. Por fim, as aulas incitaram novas afetações por meio de estratégias de acolhimento, problematizações dialógicas, aprendizagem de técnicas, incentivos entre as/os agentes e registros em desenhos. Esse processo coformativo pareceu

* Este trabalho não recebeu financiamento de qualquer agência de fomento, instituição pública, privada ou sem fins lucrativos.

** Professor de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte. Doutorando em Educação e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* <pedrogabrielviana@gmail.com>.

*** Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* <luiza.aguiar@cefetmg.br>.

**** Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Educação pela UFMG. *E-mail:* <claudiastarlingb@gmail.com>.

deslocar significados anteriores em relação à Ginástica e ao desempenho, favorecendo a construção de uma identidade coletiva que, em uma temporalidade engajada, suscitou novas significações.

Palavras-chave: Educação Física. Casos de Ensino. Relações com os saberes.

Abstract: This article aimed to understand how two first-grade classes of Elementary School and the Physical Education teacher-researcher related to Gymnastics. This qualitative study adopted a (self-)biographical approach, drawing on the concept of the relationship to knowledge and on critical partnership among the authors. The sources comprised a Teaching Case, examined through a comprehensive-interpretive approach, and three drawings produced by the children, discussed through still-image analysis. The findings showed that tensions within these relationships enabled the production of new meanings concerning performances related to teaching, group dynamics, gender, and competitiveness. Finally, the classes fostered new affective experiences through welcoming strategies, dialogic problematization, the learning of techniques, mutual encouragement among participants, and drawings as a form of documentation. This collaborative formative process appeared to shift previous meanings associated with Gymnastics and performance, fostering the construction of a collective identity that, within an engaged temporality, gave rise to new meanings.

Keywords: Physical Education. Teaching Cases. Relationship to knowledge.

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo comprender las relaciones de dos grupos de primer año de Educación Primaria y del profesor-investigador de Educación Física con la Gimnasia. Se trata de una investigación cualitativa, de enfoque (auto)biográfico, articulada con la noción de relaciones con los saberes y con la colaboración crítica entre el autor y las autoras. Como fuentes, se utilizaron un Caso de Enseñanza, analizado mediante un enfoque comprensivo-interpretativo, y tres dibujos realizados por las niñas y los niños, discutidos mediante el análisis de imágenes fijas. Se evidenció que las tensiones en las relaciones posibilitaron la producción de nuevos sentidos acerca de las *performances* vinculadas con la docencia, el grupo, el género y la competitividad. Por último, las clases propiciaron nuevas afectaciones mediante estrategias de acogida, problematizaciones dialógicas, aprendizaje de técnicas, estímulos entre las/os participantes y registros mediante dibujos. Este proceso coformativo pareció desplazar significados previos en relación con la Gimnasia y el desempeño, favoreciendo la construcción de una identidad colectiva que, en una temporalidad comprometida, suscitó nuevas significaciones.

Palabras clave: Educación Física. Casos de Enseñanza. Relaciones con los saberes.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma dissertação desenvolvida pelo primeiro autor deste artigo durante seus estudos no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A dissertação, intitulada *Estrelas em movimento, constelações de saberes: as crianças em relações com a Educação Física* (Amaral, 2024), teve como foco as relações das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com os saberes desenvolvidos nas práticas corporais em suas aulas de Educação Física no ano de 2023.

Nessa pesquisa, observamos que as aulas de Ginástica se constituíram como tempos e espaços que evidenciam aspectos relacionais densos, permeados por tensões e harmonias, expressos por crianças e pelo professor-pesquisador¹ em confronto com seus saberes epistêmicos, sociais e identitários. No entanto, identificamos lacunas no texto original acerca da problematização das dinâmicas de mobilização dos saberes e dos desejos implicados nos modos de aprender e participar ao longo das aulas. Desse modo, para qualificar as discussões, nós, o autor e as autoras deste trabalho, atuamos em parceria crítica² mútua, buscando, por meio do tensionamento e da

¹ Sujeito que produz conhecimento sobre a própria prática pedagógica a partir das experiências vividas na escola (Elliott, 1994).

² A parceria crítica, recorrente em pesquisas de autoestudo, é compreendida como uma estratégia de produção de conhecimento que valoriza a interlocução com o outro como condição para tensionar, ampliar e qualificar as análises.

problematização de nossas próprias leituras, construir uma compreensão mais densa, crítica e contextualizada dessas dinâmicas (Sanches Neto *et al.*, 2023; Schuck; Russell, 2005).

O desejo do professor-pesquisador em tematizar a Ginástica não se vincula apenas às diretrizes curriculares da Educação Física, mas também à sua própria trajetória formativa e profissional, na qual relembra a construção de confiança entre crianças e adultos por meio do cuidado e da aprendizagem de novos movimentos como rolamentos, paradas de mãos, rodas (estrelinhas) e pirâmides, que se configuravam como momentos desafiadores e prazerosos. Nessa reciprocidade entre professor e estudantes, mobilizava-se uma energia comum na busca por satisfação na relação com esse objeto de saber (Venâncio; Sanches Neto, 2022; Vercellino, 2021).

Nesse sentido, mantivemos a articulação com as perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica e da noção das relações com os saberes contidas no texto da dissertação de Amaral (2024). A partir da primeira, entendemos que, por meio do ato de narrar, as crianças e o professor-pesquisador poderiam mobilizar novos saberes e aprenderes à medida que suas vozes, corpos, existências e experiências³ fossem reconhecidos e legitimados (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016).

A investigação (auto)biográfica fundamenta-se na compreensão da experiência situada em uma determinada temporalidade em que os/as pesquisadores/as e colaboradores/as da pesquisa possam dialogar de modo horizontal. Essa perspectiva valoriza a inteligibilidade desses sujeitos e possibilita compreender, ética e politicamente, as práticas educativas (Melo, 2023). Nesse contexto, a narrativa da experiência de vida constitui-se como um duplo processo (auto)formativo, pois permite aos sujeitos refletirem sobre a construção de suas identidades e subjetividades e dela se apropriarem ao longo de suas trajetórias (Silva, 2020); posiciona os/as docentes em cena como produtores/as de novas pesquisas e conhecimentos (Starling; Conti; Nunes, 2021).

Esse processo se fortalece a partir do caráter relacional das investigações (auto)biográficas, que considera tanto a ordem social quanto a singularidade da vida dos sujeitos. Esse pressuposto dialoga com a segunda perspectiva acionada: a noção das relações com os saberes (Charlot, 2000a; Venâncio, 2014), que busca compreender os desejos, valores e significados que as crianças e o professor-pesquisador mobilizam, em um tempo e espaço historicamente situados. Nessa perspectiva, articulamos os estudos de Charlot (1979) sobre o conceito de “saber” como uma criação singular e social, decorrente da atividade humana de transformação do mundo. Não se trata de um elemento estruturalmente passivo, mas do resultado de ações engajadas na elaboração de conceitos e técnicas para compreender sobre e com a realidade. Autores/as que se dedicam a investigar as relações com os saberes compreendem que o sujeito que deseja aprender está imbricado em complexos processos “[...] intersubjetivos, intergeracionais e mediados pela linguagem” (Vercellino, 2021, p. 9, tradução nossa). Essa dinâmica diz respeito ao triplo e infundável processo de constituição dos sujeitos: humanização (tornar-se humano); subjetivação, ao se apropriar de parte do patrimônio da humanidade em um dado contexto histórico; e o intercâmbio de valores e experiências que possibilita ao sujeito ocupar um determinado lugar social (Charlot, 1996).

³ Pautamo-nos nos conceitos de vivência e experiência de Walter Benjamin (1994), sendo o primeiro relativo às situações imediatas e sucessivas acontecidas no cotidiano dos sujeitos na modernidade sem que tenham tempo e condições de compreendê-las. O segundo compreende um entrelaçamento entre sensibilidade-entendimento, tempo e relação – inscritos na linguagem – na construção e incorporação do conhecimento. Consequentemente, à medida que a modernidade refina o intenso e dinâmico acesso a diferentes informações, atrofiam-se as possibilidades de experiência (Lima; Baptista, 2013).

Diante do exposto, consideramos que a articulação entre as duas perspectivas pôde contribuir para a compreensão dos modos pelos quais as crianças se engajam, ou não, para aprender. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre a seguinte questão: Quais saberes e enunciações emergiram e foram mobilizados pelas crianças e pelo professor-pesquisador nas vivências com a Ginástica, como e por que isso ocorreu, bem como de que modo essas vivências foram corporalizadas como novas experiências? Desse modo, temos como objetivo compreender as relações com os saberes das crianças e do professor-pesquisador, construídas ao longo das aulas de Educação Física que tematizaram a Ginástica, atentando para os modos pelos quais as crianças e o professor-pesquisador se constituem como sujeitos no processo de aprender.

Caminhos teórico-metodológicos

Nossa pesquisa é qualitativa, de abordagem (auto)biográfica, e deriva da pesquisa de Mestrado de Amaral (2024), que, em um dos capítulos da dissertação, analisou as relações com os saberes na unidade temática de Ginástica. A partir desse material, voltamos às fontes produzidas nesta pesquisa, utilizadas ou não na dissertação, e lançamos mão de diferentes técnicas de análise, em busca de ampliar as compreensões sobre as relações com os saberes das crianças e do professor-pesquisador de Educação Física.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular da região Centro-Sul de Belo Horizonte, Minas Gerais (MG). No segundo semestre letivo de 2023, foram acompanhadas duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, denominadas⁴ Turma da Mangureira e Turma do Pão Ninja. Juntas, totalizavam 32 crianças, com número relativamente equilibrado de meninos e meninas, majoritariamente brancas e de classe média alta. Cada turma dispunha de uma aula semanal de Educação Física com o autor principal deste trabalho, com duração de uma hora. Destacamos que as professoras unidocentes⁵ acompanhavam as crianças durante essas aulas.

Considerando tratar-se de uma pesquisa com crianças, adotamos cuidados éticos, conceituais e metodológicos, tanto no que se refere aos compromissos assumidos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁶ quanto ao respeito pelos seus modos de enunciação acerca do objeto investigado, atentando para seus tempos de inscrição e de diálogo e para o uso de diferentes linguagens (Pires, 2007).

Acreditamos que mobilizar pesquisas com crianças no campo da educação brasileira deve envolver um desafio de resistência epistemológica e política diante de uma sociedade adultocêntrica, que tende a silenciar e deslegitimar os múltiplos modos pelos quais esses sujeitos se expressam no mundo (Charlot, 1979; Prout, 2010). Diante disso, defendemos que o exercício de compreender qualquer aspecto que diga respeito a elas envolve tomar a infância como uma categoria geracional marcada por diversidades de gênero, classe, religião e etnia e as crianças como sujeitos que vivenciam múltiplas infâncias (Barbosa, 2010). Para tanto, mobilizamos estratégias que garantissem condições efetivas de pronúncia tanto dos/as estudantes quanto dos/as

⁴ Na escola onde a pesquisa aconteceu, as crianças, em conjunto com as/os professoras/es, votam para decidir o nome da turma.

⁵ São as professoras pedagogas, também denominadas de referência ou polivalentes, que ministram aulas de diferentes componentes curriculares para as crianças, como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, entre outros. Por permanecerem mais tempo com as turmas ao longo da semana, algumas escolas optam por sua presença nas aulas de Educação Física, partindo do entendimento de que sua referência pode contribuir para a gestão e organização da turma.

⁶ A pesquisa que deu origem a este artigo (Amaral, 2024) foi aprovada pelo CEP da UFMG. As famílias que se sentiram à vontade com a participação de seus/suas filhos/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como as próprias crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), cientes de que os dados seriam utilizados para fins científicos, com a garantia do anonimato.

pesquisadores/as, evitando a produção de violências simbólicas acerca da interpretação/compreensão adulta sobre as linguagens das crianças (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016). Esforçamo-nos, assim, para inseri-las no centro do processo investigativo e das tomadas de decisão, o que exigiu repensar nossa postura, a autoria das produções e os modos de interpretação e compreensão das fontes (Camargo; Garanhani, 2025).

Por conseguinte, a construção das narrativas partiu do pressuposto de que os/as participantes, ao narrarem, mobilizam diferentes intencionalidades (Silva, 2020). No caso das crianças, essas intenções podem envolver agradar ao professor, demonstrar o que aprenderam, cumprir exigências do processo de escolarização ou expressar seus conhecimentos e sentimentos por meio de produções como desenhos, textos, entre outras.

No que concerne ao acionamento de mecanismos de (auto)formação, a pesquisa narrativa possibilita “historiar” as experiências humanas, individuais e coletivas. Nesse horizonte, não nos preocupamos apenas com a descrição de fatos, mas também com a compreensão de como estudantes e professores/as construíram sentidos ao longo da vivência com a Ginástica, ao enfatizar as tramas da vida cotidiana nas quais se desenvolvem as práticas educativas na constituição de si (Melo, 2023).

Para isso, lançamos mão do dispositivo “Casos de Ensino”, que Nono e Mizukami (2002) compreendem como a descrição de uma situação marcada por tensões que exigem reflexão e intervenção para serem problematizadas, destacando seu caráter dinâmico e atravessado por dimensões cognitivas, afetivas e inter-relacionais, o que favorece uma reflexão significativa e sensível sobre e com a prática docente. Além disso, esse dispositivo favorece a reflexão crítica, a tomada de decisões e a interpretação e compreensão dessa prática, pois o/a professor/a é convidado/a a problematizar dilemas, valores e modos de agir, produzindo compreensões sobre sua *práxis*, auxiliado/a por outros/as professores/as-pesquisadores/as críticos/as (Merseth, 2018).

O Caso de Ensino aqui apresentado constitui-se pela narração do professor-pesquisador e pelas narrativas, tanto orais quanto imagéticas (três desenhos), produzidas pelos/as estudantes. Embora a turma fosse composta por 32 crianças, todas tendo produzido ilustrações conforme proposto pelo professor-pesquisador, optamos pela seleção de três desenhos, em razão da similaridade percebida entre as produções. Notamos que essas imagens condensam, de modo significativo, dimensões identitárias e compreensões partilhadas no interior do coletivo e que o cruzamento entre as narrativas docentes e discentes integra os diferentes saberes enunciados por esses agentes, possibilitando uma compreensão consistente da corresponsabilidade nos processos de mobilização do desejo de aprender no interior das relações que estabelecem com os saberes das aulas de Ginástica.

A partir das narrativas, inspiramo-nos na análise compreensiva-interpretativa para compreendê-las. Desenvolvida por Souza (2014), a análise configura-se como um modo de verificar as regularidades, irregularidades e contingências presentes nos textos. Nesse sentido, o autor propõe três tempos articulados entre si: a) o primeiro consiste na compreensão e construção do perfil do grupo pesquisado, em suas dimensões individuais e coletivas (quem são esses sujeitos em suas particularidades e como se constituem no grupo); b) o segundo envolve uma leitura cruzada das identidades e das histórias narradas, buscando identificar possíveis unidades temáticas a partir dos significados e significantes mobilizados (a partir do que são e de como se expressam, quais elementos se destacam ou se repetem em suas produções); c) o terceiro demanda a constante releitura desses perfis e unidades temáticas, em diálogo com o referencial teórico, culminando na escrita interpretativa.

Como prisma teórico, tomamos como referencial basilar Charlot (2000a) e, no campo da Educação Física escolar, Venâncio (2014), a partir da noção de relações com os saberes. Interessamos entender quais “aprenderes” foram mobilizados pelos sujeitos e como e por que isso ocorreu, bem como as atividades que os engajaram e os sentidos produzidos na articulação entre suas histórias, identidades e contextos sociais.

Tendo em vista que o caso conta com três imagens de desenhos produzidos pelas crianças, lançamos mão da técnica de análise de imagens inspirada em Penn (2017), que, em diálogo com a semiologia e a semiótica, propõe os seguintes caminhos: a) escolha do material; b) identificação dos elementos do material: descrição dos sentidos literais dos desenhos das crianças; c) análise de níveis de significação mais altos: nesse último estágio, atenta-se para os elementos conotativos, suas correlações e o contexto cultural.

Além disso, inspiramo-nos na ideia de “parceria crítica mútua” como refinamento de nossas análises, que pressupõe uma relação colaborativa e de confiança entre autoras/es no apoio e no tensionamento da pesquisa, a partir de uma familiaridade com o contexto investigado e com os pressupostos teórico-metodológicos, permitindo que diferentes perspectivas sejam consideradas, mantendo o compromisso com uma crítica rigorosa, ampliando a compreensão da prática investigada, por meio da exposição das práticas, do diálogo honesto e da problematização das experiências (Sanches Neto *et al.*, 2023; Schuck; Russell, 2005). Nesse sentido, a parceria crítica, aliada à articulação entre a narrativa, a construção do Caso de Ensino, os modos de interpretação e o prisma da noção das relações com os saberes, compõe o eixo metodológico desta investigação.

No que concerne aos modos de apresentação e interpretação, optamos por organizá-los em dois momentos: a) a apresentação do caso na íntegra, sem maiores intervenções interpretativas ao longo da narrativa⁷, permitindo que o/a leitor/a construa também suas próprias leituras; b) em seguida, a interpretação do professor-pesquisador e das professoras-pesquisadoras à luz do referencial teórico. Destacamos que os desenhos das crianças serão apresentados nesse mesmo tópico, uma vez que demandam um procedimento técnico distinto da escrita narrativa, a ser explicitado posteriormente. Apresentamos, então, as duas seções a seguir.

Caso de Ensino: os (des)equilíbrios produzidos nas aulas de Ginástica

Era o segundo semestre de 2023. Eu estava⁸ em vias de concluir a coleta de dados para a dissertação e me organizava para a qualificação, enquanto trabalhava em duas escolas. Lembro-me de sentar-me em roda na sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, juntamente com as duas professoras unidocentes que acompanhavam as turmas em minhas aulas, para apresentar o tema que seria desenvolvido: a Ginástica. Trata-se de um conteúdo previsto no planejamento, que organizei para o segundo semestre, com o intuito de trabalhar fundamentos, brincadeiras, coreografias, uso de implementos, dentre outros elementos que emergissem ao longo das aulas.

As turmas tinham expectativas em relação ao ingresso no Ensino Fundamental e ao aprendizado de saberes de crianças “grandes”, pois, conforme defendiam, não eram mais bebês. Era um grupo em que havia diversos conflitos de ordem relacional que dificultavam o andamento das aulas, pois momentos significativos foram destinados à resolução de brigas e desentendimentos, envolvendo agressões, xingamentos e gritos, possivelmente intensificados por

⁷ Não é possível realizar uma descrição totalmente objetiva e que, por isso, a narração inerentemente apresenta a leitura de quem narra, de alguma forma sinalizando alguns processos interpretativos que serão abordados na seção seguinte.

⁸ Nesta seção, adotamos a primeira pessoa do singular por se tratar do Caso de Ensino narrado pelo professor-pesquisador (Amaral, 2024), autor da experiência pedagógica analisada.

se tratar de crianças que haviam vivido os dois anos anteriores em meio às restrições sociais impostas pelo contexto da pandemia de Covid-19. Notava nas crianças uma baixa tolerância para lidar com momentos de frustração, seja quando não gostavam de alguma proposta, quando não conseguiam realizar determinada atividade ou quando eram chamadas à atenção por transgredirem alguma regra. Somava-se a esse cenário um intenso conflito entre meninos e meninas, no qual, majoritariamente, se reproduziam *performances* normativas de gênero no cotidiano escolar, o que exigiu um trabalho intenso da equipe docente, como projeto interdisciplinar, para mesclar os grupos e promover a circulação desses saberes, evitando que meninos e meninas permanecessem excessivamente separados.

A escolha inicial pela Ginástica deveu-se às experiências positivas com o trabalho desse conteúdo em outras turmas ao longo da minha trajetória docente. Lembrava-me da felicidade das crianças em aprender a fazer diferentes tipos de rolamento, pirâmides, saltos, rodopios, coreografias, dentre outros elementos, o que me fez desenvolver certo apreço por essa temática. Entretanto, havia um aspecto que utilizei tanto a meu favor quanto a favor das demais professoras: o desenvolvimento e a manutenção da confiança entre adultos e crianças.

Ao dizer às crianças que trabalharíamos com a Ginástica, deparei-me com a seguinte cena: as meninas satisfeitas e felizes com a escolha, pois já era uma prática presente em seu cotidiano e em sua identidade de grupo, enquanto a maioria dos meninos manifestou notável insatisfação. Levantaram-se da roda e sentaram-se nas cadeiras, à margem da sala, dizendo frases como: “*Você fez isso só porque você gosta mais das meninas*”; “*A gente não vai fazer, ginástica é coisa de menina*”; “*Quando é futebol você nunca dá pra gente, né?*”. Dois meninos, inclusive, chamaram minha atenção. Um deles chorou intensamente e acreditava ser uma grande injustiça o que eu estava fazendo, enquanto outro parecia deslocado perante seus colegas, porque parecia ter gostado do tema, mas, ao mesmo tempo, não queria perder o seu lugar no grupo dos meninos.

Os impasses relacionais no cotidiano escolar fazem emergir uma série de perguntas: O que fazer quando os meninos decidem que não farão a aula? Atribuir nota à participação? Brigar? Punir de forma disciplinar? Acionar o poder da autoridade adulta? Assumir a posição do adulto que manda, como na fala da diretora *Trunchbull* e do pai de Matilda, *Harry Wormwood*, no filme *Matilda* (1996): “Escuta, pirralha esperta: eu sou esperto, você é burra. Eu sou grande, você é pequena. Eu estou certo, você está errada e não há nada que você possa fazer sobre isso!”?

A princípio, optei por acolher essa recusa inicial dos meninos e disse o seguinte: “*Nestas duas primeiras semanas de aula de Ginástica, vocês poderão observar as práticas que farei com as meninas, sem necessariamente fazê-las conosco. A única coisa que exigirei será a observação e a participação nas rodas de discussão ao final das aulas*”. Tratou-se de uma escolha pautada em acolher seus sentimentos, reconhecer que a observação também traz aprendizados e apostar que a aproximação do tema durante esse período, mediante a observação dos diversos desafios propostos, poderia levá-los à mudança de decisão pela participação.

Nas primeiras semanas, após estudar alguns materiais sobre o ensino da Ginástica, optei por desenvolver brincadeiras em que as crianças poderiam mostrar o que já sabiam, assim como começar a se apropriar de alguns fundamentos básicos, como saltar, girar, rolar, balançar e equilibrar. Nesse sentido, adaptamos algumas brincadeiras dispondo desses elementos, como morto-vivo, siga o mestre e corrida de rolamento (lateral). Como a maioria das meninas já tinha o hábito de brincar de Ginástica, mostraram facilidade e interesse. Além disso, curiosamente, desde a segunda aula, alguns meninos que observavam a proposta começaram a se interessar em participar. Saíram das cadeiras e vieram testar o que sabiam fazer, enquanto eu as/os auxiliava. Outros, por sua vez, ainda se mantiveram resistentes.

Enquanto destinava maior atenção às meninas, comecei a perceber que, entre elas, as dinâmicas de gênero também se manifestavam por meio de comparações acerca de quem eram as “melhores”. Elas demonstravam tanta segurança em relação às suas habilidades nas aulas de Ginástica que, muitas vezes, resistiam a aceitar ajuda – como se apenas ser uma menina fosse condição *sine qua non* para ter a posse desse saber. Quando não conseguiam realizar os movimentos propostos, algumas desistiam de tentar devido à intensa frustração e vergonha, pois, nas dimensões afetivas do grupo delas, ser uma boa ginasta garantia certo lugar de prestígio, liderança e admiração entre as colegas e, caso alguma menina não demonstrasse alguma facilidade, também não era tão benquista no grupo.

Posteriormente, a participação dos meninos foi se intensificando, restando apenas um que se recusava a fazer a aula, dizendo que as atividades eram “*façais demais*”. Ele realmente tinha muita facilidade para aprender técnicas de diferentes esportes, além de fazer aulas de circo fora da escola, o que lhe proporcionava habilidades úteis para muitos fundamentos e técnicas da prática tematizada. Contudo, como as semanas de observação que havia combinado tinham terminado, determinei que ele precisaria experimentar a parte prática durante pelo menos dez minutos em cada aula – o que ele fez com muita resistência.

Paralelamente, semana após semana, a turma apresentava melhoras na execução técnica dos fundamentos. Já havíamos começado a treinar os saltos carpado, estendido, afastado e agrupado, o que me deixou seguro para complexificar as aulas e avançar para a aprendizagem de novos movimentos. Em seguida, passei a ensinar o rolamento para frente, o rolamento para trás, a parada de mãos, a roda e a ponte, todos com as proteções necessárias, mediante o uso de colchões e meu posicionamento para auxiliar do início ao fim do movimento, quando necessário. As orientações enfatizavam a necessidade de atenção ao uso do corpo e, também, ao cuidado de si e do outro. O processo, assim, desenvolvia simultaneamente a autoconfiança das crianças e a confiança no docente e em seus pares.

Foi interessante notar que, embora o grupo ainda apresentasse questões comportamentais – seja na relação com os colegas, seja com o professor –, as crianças passaram a demonstrar maior concentração tanto na execução do próprio movimento quanto na observação do/a colega. Isso era incentivado quando eu constantemente dizia a elas que a aprendizagem acontecia não apenas quando realizamos nossos próprios movimentos, mas também quando assistimos uns aos outros. Esse processo foi desafiador, pois, em diversos momentos, as crianças se dispersaram, ficaram agitadas e tiveram dificuldade em esperar sua vez. Esse é, inclusive, um aspecto que considero complexo no ensino da Ginástica, pois há muitas situações em que preciso destinar um tempo maior a cada estudante, especialmente em função dos riscos, o que gera períodos de maior ociosidade para os demais estudantes. Contudo, também notei que, ao longo do trabalho, as aulas começaram a fazer sentido não apenas para as meninas, mas para todo o coletivo. Consequentemente, as crianças começaram a compreender, reconhecer e legitimar as habilidades e o desenvolvimento de cada um, havendo momentos, inclusive, de torcida e aplausos de uns para os outros, construindo outros modos de lidar com esse tempo.

Essa apropriação coletiva se mostrou ainda mais marcante nos momentos em que as crianças podiam escolher as brincadeiras de modo autônomo no pátio, quando se tornou comum alguns meninos fazerem Ginástica junto com as meninas. Não que as questões vinculadas a gênero tivessem cessado, mas parecia que outra possibilidade começava a ser construída.

Relembro nossa última aula, quando organizamos uma competição de pontes em que o desafio consistia em permanecer na posição pelo maior tempo possível. Todas as crianças participaram, tentaram inúmeras vezes, trocavam dicas entre si e observavam atentamente os/as colegas que conseguiam sustentar a ponte por mais tempo. O que chamou atenção foi que crianças

do segundo ao quarto ano começaram a se agrupar para acompanhar a atividade e decidiram, inclusive, se inscrever na competição. Ao final, uma menina do primeiro ano, que já tinha experiência nas práticas de circo, saiu como vencedora invicta da competição de pontes, superando outras crianças mais velhas, independentemente do gênero, de todo o Ensino Fundamental da escola, e sua vitória parecia coletiva, de tanto que as turmas do 1º ano vibraram.

Por fim, como estratégia de encerramento da temática, propus uma última avaliação por meio da produção de desenhos, possibilitando que as crianças expressassem o que aprenderam, o que gostaram (ou não) e outros aspectos que considerassem significativos. Para isso, disponibilizei papéis A4, lápis, canetinhas, dentre outros materiais, além de um espaço amplo e confortável. Foram desenhados pontes, rolamentos, paradas de mãos, dentre outros fundamentos trabalhados. Durante a atividade, elas compartilhavam suas produções, explicavam suas escolhas e comentavam os desenhos dos/as colegas, o que exigia atenção aos julgamentos de valor, a fim de garantir que todas se sentissem seguras para se expressar e rememorar suas experiências.

Movimentos interpretativos e dialógicos

Seguindo as dimensões de análise compreensivo-interpretativa de Souza (2014), ao identificarmos o perfil do grupo participante, para além do que já foi descrito na seção anterior, percebemos que as crianças organizavam suas relações de amizade a partir de papéis de gênero e das práticas corporais de sua predileção. Observamos também um movimento coletivo em que, embora meninos e meninas apresentassem discordâncias entre si, havia um ambiente favorável ao questionamento e ao confronto com o professor. Paralelamente, a equipe docente, mesmo diante do mal-estar gerado pelo tensionamento de sua autoridade, mobilizou-se na construção de ações coerentes com a faixa etária das crianças, com as demandas do grupo e com as especificidades da Educação Física, sem deixar de problematizar as questões levantadas no caso.

Desse modo, identificamos três eixos de análise que estruturam nossas interpretações: 1) as aulas de Ginástica como móveis que tensionam *performances* hegemônicas de gênero, de individualismo, de competitividade e de docência; 2) a relação docente-discente, entre o confronto e a construção de confiança; e 3) as diferentes produções de sentidos, que possibilitaram a cada sujeito se aproximar do tema, e de significados, que fizeram com que o grupo construísse relações identitárias com esses saberes. Essas unidades exigiram de nós atenção às relações com os saberes dos/as estudantes e do professor-pesquisador mediante alguns impasses e estratégias que permearam o trabalho, articulados às dimensões de gênero, à prática docente, ao ambiente escolar e às relações intersubjetivas entre esses agentes.

Relembramos que o período analisado coincidiu com o retorno à permanência plena na escola, sem a necessidade do uso de máscaras, após restrições sanitárias que impactaram profundamente as experiências escolares e sociais das crianças. Ainda que não nos detenhamos diretamente sobre esse contexto, ele se constitui como marco relevante para compreender seus afetos e os sentidos inscritos nas narrativas, porque é a partir dessa dinâmica relacional e desses corpos em movimento que poderemos vislumbrar de que esses sujeitos lançaram mão para ressignificar as angústias e as frustrações acentuadas, produzindo novas leituras sobre e com o contexto histórico do qual fazem parte em um tempo pedagogicamente necessário (Venâncio, 2019).

Nesse horizonte, entendemos o conceito de “desejo” em diálogo com Charlot (2000a), que, em termos sociológicos⁹, o compreende como uma paixão pelo saber ou como aquilo que possibilita ao sujeito construir sentidos próprios para o que aprende (Cavalcanti, 2015). Isso ratifica a compreensão das aulas narradas como tempos e espaços de mobilização, inscrição e produção das subjetivações, pois, quando lemos o Caso, observamos que a ideia de desejo está presente, inclusive, na expectativa do docente acerca da participação das crianças, embora sua atenção tenha sido inicialmente deslocada para a mediação de conflitos e manifestações agressivas. Embora o docente tenha se frustrado, associando essas constantes intervenções a uma “perda de tempo” que poderia, supostamente, comprometer o desenvolvimento do conteúdo planejado (a Ginástica em si), tais momentos se mostraram como conteúdos relevantes para a construção, entre crianças e adultos, de ambientes favoráveis ao diálogo, à negociação, ao acolhimento e ao tensionamento. Esses processos, constitutivos da experiência humana, estão diretamente imbricados na apropriação dos saberes, na compreensão de seus conceitos e no redirecionamento de nossos desejos.

Destacando a roda de conversa como estratégia pedagógica e a parceria entre o professor de Educação Física e as professoras unidocentes, percebemos que, ao dizer do trabalho interdisciplinar da instituição, os/as agentes educativos/as não se limitam a instituir problemas a partir de uma visão essencialista dos/as estudantes (Charlot, 1979); pelo contrário, ao dialogarem sobre possíveis estratégias, constroem condições para que as crianças sejam respeitadas em suas subjetividades e caminhem em direção a um processo educativo munido de prazer e sentido (Charlot, 2022), realizando as devidas problematizações sobre as dimensões sociais presentes em seu cotidiano.

Dessa forma, uma das primeiras demandas das crianças percebida pelo docente, anterior ao debate sobre o tema Ginástica, é o desejo de crescer. Charlot (1979) indica que a pedagogia tradicional se apoia nesse impulso, transformando a necessidade de segurança e de libertação do poder adulto em desejo de grandeza cultural e reconhecimento escolar. Tal lógica ajuda a compreender como disputas por visibilidade e afirmação podem se manifestar, inclusive, em formas de violência, pois esse crescimento está vinculado a uma ideia de que o outro é o seu concorrente. Esse movimento parece dialogar com Nobre *et al.* (2024), ao apontarem que, diante de precariedades e invisibilizações produzidas pelos dispositivos educacionais, o corpo-sujeito é “coisificado”, de modo que crescer também pode significar diminuir e/ou subalternizar o outro nas relações. Somam-se a isso os conflitos vinculados às *performances* de gênero anteriormente apontados.

Por um lado, percebemos que a generificação se manifestava sobretudo pela separação dos grupos e por interesses distintos. A maior parte dos meninos demonstrava grande apreço pelo futebol e por outras brincadeiras mediadas pela bola. Frequentemente iam à escola com camisas de times, jogavam nos momentos de uso do pátio e a vivência com esse esporte era palco para intensas desavenças, paradoxalmente vinculadas a um desejo intenso de fazer parte do grupo de meninos, evidenciando uma identificação que operava tanto no plano singular quanto no social. Era como se, nesse tempo e espaço, fossem se formando os homens que precisavam se tornar, papel esse histórica e socialmente prescrito no universo do futebol (Faria, 2009).

Por outro lado, um número considerável de meninas costumava usar roupas mais coloridas, brincar de bonecas e de ginásticas (realizando acrobacias, rolamentos, rodas, pontes, desafios de

⁹ Destacamos a expressão “em termos sociológicos” por termos consciência de que, para discorrer acerca do conceito de desejo para a noção das relações com os saberes, estudiosos como Bernard Charlot estabeleceram diálogos estreitos com a psicanálise lacaniana para, posteriormente, desenvolver essa ideia nos campos da Educação e da Sociologia (Cavalcanti, 2015).

equilíbrio), embora algumas também se envolvessem com jogos de bola no pátio. As disputas de poder também atravessavam esse grupo, sobretudo entre aquelas que disputavam posições de liderança, produzindo dinâmicas de exclusão e conflitos entre as colegas.

No que se refere ao conteúdo abordado, nota-se que a Ginástica é uma das práticas que ilustra de forma quase exemplar a lógica generificada e generificadora das práticas corporais (Mühlen; Goellner, 2012). Iwamoto (2019, 2023) lembra que, desde a sistematização dos diferentes métodos ginásticos, as condições anatômicas e fisiológicas identificadas em homens e mulheres, além de demandas cívicas e morais associadas a tais atividades, direcionaram os movimentos reservados a cada gênero em conformidade com seus papéis sociais: “[...] os homens realizavam mais exercícios acrobáticos e, as mulheres, movimentos de graciosidade e flexibilidade” (Iwamoto, 2023, p. 3).

Nas atuais ginásticas competitivas, desdobramentos disso seguem evidentes. O autor identifica a ginástica rítmica como principal exemplo, por suas apresentações exaltarem elegância, leveza e graciosidade, atributos associados à feminilidade. Embora já haja países e instituições que reconhecem a possibilidade de disputas masculinas, a Federação Internacional de Ginástica (FIG) ainda não aprovou tal modalidade, contribuindo para a visão de que é um esporte exclusivamente de mulheres (Iwamoto, 2019; Coelho, 2016). A Ginástica Artística, por sua vez, embora acolha homens e mulheres, mantém uma perspectiva conservadora que os diferencia, estabelecendo elementos, técnicas, aparelhos e critérios de avaliação específicos para cada categoria, alinhados a noções binárias de gênero (Iwamoto, 2019, 2023). O código de pontuação da ginástica artística masculina, instrumento fundamental para definir o que deve ser executado pelos ginastas em suas séries e avaliado pela arbitragem, afirma que são analisados os fatores de técnica, estética e execução, mas não trata explicitamente da parte artística, como ocorre no código de pontuação feminino, evidenciando um direcionamento para coreografias que destaquem mais habilidades de força, resistência e explosão (Iwamoto, 2023).

Oliveira *et al.* (2021) apontam a Ginástica para Todos (GPT) como ferramenta interessante para romper com alguns dos binarismos de gênero identificados em outras manifestações ginásticas. A GPT é uma modalidade regida pela FIG, mas não tem caráter competitivo, apenas demonstrativo. Ela se baseia em movimentos, técnicas e aparelhos presentes nas demais modalidades ginásticas, como Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica e Ginástica de Trampolim, e dialoga com outras manifestações, como danças, expressões folclóricas e jogos, por meio de atividades livres e criativas. Objetiva promover o lazer saudável, proporcionando bem-estar físico, psíquico e social aos praticantes. Por meio de um ensaio teórico, os autores defendem que tal modalidade permite que homens e mulheres experimentem movimentos e aparelhos que, em outras modalidades, são exclusivos de um gênero e contribui para combater a exclusão e a marginalização de corpos que não se encaixam em padrões estéticos e de *performance*, potencializando a inclusão de forma a não reforçar preconceitos, estereótipos e exclusões.

Apesar desses esforços, as ginásticas ainda são objeto de maior interesse por parte do público feminino (Iwamoto, 2023), como ocorreu nas turmas abordadas nesta pesquisa. Mesmo envolvendo força e potência, aspectos como a vestimenta, a estética corporal e o ambiente competitivo permanecem associados a traços de feminilidade – logo, essas modalidades carregam estigmas machistas e patriarcais, socialmente construídos, que tendem a ser (re)produzidos no interior da escola, mas que precisam ser problematizados nas aulas de Educação Física a partir da mediação docente (Cesário *et al.*, 2005; Uchoga; Altmann, 2016).

Paralelamente, ainda que a escolha de tematizar a Ginástica não esteja vinculada apenas às diretrizes da Educação Física, o docente foi desafiado a lidar com a resposta da turma diante desse

saber que, em sua dimensão social, parecia ocupar lugares distintos para meninos e meninas, que insistentemente mantinham o distanciamento entre tais grupos definidos pelo gênero durante as aulas. No campo teórico, ainda são escassos os estudos que tensionam a Ginástica sob a perspectiva de gênero¹⁰. Pesquisas como as de Uchoga e Altmann (2016) e Oliveira *et al.* (2021) indicam que, nas aulas de Educação Física, os conteúdos tendem a ser genericados. Assim, práticas são frequentemente classificadas como masculinas ou femininas, inclusive em suas dimensões gestuais – como o futebol associado aos meninos e a dança às meninas, ou ainda ginásticas vinculadas à força para eles e ao equilíbrio e ritmo para elas.

Quando o professor propôs uma prática inicialmente situada no campo do desejo das meninas da turma¹¹, instalou-se um tensionamento entre os meninos, que se sentiram preteridos e injustiçados. Tal movimento pode ser compreendido como uma transgressão da norma de gênero que organiza expectativas sobre os conteúdos da Educação Física (Rodríguez; Bustos, 2020) – que pressupõe as *performances* hegemônicas masculinas no centro das práticas corporais. Nesse cenário, inclusive, alguns meninos desta pesquisa reagiram como se houvesse uma traição do professor, homem, ao fazer uma suposta aliança com as meninas.

A percepção do professor diante da reação dos meninos evidencia o impasse entre manter o diálogo e recorrer à autoridade. Tal cena desmistifica a docência crítica como prática linear e de paciência inerente, lembrando que a relação com o saber envolve processos intersubjetivos e intergeracionais complexos (Vercellino, 2021), que tensionam continuamente as certezas dos/as agentes educativos/as.

Curiosamente, à medida que o trabalho avançava, outros modos de se pronunciar afloravam, como meninos que se encorajaram ao ver seus pares participando e meninas que, para além do caráter lúdico da prática, atribuíam à Ginástica um lugar de prestígio e afeto, por vezes reproduzindo exclusões em relação àquelas colegas que demonstravam menor habilidade. Assim, se, entre os meninos, os maiores desafios envolviam a adesão à participação, entre as meninas chamou atenção a competitividade demonstrada entre elas, evidenciando que não estão alheias a uma lógica de comparação que hierarquiza e exclui, tão comum à Educação Física. Dessa maneira, ao demonstrarem maior domínio sobre uma prática, assumiram tal postura, comumente associada à masculinidade. Observa-se, então, a reprodução de uma educação competitiva, na qual formar-se humano parece implicar ser melhor que o outro (Charlot, 1979).

Esse cenário exige atenção aos modos situados de enunciação dos sujeitos, evitando leituras universalistas ou essencialistas, inclusive nas categorias de gênero – como neste caso, em que, na dinâmica relacional entre as meninas, aquelas que não dominavam a Ginástica não eram benquistas no grupo. Se, por um lado, as relações reproduzem signos hegemônicos, por outro, também carregam potencial para problematizá-los, ratificando o compromisso ético da escola em induzir

¹⁰ Na busca por referenciais teóricos (artigos, dissertações e teses) que articularam ginástica e relações de gênero na Educação Física Escolar, utilizou-se a Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizando os descritores Ginástica, Escola e Gênero, sem delimitação temporal específica, e considerando produções nacionais revisadas por pares, foram identificados três estudos, dos quais apenas o de Oliveira *et al.* (2021) de fato desenvolvia essa discussão. Entre as teses e dissertações, houve dois trabalhos, um dos quais não tinha foco na ginástica e outro não tinha foco na escola. Acrescentamos que, em uma revisão sistemática que analisou a produção de conhecimento sobre ginástica na escola no período de 1980 a 2018, Oliveira, Barbosa-Rinaldi e Pisani (2020) identificaram 40 estudos, dos quais nenhum tinha o gênero como questão central.

¹¹ Destacamos que essa não é uma situação que possa ser generalizada. Em pesquisa realizada em duas escolas de Campinas, Uchoga e Altmann (2016) notaram que tanto as meninas como os meninos tinham poucas experiências prévias com esse conteúdo e que, nessas circunstâncias, os meninos se permitiam experimentar e se desafiar mais, enquanto as meninas evitavam a prática por receio ou com o argumento de “não saber fazer”.

novas relações com os saberes (So *et al.*, 2020). Coube ao professor buscar a construção de outras dinâmicas afetivas e saberes relacionais, mais acolhedores diante do erro e das dificuldades, tanto em sua própria experiência quanto na dos/as colegas.

Em sua ação docente, lançou mão de brincadeiras que incorporavam seus fundamentos corporais, inscrevendo o conteúdo no universo lúdico e em práticas linguageiras que ampliavam as possibilidades de significação da experiência. Práticas linguageiras podem ser compreendidas como diferentes linguagens atravessadas por sentidos e valores que expressam pertencas sociais, culturais e identidades coletivas, nas quais textos, movimentos e expressões artísticas se constroem por justaposições de enunciados que, ao serem reiterados, produzem efeitos de importância e legitimidade (Charlot, 2000b; Venâncio, 2019). Ao apostar nessa mediação, o docente fortaleceu vínculos com as crianças e favoreceu a construção de relações mais abertas com esse objeto de saber, o que contribuiu para que os meninos passassem a se mostrar mais disponíveis às propostas e para que se atenuasse a competitividade que poderia emergir da experiência da Ginástica sob outros formatos mais alinhados à manifestação esportiva.

Ampliando o escopo de nossas interpretações, voltamo-nos à Figura 1, que apresenta um desenho feito por uma menina sobre uma folha em branco, no qual aparece a representação de uma mesma criança, com vestido e sapatos rosas e com a pele pintada de laranja-claro (cor comumente usada para representar peles brancas), executando diferentes movimentos da Ginástica. Identificam-se, especificamente, uma parada de mão de três apoios, o movimento estendido e uma ponte. Além dessas figuras, surgem dois braços desenhados sem o restante do corpo, cuja significação não se apresenta de forma evidente. Não é possível afirmar com precisão se tais elementos indicam um movimento inacabado, uma tentativa de representação parcial ou outra intenção expressiva da criança.

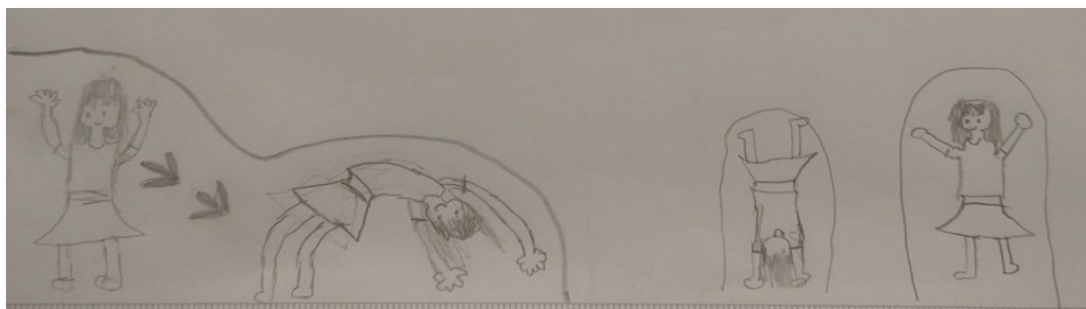
Figura 1 – Alguns fundamentos da Ginástica



Fonte: Extraída de Amaral (2024, p. 96).

Na Figura 2, observa-se outro desenho feito por uma menina, em preto e branco, no qual uma criança realiza o movimento de transição da posição em pé para a ponte. Ao lado, aparecem outras duas figuras que permitem ao menos duas hipóteses interpretativas: podem representar a execução de uma parada de mão de dois apoios seguida do movimento estendido ou, alternativamente, a realização da roda, finalizada na posição lateral. As crianças desenhadas apresentam cabelos longos e vestem saia e blusa.

Figura 2 – Cair na ponte, parada de mão e estendido



Fonte: Extraída de Amaral (2024, p. 97).

Na Figura 3, temos um desenho feito por um menino, em uma folha em branco, em que é possível ver duas crianças realizando o movimento de ponte. Cada uma delas tem uma vestimenta parecida – indicando dois meninos –, mas com cores e estampas diferentes: uma veste camisa cinza e bermuda azul, ambas lisas, e a outra, camisa e bermuda vermelhas estampadas. Na criança de blusa cinza, percebe-se uma seta próxima ao abdômen indicando para cima, representando a direção em que essa parte do corpo precisa ser projetada para realizar esse fundamento.

Figura 3 – Outros exemplos de pontes



Fonte: Extraída de Amaral (2024, p. 96).

Os três desenhos apresentam ambiguidades, singularidades e marcas expressivas que enunciam não apenas o conteúdo trabalhado, mas também circunstâncias próprias do momento de sua produção. Pergunta-se se determinadas ausências ou traços inacabados decorrem de limitações de tempo ou se correspondem a escolhas intencionais das crianças. Independentemente disso, observa-se, nos três, a representação de aprendizagens realizadas nas aulas, ora em composições mais estáticas, ora em registros que sugerem movimento. Ainda que cada criança produza sentidos singulares para os saberes que aprende (Nobre *et al.*, 2024), as similaridades identificadas nas produções permitem inferir que, nas relações entre crianças, adultos, pares, ambientes e objeto do saber, foram também tecidas dimensões identitárias compartilhadas no

interior da turma – reforçadas, inclusive, nos momentos em que brincavam fora dos tempos das aulas de Educação Física.

Para além da aprendizagem dos fundamentos, os desenhos revelam outra dimensão que sustenta a construção do Caso de Ensino. Nas produções das meninas (Figuras 1 e 2), aparece a representação de uma única personagem – possivelmente uma autoimagem ou a figura de uma colega –, o que dialoga com o fato de que, desde o início, a maioria se mostrou segura para participar da proposta. Já na Figura 3, observa-se um menino desenhando outro menino ao seu lado realizando a ponte, sugerindo a importância do par como condição para que ele se permitisse vivenciar a Ginástica e incorporar novas experiências.

Notamos, ainda, uma maior diversidade de ações ilustradas pelas meninas, talvez motivadas pelo maior interesse e proximidade com as ginásticas. Outro aspecto que nos chamou atenção foi o vestuário das crianças desenhadas. Os meninos apareciam de blusa e bermuda, enquanto as meninas apareciam com vestido e saia, itens alinhados à feminilidade hegemônica (sobretudo acompanhados da cor rosa, no primeiro caso), mas, em princípio, inadequados à prática da Ginástica. Seja porque de fato eram as roupas que vestiam em aula, seja pela opção de explicitar tratar-se de uma menina por meio das vestimentas, é evidente o alinhamento do vestuário à normatividade de gênero. Ponderamos que a escola não adota uniforme escolar, permitindo aos estudantes escolher as roupas que utilizariam nas aulas. Embora houvesse recomendação para o uso de roupas confortáveis no cotidiano, era comum que participassem vestindo diferentes peças, como vestidos, jardineiras, salopetes, camisas, camisetas, *shorts* ou calças, além de tênis, chinelos ou mesmo descalças.

No que tange aos aspectos vinculados à espera e à observação do outro na execução dos movimentos, é comum que propostas com crianças busquem reduzir o tempo de ociosidade por gerar agitações, dispersões e outras ações que possam fugir aos objetivos da aula; contudo, tal preocupação merece problematização. Embora o tempo de espera se configure como um desafio, no Caso de Ensino relatado pelo professor-pesquisador, ele se mostrou necessário, sobretudo em função do cuidado com o próprio corpo e com o corpo do outro. Além disso, cabe questionar se a espera é, de fato, prejudicial, tendo em vista que, nesse cenário, observar e aguardar podem se constituir como dimensões formativas do aprender, e o próprio desejo de aprofundar os conhecimentos da Ginástica transformou, por vezes, a espera em um tempo de fruição dos saberes do outro.

Nesse sentido, a competição das pontes configurou-se menos como disputa e mais como experiência de união e representatividade coletiva, na qual a dimensão de gênero ganhou outros contornos. A vitória de uma menina trouxe uma validação de seus êxitos e capacidades, mas não se converteu em uma celebração delas em oposição aos meninos. Ademais, ao mobilizar o olhar de outras turmas que observavam a aula, evidenciou-se que o desejo também transborda no encontro com o desejo do outro – aqui, a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, engajada nos processos de aprender Ginástica, captura o olhar de outras turmas, despertando novos interesses.

Por fim, o movimento de falar de si e fazer uso de si (Charlot, 2022; Silva, 2020), mediado por práticas languageiras (Charlot, 2000b; Venâncio, 2019), revela que os saberes da Ginástica se entrelaçaram aos saberes dessas infâncias, da escola e dos docentes, construindo pontes de sentido e significado com a vida. Nesse processo, foram tensionadas *performances* de gênero e de autoridade, ao mesmo tempo em que se descobriram e desenvolveram outros modos de se movimentar, evidenciando a escola como um território de cultivo de novos desejos e histórias, possibilitando a (auto)transformação dos sujeitos que dela se ocupam.

Considerações finais: reflexões e significações

A experiência de retomar o capítulo da dissertação de Amaral (2024) que tratou das aulas de Ginástica para a construção deste artigo, trazendo novos aprofundamentos, ampliou consideravelmente as compreensões que, a princípio, permaneciam lacunares. Partindo dos aspectos centrais desenvolvidos na dissertação, Amaral (2024) sintetiza dois aspectos relativos a esse capítulo em suas considerações finais: quando os meninos se desprendem das *performances* de gênero hegemônicas, eles ampliam sua participação; e, quando o coletivo se fortalece por meio de torcidas e outros modos de construção de laços, há maior abertura aos processos de aprender.

Contudo, antes de trazer à tona a vivência da aula em si, é preciso destacarmos a importância de uma escola comprometida eticamente com a problematização do pensamento hegemônico, sem recorrer a perspectivas essencialistas sobre os/as estudantes – ou seja, sem “coisificá-los”. Esse movimento favoreceu a construção de um ambiente em que docentes e crianças, mesmo diante de impasses e conflitos, pudessem dialogar e (re)ler o mundo coletivamente, seja por meio das rodas de conversa, da interdisciplinaridade, do diálogo entre professores/as e da elaboração de estratégias situadas e coerentes com o contexto vivido.

Ao observarmos as escolhas do professor-pesquisador diante da tematização da Ginástica e de sua ação docente, percebemos que, para além de uma justificativa científica ou pedagógica do saber, o afeto atravessou todo o processo, seja nas boas memórias do docente, nas reações de meninos e meninas ou nas estratégias de acolhimento e reorganização do grupo. Para além de um conhecimento ancorado em diretrizes e referenciais teóricos, tais decisões exigiram a construção de uma reciprocidade capaz de mobilizar novos desejos.

Outro ponto relevante, em diálogo com os estudos de Charlot (1979), refere-se às dinâmicas relacionais marcadas por um legado histórico de uma educação que constrói o outro como concorrente, na qual não basta ser melhor, mas é preciso reproduzir exclusões, comparações e subalternizações. O caso evidencia que o exercício reflexivo e dialógico entre professor, crianças e demais docentes tensionou esse modelo, não para suprimi-lo, mas para problematizá-lo no interior de relações intersubjetivas densas e complexas. Mesmo na competição de pontes, o que se colocou em jogo não foi apenas a disputa individual, mas a afirmação de um pertencimento coletivo atravessado por um desejo que, ao se tornar visível e tangível, mobilizou o olhar, a curiosidade e o interesse de outras turmas.

Quando lançamos luz sobre os desenhos produzidos, notamos que emergem elementos que dialogam diretamente com o Caso de Ensino, sejam os fundamentos (estáticos ou em movimento), seja a centralização em uma única personagem (nos desenhos das meninas) ou em duas personagens (no desenho do menino), indicando a importância dos pares para a participação. Ainda que os vínculos também fossem relevantes entre as meninas, esse contraste nos leva a questionar se dinâmicas semelhantes operam de modo distinto entre elas, lançando a seguinte pergunta: Ao perceber que a maioria das meninas se sentiu eufórica diante da prática da Ginástica, será que aquelas que não quisessem participar se sentiriam à vontade para demonstrar isso, tendo em vista que ser praticante de Ginástica garantia certo *status* dentro desse grupo?

Para além dos desenhos, a avaliação constante do processo, por meio das rodas de conversa, dos diálogos entre docentes, do projeto institucional, dentre outras mediações, ampliou as práticas linguageiras, permitindo que cada sujeito pudesse inscrever sua subjetividade na experiência com a Ginástica em um tempo pedagogicamente necessário (Venâncio, 2019). As aprendizagens, assim, para além da vivência da prática corporal, passaram a configurar experiências incorporadas, produzidas nas relações com colegas, professor, ambiente e saber (Santos *et al.*, 2015).

Nesse movimento, o conhecimento trabalhado passou a constituir dimensões identitárias das crianças, como no caso dos meninos que, a princípio, se sentiam traídos e injustiçados, mas que, posteriormente, por meio do incentivo do professor e dos próprios colegas, passaram a construir sentidos para seu engajamento nas aulas; e das meninas, que precisaram lidar com suas expectativas, relações e erros, assumindo um protagonismo importante, a ponto de uma delas representar o coletivo na competição de pontes, mobilizando esse saber não como modo de exclusão e atribuição de valor sobre o outro que não sabe, mas como modo de valorizar a si e ao grupo.

Por fim, podemos inferir que a elaboração deste trabalho se constituiu como exercício formativo relevante na trajetória do professor-pesquisador que narra o caso e de suas pares, professoras-pesquisadoras, que puderam refletir sobre essa experiência com ele. À medida que identidades ganham corpo no processo formativo, falar de si e refletir sobre os sentidos e significados construídos nos permite compreender as relações intersubjetivas que se constroem no cotidiano da constituição de si como sujeito produtor de experiências (Silva, 2020). O diálogo com parcerias críticas ampliou nossas compreensões sobre os estudos de gênero e possibilitou revisitar e aprofundar a própria aula e a pesquisa sob novas perspectivas, evidenciando aspectos antes não percebidos. Esse movimento reafirma a importância das parcerias em pesquisas (auto)biográficas, na medida em que se constroem redes de confiança que possibilitam problematizar, desafiar, apoiar e mobilizar nossas agências, tornando a construção do texto também uma experiência (auto)formativa, seja na aproximação de novos referenciais, na qualificação da leitura crítica do vivido, seja no ato de repensar a própria profissionalidade docente.

Referências

AMARAL, P. G. V. do. **Estrelas em movimento, constelações de saberes**: as crianças em relações com a Educação Física. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/pedagogia-da-infancia/. Acesso em: 10 ago. 2026.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 3).

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança e o corpo adulto na pesquisa com crianças. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.23491.002>

CAVALCANTI, J. D. B. **A noção de relação ao saber**: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

CESÁRIO, M.; PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A.; FRANÇA, R. M.; SALLE, T. R. A ginástica rítmica como um dos saberes do currículo escolar. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 3., 2005, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: SESC: UNICAMP/FEF, 2005. p. 85-87.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

CHARLOT, B. Práticas linguageiras e fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000b. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p124-133>

CHARLOT, B. Dimensões socio/antropológicas e o lugar da narrativa na teoria da relação com o saber. [Entrevista cedida a] Rosemeire Reis e Soledad Vercellino. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 35, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p1-16>

COELHO, J. E. **Inserção dos meninos no universo cultural da ginástica rítmica**: pesquisa-ação na Federação Riograndense de Ginástica. 2016. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ELLIOTT, J. Research on teachers' knowledge and action research. **Educational Action Research**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 133-137, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650799400200003>

FARIA, E. L. Jogo de corpo, corpo do jogo: futebol e masculinidade. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 18, n. 18, p. 65-86, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v18i18p65-86>

IWAMOTO, T. C. Movimentos corporais na Ginástica Artística: para além da estereotipação de gênero e sexualidade. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 58-74, jan./jul. 2019.

IWAMOTO, T. C. Masculinidade na ginástica artística: questão a ser debatida. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 2023, Fortaleza. **Anais** [...]. Uberlândia: CBCE, 2023. p. 3619-3625. Disponível em: <https://public.cbce.org.br/uploads/658f217be1fa8Anais%20Completo%202023%20v.2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2026.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.

MATILDA. Direção: Danny DeVito. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg, Stacey Sher e Lucy Dahl. Intérpretes: Mara Wilson, Danny DeVito, Rhea Perlman, Embeth Davidtz e Pam Ferris. Roteiro: Nicholas Kazan e Robin Swicord. Estados Unidos: TriStar Pictures, 1996. 1 DVD (98 min).

MELO, A. de. Ser orientador na pós-graduação: reflexões sobre a pesquisa narrativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280028, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280028>

MERSETH, K. K. (coord.). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro**: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil. São Paulo: Moderna, 2018.

MÜHLEN, J. C. V.; GOELLNER, S. V. Representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas pelo site Terra. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 165-184, jan./mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000100012>

NOBRE, A.; OLIVEIRA, L. M. de; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. As relações com os saberes na Educação Física Escolar: aproximações conceituais entre fractais, metáforas e

metonímias. **Revista Internacional Educon**, Aracaju, v. 5, n. 1, e24051004, p. 1-12, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.47764/e24051004>

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906>

OLIVEIRA, D. da S.; OLIVEIRA, L. M. de; CARDOSO, T. R.; IWAMOTO, T. C. Corpo e gênero nas práticas inclusivas de Ginástica Para Todos na Educação Física Escolar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 23, n. 2, e180, p. 1-14, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e180>

OLIVEIRA, L. M. de; BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26017, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95122>

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. A. M. de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 319-342.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006>

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>

RODRÍGUEZ, N. B.; BUSTOS, L. Notas para problematizar a ética de si na educação do corpo: as aulas de Educação Física como território de disputas de gênero. **Educación & Formación**, Fortaleza, v. 5, n. 14, p. 3-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i14mai/ago.2895>

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; CONCEIÇÃO, W. L. da; CORSINO, L. N.; FREIRE, E. dos S.; FILGUEIRAS, I. P.; BARRETO, S. M.; VIEIRA, E. L. da S. Sharing collaborative processes and artifacts to transform our teaching practice: perspectives of social justice in physical education teacher education (PETE). In: CRAIG, C. J.; MENA, J.; KANE, R. G. (ed.). **Studying teaching and teacher education: ISATT 40th anniversary yearbook**. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2023. p. 53-62. (Advances in Research on Teaching, v. 44).

SANTOS, W. dos; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895>

SCHUCK, S.; RUSSELL, T. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education: a journal of self-study of teacher education practices**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>

SILVA, F. O. da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.12960.006>

SO, M. R.; RODRIGUES, G. S.; PRODÓCIMO, E.; USHINOHAMA, T. Z.; BETTI, M. Gosto, importância e participação: a relação dos estudantes do ensino médio com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-23, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76302>

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>

STARLING, C.; CONTI, K. C.; NUNES, C. “Como eu vou fazer pesquisa sozinha?” O processo de inserção na pós-graduação evidenciado nas narrativas de uma professora. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75623, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75623>

UCHOGA, L.; A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 5, n. 14, p. 89-102, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A complexidade dos desafios da Educação Física na escolarização brasileira na perspectiva da relação com o saber dos(as) alunos(as). **Revista Internacional Educon**, Aracaju, v. 3, n. 1, e22031019, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47764/e22031019>

VERCELLINO, S. Una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción de “relación con el saber”. **Revista Internacional Educon**, Aracaju, v. 2, n. 1, e21021007, p. 1-15, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47764/e21021007>

Recebido em 05/05/2026

Versão corrigida recebida em 19/06/2026

Aceito em 08/08/2026

Publicado online em 20/08/2026