

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**A SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES  
NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL DE TÊNIS**

ANDRÉ LAZZARI

PORTO ALEGRE, 23 DE NOVEMBRO DE 2009

**ANDRÉ LAZZARI**

**A SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES  
NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL DE TÊNIS**

Trabalho de conclusão apresentado  
como exigência final para obtenção da  
titulação de licenciado em Educação  
Física pela Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Marco Paulo Stigger

Co-orientador: Prof<sup>o</sup>. Luís Eduardo Cunha Thomassim

Porto Alegre  
2009

ANDRÉ LAZZARI

**A SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES  
NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL DE TÊNIS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Graduando: André Lazzari

---

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Marco Paulo Stigger  
Co-orientador: Prof<sup>o</sup>. Luís Eduardo Cunha Thomassim

---

Avaliadora: Prof<sup>o</sup>. Dr. Nadia Cristina Valentini

Trabalho entregue em 23 /11/2009

## ***Agradecimentos***

*Agradeço à minha família pelo apoio incondicional.*

*Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Paulo Stigger,  
por ter apoiado e possibilitado essa construção.*

*Ao, também meu orientador, Prof. Luis Eduardo Cunha Thomassin,  
pelo auxílio incansável na elaboração deste trabalho.*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender de que forma a participação de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social esportivo pode refletir nos seus processos de socialização. Os sujeitos dessa pesquisa são crianças que freqüentam as atividades do projeto e provenientes de comunidades carentes. Para tanto, fez-se uma análise cotejando o discurso proposto pelo projeto com as informações obtidas junto às crianças que dele participam. Realizamos este estudo através de uma observação participante no contexto de um projeto social de tênis, como também nas atividades desenvolvidas pelas crianças fora dele, na vila, na escola. Este projeto busca ser referência no desenvolvimento da cidadania de crianças e adolescentes consideradas em situação de vulnerabilidade social. Com a missão de promover o desenvolvimento de seu público alvo, o projeto busca oportunizar que estes “reescrevam os seus projetos de vida”, por intermédio da prática “sistemática” e “disciplinada” do tênis. Constatamos que as crianças já chegam ao projeto com certas características pré-estabelecidas (“com boas condutas”). As atividades do projeto são todas conduzidas pelos professores/coordenadores mantendo os alunos ocupados e existindo poucos espaços para interações livres. Neste caso, aquilo que pode parecer um resultado da ação do projeto (“uma boa conduta”, por exemplo), pode ser ao mesmo tempo, algum tipo de pré-condição já trazida pelas crianças de outras experiências socializadoras. Com estas considerações, não quis tanto julgar ou questionar as ações do programa no que se refere aos objetivos e metas (aquilo que é visto como positivo), mas de justamente ponderar e colocar em debate as relações simplistas de causa-efeito nestas experiências com as crianças.

**Palavras-chaves:** Infância, Socialização, Projetos sociais, Esporte.

## RESUMEN

Este trabajo tiene por objeto comprender de que forma la participación de niños y adolescentes, en el contexto de un proyecto social deportivo, puede hacer reflejo en sus procesos de socialización. Los sujetos de esta investigación son niños que asisten a las actividades del proyecto y provienen de comunidades pobres. Para ello, se ha hecho un análisis en el que se coteja el discurso propuesto por el proyecto, con las informaciones obtenidas junto a los niños que de él participan. Hemos hecho este estudio através de una observación participante en el contexto de un proyecto social de tenis, así como también en las actividades desarrolladas por los niños en el barrio y en la escuela. Este proyecto busca ser referencia en el desarrollo de la ciudadanía de niños y adolescentes considerados en situación de vulnerabilidad social. Con la misión de promover el desarrollo de su público estudiado, el proyecto busca oportunizar que éstos “reescriban sus proyectos de vida”, por intermedio de la práctica “sistemática” y “disciplinada” del t nis. Hemos constatado que los niños llegan al proyecto con ciertas características preestablecidas (con “buena conducta”). Las actividades del proyecto son llevadas a cabo por profesores coordinadores que mantienen a los alumnos ocupados, otorgando poco espacio para las interacciones libres. En este caso, aquello que puede parecer un resultado de la acción del proyecto (una “buena conducta”, por ejemplo) , puede ser al mismo tiempo algún tipo de precondition j  internalizada por los niños através de otras experiencias socializadoras. Con estas consideraciones, no he pretendido juzgar ni poner en cuestión las acciones del programa en lo referente a los objetivos y metas (aquello que es visto como positivo), sino justamente ponderar y poner en el debate las relaciones simplistas de causa y efecto en estas experiencias con niños.

Palabras claves: Infancia.Socialización. Proyectos sociales. Deporte.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>10</b>
2.1 ESCOLHAS: PROJETO SOCIAL DE TÊNIS E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	11
2.2 ENTREVISTA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	14
2.3 ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	17
<b>3. UM PROJETO SOCIAL DE TÊNIS.....</b>	<b>18</b>
3.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO: UMA VISÃO GERAL.....	19
3.2 ESTRUTURA E PADRÕES OPERACIONAIS DA AULA.....	21
3.3 VISÃO, MISSÃO E OBJETIVO.....	22
<b>4. SOCIALIZAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
4.1 O QUE VEM A SER SOCIALIZAÇÃO.....	24
4.2 ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO.....	28
4.3 QUAIS ESPAÇOS SOCIALIZADORES AS CRIANÇAS DESTA PESQUISA EXPERIMENTAM?.....	31
<b>5. "ENTRANDO EM QUADRA": AS AULAS DO PROJETO.....</b>	<b>36</b>
<b>6. "COMPORTAMENTO ADEQUADO": ISSO É UM RESULTADO DO PROJETO?.....</b>	<b>41</b>
6.1 QUE CRIANÇAS SÃO ESTAS? COMO CHEGAM ATÉ O PROJETO?.....	41
6.2 ÀS CUSTAS DE QUÊ COMPORTAM-SE "ADEQUADAMENTE"?.....	43
6.3 AO TEREM "COMPORTAMENTOS ADEQUADOS", HÁ INCORPORAÇÃO?.....	45
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
<b>APENDICE I.....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, tem recaído sobre o esporte a função de auxiliar no enfrentamento de problemas sociais vividos por crianças e adolescentes pobres provenientes de comunidades carentes. E isto, pode ser facilmente percebido nos discursos vindos de diferentes meios como a mídia, as chamadas ações de responsabilidade social das empresas, as políticas sociais dos governos, as práticas levadas pelas ONGs e também por organismos internacionais como a UNESCO (THOMASSIM, 2009).

Segundo, por exemplo, as referências da UNESCO, o esporte é tido como um “meio” para desenvolver valores, atitudes e comportamentos que favoreçam o desenvolvimento da consciência de si e do outro na sociedade e, juntos, enquanto grupo.

Normalmente os discursos destes agentes sociais direcionam-se a crianças que vivem em condições, designadas por estes, como de “risco” e/ou “vulnerabilidade social<sup>1</sup>”. O esporte, nesse caso, seria utilizado como uma forma de incorporar valores, normas e condutas a personalidade das crianças e adolescentes a fim de favorecer o seu convívio na sociedade.

De todo modo, a concepção de que o esporte possa se configurar num rico “instrumento” de “intervenção social”, sempre esteve em evidência, no entanto, ganhou força nas últimas décadas. Assim, por acreditarem no poder da prática de esportes como mecanismo de socialização e uma via poderosa para desenvolver o potencial de crianças e adolescentes em todos os seus domínios (cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo), inúmeros projetos sociais vieram sendo criados, sob a pretensão de dar continuidade ao processo de formação do indivíduo fora do âmbito escolar formal (BARBIRATO, 2005). A maior ocorrência deste tipo de intervenção se deu de forma mais significativa a partir dos anos 90, entretanto,

projetos em que atividades físicas são instrumentos de fixação de valores éticos e morais fazem parte do cotidiano brasileiro, mormente a partir dos anos de 1980, em que o terceiro setor, as Organizações Não Governamentais (ONGs), surge para intermediar as relações entre o público e o privado (Séguim apud Barbirato, 2005).

Assim, como bem sugerem os estudos de Zaluar (1994),

---

<sup>1</sup> Neste trabalho risco e vulnerabilidade são utilizados como sinônimos.

a proliferação de programas e projetos esportivos e de educação pelo trabalho que, nesta última década, pretenderam complementar ou substituir os processos educativos formais, especialmente para as classes de menor poder aquisitivo, é um fato marcante. (...) Na década de 80 a emergência dos efeitos combinados da crise econômica e do fracasso da política educacional, bem como o aumento da criminalidade violenta e da participação dos jovens pobres nela, fez surgir os projetos alternativos fundamentados na educação pelo trabalho (p.34).

É justamente nesse cenário que ações não-governamentais ganharam força e assumiram o compromisso junto a grupos de indivíduos provenientes de regiões periféricas das grandes cidades de estimular o exercício da cidadania e a inserção social por meio da implementação de ações educacionais através do esporte (VALENTINI et al., 2009).

Foi em parte, pelo crescente número de projetos sociais criados nos últimos anos, mas também pela pretensa justificativa “salvacionista” - muito presente nos seus discursos de que são desenvolvidos com o objetivo de colaborar para uma “formação mais integral ou total do indivíduo” e de “favorecer a sua socialização” - é que propus desenvolver um estudo sobre o processo de socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social que fosse essencialmente esportivo.

Desta maneira, o projeto social de tênis o qual pude observar é direcionado a crianças entre 7 e 14 anos de idade, oriundos da rede municipal de ensino sendo a grande maioria moradora de um bairro da periferia de Porto Alegre. Este projeto é desenvolvido na capital gaúcha em sete núcleos. Porém, desenvolvi a pesquisa no 5º núcleo criado pela instituição, mais precisamente em junho de 2005, localizado nas dependências de uma universidade privada. A vila, por ser considerada como uma das mais “vulneráveis socialmente”, segundo dados da PMPA, apresenta uma alta incidência de programas e projeto sociais destinados as suas crianças.

Sendo assim, por conta das grandes “desigualdades sociais” e da falta de “condições igualitárias de educação” os modos de vida das crianças são, por assim dizer, marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais, de sua família. Nesse sentido, não podemos perder de vista que servem de pano de fundo às transformações dos modos de socialização das crianças e à estruturação dos espaços sociais que constituem a trama de sua vida diária.

Procurando entender as relações que os sujeitos estabelecem entre si durante a realização de práticas esportivas ou mesmo em outros contextos sociais, fez-se necessário entender minimamente ou delimitar melhor a definição de socialização.

Segundo Vila nova (2000), socialização consiste na transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação simbólica. Socialização, portanto, é o mesmo que aprendizagem, no sentido mais amplo dessa expressão (Vila Nova, 2000, p. 48). É através da socialização que o indivíduo pode avançar no sentido de incorporar valores, regras e condutas socialmente estabelecidas à estrutura de sua personalidade e ser admitido na sociedade.

De acordo com Stigger (2009, p. 80), Brandão vai afirmar que “educação, socialização, internalização da cultura e outros, são nomes dados a um mesmo processo, que independente das diferentes nomeações”:

(...) são progressivos e resultam em processos de interação de saberes em graus e modos sempre mais amplos e profundos; não são necessariamente restritos aos ciclos restritos da vida, podendo acompanhar a pessoa ao longo de toda a sua vida; são sempre resultados de interações significativas da pessoa com ela mesma (...), de pessoa entre elas, como sujeitos sociais e como categorias diferenciais de sociabilidade, e de pessoas com sistemas e estruturas de símbolos e significados.

Assim, considerando as expectativas dos projetos de que a prática de atividades esportivas pode trazer para a vida de crianças e adolescentes, o objetivo deste trabalho é compreender de que forma a participação de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social esportivo pode refletir nos seus processos de socialização.

Na tentativa de contribuir para a compreensão do fenômeno proposto, buscou-se uma aproximação com a perspectiva antropológica de investigação na intenção de abordar questões *em profundidade* (WINKIN, 1998; STIGGER, 2007) e de “penetrar” na realidade em busca de informações relevantes relativas ao processo de socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. Para tanto, foram realizadas observações não apenas no contexto do projeto social escolhido, mas também em outras instâncias sociais frequentadas por elas.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a intenção de dar conta do objetivo proposto, este trabalho, busca, através do método qualitativo de pesquisa, realizar um esforço no sentido de produzir um conhecimento mais aprofundado com relação a aspectos específicos da realidade social que se propôs investigar, ao qual não seria possível se utilizássemos métodos quantitativos de investigação. Em suma, “a metodologia qualitativa se ocupa com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2008, p.21). Assim,

a metodologia qualitativa, pelo fato de trabalhar em profundidade, possibilita que se compreenda a forma de vida das pessoas, não sendo apenas um inventário sobre a vida de um grupo. As técnicas utilizadas permitem, entre outras coisas, o registro do comportamento não verbal e o recebimento de informações não esperadas porque não seguem necessariamente um roteiro fechado, percebendo como bem-vindos os dados novos, não previstos anteriormente (Víctora et. al., 2000, p. 39).

Para a realização deste trabalho, optei, então, pelo viés etnográfico de investigação, por considerar um método em que se obtêm informações tão ou mais específicas possíveis *por dentro e em profundidade* de um específico universo cultural (WINKIN,1998; STIGGER, 2007). O etnógrafo vai estudar as pessoas em interação (Velho apud Stigger, 2007), no espaço esportivo onde elas mantêm relações dentro de um determinado padrão de sociabilidades. O estudo etnográfico é, por conseguinte,

o resultado de interpretações de padrões culturais de um contexto específico desenvolvido pelo investigador a partir das representações que determinados indivíduos e grupos sociais fazem de suas práticas. Essas representações – imagens mentais da realidade, carregadas de valores – estão incorporadas nos discursos e nas ações desses indivíduos e grupos, assim como objetivadas noutros elementos da sua cultura (documentos, monumentos, trabalhos artísticos, etc.), (Stigger, 2007, p. 35).

O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos de carne e osso” (Fonseca, 1999, p. 58). A etnografia, por assim dizer, não é apenas uma técnica, mas uma abordagem sobre o objeto de estudo, pois,

(...) se constrói tomando como base a idéia de que os comportamentos humanos só podem ser devidamente compreendidos e explicados se tomarmos como referência o contexto social onde eles atuam. Para tanto, torna-se fundamental entendermos *o ponto de vista do nativo*, procurando o significado das práticas pesquisadas para os praticantes (Víctora et. al., 2000, p. 53).

Com a etnografia, tenho a pretensão de ir atrás de pistas - acessadas através das representações - que possam responder e refletir sobre o problema proposto, isto é, buscar elementos e estabelecer relações entre as convicções e objetivos do projeto social em questão com as características e pontos de vistas das crianças que o frequentam.

Em cima disso, meu intuito neste trabalho foi o de aproximar-me do cotidiano de um grupo de crianças que frequentam um projeto social de esporte (STIGGER e THOMASSIM, 2009) – na escola, na rua, na vila – considerando que, às vezes, tendemos a ignorar as trocas entre crianças e adultos e das atividades vivenciadas em tempos e lugares diferenciados. Neste processo de pesquisa, iniciei uma aproximação com o grupo de crianças no contexto do projeto em maio de 2009. Para tanto, utilizei-me da observação participante no acompanhamento às atividades do Projeto, bem como nas atividades desenvolvidas pelas crianças fora dele, na escola, na vila, o que acabou resultando em 28 diários de campo, utilizado como técnica de registro de dados. A partir das observações nas atividades do projeto, portanto, passei a realizar visitas e observações na escola e na vila, seguido da realização de entrevistas com as crianças. Também foi feita uma análise de documentos relativos ao projeto social em questão quanto as suas convicções, metas e objetivos. Assim, busquei fazer uma análise cotejando o discurso proposto pelo projeto com as informações obtidas junto às crianças que dele participam.

## **2.1 ESCOLHAS: PROJETO SOCIAL DE TÊNIS E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Através de uma pesquisa de doutorado que já estava (e está) sendo desenvolvida junto a uma comunidade da periferia de Porto Alegre, esta pesquisa, foi desenvolvida em associação com aquele projeto de pesquisa do grupo GESEF<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio grande do Sul coordenado pelo Professor Doutor Marco Paulo Stigger.

vinculado ao tema dos projetos sociais esportivos, infância e pobreza (THOMASSIM, 2006). Como minha intenção era realizar uma pesquisa no contexto de um projeto social que fosse essencialmente esportivo, logo descobrimos um projeto social que se enquadrava dentro das características e particularidades as quais gostaria de pesquisar.

A idéia deste trabalho associado foi preservar especificidades dos interesses, objetos e questões de pesquisa de cada participante, mas metodologicamente trabalharmos articulados, de forma que os dados coletados por um pudessem ser de acesso de outros pesquisadores. Além disso, algumas atividades de campo foram realizadas conjuntamente, permitindo que eu acompanhasse observações em outros espaços e também que outros colegas me acompanhassem em certos momentos do trabalho de campo.

As autorizações e consentimentos de instituições, familiares e indivíduos para a participação na pesquisa foram também obtidos em nome deste projeto de pesquisa do GESEF, possibilitando que não precisássemos duplicar o contato destes com a pesquisa.

Minha inserção derradeira no contexto do projeto se deu no início de maio de 2009 e as observações seguiram até meados de outubro do corrente ano. Logo após uma conversa realizada com o coordenador do projeto em questão, pude realizar a primeira observação, mesmo que distante, das atividades que estavam sendo desenvolvidas com as crianças participantes do projeto. Depois disso, fui apresentado à turma, na próxima aula, pelo professor responsável da mesma. As crianças demonstraram-se muito receptivas e seguiram fazendo a aula normalmente, mesmo esboçando curiosidades com a minha presença ao lado das quadras de tênis.

Nesse sentido, elegi como objeto do estudo um projeto social de tênis e, como sujeitos dessa pesquisa, as crianças que dele participam. Este projeto partiu da iniciativa de alguns simpatizantes do tênis por acreditarem que, por meio do ensino deste esporte, seria possível empreender ações voltadas para o “resgate da cidadania” de crianças e adolescentes provenientes de comunidades carentes. É, portanto, direcionado a jovens entre 7 e 14 anos de idade entendidas como em situação de “vulnerabilidade social”, residentes de comunidades “mais necessitadas” da periferia de Porto Alegre. Sabendo-se que o projeto é desenvolvido em outros pontos da capital gaúcha, acompanhei apenas uma turma, dentre outras existentes, durante as práticas do projeto que se utilizavam (e utilizam) para isso, do espaço físico de uma universidade privada. A participação dos jovens na realização das práticas esportivas, ocorre na frequência de duas vezes por semana (quarta e sexta-feira), das onze às doze horas da manhã com aproximadamente

não menos de 20 alunos por aula, após isso, retornam à escola do município da capital gaúcha para estudar no turno da tarde.

O acompanhamento das crianças junto ao projeto se deu sem contratempos, pois a assiduidade das crianças até mesmo pelas características do projeto social observado no que se refere a sua regularidade quanto ao local e horários das práticas, permitiram-me realizar as observações de forma sistematizável (WINKIN, 1998).

Decididos o projeto e o grupo de crianças aos quais iria acompanhar, passei, então, a registrar as atividades e a sequência dos acontecimentos através de um *diário de campo*<sup>3</sup> e a coletar informações pela *observação participante* que consiste na vivência do investigador, por um longo período, no contexto em que se pretende investigar, sendo que é nesse contexto que desconhece, que estará em contato com modos de vida nos quais estão presentes diferentes sistemas de significação, valores e comportamento sociais que é preciso desvelar ( Stigger, 2007, p.39).

Considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, este trabalho valeu-se da observação participante como um processo pelo qual o pesquisador, colocando-se como um observador,

fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2008, p. 70).

Com relação a isso, VÍctora et. al. (2000) trazem importantes contribuições ao afirmar que, a observação participante, como técnica de coleta de dados, traz consigo à dualidade que se traduz na necessidade de o pesquisador, estar, ao mesmo tempo, distante e próximo do objeto de observação, ou seja, dentro e fora do evento observado (p. 62). E encerra:

Além disso, é necessário saber medir os efeitos da presença do observador na própria observação, o que é provavelmente o procedimento mais difícil e importante envolvido nessa técnica. A maneira mais pertinente de observar é tendo claro que a presença do observador é parte do evento observado. (...)

---

<sup>3</sup> Instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador (VÍctora et al., 2000, p. 73). Nele, foram anotadas todas as informações, experiências e sequência de acontecimentos considerados relevantes para alcançar o objetivo desta pesquisa. Primeiramente, escritas num caderno em forma de tópicos e, em seguida, digitalizadas no formato de um texto corrente.

tendo sempre em mente que muitas ações observadas podem ter sido geradas pela própria presença do observador (p. 62-63).

Em vista disso, ao mesmo tempo em que procurei me aproximar das crianças e dos professores do projeto, a fim de criar uma empatia com os observados (FONSECA, 1999), tentei distanciar-me para não ser impregnado pelos discursos e pelos pontos de vistas do grupo pesquisado.

As informações obtidas pela observação participante não tiveram origem apenas através do contato direto junto às crianças, mas também foram coletadas por meio de conversas informais e sistemáticas junto aos professores e coordenador do projeto, o que acabaram se configurando em momentos extremamente importantes na busca de dados para a pesquisa.

As informações coletadas através da participação contínua e pela observação direta e sistemática dos fatos (STIGGER, 2007), iam sendo registradas de forma mais descritiva e detalhada possíveis num diário de campo, desprovidas de qualquer juízo de valor - desse sistema cultural particular até o momento em que não fosse mais possível o surgimento de dados novos, ou seja, até o instante em que não mais obtivesse novidades em relação ao que se estava buscando. A fim de complementar os dados obtidos através das observações, parti, então, para as entrevistas com as crianças.

## **2.2 ENTREVISTA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS**

Além das observações que foram feitas no decorrer deste trabalho, realizei também entrevistas com as crianças no espaço escolar delas e, ainda, pude realizar uma entrevista com uma professora da escola que é responsável pela intermediação entre a escola e o projeto social. Mesmo esta conversa, especificamente, não tendo sido gravada, as informações obtidas foram de inquestionável importância para o estudo, até mesmo pela disposição da professora em ceder às informações.

A entrevista como fonte de informação, pode nos fornecer dados de real importância na direção de atender aos objetivos do estudo. “Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (Minayo, 2008, p. 64). Esses dados, ainda segundo Minayo (2008) “referem-se a informações

diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. (...) são dados “subjetivos” e que,

só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa, pois, constituem uma representação da realidade: idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (p. 65).

Nesse sentido, quanto maior for o envolvimento do investigador com os entrevistados, melhor será a fidedignidade das informações obtidas, sendo item indispensável para o êxito da pesquisa qualitativa.

Na medida em que as entrevistas foram feitas depois de um longo período de observações e coleta de dados junto às crianças, tanto no projeto, como na escola e na vila, pude selecionar melhor quais as crianças que poderiam fazer parte daquelas que seriam entrevistadas. Assim, para escolher os alunos que foram entrevistados, levei em conta àqueles que, além de participarem do projeto de tênis, frequentavam também outras atividades no contexto da escola no turno da manhã – fora do ambiente de aula formal - e que, desta maneira, poderiam contribuir com mais informações e trazer novos dados para análise a fim de contemplar o problema desta pesquisa. Essa decisão foi tomada justamente para ampliar as reflexões sobre os diversos espaços de socialização frequentados por eles.

Num primeiro momento, contatei as crianças as quais mantinha contato na escola e perguntei se elas se importavam em participar de uma conversa (entrevista). Como elas estavam muito familiarizadas e mantinham uma relação de proximidade comigo, concordaram, então, em colaborar para a realização da entrevista.

No entanto, outras crianças que não estavam sendo analisadas - pois não estavam participando do projeto social de tênis em questão - dispuseram-se a participar da entrevista. Desta forma, resolvi proceder com as entrevistas e me arrependeria se assim não a tivesse feito, pois algumas situações novas foram apreendidas.

A elaboração do roteiro de entrevista<sup>4</sup> teve como eixo norteador a intenção de *caracterizar melhor* as crianças participantes do projeto, no sentido de buscar informações complementares sobre como elas tiveram acesso ao projeto, o que as motivaram entrar e quais suas expectativas a partir dessa entrada, dentre outros

---

<sup>4</sup> Apêndice I

aspectos. A conversa se deu não apenas à luz e a sombra do objetivo desse estudo, mas também a partir dos dados que já haviam sido coletados através das observações.

A aplicação das entrevistas com as crianças não foram feitas individualmente, tampouco no contexto do projeto de tênis, mas sim, na escola e junto a colegas que tivessem uma relação de maior afinidade. Deixamos, também, que elas pudessem opinar sobre o local de sua preferência para a realização da mesma, onde elas “achassem melhor”. Escolhido o pátio da escola como cenário desta conversa, concordamos também em realizá-la neste local, justamente por considerar um ambiente menos formal possível para as crianças, na intenção de se sentirem mais a vontade, descontraídas, a fim delas não ficarem constrangidas ou inibidas, o que poderia ocorrer se esta fosse realizada dentro de uma sala fechada, por exemplo.

Na intenção de diminuir ao máximo o grau de formalidade, principalmente por se tratar de entrevista com crianças, esta não teve um começo definido. Os diálogos começaram, antes de qualquer coisa, na forma de um “bate papo” bem descontraído, a fim de criar um clima favorável à conversa. Desta forma, configurou-se a possibilidade de gravar a entrevista, o que possibilitou um registro fidedigno das falas das crianças no momento da entrevista.

O que veio depois disso foi o processo de *transcrição das entrevistas*, tarefa em certa medida cansativa e desenvolvida por mim mesmo, num total de 2 entrevistas com 2 grupos de crianças, o primeiro composto de 2 crianças e o segundo de 4, que variaram 20 e 40 minutos de gravação, respectivamente.

Simultaneamente a isto, acontecia o processo de saída do campo, fim dos registros em diários de campo, da observação participante e da coleta dos dados.

Assim, iniciei a análise das informações obtidas reunindo os diários, anotações, documentos e, por fim, as entrevistas. Fez-se uma sistematização desses dados na forma de um texto provisório, compondo o início da “lapidação” dos dados (VÍCTORA et al., 2000), organizando-os em categorias de análise para em seguida realizar a triangulação (articulação entre tipos de dados), a fim de se poder chegar a conclusões de real importância a respeito da relação entre o grupo pesquisado nos seus diferentes contextos e as teorias existentes ou eventualmente propostas.

### **2.3 ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

Com base na análise de documentos, tornou-se possível enriquecer este trabalho com informações pertinentes à pesquisa, na medida em que o projeto mantém sites, boletins e materiais de apresentação com relação a ele. Assim, estes materiais, permitiram-me realizar uma análise mais específica identificando as preocupações centrais do projeto quanto à socialização de crianças. Isto é, para além das observações em aula - pois o projeto não é só uma prática em aula - pode-se verificar e analisar com mais fidedignidade documentos e materiais que sinalizam, fundamentam e orientam suas ações.

### 3. UM PROJETO SOCIAL DE TÊNIS

Neste capítulo, proponho-me a realizar uma análise mais específica em relação ao projeto social de tênis que me propus acompanhar, com base nos documentos e materiais consultados, assim como das informações obtidas durante as observações junto ao programa.

Em meados do ano 2000, em Porto Alegre, um grupo de empresários simpatizantes do tênis acreditou que seria possível, por meio do ensino deste esporte, empreender ações voltadas para o resgate da cidadania de crianças e adolescentes de comunidades carentes. O projeto piloto foi desenvolvido a partir de outubro de 2000, num parque central da capital gaúcha, com um grupo de 20 crianças, entre 7 e 13 anos de idade sendo instituído legalmente, no dia 11 de maio de 2001.

Atualmente, Porto Alegre conta com cinco núcleos do projeto em plena atividade, há um núcleo também em funcionamento na região metropolitana de Porto Alegre, em Sapiranga, e outro fora do estado, totalizando 7 núcleos no país onde são desenvolvidas as atividades relacionadas ao tênis. Este projeto social, portanto, ultrapassou as fronteiras do Rio Grande do Sul em 2008 e depois de um necessário período de planejamento e muitas reuniões, o núcleo São Paulo teve a sua aula inaugural no dia 3 de abril do mesmo ano, mantendo a realização de suas atividades em uma escola pública. No início, o grupo era composto por 40 crianças e adolescentes, mas já no segundo semestre a capacidade de atendimento já havia aumentado para 80. Contudo, desde 2006, por meio de uma parceria que possibilitou a troca de experiências, o projeto teve alcance para além das fronteiras do Brasil, chegando até ao Uruguai. Lá, ao término da temporada de 2008, eram 3 os núcleos em funcionamento, 2 em Montevideu e 1 em Maldonado, atendendo um total de 156 crianças e adolescentes em “situação de vulnerabilidade social”.

A cada ano, o relatório de atividades apresenta um crescimento no número de crianças e jovens assistidas pelo projeto, tendo-se chegado em 2009 à aproximadamente 730 crianças no total. Este projeto, sendo direcionado a crianças entre 7 e 14 anos de idade, tem como uma de suas prioridades fazer com que essas crianças entrem o mais cedo possível no programa, na intenção de deixá-las o maior tempo possível em contato com suas atividades esportivas e pedagógicas relacionadas, é claro, ao tênis.

### **3.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO: UMA VISÃO GERAL**

O projeto social de tênis em questão, baseando-se na forma como atua, na relação entre objetivos, estratégias e procedimentos, apresenta um forte caráter empresarial. Por conseguinte, em parceria com uma empresa, possui e está sempre aprimorando o seu Programa de Gestão pela Qualidade Total. Para tanto, reuniões mensais são realizadas com o comitê de qualidade. Além disso, ao longo do ano são feitos seminários técnicos a fim de se trabalhar conceitos relacionados à educação, bem como analisar e aperfeiçoar processos de aprendizagem de gestão. Em cima disso, com o passar dos anos, o projeto criou e veio desenvolvendo indicadores e metas relacionados aos valores que são trabalhados nas atividades desenvolvidas com os jovens, como: responsabilidade, valorização pessoal, respeito a normas e regras, valorização da família e comprometimento escolar, entre outros.

Um desses índices está relacionado à presença efetiva dos alunos nas aulas do projeto, onde é feito um controle, tanto individual, quanto coletivo (da turma) e, assim, feito uma média geral de frequência efetiva das crianças participantes do projeto.

Na visão do projeto, o apoio dos pais e responsáveis para que as crianças e os adolescentes participem do mesmo é um outro fator considerado de fundamental importância. Por conta disso, já no início do ano escolar, um encontro dos pais e responsáveis com os coordenadores e professores do projeto é realizado no âmbito da escola para explicar o trabalho, seus objetivos e suas expectativas. Um segundo encontro ocorre sempre no meio do ano para reforçar os objetivos do trabalho realizado e destacar a importância da participação e do acompanhamento dos pais na educação de seus filhos. Já um terceiro, acontece no final do ano com o objetivo de encerrar as atividades daquele ano e realizar uma confraternização, entre pais, alunos e professores. Cabe ressaltar, que esses encontros são sempre realizados no âmbito de cada núcleo, ou seja, envolvem sempre os alunos e familiares, dentro dos seus respectivos núcleos.

Uma das atividades mais importantes e de grande visibilidade dentro do projeto é uma competição que ocorre entre todos os núcleos (inter-núcleos) localizados aqui no estado. Os jogos são disputados levando-se em consideração o nível técnico bem como o conhecimento de regras da modalidade dos participantes dentro de cinco categorias: quadra inteira,  $\frac{3}{4}$  de quadra, minitênis com e sem domínio e jogo de palma.

O discurso de um dos empresários<sup>5</sup> responsáveis pelo projeto mostra bem a importância dada a esta competição e os resultados que se esperam dela:

É um grande evento. Pelo lado do esporte, possibilita que as crianças e esses adolescentes percebam o quanto evoluíram a partir das duas aulas semanais, busquem fazer o seu melhor, respeitem os seus adversários, aprendam a ganhar e a perder. Por outro lado, permite a troca de experiências, faz com que meninos e meninas de um núcleo conheçam os de outro núcleo, conversem uns com os outros, torçam pelos amigos, brinquem. São dois dias de intensa atividade. E todos se divertem.

É visível também a importância dada pelos professores com relação a esta competição podendo ser resumida na fala do professor Alex<sup>6</sup> em dois momentos: “é muito importante, pois há a confraternização de todos os núcleos, as crianças ampliam as suas relações, fazem novas amizades e aprendem através de situações como perder e ganhar os jogos” (Diário de campo, 01/07/09); “os alunos aprendem a se respeitar, a conviver e a entender melhor as derrotas, porque o importante é ter o adversário do outro lado para competir” (Diário de campo, 03/07/09). Até mesmo pela professora Karla, responsável por intermediar as relações entre a escola das crianças e o projeto: “Outra coisa que é muito legal é a competição inter-núcleos, há uma confraternização entre todos os núcleos, os alunos conhecem pessoas diferentes, fazem novas amizades, alguns trocam até e-mails”. (14/10/09).

Para a realização desta competição, assim como todas as demais atividades no contexto do projeto, há um “time” de colaboradores formado por voluntários, monitores, pessoas vinculadas às escolas, professores e coordenadores que possibilitam o funcionamento deste programa para que ele continue cumprindo a sua “missão”.

O projeto também vale-se de uma parceria sólida com as escolas. Todas elas são contatadas mensalmente pelos profissionais que atuam no projeto a fim de trocar informações sobre o processo de aprendizagem dos jovens. Todos os alunos do projeto social de tênis frequentam regularmente as aulas nas escolas da rede pública do município de Porto Alegre.

---

<sup>5</sup> Embora esta declaração tenha sido publicada, neste trabalho não vou referir o nome do empresário nem a fonte bibliográfica, porque isso comprometeria o anonimato do projeto claramente considerado neste trabalho.

<sup>6</sup> Para preservar a identidade das pessoas que dispuseram-se a participar deste estudo, os seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

No que se refere aos recursos financeiros, boa parte deles, vêm de doações realizadas a partir do incentivo fiscal. Por meio do Funcriança – Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - , é possível destinar parte do imposto de renda devido ao trabalho que é realizado. Este benefício é válido tanto para as pessoas jurídicas, que no projeto são chamadas de mantenedores, como para pessoas físicas, os padrinhos. Este programa também conta com parcerias firmadas junto a outras diferentes organizações, até mesmo, com a indústria. Desta forma, aparece explícita a intenção de abrir oportunidades aos jovens do projeto no mundo do trabalho, a partir de cursos profissionalizantes feitos gratuitamente e práticas de estágios profissionais.

### **3.2 ESTRUTURA E PADRÕES OPERACIONAIS DA AULA**

Sob o ponto de vista da estrutura da aula, ela se desenvolve numa seqüência que vai desde a chamada, conversa inicial, as atividades planejadas propriamente ditas e, finalmente, o feedback (conversa) final. Tudo isso, realiza-se no período de uma hora (das 11 às 12 horas) e na freqüência de duas vezes por semana.

Logo abaixo, uma ilustração do espaço destinado à realização das aulas no contexto do núcleo ao qual pude acompanhar.



As crianças realizando as atividades durante uma aula (figura 1).

Percebe-se, que a estrutura do local destinado para a realização das aulas é adequado, tanto no que se refere ao espaço físico, a qualidade das quadras (do piso, da rede, a iluminação) como também o fato de disponibilizar a todas as crianças materiais específicos e necessários (raquetes e bolas) para o desenvolvimento das atividades relacionadas à modalidade em questão: o tênis.

Na chamada, já é possível constatar a tomada de uma série de procedimentos e registros sobre os alunos com relação a atrasos, remanejamento de alunos, aluno evoluído, destaques positivo e negativo e importação de alguns dados de alunos de um mês para outro, dentre outros aspectos. Com isso, tem-se, por parte do projeto, a meta de “gerar dados e parâmetros fidedignos que balizem tanto o seu trabalho como o desenvolvimento dos alunos”.

Com relação ao plano de aula o objetivo é de “melhorar a qualidade da aula, através de um modelo de planejamento e execução”. Para tanto, são levados em consideração uma série de conceitos e procedimentos no ato de planejar as aulas que vão dar sustentação aos objetivos propostos durante as aulas. São estipulados os objetivos técnicos e dentro disso: eixos temáticos conceituais (aprender a prender), procedimentais (aprender a fazer) e atitudinais (aprender a ser); conceitos; procedimentos; valores olímpicos (amizade, respeito e excelência) e o pós-aula, onde são feitas avaliações entre o que foi proposto em aula (ensino proposto) e o que se observou durante a mesma referente à organização, ambiente, material e explicação dos procedimentos (ensino efetivo). Por fim, são feitas observações do porque das anomalias (se ocorridas) e a indicação de sugestões para a próxima aula. Todas as avaliações do pós-aula são feitas e registradas pelos próprios professores após o final da aula do referente dia.

### **3.3 VISÃO, MISSÃO E OBJETIVOS**

Por acreditar no poder da prática de esportes para desenvolver o potencial de jovens, o projeto em questão, busca ser “referência no desenvolvimento da cidadania de crianças e adolescentes” consideradas em situação de “vulnerabilidade social”. Tem ainda como missão, “promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes provenientes de comunidades mais necessitadas”, dando a oportunidade de, por intermédio da prática “sistemática” e “disciplinada” do tênis, reescreverem o seu “projeto de vida”.

A fim de promover o “crescimento” dos alunos, este projeto tem o esporte como um “meio”, uma “ferramenta”, e o objetivo é o desenvolvimento “total da criança”, no resgate a valores de vida como: afetividade, comprometimento, disciplina, respeito, responsabilidade, auto-estima, relacionamento. Desta forma, o caráter pedagógico de sua ação aparece explicitamente em seu objetivo de proporcionar o desenvolvimento “total de crianças e adolescentes” através dessas práticas na condição de complementar à escola a fim de vislumbrar novas perspectivas para o seu futuro.

## 4. SOCIALIZAÇÃO

Este capítulo trata de abordar, num primeiro momento, a partir de uma breve definição sociológica, o que vem a ser socialização, uma vez que esta é um dos eixos conceituais deste trabalho. Num segundo, trazer algumas contribuições no sentido de que esse processo, no qual se desenvolve através das relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, não é exclusivo de determinados contextos sociais, mas acontece em toda e qualquer situação que seja possível o convívio.

### 4.1 O QUE VEM A SER SOCIALIZAÇÃO

Apesar de as características físicas e psicológicas dos seres humanos serem essencialmente as mesmas, seus padrões de comportamento e formas de agir são muito diversificados, como podem ser observados nos diferentes costumes dos povos no que se refere à alimentação, vestuário, habitação, etc. Em decorrência dos costumes e do estilo de vida que cada população adquire ao longo dos anos, é fato observar que o homem aprende a se comportar. Seu comportamento é transmitido e adquirido. Neste processo de aprendizagem adquire a cultura de seu grupo. Tudo aquilo que os seres humanos, através dos tempos e em todos os lugares, criaram, descobriram, construíram, transformaram e desenvolveram para satisfazer a suas necessidades, podemos dizer que é cultura ou manifestações de sua cultura. E o termo cultura aqui, não está sendo utilizado no mesmo sentido ao utilizado pela linguagem do senso comum, na qual atribui à expressão cultura, o fato de uma pessoa possuir uma grande soma de conhecimentos. Na linguagem sociológica, cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana, ou seja, “um todo complexo que abarca conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e outras capacidades adquiridas pelo homem como integrante da sociedade” (Tylor apud Vila Nova, 2000).

É possível afirmar, que o homem vivendo em sociedade, compartilha um determinado conjunto de comportamentos que são peculiares à sociedade de que deriva e, por isso, age e atua como parte integrante desse grupo em particular. Portanto, a cultura,

além de um processo singular e privado - porque ocorre com todo indivíduo de cada grupo social - , constitui-se num fenômeno plural e público, porque se dá na mediação do indivíduo com outros indivíduos, manipulando padrões

de significados que só fazem sentido num contexto específico (Daolio, 2003, p. 30).

É neste sentido ainda, que (Geertz apud Daolio, 2003) afirma, que a cultura é pública porque o significado o é, ocorrendo na praça da cidade, no mercado, enfim, em todas as formas de relações humanas. É possível afirmar então, que todos nós, independentemente do meio em que estamos inseridos, seja ele desenvolvido ou não, somos capazes de possuir cultura em virtude de que vivendo em sociedade participamos de alguma forma de cultura.

A cultura exerce um papel fundamental sobre o comportamento humano sendo que toda sociedade humana tem a sua própria cultura. Por sua vez, o comportamento humano é muito complexo e se realiza através de diferentes ações sociais como: caminhar, andar, vender, comprar, ensinar, etc. Estas ações possuem, ao mesmo tempo, significado e referência, portanto, toda ação social leva a interação, que equivale, na medida em que as relações humanas acontecem à reciprocidade de ações sociais (GALBINSKI, 1980). Em outras palavras, como bem afirma (Weber apud Vila Nova, 2000) é importante entender, que toda ação social provém da conduta humana e estas ações envolvem um significado para as pessoas. A ação social, portanto, é caracterizada pelo processo de interação em que o ator, que se dirige para a outra pessoa, leva em consideração as reações desta pessoa e considera as influências que pode exercer sobre ela.

No entanto, as interações se dão por meio da capacidade que os indivíduos têm de se comunicar. Embora, todas as espécies animais apresentem formas padronizadas de comportamentos, no que se refere à espécie humana estas formas são extremamente flexíveis, mudando-se o tempo todo devido ao fato de que os padrões de comportamento dos humanos são transmitidos e aprendidos através da comunicação simbólica (Davis apud Vila Nova, 2000). De todos os componentes da cultura, símbolos e normas estão entre os mais importantes para a organização social. E os homens, vivendo em sociedade, vivem cercados de símbolos e normas que partilhados coletivamente, possibilitam a organização social. As relações sociais desta forma podem ser estabelecidas simbolicamente através de diferentes maneiras, ou seja, “qualquer coisa que sirva como veículo para a orientação das relações entre os homens (objeto, ação, palavra, gesto etc.), a cultura é um sistema organizado de símbolos significativos, que organizam a vida dos diferentes grupos sociais” (Geertz apud Stigger, 2009).

Na vida social desempenham-se diferentes papéis, tão diferentes quanto são as posições que se ocupa nos grupos aos quais se pertence. Os indivíduos podem ocupar uma diversidade de posições sociais, sendo que, para cada uma, há um conjunto de expectativas padronizadas por parte dos que com ele estarão em interação. Deste modo, qualquer posição social se caracteriza pelo conjunto de papeis e “status” do indivíduo e o processo de socialização das pessoas é que desenvolve o desempenho de papeis sociais. Logo, o processo de socialização é aquele pelo qual o indivíduo “configurando-se como pessoa humana, possibilita a aquisição de hábitos e o habilita a viver em sociedade” (Galbinsky, 1980. p. 33).

Segundo ainda Vila Nova (2000), entende-se, como processo de socialização,

a transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação simbólica. Socialização, portanto, é o mesmo que aprendizagem, no sentido mais amplo dessa expressão (p. 48).

Assim, é através da socialização que o indivíduo pode avançar no sentido de desenvolver a sua personalidade e ser admitido na sociedade. Pela aprendizagem (socialização), é que o homem pode ter o seu comportamento moldado. Logo a socialização é o meio básico de controle social, já que é principalmente através da assimilação de valores, crenças e normas que o indivíduo pode comportar-se de modo satisfatório na sociedade. Percebe-se, portanto, com estas definições que, para uma pessoa ser considerada efetivamente “um indivíduo social”, ela deve, necessariamente, aprender valores, normas e condutas que lhe guiarão na vida de acordo com o que sua sociedade e cultura que dela deriva, esperam dela.

No entanto, a participação dos indivíduos na sociedade não se processa de maneira direta, apenas por se viver em sociedade, sem intermediações, porém, ao contrário, o indivíduo para ser socializado é preciso ocupar posições, desempenhar papéis, viver em determinados grupos que tenham relações estáveis, interesse e objetivos comuns e que possam estabelecer contatos contínuos (Vila Nova, 2000, p.71). Como bem afirma este autor, é através desta participação ativa, que torna-se possível internalizar elementos sócio-culturais do meio ambiente, integrando-os sob a influência de experiências de agentes sociais, ou seja, pela aquisição de valores culturais expressos pelo consenso e pela forma e maneira de pensar individualmente relacionadas a um determinado grupo.

Não obstante, frequentemente a socialização - como sendo um processo de aprendizagem de valores, normas e padrões de comportamento através do qual às crianças e adolescentes saberão e poderão agir de maneira satisfatória como membros de uma sociedade – aparece associada à idéia de que apenas seja algo que repercute *positivamente* na vida dos jovens, excluindo qualquer outra noção ou sentido que possa ser atribuído pelos indivíduos em decorrência das peculiaridades de outros contextos socialmente estabelecidos, aos quais estes indivíduos pertencem. Não se trataria, portanto, de identificar situações, condutas e/ou comportamentos e taxá-las como *positivas* ou *negativas* independentemente do contexto social em que as pudessem ocorrer. Mas sim, em sendo um “processo”, continua a atuar em inúmeros outros contextos da vida dos indivíduos sendo que, a própria noção de “positivo” e/ou “negativo”, precisa ser relativizada, contextualizada, o que significa dizer que não só qualquer socialização que venha a ocorrer será de acordo com o entendimento que cada grupo de indivíduos atribui a um dado comportamento ou postura, mas também que este processo não é exclusivo de projetos sociais que se utilizam do esporte para incutir valores e normas inerentes para se viver em sociedade.

A partir disso, tornar-se-ia possível estabelecer uma relação direta entre socialização e a participação de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de esporte? A “mera” participação socializaria? E ainda, que tipo de socialização seria essa?

Pode-se afirmar então que os meios de socialização, ou ainda, agentes deste processo são: a família, os parentes, a comunicação de massa, os amigos, as escolas, os clubes recreativos, as empresas e, não se poderia deixar de incluir, projetos sociais de esporte e toda e qualquer outra situação da vida social de um indivíduo que possibilite convívio.

Com isso, partindo-se do pressuposto de que a socialização, segundo (VILA NOVA, 2000) significa, em outras palavras, aprender a interiorizar elementos sócio-culturais do meio ambiente, incorporando-os (pelos indivíduos) sob a influência de experiências de agentes sociais que, neste estudo, refere-se ao contexto de um projeto social esportivo, torna-se passível estabelecer o seguinte problema de pesquisa:

- *como a participação de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social esportivo pode refletir nos seus processos de socialização?*

## 4.2 ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO

De uma forma geral, a socialização trata-se de um processo de introdução de comportamentos (condutas) coerentes com as normas e valores que estão em vigor na sociedade e considerados “adequados” por esta. Não obstante, este processo se dá dentro das alteridades que cada sociedade ou grupo de indivíduos apresenta, ou seja, se a socialização é o aprendizado de condutas socialmente estabelecidas, é preciso considerar que o universo social das crianças pode ser constituído por várias instituições e espaços formais e informais os quais podem variar as condutas, normas e comportamentos que são valorizados.

Se, como bem afirma Barbosa (2007), até meados do século XX as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis resumiam-se ao contexto de suas famílias, “as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização”. Desta forma, “os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas”. (p. 1063).

Com isso, em virtude da transformação social a que veio sendo submetida, a infância adquiriu valor com o passar do tempo o que acabou culminando com uma participação mais ativa na sociedade. Dentro disso, segundo Barbosa (2007), é preciso considerar que a infância não pode mais ser vista “como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada” (p. 1065). São também seres capazes de, além de possuir cultura, produzi-la. Ao propor a noção de “reprodução interpretativa”, (Corsaro apud Barbosa, 2007), coloca que as crianças além de serem afetadas pela estrutura social de diversas instituições culturais, sociais e políticas, contribuem também ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade. “As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas”. (p.1066). Além disso, a autora faz referência de que há toda uma produção cultural realizada pela sociedade capitalista direcionada as crianças colocando-as na condição de consumidoras em grande potencial. Porém, pode-se observar que, “apesar de toda a hegemonia do capital, (...) as culturas alternativas também têm se utilizado dos fluxos e estratégias capitalistas para produzir e divulgar outras versões de mundo, através da internet, da pirataria”. (p. 1069). E finaliza:

as crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. (Barbosa, 2007, p. 1069).

Cohn (2005) também contribui ao afirmar que a criança, “onde quer que ela esteja, interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (p.28). Coloca que estas em relação aos adultos “não sabem menos, elas sabem outras coisas”, pois,

as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação aos adultos. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada (...) Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (p.35).

O processo de aprendizagem dos comportamentos esperados que as crianças venham a ter ocorre, portanto, por intermédio e influência do comportamento de pessoas que possam vir a se relacionar ou interagir com elas. Os companheiros, indivíduos de mesma faixa etária, desta forma, configuram-se como agentes desse processo, pois, ao interagirem entre si tem-se a possibilidade de aprenderem habilidades peculiares a suas idades fora de ambientes considerados formais de aprendizagem ou até mesmo dentro deles (DAMO, 2007; WENETZ, 2007; THOMASSIM, 2007), o que alguns autores da sociologia de infância vão chamar de culturas de pares. Assim, “as interações com os companheiros oferecem oportunidades para aprender como controlar o comportamento social, desenvolver habilidades e interesses relevantes para a idade e partilhar problemas e sentimentos semelhantes” (Mussen et al. Apud Barbirato, 2005).

Entretanto, nem todas as pessoas terão a capacidade de influenciar o comportamento das crianças, mas algumas, por estarem mais ligadas afetiva e emocionalmente, terão esta tarefa facilitada sendo capaz de servir-lhes como “exemplo” ou “modelo”, como por exemplo, os pais, ou até mesmo, os irmãos mais velhos. Assim, a família nesse contexto, parece surgir como um agente socializador mais importante justamente por ter mais contato com a criança.

Nesse sentido, Fonseca (2002) em sua obra *Caminhos da Adoção* ao pontuar algumas diferenças existentes entre as classes popular e média, vai dizer que nesta última, por exemplo, a “escola e a família nuclear desempenham os papéis principais de socialização” e onde são atribuídas as crianças fases bem delimitadas de “desenvolvimento emocional e intelectual” sendo educadas por profissionais de diversas áreas específicas. Neste caso, também vai referir que o casal (os pais genitores) tem total responsabilidade sobre a educação de seus filhos e “de assegurar que certas necessidades “objetivas” sejam atendidas” (p. 31). Esta visão de infância, no entanto, segundo esta mesma autora, destoa com certo grau em relação à classe trabalhadora (popular) na medida em que às crianças além de manter uma relação de muita proximidade com seus familiares, circulam por entre seus parentes, em outras casas por tempos às vezes indeterminado, ou seja, aqui a família também recebe uma importância considerável, no entanto confere dinâmicas diferentes em seus processos de socialização pautadas em muito por esta dita circulação. Aqui, a noção de infância também é vista como menos fragmentada do que a outra sob o ponto de vista das fases de seu desenvolvimento.

À escola, por sua vez, como instituição social em que se encontram grupos de indivíduos que vivem em meios sociais mais amplos, também tem uma parcela de responsabilidade considerável ao exercer poderosos influxos socializadores, isto é, na transmissão de conhecimentos básicos e culturais tidos por ela como “legítimos”. Thin, citado por Barbosa (2007) comenta que as lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes e que nesta relação desigual entre família e escola, há por conta disso um pólo dominante de socialização que é o da escola em detrimento de um outro, o dominado, que é o das famílias.

Minha intenção não é entrar nessa discussão, no entanto, a escola, também é um espaço onde múltiplos modos de socializações e formações culturais se confrontam. “A escola é o espaço de confronto ou entretecimento de culturas pessoais – de crianças e adultos – e de culturas sociais – legítimas e não-legítimas” (Lahire apud Barbosa, 2007).

Em suma, considerando-se os diferentes espaços socializadores – família, escola, culturas de infância, dentre outros – , estes, podem possuir diferentes lógicas socializadoras.

Portanto, levando estas discussões sobre espaços de socialização, é adequado que esta pesquisa, ao querer compreender um projeto social de esporte em específico, leve em conta que *as experiências destas crianças também se desenvolvem concomitantemente em outros contextos que compõe o seu universo social.*

### **4.3 QUAIS ESPAÇOS SOCIALIZADORES AS CRIANÇAS DESTA PESQUISA EXPERIMENTAM?**

A escola na qual às crianças estudam está localizada em uma vila de classe popular, num bairro da periferia de Porto Alegre. Atende a crianças que moram nas suas proximidades. Esta comunidade na qual a escola de ensino municipal está inserida é conhecida como uma das vilas mais pobres da região, estando entre os doze bairros<sup>7</sup> com os piores índices de vulnerabilidade social<sup>8</sup>, segundo dados da PMPA. No entanto, estes dados representam de forma muito simplista a realidade da vila na medida em que remetem um olhar estritamente homogêneo sobre as crianças pobres deste território. “A criança da periferia urbana não pode ser apenas representada por sua proximidade com a miséria, com o lixo e com o tráfico, mas fundamentalmente, por como constitui-se o ser criança neste contexto de desigualdade” (Thomassim, 2004, p. 51). Mas de certa forma justificam a alta incidência de projetos sociais desenvolvidos e direcionados às crianças desta vila, como bem mostram os estudos de Thomassim (2006), consideradas por estes em situação de “vulnerabilidade social”.

A vila possui uma geografia muito peculiar, algumas casas situam-se em vielas estreitas, muito próximas umas das outras, onde o espaço permite que se passe uma ou duas pessoas de cada vez. As ruas - algumas estreitas, outras nem tanto - apresentam grande circulação de adultos e crianças durante o dia. Praças, campos de futebol são também outros exemplos de espaços frequentados diariamente pelos seus moradores, entre os quais as crianças estão incluídas.

---

<sup>7</sup> Dados obtidos em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/> - Observatório de Porto Alegre.

<sup>8</sup> Na composição do índice de vulnerabilidade social dos bairros de Porto Alegre foram utilizados dados do Censo Demográfico – IBGE 2000 relacionados a oito indicadores, sendo os quais: % de domicílios com abastecimento de água não adequado, % de domicílios com esgotamento sanitário não adequado, % de domicílios sem banheiro nem sanitário, % responsável por domicílio com renda até 1 e até 2 salário mínimo, % de pessoas de 0 a 14 anos, % de responsável por domicílio com menos de 4 anos de estudo e % de mulheres responsáveis por domicílio analfabetas.

Estas características podem ser fielmente representadas de acordo com dados da tabela abaixo sobre ocupação espacial e demográfica da *vila referida*<sup>9</sup>. Poder-se-á observar também as discrepâncias existentes entre os índices desta localidade em relação a outros bairros vizinhos, como por exemplo, no que se refere ao elevado número de habitantes por quilômetro quadrado (densidade demográfica).

UDH	Área (Km)	População total	Densidade demográfica	Número de domicílio	População menos de 15 anos
<b>Bairro (Vilas referidas)</b>	<b>0,86</b>	<b>18.828</b>	<b>21.771,1</b>	<b>4.697</b>	<b>7.382</b>
Bairro x	2,55	11.191	4.385,1	3.495	1.757
Bairro y	1,66	16.505	9.959,3	5.249	3.737
Bairro k	3,61	19.684	6.139,6	5.763	4.796
Bairro w	1,78	13.059	7.352,9	4.467	2.721

Dados de 2000 (Atlas de Desenvolvimento Humano da RMPA)

Tendo em vista os dados expostos na tabela acima é fácil deduzir que se por um lado à vila apresenta uma grande concentração de pessoas naquele espaço, por outro, as famílias que lá residem mantêm-se muito próximas umas das outras. Com isso, torna-se possível estabelecer relações entre seus familiares e vizinhos – adultos e crianças, crianças com crianças – que num outro contexto talvez pudesse ser menos provável.

Diante dessas possibilidades onde as crianças da vila mantêm-se em estreita relação - entre si ou com outros indivíduos - afluem momentos para muitas brincadeiras e isso fica evidente na fala de algumas delas, como por exemplo: “ah, eu gosto de brincar de esconde-esconde, de andar de bicicleta, de conversar (Maria Clara, entrevista, 14/10/09). “Eu jogo bolita, jogo bola, ando de bicicleta na praçinha, no campo” (Diego, entrevista, 14/10/09). Uma passagem de meu diário de campo traz

<sup>9</sup> Os dados apresentados na tabela referem-se aos números não só da vila de onde a maioria das crianças que participam do projeto são provenientes, mas também fazem parte desta UDH outras duas vilas vizinhas pertencentes a este mesmo bairro. Adaptado de Thomassim (2009).

outro exemplo desses momentos em que, como sugere Fonseca (2002), estas brincadeiras e jogos são “incrustados na ecologia do lugar” (p.27).

Terminada a aula por volta das 10h20min, os alunos agora vão à frente da escola esperar o ônibus que vai levá-los ao projeto de tênis. Saio da sala e fico na frente da escola juntamente com os alunos esperando o ônibus. Logo que me aproximo do portão da escola, vejo um grupo de alunos passando pelo portão, caminhando em direção a uma praça. Ouço então alguns alunos comentando que tinham ido à casa do Diego, que era um dos que estavam no grupo. Não demora muito e eles retornam a frente da escola. Outros alunos que já estavam por ali permanecem conversando entre eles. Um grupo de mais ou menos 5 alunos, enquanto o ônibus não vinha, jogava bolita em cima da calçada. Conversavam, davam risadas, se divertiam sem maiores problemas (Diário de campo, 14/10/09).

Retornando a Fonseca (2002), ao estabelecer algumas diferenças entre as crianças de um bairro popular e as de classe mais elevada coloca que, naquela,

seu domínio, por excelência, é a rua, e lá as crianças abundam – a todas as horas do dia. Lá estão elas, na esquina, absortas em um jogo de bola de gude; um pouco mais acima, estão organizando uma competição de piões. Em um determinado momento, os estilingues entraram na moda, tendo sucedido as pipas. (Nas casas dos bairros abastados, os jogos infantis são de outro tipo. Brinquedos comprados anonimamente em uma loja, guardados solenemente em um armário, têm como objetivo “educar” (e ocupar) a criança isolada do mundo.) (p.27).

Neste aspecto, portanto, o que mais se evidencia é - fora outras atividades mencionadas que as crianças vivenciam em espaços formais - a grande presença de crianças circulando, brincando e conversando pelas ruas da vila. Aqui, a rua também se configura num espaço ímpar de contato entre elas e, portanto, de relações sociais.

O contexto escolar também se configurou num “palco” central de circulação das crianças e adolescentes fora inclusive do turno de aula curricular. Muitas das crianças mesmo freqüentando o projeto social de tênis descrito anteriormente, vivenciavam também outras atividades pedagógicas, lúdicas e esportivas direcionadas a elas dentro do espaço escolar. Eram atividades relacionadas à educação ambiental, à prática de modalidades esportivas (futebol), aulas de capoeira e de reforço escolar em disciplinas como matemática e português. As aulas lúdicas que também faziam parte do repertório oferecido às crianças, abrangiam uma série de atividades relacionadas à

dança, realização de coreografias, desfiles, dentre outras. Logo abaixo a ilustração de alguns destes momentos.

A professora inicia a aula com um alongamento e logo em seguida começam a ensaiar um desfile, como se fosse um desfile de moda. O desfile segue. Os alunos, um a um, vão andando de um canto ao outro da sala. Quando chegam no meio da sala, tem que parar e se colocar de duas formas, executando um giro de 180°. No final da “passarela”, mais uma parada obrigatória. Na seqüência os alunos partem para um desfile em duplas e depois todos juntos. Alguns alunos mais envergonhados, outros mais desinibidos seguem participando normalmente da aula lúdica. Em cima de uma cadeira da sala, um som, com uma música não muito alta, dá o ritmo ao “desfile” (Diário de campo, 29/09/09).

Chego à sala de vídeo, bato na porta e vejo que já estavam tendo aula. A professora Leila permite a minha entrada na sala. Sento numa cadeira e fico observando. Os alunos estavam ensaiando, ao som de uma música, uma determinada coreografia. Os alunos dançam, executam os gestos. A professora em certos momentos pára a aula para explicar e mostrar a execução correta dos gestos. Os alunos parecem organizados e concentrados no que fazem e gostam do que estão fazendo. Eles giram, executam passos laterais, fazem deslocamentos passando uns pelos outros de forma bem organizada (Diário de campo, 14/10/09).

Entretanto, no interior da escola também há espaço de interações/relações entre as crianças sem ao menos estarem realizando atividades educativas (formais) direcionadas a elas. Nesse sentido, trago o exemplo de um estudo realizado por Wenez (2007) no espaço do recreio escolar onde, ao estudar Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio, procurou compreender como são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e de ser menina no recreio escolar. Tratando a escola como um espaço cultural (e não apenas pedagógico), observa que ao mesmo tempo em que ela possui uma cultura própria, é também “alvo” do meio social em que está inserida, ou seja, interage com a comunidade e com as famílias que dela fazem parte. Assim, entende-a,

como um campo de constantes lutas, ações e contestações, aceitação e resistências, onde os sujeitos vão se conformando em grupos diferentes, e cada grupo com particularidades específicas. Dentro desses grupos, os sujeitos interagem com outras instâncias, que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar suas marcas (p. 119).

Desta forma, a partir das observações naquele espaço (recreio escolar), onde muitas vezes é tido como neutro, a autora pôde identificar aprendizagens não-oficiais e não-intencionais a partir de jogos e brincadeiras nas quais as crianças podiam aprender (e até mesmo disputar) formas e maneiras de serem meninos e/ou meninas.

A partir destas informações parece conveniente pensar que além dos espaços formais de socialização como a escola e os projetos sociais, as crianças desta pesquisa, também experimentam de forma significativa as relações que se estabelecem no convívio com seus familiares, vizinhos e colegas de infância no contexto de suas casas como também nas ruas em que circulam.

## 5. “ENTRANDO EM QUADRA”: AS AULAS DO PROJETO

O núcleo do projeto social de tênis ao qual pude acompanhar e onde foram (e são) desenvolvidas as atividades com as crianças dispõe da estrutura física de uma universidade privada. Logo na chegada, ao visualizar a estrutura do prédio desta universidade, percebi, que o espaço não só teria totais condições de desenvolver este tipo de atividade com as crianças como também, pela sua imponência, impressioná-las. Até mesmo se levarmos em consideração o contexto de onde são oriundas, não familiarizadas a realizar atividades neste tipo de cenário, ainda mais, relacionadas ao tênis.

O prédio onde são desenvolvidas as aulas se impõe, diante de uma das principais avenidas da capital gaúcha, podendo ser contemplado a vários quarteirões. É, de certa forma, impossível passar por ele, sem ao menos, não disponibilizar segundos de nossa atenção.

É justamente na direção desse contexto em particular que as crianças partem de sua escola, de suas casas, das ruas de sua vila, de um bairro da periferia, entram num ônibus e vão participar de atividades que não só elas, mas suas famílias, vislumbram a possibilidade de melhores perspectivas para o seus futuros. Nesse sentido, parece haver certa correspondência nos discursos entre o projeto e as famílias, como mostra a fala de um dos alunos entrevistados quando perguntado sobre o que sua família achava dele participar do projeto: “ah, eles gostam porque eles querem que eu tenha uma vida melhor, porque às minhas irmãs não tem” (Fabrício, entrevista, 16/10/09). As crianças, desta maneira, são conduzidas de seu “palco” habitual, ou seja, de seus outros espaços sociais, e já dentro do ônibus tem a possibilidade de estabelecer relações, não apenas entre si, mas com o próprio motorista do ônibus, com quem elas mantêm uma relação de muita proximidade.

Logo que as crianças chegam ao prédio da universidade, os professores do projeto social já estão a sua espera. “As crianças descem do ônibus, muito entusiasmadas, cumprimentam os professores e vem me cumprimentar. Em seguida, todas vão se deslocando pela calçada lateral do prédio em direção a sua entrada, para então se dirigirem até as quadras e lá, já fazerem um círculo para o professor fazer a chamada” (diário de campo, 10/07/09).

A partir desse instante, todas elas irão permanecer sob os olhares atentos de seus professores, de seus educadores. A aula, que tem a duração de uma hora é sempre

*toda conduzida* pelos professores, ou seja, pelo projeto. Nos momentos que antecedem a chegada dos alunos, os professores, além de organizarem os materiais tratam de fazer as últimas combinações tanto com relação aos objetivos quanto aos conteúdos que serão trabalhados durante a referida aula. Após isso, chega o momento de buscar os alunos.

Os alunos chegam, entram na quadra e fazem um círculo para o professor fazer a chamada e explicar as atividades que serão desenvolvidas nesse dia. Todos, olhando para o professor, prestam atenção na sua fala e ele mesmo pede a atenção de todos. A aula começa e os alunos têm que formar um dispositivo para realizar uma brincadeira a fim de aquecê-los, sendo que cada um tem que entrar dentro de um bambolê em número maior com relação ao número de alunos. Durante essa atividade, um dos alunos tenta burlar as regras da brincadeira. Os professores param a atividade, chamam a atenção para as regras da atividade e dá a posse da bola para a outra equipe. Nova atividade. O professor reagrupa os alunos para novas explicações. Os alunos tinham que bater na bola de tênis, sendo que a cada toque na bola o aluno deveria colocar um ou os dois pés para fora da quadra. Ao tocar a bola para o outro lado da quadra, o aluno podia dominar a bola com a raquete e tocar com tranquilidade para o outro lado. Alunos novamente reunidos. Agora, os alunos tinham que realizar a atividade com a palma das mãos, inicialmente sem a raquete. Ambos deveriam bater na bola com as mãos e, quando possível, pegar a raquete que estava estrategicamente colocada na área de saque e assim, bater na bola com a raquete. A aula termina. Os alunos recolhem os materiais, os organizam em um carrinho e formam novamente um círculo para o feedback final. Cada um dos professores, neste momento, tece alguns comentários a respeito de como foi à aula e pedem para que os alunos também falem sobre como foi à aula. Os alunos também têm um espaço para falar o que acharam da aula. Termina a conversa final e os alunos, imediatamente, já partem para pegar o ônibus e irem para suas casas (Diário de campo, 20/05/09).

As aulas seguem, notadamente, o mesmo ritual, a mesma seqüência e padrão. Esta seqüência lógica de acontecimentos, dentro dos quais às aulas se desenvolvem, também são transferidas ou podem ser percebidas na realização de outras atividades que são desenvolvidas no âmbito do programa. Um exemplo disso, é de que em outros momentos esse controle continuava sendo exercido, como foi possível observar numa confraternização desenvolvida para comemorar os aniversários de todos os alunos que haviam feito no decorrer do primeiro semestre do ano de 2009. Da mesma forma que nas aulas, foram os professores quem conduziram à festa. Logo abaixo, um trecho do meu diário de campo mostra bem esse fato.

Ao redor da mesa, foram colocadas cadeiras em forma de círculo para cada aluno poder se acomodar. *O professor Alex toma a palavra, e dá início a comemoração. De início, faz a chamada para verificar se alguém tinha faltado.* Começa, então a chamar, mês a mês, os aniversariantes dos primeiros seis meses do ano. No entanto, o professor criou uma atividade de

forma que todos os alunos tinham de responder e descobrir, através de cálculos matemáticos, quem tinha feito aniversário desde o primeiro mês do ano. Os alunos iam respondendo as perguntas, em ordem progressiva de complexidade, referentes ao ano, mês e dia, ou seja, os alunos calculavam de acordo com as perguntas que eram feitas e chegavam a data de aniversário exata de cada um. Em seguida, logo após o aluno ser identificado, o professor entregava um cartão, lhe dava os parabéns e o aluno voltava para o seu lugar. Após isso, a festa prosseguiu de forma organizada, os alunos andavam pela sala comendo, tomando refrigerante, conversavam entre eles e elogiavam o que cada um havia trazido (26/06/09).

As atividades, por conta disso, parecem lembrar em muito, o ambiente escolar quanto à forma de organização (chamadas, horários, estrutura da aula). Os aspectos técnicos da modalidade e o conhecimento de regras, não apenas relacionadas ao tênis, mas no que refere a organização da aula, são valorizados. O que dá a idéia desta forma, de um envolvimento constante e sistemático dos alunos. Isto é, os alunos realizam suas práticas, inseridos num ambiente formal. Assim, as aulas vão sendo desenvolvidas sempre dentro de uma mesma dinâmica, ou seja,

os alunos chegam, após ter sido buscados pelos professores junto ao ônibus e já formam um círculo para o professor fazer a chamada e ter a conversa inicial. Silêncio. O professor explica a 1ª atividade e no decorrer da aula, a cada nova atividade, reagrupa os alunos para novas explicações. Termina a aula. Os alunos recolhem os materiais, formam um círculo para a conversa final, são conduzidos pelos professores até o ônibus novamente e vão embora (diário de campo, 01/07/09).

De acordo com a estrutura colocada e a sequência dos acontecimentos que ocorre durante as atividades, as crianças ficam com pouco *espaço/tempo* para dispersarem-se, ou seja, permanecem o tempo todo *envolvidas, ocupadas, aprendendo e desenvolvendo* os exercícios propostos existindo poucos momentos de *interações livres* entre elas. Também com relação aos momentos que antecedem (conversa inicial) e sucedem (feedback final) as aulas, pode-se notar que as crianças são constantemente observadas pelos educadores do projeto. Assim, não só quando elas chegam e descem do ônibus, mas também, após as aulas, quando os professores as conduzem de volta até ele, estão sempre sendo “vigiadas” e “questionadas” sobre as condutas e formas de agir que devem ter nesse espaço enquanto lugar e tempo, pois não devem “correr pelas

calçadas; andar distantes uns dos outros; ao descer do ônibus, andar na rua fora do espaço da calçada; ficar de empurra-empurra...” (diário de campo, 30/09/09)<sup>10</sup>.

Tão logo os alunos chegam às quadras, sem perder muito tempo, já vão formando o dispositivo para haver a conversa inicial. O excerto do diário do dia 21 de agosto deste ano retrata bem essa dinâmica:

Os alunos chegam às quadras. As crianças começam a formar um círculo (dispositivo inicial da aula) a fim de o professor fazer a chamada. Terminada a chamada, o professor começa a explicar como seriam as atividades nesse dia. A turma é dividida em 5 grupos, de aproximadamente 5 alunos cada. Cada grupo, tendo um coordenador, tinha a tarefa de criar uma atividade que envolvesse o tênis. Os alunos, então, começam a discutir, conversar, a fim de elaborar uma atividade. Todos estavam participando muito atentos e cada grupo, dispostos em espaços diferentes nas quadras, ao mesmo tempo em que criavam a atividade, também a executavam entre eles como uma forma de treinarem. Para isso, os professores deram um tempo. Encerrada essa parte, os professores chamaram todos os alunos. A partir desse momento, o coordenador de cada grupo, um grupo por vez, começou a explicar a atividade que seu respectivo grupo criou. Este deveria, em outras palavras, ensinar a atividade, que seu grupo havia criado, aos seus colegas. Em seguida, um dos professores sugere que o grupo demonstre, na prática, para toda a turma, a atividade criada para todos poderem visualizar melhor. Após isso, a turma inteira pode realizar as atividades propostas pelos grupos, sendo que cada grupo deveria explicar, demonstrar para depois todos os seus colegas poderem fazer a atividade. A aula termina e os alunos se reúnem para o feedback final. O professor Alex começa falando e questiona os alunos para saber o que eles acharam da aula de hoje. Afirmam que gostaram muito das atividades. Os professores na sequência elogiam muito as atividades desenvolvidas pelos alunos. Termina a conversa e os alunos saem em direção aos elevadores de forma bem organizada. Durante o deslocamento para o ônibus, nenhum caso de indisciplina ocorreu. Todos, então, entram no ônibus e vão para casa (Diário de campo, 21/08/09).

No final do período de aula, da mesma forma, os alunos são agrupados novamente. Esse espaço é sempre destinado para não só os professores realizarem alguns comentários pertinentes aos fatos ocorridos durante a aula, como também para que os alunos possam ter um espaço e fazer o uso da palavra e levantar questões relacionadas às atividades desenvolvidas. Assim, os professores fazem perguntas do tipo: “o que vocês acharam da aula de hoje?”, “foi boa?”, “do que vocês gostaram ou não gostaram da aula de hoje?” Logo abaixo, trechos tirados dos diários de campo mostram bem esses momentos pós-aula.

---

<sup>10</sup> Apesar disso ter sido referido e colocado neste diário de campo, essa dinâmica ocorre durante todas as atividades do projeto.

Termina a aula por volta das 11h50min.. Feedback. Os professores pedem para que os alunos recolham os materiais. De forma mais tranqüila que na aula passada, eles vão recolhendo. Em seguida, formam o círculo para haver o feedback final. O professor Alex toma a palavra e de cara pergunta, “O que vocês acharam da aula hoje”? E todos respondem: “muito boa”!! Novamente o professor pergunta, “Por quê”? Alguns alunos dão a mesma resposta. “Por que hoje nós pudemos jogar com colegas diferentes”. O professor continua falando e faz alguns elogios à turma dizendo que o comportamento hoje foi bem melhor que na aula passada, todos estavam mais concentrados em jogar do que apenas ganhar a qualquer custo (Diário de campo, 17/07/09).

O professor apita e termina a aula. Os alunos começam a juntar e organizar os materiais. Formam novamente um círculo para o feedback final. O professor começa falando sobre as regras que cada aluno tem que saber, dentro de cada categoria. Enfatiza que eles devem prestar muita atenção nas regras e na contagem dos pontos de tênis, pois no dia da competição (torneio inter-núcleos que se realizaria em julho de 2009), nem todos vão estar acompanhados de um professor para orientá-los. Devem conseguir identificar as situações de jogo em que é ou não ponto, sendo honestos ao analisar a situação de jogo. Não devem, assim, enganar o adversário, pois sem estes, não haveria jogo. Fim da aula e todos começam se dirigir para o ônibus. Alguns vêm me cumprimentar e vão embora (diário de campo, 03/07/09).

Dentro desse momento, o professor voltou a mencionar que os alunos precisam ter mais concentração e atenção no momento das atividades e prestar mais atenção quando os professores estão dando explicações referentes às atividades (diário de campo, 15/07/09).

As características e as particularidades encontradas em relação às práticas do projeto permitem entender que, o comportamento das crianças dentro das atividades, aparentemente, parece corresponder aquilo que é esperado e proposto pelo projeto. Isto pode-se verificar, tanto nas observações como nas entrevistas com as crianças na medida em que reiteram aspectos, valores e condutas defendidos pelo projeto social observado.

No entanto, na perspectiva deste trabalho, isto pode ser considerado um resultado do projeto? Esta será a “cruzada” do próximo capítulo.

## **6. “COMPORTAMENTOS ADEQUADOS”: ISSO É UM RESULTADO DO PROJETO?**

Como pode ser observado no contexto do projeto, as aulas possuem certas características que nos remetem a considerar que as crianças possuem comportamentos “adequados”.

Contudo, a partir desse momento, buscar-se-á apresentar três reflexões em forma de sub-capítulos, suscitadas a partir de novos dados coletados junto às crianças e ao projeto. Dados esses, que vão caracterizar e fundamentar com mais propriedade o projeto e seu público alvo.

### **6.1 QUE CRIANÇAS SÃO ESSAS? COMO CHEGAM ATÉ O PROJETO?**

Um dos principais critérios para a inscrição no projeto em pauta é a obrigação de os alunos estarem matriculados em uma escola, no caso, da rede municipal de ensino. De imediato percebe-se, que a totalidade dos alunos que freqüentam o projeto estão rigorosamente matriculados e desenvolvendo diária e regularmente atividades pedagógicas e educacionais junto as suas escolas. Portanto este programa, como bem faz menção de divulgar, possui 0% de evasão escolar.

“Pode-se entender que este requisito, bastante difundido entre os programas, funciona como uma espécie de reforço ou de prêmio à escolarização regular” (Vianna e Lovisolo, 2009, p. 152).

No entanto, o acesso às práticas do projeto não se resume ao critério de os alunos estarem matriculados na rede municipal de ensino. Mesmo dentro destas condições, as vagas são contempladas e/ou preenchidas dentro de percentuais pré-estabelecidos pelo programa os quais são definidos levando-se em consideração o histórico dos alunos. E isto pode ser facilmente observado tanto na fala dos professores e coordenadores do projeto, quanto na entrevista (conversa) realizada com a professora responsável por intermediar as relações entre a escola e o projeto. Estes afirmam:

Esta turma que é composta de vinte e poucos alunos, metade dela, dez alunos são normais assim, cinco são os que têm algum problema e os outros cinco que tem a acrescentar (Alex, diário de campo, 23/09/09).

Pelo histórico do aluno. Existe um percentual de alunos que entram que tem bom comportamento, assim como outros que tem um histórico de mais problemas. Mas a maioria dos alunos que entram são os que têm um histórico de bons comportamentos. Aí, são mesclados com os que não são comportados (Karla, entrevista, 14/10/09).

Assim, o maior percentual de alunos que entram no projeto tem histórico de *bons comportamentos* e a menor cota é de alunos que tem *problemas*, ou seja, *alunos problema*.

Outra questão a ser considerada e não menos importante, está no caráter de não obrigatoriedade no que concerne a participação dos alunos no âmbito do projeto, diferentemente do que acontece nas atividades que são desenvolvidas no contexto escolar, por exemplo. Todos os alunos que são encaminhados ao projeto têm o claro interesse em fazer parte e participar das suas práticas. Isto fica claro quando o assunto é abordado junto à professora da escola:

Só entra no projeto quem quer e existe uma quantidade enorme de alunos que estão esperando uma oportunidade. O número de vagas que são disponibilizadas é muito menor do que a demanda de alunos que querem entrar. Aí eu realizo até sorteios para escolher os alunos. Depois disso, é encaminhado um bilhete feito por nós aqui da escola junto ao programa com alguns dados dos alunos, mas anteriormente, é dado o aval do projeto, disponibilizando alguma vaga que possa ter sido aberta (Karla, entrevista, 14/10/09).

Essa particularidade, onde aparece explicitamente à vontade de os alunos quererem participar do projeto, parece sugerir que os alunos possam ter *boas condutas* dada à valorização atribuída pelos alunos depois da vaga conquistada como podemos verificar nas colocações do aluno Diego.

foi a professora Leda de tanto que eu incomodava ela. “Professora eu quero entrar no tênis!” Daí um dia ela resolveu me colocar. Bah, têm tantos colegas que não vão e que querem entrar. Tem vários aqui do colégio que pedem para entrar e tem tantos que vão e que faltam, não sabem aproveitar. Eles pedem as coisas e não sabem valorizar as coisas que eles ganham. Igual a vaga, tem que demorar um monte pra conseguir e depois que se consegue ainda faltam. As coisas que nós ganhamos ainda é de graça, por isso que tem que valorizar. Como o professor mesmo diz, nós jogamos em quadra coberta e é de graça e o ônibus também (Diego, entrevista, 23/10/09).

A relação idade/série foi outro aspecto significativo que os dados apontaram. Foi possível constatar que praticamente todas as crianças da turma observada estavam (e

estão) em dia com as suas obrigações escolares, havendo uma correspondência entre as séries e aquilo que seria cronologicamente aceitável sob do ponto de vista das idades. Isto é, a maior parte dos alunos freqüenta as séries que deveriam estar cursando tendo-se como referência as suas idades.

De acordo com os dados anteriormente citados, parece plausível concluir que as crianças freqüentadoras do projeto social de tênis apresentam um conjunto de características e particularidades que lhe são inerentes, ou seja, já chegam ao programa com certas especificidades.

Entretanto, se considerarmos que os “bons comportamentos” são reflexo da participação delas no projeto, às custas de que “comportam-se adequadamente”?

## **6.2 E SE ISSO FOR UM RESULTADO? ÀS CUSTAS DE QUÊ “COMPORTAM-SE ADEQUADAMENTE”?**

Ao longo das observações que foram feitas no contexto do projeto, conseguimos verificar que o mesmo desenvolve e apresenta indicadores e metas tendo íntima relação com os valores que são trabalhados nas atividades desenvolvidas junto aos jovens. Comumente, está sempre buscando aperfeiçoar esses processos de controle e indicadores a fim de que possam servir de parâmetros na busca incessante de melhorar os resultados.

Portanto, caberá neste sub-capítulo ilustrar algumas das situações que vão justificar a interrogativa proposta inicialmente.

Logo que as crianças entram no projeto elas têm que demonstrar que realmente pretendem permanecer nele, isto é, freqüentá-lo. E isto fica perceptível quando no início de cada mês os professores apresentam dados referentes à frequência efetiva e geral<sup>11</sup> da turma.

Nesse dia, como sempre acontece na 1ª aula do mês, o professor faz a avaliação da turma com relação à frequência dos alunos, se teve casos de indisciplina, quanto aos atrasos e divulga para os alunos, o percentual de alunos com presença efetiva nas aulas e presença geral da turma (Diário de campo, 02/09/09).

---

<sup>11</sup> A frequência efetiva refere-se à participação real (presencial) do aluno dentro das aulas. No entanto, a frequência geral dos alunos diz respeito tanto a sua presença efetiva nas atividades como também nas suas faltas justificadas.

Além disso, para conquistar benefícios dentro do projeto torna-se necessário apresentar determinadas posturas e/ou condutas consideradas relevantes pelo projeto e que vão ao encontro de seus objetivos. Um dos primeiros exemplos que se poderia dar é com relação à camiseta do projeto. Os alunos não ganham imediatamente após a sua entrada, mas depois de semanas participando do mesmo. Até mesmo a professora da escola aborda essa questão: “o que eu acho importante que o projeto trabalha é que os alunos têm que conquistar as coisas, tem que batalhar pra conseguir”. Não ganham nada de “mão beijada” (Karla, entrevista, 14/10/09).

Outra situação significativa que ocorre no âmbito do projeto é a escolha do líder do mês<sup>12</sup>. Essa escolha é baseada em quatro critérios, a saber: *frequência efetiva nas aulas, violação de regras, indisciplina e atrasos*. Esses critérios, segundo o professor Alex, são definidos pelos próprios alunos. Em contrapartida os professores são os responsáveis por controlar e anotar durante as aulas o histórico dos alunos baseado nesses quatro critérios e aqueles alunos que não aparecerem em nenhum dos casos acima citados, concorrem automaticamente, ao posto de líder da turma no mês subsequente. Desta maneira, sempre quatro alunos por turma são pré-selecionados para concorrerem ao posto de líder. Desses quatro, um apenas será escolhido pela turma através do voto direto. A seguir, uma breve descrição de como isso acontece:

As crianças formam, logo que entram na quadra, um círculo, e o professor começa a explicar como seria a aula. Diz, que como hoje é o início do mês iria acontecer a votação do líder do mês. O professor então faz a chamada. A aula segue e o professor divulga baseado nas suas anotações, os 4 alunos que iriam concorrer para ser líder do mês de setembro, baseando-se é claro, naqueles 4 critérios. Definidos, os alunos vão, um a um, em direção a uma mesa pegar um pequeno papel, anotar o seu candidato e voltar para o seu lugar no círculo. Todos votam de forma organizada e alguns dos candidatos puderam até fazer até boca de urna, pois era permitido. Após a votação, o professor divulga então o vencedor e acaba ganhando o aluno Diego. A partir daí, a aula segue com as atividades de sempre relacionadas ao tênis. Terminada a aula, os alunos começam a juntar os materiais e na sequência, reúnem-se para o feedback final. O professor Alex começa falando e exalta a turma pelo ótimo comportamento dela durante a votação e o resto da aula. Alguns alunos fazem comentários e pedem para falar. Afirmam que gostaram da aula e de jogar com colegas diferentes, citando alguns (Diário de campo, 02/09/09).

---

<sup>12</sup> Segundo o professor Alex, o líder do mês deve auxiliar os demais colegas nas atividades durante as aulas, àqueles que têm mais dificuldade; deve lembrar e conscientizar os seus colegas a não cometerem nenhum dos quatro critérios definidos para a escolha do próprio líder, pois os mesmos servem também para avaliar a turma dentro do projeto social de tênis como um todo.

Os quatro critérios que são utilizados para a escolha do líder da turma, não são apenas usados para esse fim. Inclusive, servem de parâmetros para avaliar o desempenho das turmas dentro de um mesmo núcleo, bem como para avaliá-las perante todos os demais coletivos que compõe o projeto social de tênis.

Dentro do que fora afirmado anteriormente, à violação de regras pré-estabelecidas tornam-se aspectos relevantes por parte do projeto e devem ser tratadas com atenção por parte dos alunos. Eis alguns exemplos: os alunos não devem frequentar às aulas sem a camiseta do projeto<sup>13</sup>, não devem comer no local das aulas, dentre outras situações. O excerto a seguir exemplifica quando há a violação de alguma delas:

A aula começa. Os alunos partem para o jogo. Logo percebo que Laura não está jogando como os demais alunos. Aproximo-me dela e pergunto o porquê dela não estar participando da aula e ela responde: “bah professor, aula passada vim sem a camiseta, aí nessa aula não posso jogar”. Apenas permanece observando as atividades que os colegas desenvolvem sem maiores problemas. No final da aula o professor enaltece a postura e a conduta da Laura que nesse dia estava sendo punida (Diário de campo, 23/09/09).

Interessa ainda frisar que as regras, condutas e formas de agir propostas pelo projeto aparecem também nas falas de outras crianças que nem mesmo participam do projeto. Os colegas de escola das crianças que frequentam o projeto social de tênis demonstram ter conhecimento sobre determinados aspectos e regras inerentes ao projeto, como bem relatados nas entrevistas. Numa delas, a aluna Lúcia, mesmo estando fora do projeto demonstra estar por dentro das regras e menciona: “ah, não pode mascar chiclete, não pode entrar na quadra comendo” (Entrevista, 14/10/09).

### **6.3 AO TEREM “COMPORTAMENTOS ADEQUADOS”, HÁ INCORPORAÇÃO?**

Por conta de tudo o que fora colocado anteriormente tornar-se central fazer a pergunta enunciada neste sub-capítulo: será que as crianças ao se comportarem de maneira adequada estão incorporando estes valores, condutas e formas de agir propostas pelo programa?

Entretanto, mais importante do que tentar achar uma resposta precisa a esta pergunta ou até mesmo negá-la, pretender-se-á trazer alguns outros dados tanto do

<sup>13</sup> Regra válida para os alunos que já têm a camiseta.

contexto do projeto como também de outros espaços sociais frequentados pelas crianças e adolescentes desta pesquisa. O projeto vale-se de uma série de conteúdos (eixos temáticos) e procedimentos que são levados em consideração no momento de planejar as aulas. Nesse sentido, a partir do segundo semestre de 2009, após algumas reuniões, ficou estabelecido que este começaria a trabalhar com os valores olímpicos que são: amizade, respeito e excelência. Assim, logo após a paralisação motivada pela gripe H1N1, estes valores foram incorporados nas aulas oportunizando novas dinâmicas a elas, como mostra o diário de campo logo abaixo:

Chego às quadras por volta das 10h43min. O professor Alex, juntamente com os outros dois, o Edu e o Lucas, começam a combinar que a aula de hoje seria baseada num dos valores olímpicos: a amizade. Continua falando com os outros dois professores que, dentro das atividades, o ponto de contato continuaria sendo abordado e explica as atividades que seriam desenvolvidas durante esse dia. Explica também aos alunos cada um dos valores olímpicos. Ao comentar sobre a amizade, fala que “todos aqui devem jogar pela amizade e que os que sabem jogar melhor, devem ajudar os seus colegas a aprenderem também, isto é, os que sabem menos.” pós isso, depois da demonstração, todos os alunos reuniram-se em duplas e partiram para realizar as atividades. Durante a aula, após cada sinal, os alunos tinham trocar de duplas, ou seja, trocar de colega justamente para poder jogar com colegas diferentes. A aula termina e o professor faz as considerações finais (Diário de campo, 09/09/09).

Entretanto algumas situações interessantes foram identificadas durante as observações com relação à postura dos alunos na realização das atividades que foram propostas e se seguiram pelo segundo semestre do ano, como fica evidente nos trechos dos diários a seguir:

Após alguns instantes, em que estava olhando as meninas jogar, fui olhar os meninos, na outra quadra. Quando estava me aproximando, Diego atravessou a quadra correndo e ao mesmo tempo falava que tinha ganhado dois games dizendo “oh professor, eu sou xarope!”. Era sempre a mesma coisa, ele sempre contava em alto e bom tom que havia ganhado os games, as partidas (Diário de campo, 03/07/09).

Os alunos recolhem os materiais que ambos usaram durante a aula. Um dos alunos joga uma bola de tênis para cima ao invés de colocá-la dentro de uma sacola. O professor chama atenção desse aluno para ele colocar a bola rapidamente dentro da sacola. Outros alunos também brincavam com os materiais, discutiam entre eles e, dessa forma, atrasando a conversa de final de aula. Os alunos, da mesma maneira que no início da aula, não estavam tão atentos e o professor teve que chamar várias vezes a atenção deles (Diário de campo, 15/07/09).

Há algumas discussões, alguns alunos mostram-se mais competitivos dispostos a ganhar de seu “oponente” a qualquer preço. (Diário de campo, 28/08/09).

Outras situações puderam ser observadas durante o segundo evento competitivo que ocorre no contexto do projeto: a disputa interna. Esta competição é baseada nos jogos da amizade assim como acontece nas aulas propriamente ditas e fica evidente o que os professores e coordenadores esperam dela, podendo-se resumir na fala do professor Alex: “uns têm que ajudar os outros, é preciso haver cooperação”. “E isso não significa que os outros valores olímpicos (respeito e excelência) não estejam sendo trabalhados” (Diário de campo, 23/09/09). Os alunos, desta forma, disputam as partidas entre si numa melhor de três games, cada um dentro de sua categoria.

Entretanto, durante a realização desta competição, um dos alunos e justamente o líder da turma protagonizou a seguinte situação descrita em meu diário de campo:

Durante os jogos uma situação chamou-me a atenção. Uma das duplas que estavam jogando era formada pelo Diego e o Fabrício. A cada ponto que o Diego fazia, gritava em alto e bom tom “feito”, “pegaaa”, deixando bem claro que era ele quem estava ganhando. Todos os demais colegas podiam ouvir e ver a situação. Fabrício continuava a jogar apenas ouvindo, sem falar nada, sem esboçar alguma reação. Outras duplas também se portavam de uma forma mais competitiva. Havia algumas discussões sobre algumas jogadas onde, na maioria das vezes, os alunos discutiam de quem iria ser o ponto (Diário de campo, 14/10/09).

Durante o desenrolar desta pesquisa pude acompanhar os alunos também em outros espaços que eram vivenciados pelas crianças no seu dia-a-dia. Estas ocasiões me foram de suma importância, pois muitas outras situações puderam ser apreendidas que não só dentro do contexto do projeto de tênis. Assim no ônibus,

alguns alunos vão em pé, mesmo eles sabendo que não é permitido. Num dado momento, a Ângela, desentende-se novamente com o Ricardo. Este faz alguns sinais para ela e esta vai até ele e o empurra. Ângela o xinga e ele vai até ela e desfere alguns tapas. Ela, então, levanta-se de sua poltrona e também vai até ele para lhe dar alguns tapas. Passa alguns instantes e os dois param de brigar. Não demora muito e o ônibus chega até a vila na frente da escola onde à maioria dos alunos descem. Eu, sigo com o seu Flávio Antônio, o motorista do ônibus. Este, por sua vez, tece alguns comentários sobre um dos alunos, o Ricardo, justamente o que havia brigado anteriormente. Diz que “ele é bem complicado, ele tem problema e tem a mente bem de criança. Ele vive se envolvendo em brigas na escola”. Isso causou-me um certo estranhamento, pois no projeto ele sempre pareceu ser um aluno tranquilo, calmo (Diário de campo, 07/10/09).

A realidade da escola mostrou-se também bastante relevante nesta busca incessante de dados que pudessem enriquecer a pesquisa. Nesse contexto posso fazer referência com relação à participação de alguns alunos que além de freqüentarem o projeto social de tênis, participavam também de outros projetos sociais desenvolvidos no âmbito de sua escola. Fazendo menção a este contexto, mais especificamente às aulas lúdicas que eram disponibilizadas às crianças via outro programa, pretendo agora citar um fato apontado pela própria professora que ministrava aquelas aulas e que fora descrito em meu diário de campo.

Segundos depois de ter chegado à escola, ouvimos a voz da professora Leila dando aula na sala de vídeo (ao lado da direção) para outra turma. Bati na porta e pedi alguns minutos da sua atenção. Então, ela nos informou que já havia dado aula mais cedo para a turma onde existem alunos os quais estávamos acompanhando. Permaneceu alguns instantes ali, conversando conosco (Luís estava comigo), com a porta entre aberta. Comentou que um menino e uma menina, haviam brigado feio dentro da sala de aula. “Houve até troca de agressões”, disse ela. Quando falou os nomes deles, logo vi que se tratava de alunos que freqüentam o projeto social de tênis. Mencionou também que a menina, Ana Paula, não tinha vindo na aula. Talvez, por conta da briga ocorrida há poucos dias atrás. (Diário de campo, 13/10/09)

De fato, essa situação chamou-me muita atenção. No entanto, no decorrer das observações que puderam ser feitas nas aulas lúdicas desse projeto dentro da escola, em certos momentos era possível observar momentos de discussões entre os alunos. Num deles,

enquanto a professora e eu conversávamos frente ao quadro negro, os alunos permanecem brincando dentro da sala com dois balões. Com eles, jogam um mini-futebol, sendo a cadeira uma das goleiras. Num dado momento, os alunos empurram-se uns aos outros, há alguns puxões, nada muito grave, mas o suficiente para a professora chamar a atenção deles (Diário de campo, 01/10/09).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessa registrar as conclusões de modo a que provoquem novas reflexões em relação ao fenômeno em pauta: a socialização de indivíduos no contexto de projetos sociais de esporte.

A enorme oferta de projetos sociais de iniciativa pública e privada verificada nos últimos anos parece ser na mesma medida proporcional à convicção de que a participação de crianças em atividades esportivas seja suficiente para que estes jovens tenham uma vivência de socialização positiva e de cidadania. Assim, o que vemos com frequência é a disseminação de um olhar pouco realista e homogêneo em detrimento de uma realidade social que se mostra cada vez mais heterogênea e de um esporte significado a partir de sua relação com cada lógica cultural em particular.

Nesse sentido, torna-se necessário continuarmos lançando mão de um olhar crítico e, de certa forma, relativizador, frente às convicções propostas por certos agentes sociais que tentam fazer um “uso positivo” do esporte, (THOMASSIM, 2009).

Entretanto, não se trata de desconsiderar o caráter educativo e o papel social que o esporte pode desempenhar quanto ao processo de socialização em relação ao cenário preocupante de temas como violência, drogas e marginalização. Mas daí, a legitimá-lo como única e exclusiva *fonte socializadora*, e ainda, naturalmente *positiva* é não levar em conta que esta também ocorre em outras esferas socialmente estabelecidas, à saber na vila, na rua, na escola, na família ou em qualquer outra forma de convivência humana. É possível, também, pensar que a experiência esportiva pode *ensinar* comportamentos *ditos* negativos e contrários àquilo que, comumente, se encontra nos discursos acerca do esporte, em especial, quando se refere aos objetivos de projetos sociais. Um exemplo dessa ambigüidade é o trabalho produzido em Valência, na Espanha, onde os autores concluíram que os não praticantes de esporte e os que o praticavam no lazer, demonstraram maior valorização à *esportividade* do que aqueles que praticavam o esporte regularmente e vinculado às competições formais.

É também uma visão que homogeniza todo e qualquer significado do esporte independente do sentido que possa ser atribuído pelos praticantes. Da mesma forma, ao serem referidas as relações *positivas* entre esporte e saúde, “na verdade, esquece-se com frequência de que não se trata de saúde abstrata ou de esporte em geral, trata-se de uma saúde situada, qualificada e de um esporte significado a partir das interações locais” (Vianna e Lovisoló, 2009, p. 150).

Assim, de acordo com as situações vivenciadas pelas crianças no contexto do programa torna-se passível considerar a hipótese de que a incorporação de valores, condutas e normas não se configura num processo simples, mas complexo. Além disso, as crianças e os adolescentes são seres ativos nesse processo de aprendizagem (socialização) (COHN, 2005; BARBOSA, 2007). Desta maneira essas situações acabam por revelar que esse processo de incorporação de condutas e valores na prática não se estabelece de forma linear e direta, mas em sendo um processo, se dá no interagir, no dialogar com diferentes contextos sendo as crianças seres inegavelmente participantes ativos de seus próprios processos de socialização.

Todavia, vale a pena considerar ainda de que não se trata de negar a hipótese de que as pessoas possam ser educadas ao vivenciar certas atividades como as disponibilizadas pelo projeto social em questão ou qualquer outro programa, mas de levar em conta a complexidade envolvida na transferência de aprendizagens de um contexto para outro.

Enfim, a socialização em sendo um processo no qual se estabelece culturalmente, faz-nos refletir e pensar no fato de que tanto o espaço no qual a vida de um sujeito ocorre pode não ser influenciada por aprendizados propostos pelos programas e projetos sociais, como também os comportamentos e condutas que temos em determinados contextos são orientados por aprendizados que só fazem sentido nesses contextos, conforme mostram as teorias de Bernard Lahire. De acordo com Stigger e Thomassim (2009), este autor com “a noção sociológica de “disposições individuais para agir” procura expressar essa idéia de que as ações individuais – ou as condutas - estão vinculadas ao aprendizado de “disposições” incorporadas ao longo de processos de socialização” (p. 15). E finalizam:

(...) colocar em suspensão esta imagem simplificada da socialização nos permite não apenas perceber que esta visão de ator já é em si fruto de determinada construção moral, mas também bastante irreal no contexto das sociedades complexas, cujas dinâmicas socializadoras são múltiplas, simultâneas e heterogêneas – e também contraditórias. Dessa constatação, Lahire nos oferece uma teoria sociológica alternativa que toma a pluralidade do indivíduo – em suas maneiras de pensar, sentir, agir - como objeto de compreensão. Como decorrência, as análises fundamentadas a partir dela devem voltar-se aos dados empíricos, atentas às variedades de contextos e de dimensões da vida dos sujeitos, levando-se em conta os aprendizados incorporados como parte de um repertório mais ou menos plural de disposições, bem como as situações em que estas disposições são ou não acionados por tais sujeitos (p. 18-19).

Este olhar pode nos sensibilizar a observar e analisar de forma diferente as intervenções realizadas por projetos e/ou programas que buscam propor certos valores e formas de agir que julgam positivas.

Neste caso, aquilo que pode parecer um resultado da ação do projeto (“uma boa conduta”, por exemplo) junto a seu público alvo, pode ser ao mesmo tempo, algum tipo de pré-condição já trazida pelas crianças de outras experiências socializadoras, como por exemplo, da escola, da família, de seu bairro, etc., conforme foi percebido no projeto e relatado anteriormente.

Com essas considerações, eu não quis tanto julgar ou questionar as ações do programa no que se refere aos objetivos e metas (aquilo que é visto como positivo), mas ponderar e colocar em debate as relações simplistas de causa-efeito nestas experiências com as crianças.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBIRATO, Fernanda Rosa. **A socialização no contexto de projetos sociais esportivos: um estudo de caso na fundação gol de letra.** Tese (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 junho de 2008.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DAMO, Arlei Sander. A rua e o futebol. In: **O Esporte na cidade: Estudos Etnográficos Sobre Sociabilidades em Espaços Urbanos.** STIGGER, Marco Paulo GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel (Orgs.). – 2º ed. – Porto Alegre: Editora da ufrgs, 2007. p. 51-70.

DAOLIO, Jocimar. A antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In. **Educação Física e ciências humanas.** CARVALHO, yara Maria; RÚBIO, Kátia (Orgs.). São Paulo: Hucitec, 2003. p. 27-38.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, Claudia. **Quando Cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica em educação.** Revista Brasileira de Educação. N.10 pag. 58-78, jan-abr, 1999

GALBINSKY, Eni. **Introdução à sociologia.** Introdução, papel social, e status, processos sociais. 1. ed. Porto Alegre: FEPLAM, 1980. P. 31-44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

STIGGER, Marco Paulo. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico metodológicos e pesquisa de campo. In: **O Esporte na cidade: Estudos Etnográficos Sobre Sociabilidades em Espaços Urbanos.** STIGGER, Marco Paulo GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel (Orgs.). – 2º ed. – Porto Alegre: Editora da ufrgs, 2007. p. 31-50.

STIGGER, Marco Paulo; THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **Entre o “serve” e o “significa”: análise de papéis e expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais esportivos.** Porto Alegre: 2009 (mimeo)

STIGGER, Marco Paulo. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, vol. 30, n. 2, p. 73-88, jan. 2009.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O Projeto de Vivências Comunitárias em educação Física: um relato de experiência.** Monografia (Seminário de Monografia II) Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Uma alternativa metodológica para análise dos projetos sociais esportivos. In: **XVIII ENAREL**, 2006, Curitiba. Anais do XVIII ENAREL. Curitiba: PUCPR, 2006.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Imagens das crianças da periferia em projetos sociais esportivos. In: **O Esporte na cidade: Estudos Etnográficos Sobre Sociabilidades em Espaços Urbanos**. STIGGER, Marco Paulo GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel (Orgs.). – 2º ed. – Porto Alegre: Editora da ufrgs, 2007. p. 97-116.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha; Juventude, segurança e paz: “Pra não dizer que não falei de esportes”. In ASQUIDAMINI, Fabiane (Org.). **Contratempos? Juventude, Segurança e Paz**. São Leopoldo: Trilha cidadã, CEBI, rali de comunicação, Rede Brasileira de Institutos da Juventude, 2009. p. 84-94.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **Oferta e participação em projetos sociais esportivos: pesquisa com crianças do bairro Bom Jesus. Relatório parcial**. Porto Alegre: GESEF 2009

UNESCO. **Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília: Edições UNESCO, 2001.

VALENTINI, Nadia Cristina et al. A iniciação ao tênis como fator de promoção social de crianças em situação de risco. In: **O ensino do tênis: novas perspectivas de aprendizagem**. BALBINOTTI, Carlos (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 113-123.

VIANNA, José Antônio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento. Revista da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, vol. 15, n. 3, p. 145-162, jul./set. 2009.

WENETZ, Ileana. Sociabilidades e gênero: negociações/imposições no espaço do recreio. In **O Esporte na cidade: Estudos Etnográficos Sobre Sociabilidades em Espaços Urbanos**. STIGGER, Marco Paulo GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da (Orgs.). – 2º ed. – Porto Alegre: Editora da ufrgs, 2007. p. 117-132.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus. 1998. p. 129-145.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Silva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à sociologia**. 5. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2000.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

**Site**

[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p\\_secao=91](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_secao=91)

- Observatório de Porto Alegre.

Acessado em 14/09/09.

## APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista – Alunos participantes do projeto social de tênis e residentes de uma vila num bairro da periferia de Porto Alegre.

- 1) Início: nome, idade e série.
- 2) Onde tu moras? É perto da escola? Moras com a família ou com outros parentes? Quem?
- 3) O que você gosta de fazer no seu dia-a-dia, quando não está na escola e/ou no projeto/programa de tênis? (outras atividades)? Você gosta de se divertir com o quê no seu dia-a-dia? Na escola, o quê que tu participa ou faz que é legal, que tu gosta, além de estudar? Tu já fostes ou vai noutro lugar para jogar, treinar ou aprender alguma coisa diferente? Quando tu faltas à aula no programa de Tênis, onde tu ficas?
- 4) Como você ficou sabendo do programa de Tênis? Ficou sabendo através de algum colega seu? Foi indicada(o) pela escola? Ou foi você quem procurou? Como foi que te inscreveu para participar? Vocês deram seus nomes para o projeto onde, com quem? Foi aqui na vila ou tiveram que ir lá no programa, direto no núcleo? Alguém da família estava junto de vocês? Porque você quis entrar no programa de Tênis? O que chamou a sua atenção que o(a) fez entrar (ingressar) no programa? Começou esse ano a vir na programa ou já vinha antes (seis meses ou ano passado, respectivamente)?
- 5) Porque gostas do programa e/ou projeto de Tênis? O que você mais gosta de fazer na programa, o que é mais legal? Do que você não gosta ou que não acha legal, bacana, no programa? O que tem de diferente aqui e na Fundação? O que fazem aqui e não no programa? Qual a diferença das aulas práticas de esportes que vocês fazem aqui, na escola, na rua, na vila, daquelas que vocês fazem na programa?
- 6) Você acha que ocorreu alguma mudança na sua vida, no seu dia-a-dia, após ter entrado no programa de Tênis? O que mudou? Qual a “qualidade”, “atitude” ou “comportamento” que é mais valorizado pelos professores do programa de tênis? Tem alguma atividade ou alguma coisa que tu gostarias de aprender ou de fazer ainda - um esporte ou outra coisa? Qual? Onde? O que você gostaria de ser “quando crescer”? Seus sonhos, desejos, expectativas? No que você gostaria de trabalhar? Por quê?