

MEU JOGO, MINHAS REGRAS: UM ENSAIO SOBRE A MERCADORIZAÇÃO DO JOGO PEGA-VARETAS E PRIMEIROS PASSOS NO CURRÍCULO CULTURAL

Vitor de Castro Melo

Não é incomum encontrarmos nas vitrines de lojas especializadas em brinquedos uma diversidade grande de jogos alinhados ao discurso da psicomotricidade que, para Fonseca (2009 *apud* RAMOS; FERNANDES, 2011) é uma prática que contribui para o pleno desenvolvimento da criança no ensino-aprendizagem, favorecendo aspectos físicos, mentais, afetivos que contribuem para a formação da personalidade. Devido ao discurso referente à educação de corpo inteiro (FREIRE, 1994) no âmbito escolar, atividades alinhadas a esta justificativa se fazem presentes e, ao que tudo indica, amplamente reproduzidas¹ nas aulas de Educação Física.

Porém, com relação aos currículos tradicionais da Educação Física, Neira (2016) atenta aos seguintes aspectos:

Nas vertentes esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e saúde renovada, os currículos da Educação Física recorrem à fragmentação ou instrumentalização das práticas corporais para que os alunos se apropriem da gestualidade esportiva (BORSARI et al., 1980; PAES, 2002); aprimorem as capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais (FREIRE, 1989; MELLO, 1989); alcancem padrões tipificados de comportamento motor (TANI et al., 1988; GALLAHUE, DONNELLY, 2008); ou desenvolvam as competências desejadas para a aquisição e manutenção da saúde (GUEDES, 1999; FARINATTI, FERREIRA, 2006). Em comum, conferem exclusividade às manifestações euro-estadunidenses ou inventadas especificamente para o alcance de objetivos pedagógicos, transformando-as em meios de disseminação de representações hegemônicas, com pouco ou nenhum espaço para as práticas corporais oriundas dos grupos posicionados em desvantagem na geografia do poder (p.66).

A partir dessas considerações, me propus a desenvolver meu trabalho alinhado aos pressupostos do currículo cultural, que para Neira (2016) procura impedir a reprodução, seja ela consciente ou inconsciente, das práticas corporais dadas como naturais por uma ideologia

¹ Neste caso específico, foi o quadro que encontrei ao assumir as aulas de Educação Física do colégio em questão. A partir do mapeamento feito com os alun@s, as atividades realizadas nas aulas buscavam este desenvolvimento de objetivos alinhados aos parâmetros da psicomotricidade.

dominante, sem os questionamentos e problematizações² acerca das relações de poder que permeiam essas práticas corporais.

Como sugeri no título do relato, tanto para mim, enquanto professor, como para os alun@s³ do colégio Max⁴, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico alinhado aos pressupostos do currículo cultural da Educação Física significou uma quebra de trabalho hegemonicamente estabelecido no colégio que, pelo que pude inferir, baseava-se na teoria curricular psicomotora. Porém, acredito ser importante ressaltar que a resistência por parte d@s alun@s se restringiu tão somente a troca de professores e não diretamente a mudança de trabalho, ou seja, a “nova”⁵ proposta pedagógica, foi aceita de imediato pela turma, havendo uma inicial desconfiança somente pela figura do professor.

Com o intuito de coletar as informações sobre o patrimônio cultural corporal d@s alun@s, utilizei uma das orientações didáticas sugeridas na perspectiva cultural, o mapeamento que, para Neira (2016), pode se dar através de conversa com @s alun@s, entrevista com os familiares, colegas de docência e de trabalho na escola, justamente para levantar informações acerca das práticas corporais acessadas quando não estão no ambiente escolar. Seja por efetivamente praticarem as mesmas ou terem tido acesso dessas práticas através da mídia.

Neste primeiro momento, houve bastante debate sobre as práticas corporais já tematizadas anteriormente nas aulas de Educação Física, segundo @s alun@s, as aulas sempre giravam em torno de uma brincadeira específica que a professora realizava com @s mesm@s. Destaco a fala de um@ del@s sobre as aulas de Educação Física: “*Nós só jogamos queimada power⁶! Não tem mais nada pra fazer*”. Depois dessa fala, decidi problematizar o porquê de el@s realizarem este jogo na escola, e questionei a turma com relação aos objetivos de se jogar a “*queimada power*”. Como resposta a minha pergunta, uma das alunas

² No entender de Neira (2016), “quando se defrontam com vários significados acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam, os estudantes percebem as múltiplas formas de dizê-las e afirmá-las. Mediante a problematização, se dão conta que suas verdades são produzidas culturalmente, tal qual o modo como cada um aprendeu a falar de si e do outro” (p.86).

³ Esse uso do @ é observado, sobretudo, entre os falantes do Espanhol, apesar de condenado explicitamente pela Real Academia Espanhola, que regula oficialmente a língua. No mundo lusófono, o uso do @ como neutralizador de gênero é muito menos difundido; vem, no entanto, crescendo, como observado, por exemplo, em certas Universidades brasileiras, em especial as de Ciências Humanas, como a Universidade de São Paulo - USP, a Universidade de Brasília - UnB e a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

⁴ Max, nome fictício para a escola.

⁵ Nova para aquele grupo de alun@s, e não no sentido de tempo de existência e proposição do currículo cultural.

⁶ Segundo @s alun@s, esse jogo foi criado pela professora nas aulas de Educação Física, ao pedir para que @s mesm@s demonstrassem a atividade, pude perceber muitas semelhanças com um jogo de dodgeball.- Esporte estadunidense cuja prática foi tema de um filme hollywoodiano.

me disse confiante que este jogo era importante para el@s, porque ajudava el@s a trabalharem em equipes, e toda a sala concordou com a fala da colega.

Acredito que, a partir desse discurso d@s alun@s, foi possível identificar em qual perspectiva curricular as aulas de Educação Física estavam pautadas. Após a prática na quadra, onde eu pude identificar o jogo de que @s alun@s estavam falando, nos 5 minutos finais da aula, reuni toda a turma para conversarmos sobre as nossas futuras aulas. Expliquei para el@s como eu gostaria que trabalhássemos durante o primeiro bimestre que estaríamos juntos e, de maneira geral, conversei com el@s sobre as dinâmicas que eu gostaria de propor para nossas aulas e, principalmente, que me trouxessem em nosso próximo encontro, ao menos uma prática corporal que el@s realizavam fora da escola.

Com este grupo de alun@s do 6º ano, as aulas eram sempre às terças e quintas-feiras, portanto, só voltaríamos a nos encontrar na próxima semana e, no dia posterior à essa primeira aula, haveria uma reunião com os responsáveis d@s alun@s para que eu me apresentasse. Após a reunião e apresentação pessoal, um grupo de responsáveis pel@s alun@s me procurou para relatar que seus filh@s haviam discutido em casa quais práticas corporais el@s realizavam e haviam questionado @s mesm@s com relação à pergunta feita por mim na aula. Expliquei para @s responsáveis em questão, qual era o intuito do meu questionamento e, após essa explicação, el@s me relataram que jogavam o pega-varetas junto com as crianças, e que havia sido uma sugestão da própria escola através de uma reportagem exposta no quadro de avisos fixado na entrada da escola, com o título: “Oito questões sobre como trabalhar com brinquedos”⁷. Através dessa reportagem, @s responsáveis foram incentivad@s a utilizar brinquedos com fins pedagógicos no dia a dia com @s filh@s.

Na aula seguinte, as crianças trouxeram anotadas as práticas corporais que eu havia solicitado e, dentre as práticas, uma das mais recorrentes foi justamente o jogo pega-varetas, portanto, com os dados obtidos através do mapeamento, tematizamos o jogo pega-varetas para o 6º ano do colégio Max.

Como eu não havia solicitado que @s alun@s levassem quaisquer brinquedos para a aula, debatemos os conhecimentos da sala acerca da prática escolhida para nossas aulas

⁷ Reportagem publicada pela revista Nova Escola em: <http://novaescola.org.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/oito-questoes-como-trabalhar-brinquedos-602333.shtml?page=0#>, que trata da utilização dos brinquedos para o desenvolvimento das crianças.

tais como regras, número de jogador@s, pontuação, dinâmica de jogo e o tema que mais gerou consenso na turma, a origem do jogo.

Sobre as regras, o número de jogador@s, pontuação e jogabilidade⁸, ficou claro que para cada um@ del@s esses fatores se alteravam de acordo com os códigos criados na relação de poder entre as partes, ou seja, esses fatores dependiam de cada um dos contextos em que o jogo foi praticado. Já com relação à origem do jogo, @s alun@s não tinham dúvidas de que ele havia sido criado pela empresa de brinquedos Estrela⁹. Aproveitei o discurso para questioná-l@s como el@s tinham tanta certeza desta informação. Destaco aqui algumas das respostas: *“É o que está escrito na caixa professor!”*; *“Todos os meus brinquedos foram criados pela Estrela”*; *“Meu pai que me disse.”*; *“O meu é da Xalingo¹⁰, mas eles devem ter copiado da Estrela”*.

Por se tratar de um colégio particular da cidade de Sorocaba, @s alun@s tem fácil acesso à sala de informática, que fica disponível para a realização de pesquisas sem a necessidade de aviso prévio para agendamento de horários, portanto, sugeri para a turma que subíssemos até a sala para realizar uma pesquisa sobre este tema. Durante o trajeto, @s alun@s fizeram comentários, entre el@s, que eu gostaria de destacar aqui: *“Vamos usar o computador na aula de Educação Física? Não vai dar tempo de ir pra quadra!”*; *“Esse professor é biruta!”*; *“Queria que todas as aulas tivessem pesquisa.”¹¹*

Ao chegarmos à sala de informática, sugeri que formassem grupos de 3 a 4 pessoas para, ao final da pesquisa, apresentarem os resultados coletados. Quando tod@s estavam posicionad@s com seus respectivos grupos, pedi que pesquisassem a respeito da origem do jogo que estávamos tematizando. Durante toda a pesquisa, os grupos emitiam comentários acerca das informações “descobertas” através da pesquisa, não guardando as mesmas até o momento que havíamos combinado. Destaco aqui alguns dos comentários: *“(risos) esse jogo é mais velho que a minha vó!”*; *“Cada site tem uma origem professor!”*; *”quanto nome*

⁸ Conceito despontado a partir dos jogos eletrônicos. A jogabilidade de um jogo diz respeito, por exemplo, a facilidade de jogar.

⁹ Para @s alun@s, o jogo havia sido criado pela Estrela, fabricante de brinquedos de grande notoriedade no Brasil. Vale ressaltar que nem todos os brinquedos da turma eram oriundos de fabricação dessa empresa, porém, durante o debate, tod@s concordaram que essa marca havia criado o jogo.

¹⁰ Empresa fabricante de brinquedos.

¹¹ Acredito ser importante o destaque, pois, apesar do estranhamento e da reclamação inicial de “não dar tempo de ir para a quadra”, após a pesquisa, @s alun@s se mostraram bastante interessados no tema que havíamos proposto para nossas aulas, bem como a utilização da sala de informática para pesquisa durante as aulas que, aparentemente, não era utilizada para este fim com frequência por este grupo. Porém, é importante ressaltar que a historicização da manifestação em questão não era nosso objetivo, no entanto, para que a problematização desse discurso fosse possível, acredito ter sido de suma importância tal pesquisa.

diferente!”; “*Eles não tinham cores que nem agora!*”. Frente a esses comentários emitidos pelos grupos, pedi que cada grupo destacasse uma folha do caderno e anotasse os nomes que haviam pesquisado nos sites, bem como as regras de cada um deles. Ao final da pesquisa, os grupos se organizaram para apresentar os dados coletados. O primeiro grupo havia encontrado como possível origem do jogo o "Jonchet", porém, não haviam encontrado muitas referências sobre o jogo em questão, além de imagens do possível jogo original.



12

Outros dois grupos manifestaram que haviam encontrado a mesma possível origem nos sites pesquisados, acrescentando que as regras eram bem parecidas com o jogo que conheciam. O segundo grupo havia encontrado outra possível origem do jogo, o “Mikado”, ou “Spillikins” ou “Spelicans”, jogo chinês, no qual as “varetas” seriam feitas de marfim. Porém, um dos grupos se manifestou dizendo que haviam encontrado o termo “Mikado” referenciando sua origem ao Japão. Nessa versão apresentada pelo grupo, o nome derivaria da vareta azul que originalmente tinha a maior pontuação e que se chamava Mikado (imperador em Japonês)¹³. Sendo o seu nome original Tsuchimikado.



14

Diante de tantas informações distintas sobre a origem do jogo, aproveitei a oportunidade para questioná-l@s sobre as falas que haviam emitido em sala com relação a

¹² Imagem do jogo extraída pel@s alun@s da internet.

¹³ Tradução literal encontrada na fonte da pesquisa.

¹⁴ Ibidem.

origem do jogo. Tod@s reconheceram que não sabiam das possíveis origens da prática tematizada e que estavam curios@s para poder jogar cada uma das variações encontradas. Combinei com a sala que quem tivesse a disponibilidade, trouxesse o jogo para o nosso próximo encontro para vivenciarmos à prática do mesmo na quadra.

Na aula seguinte, sugeri para a sala que nos dividíssemos em pequenos grupos de tarefas para o decorrer do projeto. Cada grupo¹⁵ ficaria responsável por uma área de registro, a fim de construirmos um portfólio com informações e registros das nossas atividades. Com os grupos divididos, fomos para a quadra realizar nossa aula prática.

Duas alunas trouxeram o jogo como havíamos combinado na aula anterior, sendo assim, nos sentamos em roda na quadra para que as alunas nos apresentassem o jogo, bem como a dinâmica que elas usavam para praticá-lo. Após uma negociação sobre a pontuação referente à coloração das varetas, elas começaram a jogar. Destaco aqui um ponto importante dessa discussão entre as alunas referente à pontuação do jogo. A aluna Y queria jogar segundo as regras que a mesma conhecia, oriundas do jogo de determinada fabricante de brinquedos, porém, a aluna X conhecia outra dinâmica de pontuação, inclusive de jogabilidade, pois para a aluna Y não se poderia utilizar as varetas para auxílio na retirada das demais, somente no caso da vareta de cor preta. Já para a aluna X, qualquer vareta retirada do monte poderia servir a este propósito.

Como citado anteriormente, somente através da problematização e dos conflitos acerca dos saberes relacionados às práticas corporais é que há a possibilidade de ressignificação dos saberes anteriores. No caso da aluna Y, perguntei para ela se aquelas regras que ela conhecia eram as “verdadeiras” regras, ou se haveria a possibilidade de termos novas regras e maneiras de jogar a partir de uma negociação. Ela disse que sim e que pensava serem aquelas as regras colocadas como verdadeiras justamente por só ter conhecimento sobre aquela maneira de se jogar.

Ampliei para a sala a discussão e debatemos sobre como aquele jogo era conhecido por muitas pessoas e ao mesmo tempo não, levando em consideração a quantidade de origens possíveis daquela prática. Questionei a sala se o fato de uma empresa de brinquedos ter lançado o jogo não teria contribuído para essa ideia de “só podemos jogar assim”, pois as regras estão determinadas por quem “cria” o jogo. Sobre como os discursos são dados como verdade, Foucault (1981 *apud* Neira, 2016) aponta que “(...) cada momento histórico produz

¹⁵ Destaco aqui a divisão dos grupos: Grupo 1 – Registro fotográfico; Grupo 2 – Registro de perguntas e pesquisa; Grupo 3 – Glossário.

o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Aquele que fala é quem determina o que é.” (p. 81). Esta reflexão foi importante, pois surgiu dela um novo objetivo de problematização no projeto, a mercadorização das práticas corporais.

Até aquele momento tínhamos como objetivo problematizar o conhecimento acerca do jogo pega-varetas nos aspectos da origem, regras e jogabilidade, porém, conforme a discussão foi sendo ampliada, percebemos que diversos jogos que conhecíamos poderiam ter passado por este mesmo processo, tais como o taco (ou bets, como @s alun@s chamavam), bambolê, vai-e-vem e outros brinquedos.

Sobre isso, Piccolli (2006) denuncia que a centralidade ocupada pela mercadoria brinquedo na ótica da sociedade capitalista tem colocado em xeque importantes aspectos pertencentes à atividade de brincar da criança. Através de sua pesquisa, ela afirma que foi possível constatar o falacioso caráter educativo e/ou pedagógico atribuído ao brinquedo e, complementarmente, que a educação é considerada um nicho de mercado por parte da indústria. As fotos que serão apresentadas a partir daqui, fazem parte do registro realizado pel@s alun@s.¹⁶



Após a negociação das regras, as alunas apresentaram para a sala a dinâmica do jogo, bem como o sistema de pontuação decidido pelas duas a partir da negociação prévia sobre quanto cada cor de vareta representava.

Como tínhamos disponível apenas dois conjuntos de varetas, nos revezamos para a vivência nesta primeira aula prática. Conversei com a classe da possibilidade de na próxima aula, ao invés de trazermos o brinquedo de casa, se poderíamos produzi-los nas nossas aulas,

¹⁶Disponível em:
https://www.facebook.com/profile.php?id=100002565170478&sk=photos&collection_token=100002565170478%3A2305272732%3A69&set=a.972785839483579.1073741997.100002565170478&type=3

com materiais disponíveis na própria escola, tais como palitos de churrasco e tintas guache. Tod@s concordaram com a proposição e decidimos que para a próxima aula produziríamos nosso próprio jogo. Solicitei que o grupo de pesquisa realizasse uma entrevista com os responsáveis, familiares e colegas de bairro indagando se el@s jogavam este jogo quando crianças e quais as regras que el@s utilizavam, pois imaginava que os resultados apresentariam uma disparidade no tocante das regras, pontuações e jogabilidade de acordo com o grupo pesquisado. Disponibilizei para a classe um caderno para anotações das pesquisas, bem como o glossário que produziríamos a partir dos nomes descobertos do jogo, possíveis gírias referentes a jogadas e o significado das mesmas.

A direção do colégio nos disponibilizou todo o material necessário, e na aula seguinte iniciamos o processo de confecção das varetas. O grupo de pesquisa trouxe as informações solicitadas na aula anterior e compartilhou com o restante da sala. Como nota, destaco a variabilidade de pontuação apresentada pelo grupo, reforçando o debate que tivemos na aula anterior acerca de como as regras são estabelecidas, bem como a pontuação referente a cada uma das cores.

Antes da confecção das varetas, discutimos novamente esse processo de negociação das regras e percebemos que elas mudavam de acordo com a origem da informação relacionada à prática corporal em questão. Citei como exemplo para @s alun@s um jogo que eu realizava na rua quando criança chamado 5 dentro 5 fora, que consiste em tentar fazer um gol sem deixar a bola cair antes do último a chutar a bola. Já havia notado uma prática semelhante sendo realizada pelas crianças nos horários de intervalo e entrada na escola.

Comentei as regras que utilizávamos e comparamos com as regras que eles utilizam, o que gerou bastante discussão, pois quem estava no gol, de alguma forma, tentava alterar algumas regras para permanecer o menor tempo possível naquela posição dentro do jogo, porém, só se alteravam as regras se quem estivesse no gol, dentro daquele grupo exercesse uma posição privilegiada de poder. Então, a partir daquele exemplo, pedi que el@s fizessem uma reflexão sobre essas relações de poder nas outras práticas corporais que el@s acessavam ou praticavam no dia a dia com perguntas do tipo, quem criou essas regras criou por quê? Com qual objetivo?

Ao final da discussão nos dividimos em grupos para confecção das varetas. Cada grupo ficou responsável pela pintura das varetas com as cores respectivas ao grupo.



O processo de confecção durou duas aulas, e com as varetas produzidas pudemos retomar as práticas do jogo. Na última aula destinada para a produção, combinamos de o grupo de pesquisa trazer para a sala as regras do jogo Mikado, para que pudéssemos vivenciar-lo na aula posterior.

Como combinado, o grupo de pesquisa trouxe as regras do jogo e discutimos a diferença delas para a que havíamos vivenciado na primeira aula prática. Percebemos que no jogo Mikado, a vareta preta era a única que poderia ser utilizada para a retirada das demais

varetas, e que venceria o jogo quem obtivesse o maior número de varetas de uma mesma cor. Dividimos a sala em pequenos grupos de 4 pessoas e eu sugeri que cada grupo discutisse as suas próprias regras, podendo ou não se utilizar das regras trazidas do jogo Mikado pelo grupo de pesquisa. Foi interessante perceber que cada grupo efetivamente jogou com uma regra própria. Somente um dos grupos se apropriou das regras trazidas do jogo Mikado.

Cito aqui as regras em que ficaram evidentes a diferença no acordo entre el@s: Poderiam se utilizar de quaisquer varetas para a retirada das demais; cada cor representava uma pontuação, vencendo o jogo aquel@ que somasse mais pontos ao final das varetas; passando de 3 varetas pegas na vez, @ jogador@ ficava uma rodada sem poder retirar mais nenhuma vareta.

Após alguns minutos, sugeri que el@s trocassem de grupos para continuarmos com a prática e, ao reiniciarem o jogo, se depararam com as negociações de significados. Para Neira (2016):

É nesse momento que se dá a negociação de significados por meio da interação coletiva, reorganização da prática, discussão de outras possibilidades e, principalmente, produção cultural. Os estudantes expõem seus pontos de vista e sugerem modificações de modo a construir a prática do grupo, com formato, regras e gestualidade próprias. Qualquer alteração deverá ser experimentada e reelaborada se necessário, possibilitando o concurso de todos. É vivenciando as situações de dissenso que os alunos poderão compreender as relações de poder que produzem a verdade, a identidade e marcam a diferença. É essa condição que vai aula a aula potencializando os alunos viverem a diferença como condição de também ser o Outro¹⁷, de viver a diferença como condição de vida (p. 84).

Terminamos essa aula conversando sobre a negociação nos segundos grupos que foram constituídos. Como foi que chegaram a um consenso de regras? Quais foram os acordos acertados e alguém do grupo foi beneficiado por esses acordos?

Combinamos ao final da aula de organizarmos um momento futuro para apresentar para as outras salas¹⁸ a prática que havíamos tematizado, bem como as informações que havíamos levantado através da pesquisa. Tod@s se animaram com a possibilidade de realizar essa exposição e intercâmbio de saberes com @s demais.

¹⁷ “O Outro é o outro gênero, o Outro é a cor diferente, o Outro é a outra sexualidade, o Outro é a outra raça, o Outro é a outra nacionalidade, o Outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000 *apud* NEIRA, 2016, p.71).

¹⁸ A escola atende alun@s em período integral, portanto, sugeri que apresentássemos nosso projeto para ess@s alun@s que, no período da manhã, faziam atividades diversas de caráter recreativo.

Organizei com a inspetora de alun@s da escola, uma entrevista para nossa próxima aula, justamente por durante a aula que tivemos, a mesma tenha manifestado seu interesse pela prática tematizada, e confidenciou para as crianças que jogava bastante esse jogo em sua infância. Pedi para ela que conversasse conosco na quadra ou na sala sobre como é que se dava a dinâmica do jogo que ela praticava na infância, bem como as regras que se utilizavam e os objetivos de el@s realizarem essa prática.

Na aula seguinte, como havíamos combinado previamente, a inspetora foi até a sala para podermos entrevistá-la sobre sua experiência com a manifestação cultural que estávamos estudando. @s alun@s se sentiram muito à vontade de elaborar perguntas para a inspetora e a cada resposta faziam anotações e comentários sobre as novas informações coletadas. Gostaria de destacar uma das perguntas feitas por uma das alunas da sala, bem como a resposta obtida: *“nós brincamos de pega-varetas porque é um jogo que trabalha muitas coisas boas para o nosso aprendizado. Vocês brincavam por quê?”*; *“Porque achávamos divertido! (Risos), também acho que é um jogo bem completo¹⁹, mas não jogávamos por este motivo. Aliás, não tínhamos essa ideia da importância dos brinquedos para a nossa formação”*

Aproveitei a fala da colega para questionar a turma sobre essa ideia de os brinquedos terem esse objetivo de formação e desenvolvimento, e perguntei a el@s se achavam que, a partir da fala da colega, acreditavam que os brinquedos sempre tiveram esse objetivo. Por se tratar de um grupo de 6ºano, acredito que as dinâmicas da aula, ou seja, os momentos de debates propiciados pelo professor tenham influenciado o discurso d@s alun@s com relação às falas que passaram a ser construídas nas aulas. Pude perceber que desde o início dos nossos trabalhos, @s alun@s começaram a alterar seus posicionamentos sobre os temas debatidos. Percebi que para responder aos meus questionamentos, el@s em muitos momentos recorriam ao discurso promovido pel@s docentes da escola, que tratavam os brinquedos a partir dessa perspectiva pedagógica, não atentando o olhar ao fato desse discurso estar alinhado ao contexto capitalista de produção, que segundo Piccolli (2006), concebe as crianças como sujeitos consumidores de tais objetos ou, melhor dizendo, como para esse contexto capitalista as crianças passaram a ser alvo do mercado.²⁰

¹⁹ Após a entrevista, questioneei a inspetora sobre essa percepção de “jogo completo”, e a mesma me respondeu que acredita ser um bom jogo para as crianças, pois trabalha diversos aspectos do desenvolvimento das mesmas, reforçando o discurso da psicomotricidade que toda ação deve ser um ato pedagógico, e que os brinquedos têm esse caráter pedagógico na infância. No meu ver, contradizendo sua própria fala que de quando jogava essa manifestação cultural, o fazia pelo prazer de jogar.

²⁰ Sobre essa afirmação, ver: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89272?show=full>.

Como um dos nossos objetivos era justamente a problematização da mercadorização dos brinquedos, retomamos o debate de uma das aulas anteriores sobre as regras terem sido alteradas/inventadas pelas empresas de produção de brinquedos, e perguntei o que el@s achavam sobre isso. @s alun@s deliberaram sobre o assunto e chegaram a um consenso de que essas alterações tinham como objetivo facilitar o aprendizado do jogo. Opus-me a essa definição questionando se el@s acreditavam que definir uma regra para todos jogarem não tirava del@s a possibilidade de negociação sobre as regras e a jogabilidade, sendo assim, excluía aquele@s que não conseguiam jogar sob as regras elaboradas por quem quer que seja. Vale ressaltar que há também o objetivo de venda do produto e, portanto, definir uma regra padrão teoricamente facilitaria uma dinâmica única para o mesmo jogo.

Percebi um desconforto n@s alun@s frente a esse questionamento, e acredito ter sido interessante para começarmos a desconstruir²¹ esse discurso. Essa discussão obviamente não se esgotou nesta aula, muito pelo contrário, percorreu durante todo o processo que percorremos durante o projeto, porém foram muitos comentários e discussões realizadas que, por uma questão de espaço não caberia elucidar todas aqui. Dirigimo-nos até a quadra onde pudemos dar continuidade a nossa prática.

Assim como na aula anterior, realizamos uma dinâmica de vários grupos praticando e discutindo o pega-varetas, porém, antes do final da aula, reuni toda a sala para pensarmos o nosso jogo, as nossas regras, bem como a nossa jogabilidade. Neste momento, nomeamos o projeto de “Meu jogo, minhas regras”, em alusão à esse momento específico bem como a frase que estava em voga nas redes sociais e que gerava discussões pel@s alun@s da escola “Meu corpo, minhas regras”, oriundas de um debate bastante importante sobre as questões do feminismo acerca do aborto.²²

Desse debate foram elaboradas regras e dinâmicas próprias d@s alun@s que, analisadas em contexto geral, caracterizavam uma hibridização das várias dinâmicas pesquisadas, porém, analisadas individualmente, significavam uma resistência aos padrões de jogo impostos por discursos hegemônicos, de modo que, a meu ver, essa possibilidade de discussão e a proposição dessa nova dinâmica de jogo, caracterizavam um final de projeto

²¹ Para Costa (2010 *apud* Neira, 2016), “desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso (nos moldes adotados por Derrida e Foucault), “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (p.85).

²² Havia da minha parte a intenção de problematizarmos as questões de gênero que permeiam as práticas corporais, porém, não houve tempo hábil para discutirmos tais questões, pois fui informado pela escola que a professora estaria retornando as atividades docente, então meu projeto já estaria se encaminhando para um desfecho.

bastante significativo, abrindo a possibilidade de discutirmos nossa exposição de caminho e saberes para @s demais alun@s do colégio.

Na aula subsequente, organizamos nossos brinquedos produzidos na quadra, sendo que cada conjunto de varetas ficou por responsabilidade de um grupo de alun@s²³, com a intenção de que @s colegas transitassem entre as “bases” para discussão dos saberes referentes a cada uma delas.

As fotos produzidas durante o projeto se transformaram em um álbum publicado nas redes sociais do colégio, o que deixou @s alun@s bastante satisfeitos pela utilização dos registros, mas, a meu ver, também estavam sob um pano de fundo de uma lógica de mercado, pois a escola além de dar a possibilidade de exposição do trabalho realizado pel@s alun@s, se utilizando de um discurso de empoderamento d@s discentes, utilizou as fotos como propaganda das aulas realizadas pela escola. Como já comentado anteriormente, eu estava de saída da escola, portanto, o projeto foi finalizado neste mesmo dia, não havendo a oportunidade de discussão sobre os “resultados” desse projeto.

Porém, como nota, após minha saída da escola, retornei a mesma para acertos burocráticos e, em conversa com a direção e coordenação, me disseram que as crianças questionaram o porquê de não continuarem a tematização nas aulas de Educação Física, pois, como já citado, as aulas estavam pautadas em outra perspectiva curricular. O que me faz ponderar sobre o aguçamento do olhar d@s alun@s sobre os saberes por vezes impostos pela escola, bem como pelos currículos presentes na mesma, o que a meu ver, significa uma resistência por parte d@s alun@s, (e uma adesão à proposta cultural), que proporcionou uma reflexão por parte da coordenação e direção sobre o fazer pedagógico da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo. SP, Scipione, 1994.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia das diferenças. In: NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 65-104.

PICCOLLI, J. **O Processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis – SC, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89272?show=full>.

²³ Dividida e elaborada a discussão pel@s pr@ri@s alun@s.

RAMOS, C. S.; FERNANDES M. M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011.