

“MEU JOGO, MINHAS REGRAS”: DESCONSTRUINDO A MERCADORIZAÇÃO DO JOGO PEGA-VARETAS

Vitor de Castro Melo

As vitrines das lojas especializadas em brinquedos expõem uma grande variedade de jogos adjetivados de “educativos”. Além de especificar a faixa etária recomendada, normalmente anunciam benefícios para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (concentração, raciocínio lógico etc.) e sócio-afetivas (cooperação, autoestima...). Essa visão instrumental, apesar de criticada por estudiosos (BROUGÈRE, 1997; KISHIMOTO, 1997) encontra-se disseminada na escola, graças, principalmente, à influência da Psicomotricidade (FONSECA, 2009 *apud* RAMOS; FERNANDES, 2011) que fundamenta algumas obras de grande repercussão entre os professores do componente (FREIRE, 1989; NEGRINE, 1986 e MELLO, 1989). Não foi por acaso que ao ingressar em uma escola para substituir uma professora que se afastara temporariamente e conversar com @s¹ alun@s, identificamos uma visão de Educação Física alinhados a tais pressupostos.

Acerca do assunto, Neira (2016, p. 66) se posiciona da seguinte maneira:

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).

¹ O 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, na produção mais recente das Ciências Humanas, sobretudo aquela influenciada pelas teorias pós-críticas.

A partir dessas considerações, propusemo-nos a desenvolver um trabalho educacional junto às turmas do 6º ano do Ensino Fundamental alinhado aos pressupostos do currículo cultural da Educação Física que, segundo o autor, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente dos significados atribuídos às práticas corporais pela ideologia dominante, sem problematizar² as relações de poder que influenciam no posicionamento de determinadas brincadeiras e seus participantes, como dignas de figurar na escola, enquanto outras são fadadas ao esquecimento ou discriminação, desqualificando os seus representantes.

A realização do projeto significou uma quebra da hegemonia da perspectiva psicomotora estabelecida na instituição. É importante ressaltar que uma parcela d@s alun@s resistiu inicialmente à troca de professores, pois fomos chamados a substituir a professora que havia se afastado. Não houve qualquer queixa com relação à modificação da proposta, ou seja, a “nova”³ Educação Física foi aceita de imediato pela turma, o que não deixa de ser um aspecto digno de nota.

Iniciamos mapeando o patrimônio cultural corporal da comunidade por meio de conversas com @s estudantes, entrevistas com os familiares e profissionais da escola, justamente para levantar informações acerca das práticas corporais acessadas, seja por vivenciá-las ou simplesmente conhecê-las. Neste primeiro momento houve bastante debate sobre o que já tinham feito nas aulas de Educação Física. Segundo @s alun@s, sempre giraram em torno de uma mesma brincadeira: “Nós só jogamos queimada power⁴! Não tem mais nada pra fazer”. Diante dessa colocação, passamos a problematizar a razão dessa predominância e questionar a turma com relação aos objetivos de se jogar a “queimada power”. Uma das alunas respondeu que o jogo era importante para el@s, porque ajudava a trabalharem em equipes, explicação imediatamente confirmada pela turma. Explicamos que nosso trabalho seria um pouco diferente e pedimos que, no próximo encontro, apresentassem ao menos uma prática corporal que realizavam fora da escola.

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

⁴ 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.

Antes da próxima aula, aconteceu a costumeira reunião com os responsáveis pel@s alun@s do começo de ano, ocasião em que os professores se apresentam e descrevem suas propostas de trabalho. Após o término, um grupo aproximou-se m busca de esclarecimentos acerca da atividade que seus filh@s levaram para casa. Depois de resumir os objetivos que pretendíamos alcançar, os familiares passaram a relatar que jogavam o pega-varetas com as crianças, pois haviam sido estimulados pela própria escola através de uma reportagem exposta no quadro de avisos que tinha como título: “Oito questões sobre como trabalhar com brinquedos”⁵.

Em aula, as crianças apresentaram anotações com diversas práticas corporais. Como a mais recorrente foi justamente o pega-varetas, terminamos por elegê-la como tema de estudo do 6º ano naquele período letivo. Passamos a questionar o grupo acerca da organização e funcionamento da brincadeira. Sobre as regras, o número de jogador@s, pontuação e jogabilidade⁶, ficou claro que para cada um@ del@s esses fatores se alteravam de acordo com os códigos criados ou estabelecido entre @s participantes, ou seja, esses fatores variavam conforme o contexto. Já com relação à origem do jogo, @s alun@s não tinham dúvidas de que ele havia sido criado pela empresa de brinquedos Estrela⁷. Indagad@s a respeito, ouvimos: “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 Xalingo⁸, mas eles devem ter copiado da Estrela”.

Sugerimos à turma uma ida à sala de informática para pesquisar o assunto. Durante o trajeto, ouvimos: “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.”. Chegando ao local, sugerimos que trabalhassem em grupos de 3 a 4 pessoas e se preparassem para apresentar o resultado da pesquisa ao final. No transcorrer da atividade, os grupos emitiam comentários acerca do que liam sem aguardar o momento estipulado: “(risos) esse jogo é mais velho que a minha vó!”; “Cada site tem uma origem professor!”; ”quanto nome diferente!”; “Eles não tinham cores que nem agora!”.

⁵ 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 promover o desenvolvimento infantil.

⁶ Conceito despontado a partir dos jogos eletrônicos. A jogabilidade de um jogo diz respeito, por exemplo, a facilidade de jogar.

⁷ 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.

⁸ Empresa fabricante de brinquedos.

Solicitamos que tomassem notas dos diferentes nomes da brincadeira e das respectivas regras. O primeiro grupo a apresentar-se havia encontrado como possível origem do jogo o "Jonchet", mas não conseguiram obter mais referências, a não ser imagens.



Outros dois grupos encontraram a mesma origem, acrescentando que as regras eram bem parecidas com o jogo que conheciam. Um outro grupo encontrou como originário do pega-varetas, o “mikado”, “pillikins” ou “spelicans”, jogo chinês, no qual as “varetas” seriam feitas de marfim. Algumas crianças interromperam dizendo que também localizaram o termo “mikado”, mas tratava-se de um jogo japonês. Nessa versão, o nome derivaria da vareta azul que originalmente tinha a maior pontuação e que se chamava mikado (imperador em japonês). Sendo o nome original tsuchimikado.



Diante de tantas informações distintas sobre a origem do jogo, aproveitamos a oportunidade para problematizar as falas emitidas com relação à origem do jogo. Tod@s reconheceram a multiplicidade de informações e confessaram sua curiosidade quanto aos formatos dos jogos pesquisados.

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, bem como ir à sala de informática para pesquisar durante as aulas, algo que, aparentemente, não

aconteciam com frequência. Diante da empolgação com a proposta, combinamos que trariam o brinquedo o próximo encontro a fim de realizarmos vivências.

Na aula seguinte, a turma foi dividida em pequenos grupos e cada qual ficou responsável por uma forma de registro (fotográfico, anotações de pesquisa e glossário), a fim de construirmos um portfólio que documentasse todo o processo de tematização do pega-varetas.



Conforme havíamos combinado no encontro anterior, duas alunas trouxeram o brinquedo. Nos sentamos em roda para que apresentassem sua forma de brincar. Camila⁹ queria jogar segundo as regras que a mesma conhecia, oriundas do jogo de determinado fabricante de brinquedos, porém, Silvia conhecia outra dinâmica de pontuação, inclusive de jogabilidade, pois para Camila não era permitido utilizar as varetas para auxiliar na retirada das demais, somente no caso da vareta de cor preta. Já, para Silvia, qualquer vareta retirada do monte poderia servir a este propósito. Outra questão que suscitou o debate foi a pontuação referente à coloração das varetas. Após negociarem a regras, as alunas apresentaram para a sala a dinâmica do jogo, bem como o sistema de pontuação decidido.

A problematização desencadeada pelos conflitos acerca dos saberes relacionados às práticas corporais potencializa a ressignificação. Perguntamos à Camila se as regras que apresentou eram as “verdadeiras” regras ou se haveria a possibilidade de existirem outras. Ela respondeu que aquelas regras eram verdadeiras justamente por só ter conhecimento delas. Direcionando-nos à turma toda, pedimos que pensassem no assunto e considerassem as várias histórias que identificaram nas pesquisas e que lembrassem que a brincadeira é conhecida por muitas pessoas, mas também há outras tantas que nunca ouviram falar.

⁹ Todos os nomes são fictícios.

Contribuindo com a discussão, citamos como exemplo um jogo que realizávamos quando crianças chamado 5 dentro 5 fora. Consistia em uma dupla ou trio tentar fazer um gol, recebendo a última bola em um passe alto, mas sem deixá-la cair. Cometamos que @s alun@s desta escola brincavam de maneira aproximada nos horários de intervalo, entrada e saída. Tod@s rapidamente se lembraram e afirmaram saber jogar.

Comparando as regras, chegamos à conclusão que tanto durante a nossa infância quanto agora, a criança que está(ava) no gol, de alguma forma, tenta(va) alterar os combinados de modo a permanecer o menor tempo possível naquela posição, de vez em quando el@ conseguia(gue). Convidamos a turma a refletir sobre isso e buscar uma explicação. Chegamos à conclusão que a mudança depende(ia) do poder de convencimento d@ goleir@. Conforme a pessoa que estiver no gol, isso será mais fácil ou mais difícil. Ou seja, tudo depende das relações de poder estabelecidas entre @s envolvid@s na brincadeira. Seguimos lançando provocações: será que o mesmo não acontece com outras práticas corporais? Quem definiu as regras? Com qual objetivo?

Aproveitamos a situação para solicitar ao grupo responsável pela realização e documentação de pesquisas que entrevistasse os responsáveis, familiares e amigos de bairro indagando se brincaram de pega-varetas quando crianças e quais regras utilizavam. Para tanto, disponibilizamos um caderno onde registrariam os resultados e o grupo responsável pelo glossário anotaria os termos que surgissem e os seus significados.

Na aula seguinte, o grupo responsável pela pesquisa compartilhou com o restante da sala as informações coletadas. Para surpresa geral, constataram uma grande variedade de pontuações, o que alimentou o debate acerca de como as regras são estabelecidas. Interpelamos o grupo se o fato de uma empresa de brinquedos lançar o brinquedo não teria contribuído para disseminar a ideia de que “só podemos jogar de uma maneira”, pois teríamos a impressão de que as regras são determinadas por quem “cria” o jogo. Nesse caso, pertenceriam à empresa que comercializa o brinquedo.

Sobre como os discursos são dados como verdade, Foucault (1981 *apud* Neira, 2016) aponta que “(...) cada momento histórico produz 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 fez surgir a intenção de problematizar a mercadorização das práticas corporais junto à turma do 6º ano.

Até aquele momento tínhamos como objetivo tematizar o pega-varetas abordando conhecimentos acerca da origem, regras e jogabilidade, porém, na medida em que as

discussões se sucediam, percebemos que outras brincadeiras poderiam ter passado por este mesmo processo, tais como o taco (ou bets, como @s alun@s chamavam), bambolê, vai-e-vem etc. O estudo realizado por Piccolli (2006) denuncia que a centralidade ocupada pela mercadoria brinquedo na ótica da sociedade capitalista tem colocado em xeque importantes aspectos do brincar infantil. A autora constata o falacioso caráter educativo e/ou pedagógico atribuído aos brinquedos e, complementarmente, que a indústria considera a educação um nicho de mercado.

Conversamos sobre a possibilidade de construir o brinquedo nas aulas, utilizando materiais disponíveis na escola, tais como palitos de churrasco e tintas guache. Diante da concordância da turma, na aula seguinte iniciamos o processo de confecção das varetas. Cada grupo ficou responsável por pintar um conjunto de varetas de certas cores, para que pudessem ser misturadas ao final, compondo assim vários brinquedos.



Finalizada a confecção, o grupo responsável pelas pesquisas foi incumbido de apresentar as regras do mikado, para que pudéssemos vivenciá-lo. Uma vez lidas e entendidas, passamos a debater as semelhanças e distinções com relação às regras que a turma conhecia. Percebemos que no mikado a vareta preta era a única que poderia ser utilizada para a retirada das demais e que venceria o jogo quem obtivesse o maior número de varetas de uma mesma cor. A turma se organizou para a vivência em grupos de 4 pessoas. Antes do início do jogo, explicamos que cada quarteto deveria definir as regras que empregariam. Foi interessante perceber apenas um dos grupos utilizou as regras do mikado, enquanto os demais fizeram construções próprias. Eis algumas delas:

- Qualquer vareta poderia ser utilizada para retirar as demais;
- Cada cor representa uma pontuação, vencendo o jogo aquele@ que somasse mais pontos;
- Caso ultrapassasse 3 varetas pegadas na sua vez, @ jogador@ ficava uma rodada sem retirar nenhuma vareta.

Passados alguns minutos, sugerimos trocassem de grupo e antes de iniciar a partida relatassem aos demais como jogaram na rodada anterior e estabelecessem um novo combinado.

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 Outro¹⁰, de viver a diferença como condição de vida (NEIRA, 2016, p. 84).

¹⁰ “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).

Encerramos a aula conversando sobre as negociações realizadas: como e se chegaram a um consenso, quais foram os acordos e se alguém havia sido beneficiado ou prejudicado. Combinamos de organizar um momento futuro para apresentar às outras turmas da escola os resultados da tematização do pega-varetas. A turma gostou da ideia e se animou com a possibilidade de realizar uma exposição e intercambiar saberes com @s demais.

Com o intuito de ampliar as fontes de informação a respeito da brincadeira, convidamos com a inspetora de alun@s para uma entrevista, justamente por que ela tinha manifestado interesse pela prática e confidenciou às crianças que jogara pega-varetas durante a infância. Ao longo da atividade @s alun@s se sentiram muito à vontade, fizeram perguntas, anotaram as respostas e teceram comentários a respeito do que ouviram. Foi a Paula quem iniciou o bate-papo: “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 completo, mas não jogávamos por este motivo. Aliás, não tínhamos essa ideia da importância dos brinquedos para a nossa formação”.

Após a entrevista, no particular, questionamos a Dona Clara sobre sua percepção de “jogo completo”. Ela respondeu que considerava o pega-varetas muito bom para as crianças, pois contribui com o seu desenvolvimento, sem perceber que isso contradizia sua própria fala que de jogava pelo prazer de jogar.

Em sala de aula, aproveitamos o posicionamento da colega para questionar a turma sobre a ideia de brincar disso ou daquilo contribuía para a formação e desenvolvimento. A partir do que dissera a Dona Clara, perguntamos se os brinquedos sempre tiveram esse objetivo. Nas atividades anteriores em que os debates se tornaram calorosos havíamos percebido que vári@s alun@s alternavam seus posicionamentos sobre o assunto. Em muitos momentos retomavam o discurso proferido por outr@s docentes da escola ou mesmo de outras pessoas, que atribuíam aos brinquedos uma função pedagógica, sem atentar ao fato que esse discurso se alinhava ao contexto neoliberal que tudo instrumentaliza visando à produção. Piccolli (2006) é contundente nas suas críticas ao denunciar que essa fala concebe as crianças como sujeitos consumidores de tais objetos, visando a uma preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

Como um dos nossos objetivos era justamente a problematizar da mercadorização dos brinquedos, retomamos o debate sobre as regras terem sido alteradas/inventadas pela

indústria de brinquedos. @s alun@s deliberaram sobre o assunto e chegaram a um consenso de que essas alterações tinham como objetivo facilitar o aprendizado do jogo. Opusemo-nos a essa definição questionando se pensavam que impor uma determinada forma de jogar não lhes retirava a possibilidade de negociação, interferindo na jogabilidade. Procedimento que excluía aquel@s que não se adaptavam às regras elaboradas exteriormente. Também ressaltamos que o objetivo da empresa é vender o produto e, portanto, definir uma regra padrão teoricamente proporcionaria uma dinâmica única, homogeneizando a brincadeira, facilitando o seu consumo.

Percebemos que essas colocações causaram um certo desconforto n@s alun@s, o que se revelou positivo uma vez que pretendíamos desconstruir¹¹ o discurso instrumental. A temática obviamente não se esgotou, muito pelo contrário, acompanhou-nos durante todo o processo.

Prosseguindo com a atividade iniciada na aula anterior, as crianças retomaram a distribuição em quartetos e brincaram de pega-varetas, ressignificando o seu formato cada vez que @s componentes rodiziavam. Ao final, discutimos as impressões, negociações e consensos alcançados no interior dos grupos. Decidimos nomear o projeto de “Meu jogo, minhas regras”, em alusão a esse momento específico de discussão, mas também tendo como inspiração a frase que estava em voga nas redes sociais “Meu corpo, minhas regras”, como mote da campanha que defendia o direito das mulheres a definirem os rumos de uma gravidez.

Desse debate emergiram regras e dinâmicas próprias que, analisadas no seu contexto mais amplo, caracterizavam uma hibridização dos variados posicionamentos d@s participantes. Em certo sentido, representavam a resistência aos padrões de jogo impostos por discursos hegemônicos e, ao nosso ver, resultaram da possibilidade de problematizá-los. A turma teve a mesma percepção e decidiu destacar o assunto durante a exposição realizada @s demais alun@s do colégio.

Na aula subsequente, os grupos se organizaram sem que fosse necessária a nossa intervenção e cada qual assumiu a responsabilidade de sintetizar as discussões e percursos realizados para @s visitantes. As fotos produzidas durante o trabalho foram publicadas em um álbum virtual da escola, o que deixou @s alun@s bastante satisfeitos com a

¹¹ 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).

valorização dos registros. Entretanto, ao nosso ver, a instituição fez uso dos materiais com finalidades mercadológicas, pois, subjetivamente pretendeu transmitir a ideia de que naquela escola @s discentes eram empoderad@s. Infelizmente, com o término da licença da professora titular da turma, tivemos que encerrar os trabalhos nesse mesmo dia sem que houvesse tempo hábil para analisar coletivamente a atividade, nem tampouco os “resultados” do projeto.

Porém, retornando em data posterior para resolver questões burocráticas, em conversa com a direção e coordenação, foi-nos dito que as crianças questionaram o porquê de não continuarem aquela maneira de fazer a Educação Física. Isso nos faz ponderar sobre o aguçamento do olhar d@s alun@s sobre os saberes por vezes impostos pela escola, bem como pelas concepções nela presentes. Inferimos que as crianças tiveram uma boa adesão à proposta e, principalmente, perceberam que se tratava de uma concepção diferente daquela que vigia na instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

NEGRINE, A. **Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Edita, 1986.

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>.

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.

