

POR OUTROS CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um relato de experiência com o spinner

*Jorge Luiz de Oliveira Junior*³⁵

Resumo: No final do século passado, as produções em torno dos estudos pós-críticos passaram a configurar o cenário educacional, principalmente nos estudos curriculares. A disseminação da perspectiva pós-crítica influenciou a Educação Física a ponto de surgir uma nova proposta: o currículo cultural da Educação Física. Ancorada nos Estudos Culturais, essa proposta curricular propõe a tematização das práticas corporais e a problematização dos discursos e significados em torno delas com vistas à ampliação, aprofundamento e ressignificação dos conhecimentos. Ao reconhecer os conhecimentos como produtos culturais, o currículo cultural possibilita o encontro dos diferentes saberes sejam eles científicos, populares, místicos, artísticos, entre outros. Nesse sentido, a partir da leitura de um relato de experiência, esse artigo objetiva provocar reflexões acerca da prática pedagógica culturalmente orientada.

Palavras-chave: Educação Física; currículo cultural; spinner.

Abstract: At the end of the last century, productions around post-critical studies began to shape the educational scenario, especially in curricular studies. The dissemination of the post-critical perspective influenced Physical Education to the point of emerging a new proposal: the cultural curriculum of Physical Education. Anchored in Cultural Studies, this curricular proposal proposes the thematization of body practices and the problematization of the discourses and meanings around them with a view to expanding, deepening and resignifying knowledge. By recognizing knowledge as cultural products, the cultural curriculum enables the meeting of different knowledge be they scientific, popular, mystical, artistic, among others. In this sense, from the reading of an experience report, this article aims to provoke reflections about the culturally oriented pedagogical practice.

Keywords: Physical Education; cultural curriculum; spinner.

Introdução

No período final dos anos 1990, as produções e debates em torno da teorização pós-crítica conquistaram importante

35 Professor de Educação Física da rede municipal de São Paulo. Mestre em Educação – Faculdade de Educação USP. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF-FEUSP).

espaço no cenário educacional, principalmente nos aspectos que envolviam os estudos curriculares (PARAÍSO, 2004). A disseminação da perspectiva pós-crítica influenciou o fazer pedagógico de professores que atuam em diferentes etapas da Educação Básica. Como parte integrante do processo de escolarização, a Educação Física não passou incólume pelas teorizações pós-críticas e uma nova proposta curricular foi colocada em ação. Estamos a falar do currículo cultural da Educação Física (NEIRA, 2018).

O currículo cultural da Educação Física surge como alternativa às perspectivas curriculares tradicionais e hegemônicas da área que preconizam o modelo da aptidão física, o caráter tecnicista de esportivização e o padrão psicobiológico da aprendizagem motora. Desde 2004, diferentes professores vêm colocando-o em ação nas escolas. Constata-se esse fato por meio da leitura de relatos de experiência disponíveis no sítio³⁶ do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF-FEUSP).

A perspectiva cultural da Educação Física ancora-se nos pressupostos teóricos e políticos dos Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista. Os Estudos Culturais concebem a cultura como prática de significação, ou seja, é a linguagem e as práticas discursivas que atuam nesse processo de construção.

Por ser fruto da linguagem, os Estudos Culturais defendem que todas as formas de produção cultural necessitam ser analisadas e interpretadas criticamente em relação a outras práticas culturais, sem adjetivá-las. Isso quer dizer que eles ensinam que não há distinção entre a “cultura elitista”, “cultura midiática” e “cultura popular”. Logo, todas as culturas são importantes e necessitam ser debatidas e consideradas de forma justa.

Silva (2011) explica que os Estudos Culturais compreendem o currículo como uma construção social e cultural e que, por isso, são as relações de poder que definem o que é válido ou não ensinar e como isso deve ser feito. Nessa direção, o conhecimento passa a ser compreendido como o resultado de um processo de criação e não mais como uma descoberta da natureza.

Assim, os Estudos Culturais reconhecem todos os conhecimentos como produtos culturais. Buscam equiparar o conhecimento científico aos conhecimentos populares, religiosos, urbanos, rurais, místicos, poéticos etc., pois entendem que o conhecimento científico só assume essa posição privilegiada na sociedade devido às relações de poder. Dessa forma, não há mais motivos para acreditar que o conhecimento científico é o único caminho possível de leitura e explicação da realidade (SANTOS, 2008).

Ao ancorar-se nas contribuições dos Estudos Culturais, o currículo cultural da Educação Física

36 Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br>>. Acesso em: 24 set. 2019.

proporciona que, tanto as práticas corporais advindas da comunidade onde a escola está inserida, quanto àquelas originadas nos grupos culturais privilegiados, figurem no currículo escolar. Também tencionam intervir a favor da construção de significados e valores mais democráticos no estudo das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, permitindo que as vozes dos grupos desprivilegiados nas relações de poder sejam ouvidas e valorizadas (NEIRA; NUNES, 2011).

Ademais, o currículo cultural proporciona outras maneiras de problematizar e compreender as práticas corporais, potencializando o diálogo entre os diferentes grupos culturais que compõem a sociedade por meio do encontro de variados discursos e diferentes conhecimentos. De certa forma, o currículo cultural provoca uma *ecologia dos saberes*, pois de acordo com Santos (2010, p. 54) essa concepção “tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”. A adotar uma ecologia dos saberes, o currículo cultural da Educação contribui decisivamente na compreensão das práticas corporais a partir de diferentes olhares.

Nessa lógica, o currículo cultural cria condições para a valorização e afirmação das diferenças. Para Silva (2013) as diferenças são produzidas discursivamente em meio às relações de poder.

É entendida como uma questão política, como um processo de produção permanente que interessa a alguém. Na prática pedagógica, a perspectiva cultural da Educação Física busca problematizar como as diferenças alusivas às práticas corporais são produzidas e como se constituem os marcadores culturais da diferença (classe, religião, etnia, gênero, corpo etc.).

Com base nessa fundamentação, os docentes que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física são influenciados por determinados princípios ético-políticos³⁷, tanto na definição dos temas quanto no planejamento das atividades de ensino. Assim, ao tematizarem as práticas corporais, possibilitam situações didáticas em que mapeiam os conhecimentos sobre as práticas corporais, fazendo com que estudantes realizem leituras, as vivenciem, ampliem, aprofundem e ressignifiquem seus conhecimentos. É por meio das problematizações em torno das práticas corporais que o trabalho ganha corpo. A tematização é avaliada por meio dos registros realizados ao longo do trabalho (NEIRA, 2018).

Diante desse cenário, quando os estudantes participam das tematizações de diferentes práticas corporais, são incitados a compreenderem-nas a partir de

37 São eles: articulação com o projeto político pedagógico da escola, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, rejeição ao daltonismo cultural, descolonização do currículo e ancoragem social dos conhecimentos (NEIRA, 2018).

variados pontos de vista e distintas referências, concebendo-as como produtos culturais que estão sempre em construção. De acordo com Oliveira Junior e Neira (2017, p. 42), o currículo cultural busca convocar os estudantes a agirem em “defesa dos grupos menos empoderados nessas relações que caracterizam a produção e reprodução das práticas corporais” e, no limite, atuem para a transformação dessas relações.

Então, a partir da leitura do relato de experiência a seguir intitulado *Tematizando o “troço” que gira rápido: o spinner nas aulas de Educação Física*, que trata sobre a problematização dos discursos acerca do brinquedo à época de sua aparição na sociedade, esse artigo tem como objetivo provocar reflexões acerca da prática pedagógica culturalmente orientada.

Além da leitura apreciativa e crítica do trabalho desenvolvido, o leitor é convidado também a observar e refletir como o professor, ao se atentar às significações expressas pelas crianças, buscou variadas fontes e conhecimentos para ampliar, aprofundar e ressignificar os saberes relativos ao spinner, auxiliando-as a compreender essa prática corporal sob diferentes olhares.

Relato de experiência

O trabalho intitulado *Tematizando o “troço que gira rápido: o spinner nas aulas de Educação Física* ocorreu nas aulas de

Educação Física em três turmas de 5º anos na EMEF Raimundo Correia, localizada na zona leste de São Paulo, no período de retorno do recesso escolar em julho de 2017. A experiência aqui relatada foi produzida em uma das turmas e durou 5 semanas. A escola funciona em dois períodos que acolhem turmas de 1º ao 9º anos do ensino fundamental. O prédio inaugurado em 1975, inicialmente foi construído em caráter provisório. Após travar uma luta intensa com os órgãos responsáveis, a direção escolar e a comunidade, juntas, conseguiram a construção de um novo prédio em 1997. De uma forma geral, é perceptível uma intensa aproximação entre o corpo docente e administrativo da escola com as famílias e os estudantes, talvez, devido à longevidade do exercício da função de muitos professores e funcionários que lá trabalham. Como forma de ilustração, alguns familiares das crianças e jovens atualmente já foram alunos de professores que seguem trabalhando na escola.

No ano de 2017, o grupo docente se concentrou na reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola. O esforço do coletivo escolar foi possibilitar a participação dos estudantes e familiares nos caminhos que a escola deveria trilhar naquele ano e nos seguintes. Para isso, elaboramos questionários para serem respondidos e convidamos todos a participarem do processo. Ademais, fortalecemos as

reuniões do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil com o intuito de garantir que os posicionamentos e vozes da comunidade sobre o assunto fossem representados no debate.

Iniciamos o ano letivo com o tema brincadeiras nos 5º anos. Após realizar o mapeamento, organizamos uma lista com as brincadeiras que as crianças conheciam e realizavam quando estavam fora do horário escolar. Assim, o trabalho no primeiro semestre discorreu sobre o compartilhamento e vivência de brincadeiras conhecidas pelos estudantes e as ressignificações realizadas por eles próprios de acordo com as características do grupo.

Entretanto, como a prática pedagógica do currículo cultural da Educação Física é orientada e alimentada constantemente por novos cenários e conhecimentos, com o iminente término do 1º semestre, um brinquedo havia conquistado espaço e dominado a atenção de crianças, jovens e, também, adultos no ambiente escolar: o spinner³⁸. Isso despertou minha curiosidade em saber um pouco mais sobre esse brinquedo e, após a realização de algumas pesquisas na internet, notei que o spinner havia se tornado “febre”³⁹ entre crianças, jovens e adultos.

Com o retorno das aulas após o recesso escolar, realizei um novo mapeamento junto aos

estudantes acerca dos conhecimentos referentes a esse brinquedo. Nesse instante, muitas crianças tiraram dos seus bolsos diferentes spinners: com cores e formatos variados, com personagens de desenhos e filmes, com sons e luzes piscantes. Então questionei a turma: “*Que brinquedo é esse e para que serve?*”. Diversas respostas surgiram como “é um brinquedo da hora que fica girando”, “é um troço que tem que girar rápido”. Outra criança disse: “*O spinner serve para desestressar, professor!*”. Essa última resposta me chamou a atenção devido a concordância geral da turma, ou seja, a turma significava esse brinquedo enquanto objeto que visava combater o estresse.

Então, disse à turma que tematizaríamos o spinner naquele momento e, enquanto algumas crianças curtiram a ideia, outras ficaram desconfiadas. Uma delas disse: “*professor, a escola não vai deixar porque não faz parte da Educação Física*”. Intrigado por aquela resposta, solicitei que a estudante explicasse melhor e ela disse que em momentos anteriores, às vezes, alguns funcionários questionavam a legitimidade de temas trabalhados por outros professores de Educação Física. Registrei tal posicionamento para retomá-lo adiante.

Desse modo, esse trabalho visou, inicialmente, ampliar e aprofundar os conhecimentos relativos ao spinner, problematizar os significados atribuídos a ele com vistas à desconstruir

38 Também conhecido como fidget spinner e hand spinner.

39 Notícia disponível em: <<http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/febre-dos-fidget-spinners-conheca-brinquedo-giratorio-mais-popular-do-momento/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

os discursos que o produzem como um brinquedo que favorece o aprimoramento da concentração e que combate o stress. Os acontecimentos das aulas e algumas significações das crianças foram registrados em meu caderno, como também por meio de fotos e vídeos. Esses registros foram importantes para a avaliação do trabalho e o constante replanejamento das aulas.

Na aula seguinte fomos à quadra vivenciar o spinner. Como a maioria das crianças possuía spinners ficou combinado que

elas trariam os brinquedos para as aulas e, como alguns estudantes tinham mais de três spinners, eles foram compartilhados com quem não tinha. Observei variadas formas de manipulação do brinquedo. Enquanto alguns estudantes apenas o giravam rapidamente, outras tentavam girar e equilibrar em outras partes do corpo, realizavam giros e desafiavam os colegas da turma. Ao final dessa aula, sugeri que as crianças pesquisassem sobre o spinner e trouxessem na próxima aula para compartilharmos.



Fonte: Acervo do autor.

Na outra aula algumas crianças trouxeram suas pesquisas. Todas versavam sobre a origem desse brinquedo. Uma história falava que Catherine Hettinger, que sofria de uma doença que causava fraqueza muscular, criou o spinner para poder brincar com a sua filha na década de 1990 nos EUA. Outra história pesquisada tratava de afirmar que o spinner foi inventado para que as crianças brincassem com algo que as acalmaria e reprimissem sua energia, evitando assim conflitos e confusões. Já outra história pesquisada dizia que o spinner havia sido criado para desestressar

as pessoas e visava o aumento da concentração.

Após o compartilhamento dessas histórias com a turma, problematizei as diferentes significações atribuídas ao brinquedo evitando definir uma história como a verdadeira. Expliquei que as histórias que conhecemos sobre as coisas do mundo são contadas por alguns grupos e pessoas que, por meio de variadas forças, legitimam seus conhecimentos, e assim, parece ser a única história correta. Uma das crianças estabeleceu relação daquela problematização com a história do Brasil aprendida em

outra disciplina. Ela disse que uma história conta que os portugueses “descobriram” o país, sendo que, quando eles chegaram aqui, eles dominaram e catequizaram os indígenas que aqui habitavam. Ou seja, ela fez uma interessante conexão de ideias, afirmando que a narrativa é alterada de acordo com quem conta a história.

Busquei problematizar também o significado atribuído ao spinner como um brinquedo que pretendia combater o stress e aumentar a concentração. Ao questionar a turma sobre essa ideia, uma das alunas afirmou que o spinner visava essa ideia mesmo, porque o vendedor havia dito aquilo para a sua mãe. Nesse momento, a maioria da turma concordou com sua fala, pois haviam passado por situação semelhante. Outro menino falou que um vendedor no trem disse que o spinner “além de desestressar, também ajudava as crianças a se concentrarem”. Ao final desse momento, um aluno perguntou: “Se o spinner é tão antigo, ele sempre foi dessa forma?”. Assim, registrei atentamente essas significações para retomá-las em outro momento.

Nessa mesma aula, durante a vivência do spinner no espaço externo, orientei uma atividade em que alguns grupos foram formados e tinham que vivenciar algumas manobras conhecidas e criar outras. Após um tempo, cada grupo compartilhou suas criações e manobras com os demais.

Ao observar a criação das crianças, ao final da aula, problematizei com a turma sobre essas inúmeras possibilidades ressignificadas de brincar com o spinner, para além do simples giro em uma das mãos, e que isso tornava o brinquedo mais interessante para as pessoas. Também aproveitei para sugerir que as crianças nomeassem as manobras realizadas. Logo, apareceu “giro-pé”, “nose giro”, “larga-pega” e “larga-coxa”. Relacionei esse momento às competições de skate onde o skatista cria novas manobras, e quando o faz, ele as nomeia.



Fonte: Acervo do autor.

Em outro dia, levando em consideração algumas falas das crianças na aula anterior, trouxe vídeos do spinner. Em um deles, mostrava como era inicialmente o spinner⁴⁰. Os outros mos-

40 Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/>

travam youtubers realizando e ensinando manobras variadas com o brinquedo. Com o apoio do primeiro vídeo, retomei a fala de um aluno que havia perguntado se o spinner sempre teve esse formato. Já os outros vídeos serviram para apresentar outras possibilidades de brincar com o spinner. Em seguida, continuamos com o compartilhamento das manobras criadas, atividade iniciada na aula anterior, por outros grupos que ainda não haviam apresentado.

Na aula seguinte, fomos à quadra para brincar com o spinner e criar outras possibilidades para além daquelas já compartilhadas. Na segunda parte dessa aula, retomei o debate em torno do objetivo do spinner em combater o stress e aumentar a concentração. Expliquei que essa doença, apesar de ser construída na ciência por volta da década de 1930, foi no século XXI que passou a ser amplamente pesquisada pela medicina. Expliquei também a minha hipótese de que essa significação em torno do spinner serve também para que ele seja consumido e adquirido pelas pessoas.

Então, disse que o spinner, por ser um brinquedo como qualquer outro, era legal e as pessoas gostavam de brincar com ele não apenas para desestressar, mas também por ser divertido. Houve discordância por parte de alguns estudantes com relação ao meu posicionamento.

Porém, quando questionados, afirmaram que brincavam com o spinner porque era um brinquedo da moda e era legal, negando a ideia de evitar o estresse. Nesse instante, percebi a força de circulação de alguns discursos, como eles são incorporados e operados pelos sujeitos.

Continuei a problematizar essa característica atribuída ao spinner no sentido dele ter se tornado “febre” entre as pessoas para ser consumido e que logo mais, possivelmente, ele entraria em desuso. Após essa conversa, fizemos um breve levantamento de alguns brinquedos que surgiram e circularam entre as pessoas e depois sumiram. Dentre eles, citamos o Bay Blade, o Bat-Beg (também conhecido por bolimbolacho) e os Cards. Aproveitei o momento para mostrar imagens e falar que na minha infância o Ioiô patrocinado por marcas de refrigerante, o Tazo, brinquedo que vinha em pacotes de salgadinho e o bichinho virtual Tamagoshi foram alguns brinquedos que se tornaram “febre” e sucumbiram. Assim, disse à turma que os brinquedos surgem em determinadas épocas e locais para serem consumidos e depois desaparecem. Isso faz surgir outros brinquedos para ocupar o lugar dos antigos e assim por diante.

Entre uma aula e outra, um grupo de estudantes me procurou para mostrar, no celular de um deles, vídeos que haviam pesquisado na internet que ensinam a montar o próprio spinner

[watch?v=yP586pbANlo>](#). Acesso em 20 set. 2019.

com materiais de fácil acesso. Eles disseram que seria interessante que a turma passasse por essa experiência. Então, de posse desses vídeos, apresentei à turma na aula seguinte. Solicitei que as crianças anotassem os materiais necessários como palito de dente, capa dura de caderno, tesoura, lápis para colorir e canetas hidrocor e que trouxessem para a próxima aula.



Fonte: Acervo do autor.

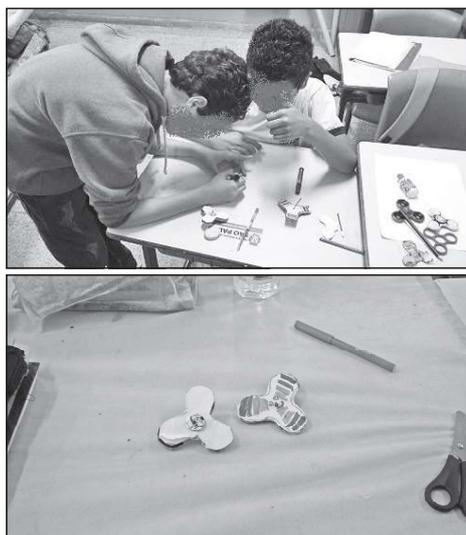
Entretanto, na semana antecedente à atividade de confecção dos nossos spinners, houve uma situação de conflito na turma durante a aula da professora regente com relação aos brinquedos. Como ainda desconhecia o fato, a mesma funcionária me procurou para confirmar se realmente eu estava tematizando isso nas aulas de Educação Física e se eu havia pedido que trouxessem os spinners para a escola. Com a minha resposta afirmativa, ela demonstrou espanto e disse que haviam quebrado o spinner de uma aluna e que a professora chamou a funcionária para tentar resolver o problema. Além disso, a funcionária me questionou se isso fazia parte das aulas de Educação Física e

disse que eu deveria ensinar futebol, vôlei e queimada, práticas corporais que ela fazia quando estava na escola.

Aproveitei aquele momento para dialogar com ela sobre o ensino da Educação Física atualmente, questionando-a sobre o porquê algumas práticas corporais terem espaço privilegiado no currículo escolar enquanto outras são negadas. Conversamos também sobre a presença desse brinquedo no universo cultural dos estudantes e que por isso merecia espaço nas aulas de Educação Física, pois seria interessante que as crianças compreendessem as significações em torno desse brinquedo e que as aulas não eram o “fazer pelo fazer”. Acredito que ao final da conversa, ela compreendeu que o tema se justificava nas aulas e que fazia parte do meu plano de ensino.

Levando em conta a situação ocorrida, no início da outra aula, antes mesmo de confeccionarmos nossos spinners, dialoguei com a turma sobre a conversa que tive com a funcionária no sentido de explicar que o spinner era um brinquedo não legitimado pela escola e que isso causava estranhamento em algumas pessoas. Retomando a situação do início da tematização, em que uma aluna havia falado que a escola não deixaria brincar de spinner nas aulas, disse que a tendência é negarmos aquilo que desconhecemos inicialmente, mas após conhecermos, passamos a aceitar.

Ao estabelecer um diálogo comigo, uma das crianças falou que o spinner também “*serve para aumentar a concentração dos alunos na aula*” e isso implicava na possível aceitação do brinquedo por parte da escola. Nesse instante, outra aluna disse que viu uma reportagem na televisão que apontava em outro sentido: “*Não é nada disso. Eu vi na TV que o spinner tira a atenção dos alunos e eles não fazem a lição*”. Quando questionei a turma sobre esses assuntos, pareceram estar divididos. Então, registrei essas significações para retomá-las em outro momento e partimos para a fabricação dos nossos spinners em grupos.



Fonte: Acervo do autor.

No início da outra aula, retomei algumas significações das crianças com relação a esse brinquedo. Apresentei o livro “*Vida para consumo*” (2008), de Zygmunt Bauman, para a turma,

fiz a leitura de poucos parágrafos e disse que esse autor discute sobre a necessidade do consumo pelas pessoas, a sociedade consumista e a efemeridade das relações estabelecidas. Problematizei novamente com a turma sobre a ideia do spinner enquanto produto a ser consumido e que, por isso, possivelmente, ele entraria em desuso em seguida. Um aluno acompanhando o debate gerado na aula disse que a “*tia da coxinha*”⁴¹ havia feito uma promoção: quem comprasse 15 coxinhas ganhava um spinner amarelo. Aproveitei a fala dele para retomar a ideia trazida no livro de que as pessoas que adquiriam essa promoção, às vezes, nem queriam comer as coxinhas, mas as compravam por causa do spinner, por ter se tornado o brinquedo da moda, logo, precisava ser consumido. O aluno mesmo confirmou que havia comprado as coxinhas com essa intenção.

No embalo dessa conversa, projetei duas notícias que abordavam as significações em torno do spinner anunciadas na aula anterior⁴² e fizemos a leitura coletiva. A primeira tratou sobre a preocupação de professores e escolas com relação ao spinner, ou seja, uma notícia que ia contra o spinner. A outra versou

41 Termo anunciado pelas crianças para um comércio de salgados próximo à escola.

42 Notícias disponíveis em: <<http://hojeemdia.com.br/horizontes/spinner-na-m%C3%A3o-aluno-sem-aten%C3%A7%C3%A3o-brinquedo-invade-salas-de-aula-e-preocupa-professores-1,537754>> e <<https://blogs.tribuna.com.br/maissauade/2017/06/fidget-spinner-o-novo-jogo-das-criancas-que-pode-ajudar-na-concentracao-e-atencao/>>.

sobre a melhora da concentração das crianças com o uso do spinner, isto é, se posicionou a favor do brinquedo. Apontei para as diferentes significações em torno desse brinquedo, afirmando que elas alteram de acordo com o interesse e experiências das pessoas que narram essas significações. Por isso, há quem defenda o uso do spinner e há quem seja contra a sua prática. Observei que as crianças se dividiram nos posicionamentos, mas compreenderam a intenção pedagógica daquela atividade de ensino, que foi provocar o acesso e a reflexão sobre diferentes significados em torno do brinquedo.

Com a aproximação do fechamento da tematização, um grupo de crianças da turma participantes do projeto "Raimundo News"⁴³ me procuraram para dizer que queriam produzir uma matéria jornalística sobre o spinner nas aulas de Educação Física. Por ter achado a ideia interessante, disse que as ajudaria no que precisassem. Após, conversei com a professora orientadora do projeto que também se mostrou favorável com o trabalho conjunto.

Desse modo, na outra aula anunciei à turma a ideia de produzir o material jornalístico sobre o spinner e a experiência vivenciada nas aulas de Educação Física. As crianças gostaram da ideia e então, em duplas,

iniciamos a elaboração de textos que narrassem a experiência com o brinquedo nas aulas.

Meses após o fechamento da tematização, o jornal com a notícia sobre o spinner nas aulas foi produzido e espalhado pela escola. Nesse momento, em uma das aulas na turma, retomei uma breve conversa sobre a tematização do spinner e questionei suas opiniões sobre a matéria produzida pelo grupo participante do projeto. A turma, de uma forma geral, curtiu a matéria publicada, pois perceberam que foram participantes do processo.



Fonte: Acervo do autor.

Porém, nesse período o spinner já havia "sumido" do cotidiano das pessoas. Um aluno fez questão de pontuar isso: "A matéria ficou legal, professor, mas agora o spinner já era". Outra criança falou: "O meu spinner está guardado, porque enjoiei de brincar". No meio dessas falas, uma aluna disse que viu no facebook os possíveis substitutos do spinner: o Thumb Chuks, que é parecido ao Bat-Beg, mas com luzes, e o Hand Stick, que se assemelha a um pequeno bastão. A mesma aluna afirmou que esses brinquedos "não vingaram" e sua hipótese era que as pessoas não viram "graça" neles. Aproveitei o

43 Esse projeto ocorria no contraturno do período das aulas. Tinha como objetivo reunir dados e produzir matérias que seriam publicadas no jornal da escola sob a orientação de uma professora.

instante para retomar o assunto acerca da efemeridade dos objetos e sua constante substituição por outros para serem consumidos pelas pessoas.

Certo de que essa não seja uma relação causa-efeito, nesse instante observei que as problematizações realizadas ao longo da tematização podem ter influenciado nas significações da turma com relação ao spinner. E isso me auxiliou a visualizar o caminho percorrido.

Finalizando, ao olhar atentamente os registros dos acontecimentos, observar as aulas e analisar e problematizar com a turma algumas significações acerca do brinquedo, considero que essa tematização contribuiu para realizarmos ressignificações em torno do spinner. Destaco que as significações atribuídas ao brinquedo ao longo das aulas alimentaram o trabalho por meio de novas problematizações realizadas. Além disso, as discussões em torno da necessidade de consumo presente em nossa sociedade auxiliaram as crianças a compreenderem o funcionamento dessa dinâmica construída culturalmente com relação à efemeridade de objetos e situações vividas diariamente.

Considerações finais

A partir da leitura do relato de experiência, talvez fique o sentimento no leitor de que o professor poderia ter seguido caminhos diferentes daquele que foi trilhado. Isso ocorre devido uma

ampla gama de possibilidades de ação junto aos estudantes. Tudo depende do contexto e dos acontecimentos vividos pelos sujeitos no momento da tematização.

O currículo cultural da Educação Física atua de acordo com as particularidades dos estudantes envolvidos, professores, escolas e regiões. Em outras palavras, o currículo cultural rejeita a ideia de seguir manuais e livros que determinam o caminho a ser seguido e sequências didáticas prontas para serem aplicadas. A reprodução de uma tematização em outros locais e escolas, com sujeitos diferentes, não é possível nessa perspectiva.

Com relação à experiência realizada, é possível perceber que tanto professor quanto estudantes buscaram os conhecimentos relativos ao spinner em diferentes fontes: jornais eletrônicos de grande circulação, blogs, livros, vídeos disponíveis em plataformas digitais e às próprias crianças, que compartilharam seus conhecimentos com os colegas da turma. Esses conhecimentos foram problematizados por meio de variadas atividades de ensino que incluíram vivências, leitura de textos, apresentações à turma, confecção de spinners e produção de uma notícia que foi publicada no jornal da escola.

Cabe destacar que o constante diálogo promovido pelo currículo cultural da Educação Física permitiu que todos se engajassem, cada qual a sua maneira, na investigação acerca do

brinquedo. Enfim, se a intenção almejada é a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, o currículo cultural da Educação Física oferece a sua parcela de contribuição quando considera todo e qualquer conhecimento presente na sociedade de modo que auxilie a compreensão da prática corporal em questão e das relações existentes que a circundam.

REFERÊNCIAS

- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.
- OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-63.
- PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENeses, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais, 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.