

JOGOS E BRINCADEIRAS EM UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO CULTURAL

ANDRÉIA MAGALHÃES DE BRITO

PEDRO ALVES CASTRO

GLAUREA NÁDIA BORGES DE OLIVEIRA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID/CAPES)

Resumo

Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência pedagógica concretizada no contexto do subprojeto “Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural”, ligado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e desenvolvido pelo curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XII, com duas turmas do ensino fundamental, a partir da temática jogos e brincadeiras. Essa experiência foi construída por meio da inter-relação de diversas ações – observação, diagnóstico, mapeamento e tematização/vivência/problematização das práticas corporais compartilhadas pelos discentes – , orientadas pela perspectiva cultural do currículo da Educação Física, proposta por Neira e Nunes (2008, 2009). Ao final do trabalho, pode-se afirmar que o subprojeto, ao mediar a construção e o desenvolvimento de uma prática docente diferenciada, trouxe contribuições tanto para a formação dos bolsistas de iniciação à docência quanto para a o processo educativo vivenciado pelos alunos da escola.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Docência. Pibid.

Introdução

Nos cursos de licenciatura, a aproximação da universidade com a realidade escolar é uma necessidade formativa, mas esse contato muitas vezes fica restrito ao momento do estágio curricular. Nesse contexto, nota-se o surgimento de iniciativas políticas que visam fortalecer essa aproximação, e uma delas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

O PIBID concede bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura a fim de inserí-los nas escolas de educação básica da rede pública de ensino, por meio dos subprojetos desenvolvidos pelos cursos das Instituições de Ensino Superior. Esses subprojetos são propostos por coordenadores de área, que são docentes da instituição, e, além dos bolsistas de iniciação à

docência, que são alunos do curso de licenciatura, também fazem parte dele os bolsistas de supervisão, professores da escola onde o subprojeto é realizado e que têm a incumbência de acompanhar e supervisionar os licenciandos em suas atividades na instituição escolar.

No curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XII se desenvolve o subprojeto “Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural”, cujo propósito consiste em contribuir para a construção da legitimidade da Educação Física na escola, a partir da efetivação de uma prática pedagógica orientada por princípios democráticos e de valorização da diversidade, que possibilite uma leitura crítica da realidade social.

As ações pedagógicas do subprojeto sustentam-se na perspectiva cultural do currículo da Educação Física, proposta por Neira e Nunes (2008, 2009) a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico. O pressuposto básico dessa perspectiva é a recorrência à política da diferença através da valorização das vozes dos grupos que quase sempre são silenciados e não têm suas produções culturais representadas no currículo.

Neste trabalho, apresentam-se os resultados da experiência realizada com a temática jogos e brincadeiras, em duas turmas do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Guanambi/BA, contexto em que o subprojeto em questão se concretizava.

A prática pedagógica

A prática pedagógica se configurou a partir de diferentes momentos interdependentes entre si. No primeiro deles, observamos a atuação da professora supervisora, as atividades elaboradas e desenvolvidas por ela, a fim de pensarmos sobre as formas de intervenção posteriores.

Durante esse período, notamos que a professora se empenhou na elaboração e no desenvolvimento das atividades, que, por diversas vezes, repetiram-se e eram sempre antecedidas de um alongamento que deixava os alunos exaustos, contendo características de um treinamento da aptidão física. Nos momentos em que realizava os alongamentos, a professora explicava aos alunos a posição correta que deveriam adotar, revelando uma conduta mecanicista e tecnicista. Sua inquietação girava em torno do desenvolvimento motor, sem se preocupar em “[...] questionar a produção dos significados dos movimentos ou [...] refletir sobre quem os produz ou valida” (NEIRA; NUNES, 2008, p. 216). Ou seja, ela

parecia não considerar que o movimento corporal realizado pelos alunos, e entendido como objeto de sua aula,

[...] não é qualquer movimento, não é o movimento institucionalizado, reproduzido, estereotipado e acabado. Trata-se do movimento humano com sentido, com significado aferido pelo contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido [...] que expressa e representa uma cultura, do movimento com intenção comunicativa de ideias, sentimentos etc., que se dá no interior de uma manifestação cultural (NEIRA; NUNES, 2008, p. 218).

No segundo momento, realizamos um diagnóstico acerca das representações que os discentes tinham sobre a Educação Física, orientado pelos seguintes questionamentos: o que é Educação Física para vocês? Gostam das aulas? O principal objetivo desse diagnóstico está relacionado à importância de se identificar quais representações os alunos possuíam sobre a Educação Física, além de proporcionar espaços para que os próprios discentes se questionassem acerca dos sentidos que atribuíam ao componente curricular e que fazem parte de suas identidades.

Em relação à definição do que é a Educação Física, as respostas variaram entre atividade física e exercício físico. Já quando perguntados se gostavam das aulas do componente, alguns disseram que “é bom”, “tem muitas brincadeiras”, “é legal e divertida”, que gostavam dos professores, que gostavam das aulas porque nelas jogavam baleado e bola, “porque não escreve e não fica na mesma rotina das outras matérias”, “porque acontece na sexta-feira, faz exercícios e muitas coisas para queimar calorias”. E, por fim, a resposta de uma aluna nos deixou imensamente felizes. Ela disse que gostava das aulas “porque aprende que pode aprender brincando”, o que, de certa forma, revela que a aluna reconhece, em sua fala, a importância da Educação Física para além do movimento, do fazer pelo fazer.

O terceiro momento da prática pedagógica foi marcado pelo mapeamento das manifestações corporais compartilhadas pelos alunos, para a definição e seleção dos temas de ensino que seriam estudados no decorrer do período letivo. Os alunos foram indagados sobre o que faziam dentro e fora da escola, considerando-se, ainda, o universo cultural mais amplo. Solicitamos que eles se expressassem através de desenhos, frases e/ou palavras acerca das práticas que faziam parte do seu universo vivencial, a fim de adotar, desde o planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e das atividades de ensino (NEIRA, 2011).

No mapeamento, que, para Neira (2011), é a porta de entrada para a diversidade na

escola, procuramos ter um olhar atento às culturas que orbitam o universo escolar, sobretudo porque

as informações recolhidas com os alunos constituem elementos fundamentais para dimensionar o tema de estudo e as possibilidades que esse estudo apresenta para o desenvolvimento das aulas. Informações que, sem dúvida, minimizam a incidência de improvisos e uma eventual descaracterização das atividades de ensino previamente elaboradas (NEIRA, 2011, p. 112).

No que diz respeito às práticas realizadas nas aulas de Educação Física, os alunos responderam que participavam de competições, faziam exercícios, jogavam bola, brincavam, escreviam e malhavam os corpos. No que concerne às práticas realizadas fora do âmbito escolar, foram mencionadas as seguintes: pega-pega, esconde-esconde, cuscuzinho, chicotinho queimado, o mestre mandou, gela-gelinho, cabra-cega, peteca, corridinha, garrafão, balança caixão, baleado, amarelinha, dentre algumas outras. Analisando os desenhos, percebemos que nas duas turmas houve, no caso dos meninos, uma contradição entre o que falaram e o que expressaram. Enquanto maioria dos desenhos feitos pelas meninas se referia às brincadeiras como pular corda, amarelinha e peteca, muitos meninos, mesmo citando outros jogos e brincadeiras, fizeram desenhos que se referiam ao futebol ou a outras brincadeiras com bola, o que, de maneira inicial explica o fato de algumas das meninas se recusarem a participar do futebol, que, conforme Neira (2011) consiste em uma prática corporal de origem masculina, cujos códigos em nada as favorecem.

Escolhidas as práticas, a quarta etapa consistiu na tematização dessas manifestações, a partir de algumas estratégias como vivências, desenhos, discussões, análises de discursos provenientes de diferentes fontes de informação etc. Durante essa tematização, demos voz aos alunos, aos sujeitos e suas diversidades, identificando as formas como brincavam e jogavam nas vivências, que culminavam em momentos de reflexão conjunta sobre os elementos evidenciados em cada aula. Iniciamos com o pega-pega, cujas regras baseiam-se em um ou mais colegas tentarem pegar os outros, com determinado objetivo. Durante essa vivência, percebemos várias formas de se brincar: pega-pega salsichão, pega-pega gela gelinho, pega-pega pique, pega-pega pique alto, pega-pega ajuda (que é a mesma variação do pega-pega da amizade e do pega-pega cadeado) e pega-pega polícia ladrão.

Procuramos realizar a ampliação dessa manifestação cultural e de outras, como o mestre-mandou, a amarelinha e o pega varetas, a fim de acarear os saberes e formas de brincar dos alunos, confrontando seus conhecimentos culturais acerca das regras e de outras formas da brincadeira, estratégias que “estimulam o contato com discursos diferentes e enriquecem as

leituras e interpretações realizadas” (NEIRA, 2011, p. 138). Vivenciamos também o cuscuzinho, o garrafão e o chicotinho queimado, brincadeiras cujas regras, segundo a experiência dos alunos, fazem uso de agressão física. Tal situação nos levou a ressignificá-las, atribuindo

novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural [...] [posicionando] os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura, em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas (NEIRA, 2011, p. 129).

Por meio de um percurso não linear, os alunos ressignificaram algumas práticas, elaborando e reelaborando as regras, à sua maneira, ou criando outras para atender as necessidades do grupo, promovendo uma reorganização, uma interação coletiva e discussões de outras possibilidades de vivência, sempre acompanhadas da devida interpretação, o que permitiu “[...] [valorizar] as diversas formas de expressar e comunicar uma determinada manifestação cultural, e [explorar] a diversidade com base no repertório coletivo da linguagem corporal” (NEIRA, 2011, p. 131).

No caso do cuscuzinho, brincadeira cuja regra estabelece que o último participante que derrubar o palito localizado no centro do monte de areia, deve apanhar dos demais. Dessa maneira, os alunos propuseram que, ao invés de apanhar, o colega deveria pagar uma prenda, que poderia ser cantar, dançar etc.. Seguimos a mesma dinâmica com relação à brincadeira do garrafão e do chicotinho queimado, usando a prenda ao invés da agressão.

Outra prática corporal tematizada foi a peteca, que, assim como o balança-caixão e a corridinha, foi apreciada pelos alunos, mas muitos deles demonstraram não saber com detalhes essas brincadeiras, embora no mapeamento inicial elas nos tenham parecido popularmente conhecidas.

Quando discutimos e vivenciamos as práticas corporais, tivemos a preocupação de problematizar algumas questões que permearam o processo, como as agressões que faziam parte de algumas manifestações, os comportamentos dos alunos quanto aos outros colegas, a intolerância quanto ao jeito diferente do outro. Procurávamos permanecer atentos às relações e aos entraves embutidos na trajetória e na organização da manifestação cultural tematizada, pois, conforme Neira (2011, p. 116)

quando problematiza os temas da cultura corporal, o currículo se transforma em um espaço de crítica cultural, no qual se propicia o questionamento sobre tudo que possa

ser “natural e inevitável”. A ideia é colocar em xeque e permitir novos olhares sobre aquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico.

Os alunos tinham dificuldade em lidar com as diferenças, os jeitos diferentes de brincar, um dizia que o jeito do outro jogar ou brincar era errado. De certa forma, os discursos nos revelam que “a diferença, tal como a identidade, simplesmente existe” (SILVA, 2000, p. 74) e essa produção, essa existência, é interdependente, permeada de relações de poder e criada social e culturalmente. Dessa maneira, segundo Silva (2000, p. 74) “a identidade é simplesmente aquilo que se é”, ao contrário da diferença, que se torna aquilo que não é. “Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (SILVA, 2000, p. 76).

Nesse contexto, o que propúnhamos eram estratégias que possibilitassem “[...] a transformação das condutas em relação aos grupos historicamente subjugados” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 239) e, na conjuntura de exemplos para que tal tarefa se concretize, incluiu-se a tematização de todas as variedades das manifestações culturais não dominantes, na perspectiva de que “a presença do saber subjugado, investigado por meio de uma manifestação, alia-se à presença das vozes subjugadas no cotidiano das aulas, possibilitando a ação concreta da transformação social” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 239).

Por fim, é importante destacar que a sistematização dos resultados da experiência aqui relatada foi feita por meio de registros reflexivos, realizados cotidianamente pelos bolsistas de iniciação à docência. Esses registros, nos quais os bolsistas expõem suas impressões sobre o dia a dia das aulas, suas conquistas, seus anseios e seus descontentamentos, consistem numa das estratégias adotadas pelo subprojeto para “[...] consignar os dados recolhidos durante todo processo [...] de forma a objetivar o vivido e o compreendido” (FRANCO, 2005, p. 499).

Considerações Finais

Percebe-se, ao final deste trabalho, que o aprendizado aconteceu para ambas as partes. De um lado foi-nos possível, enquanto estudantes de um curso de licenciatura, estabelecer o contato direto com a realidade e a dinâmica escolar, numa relação contínua e recíproca de construção do conhecimento e de realização de uma ação transformadora, comprometida com a construção de um currículo onde o ponto de apego é a cultura. Por parte dos alunos, pode-se

dizer que também foi uma experiência significativa, já que tiveram suas vozes e manifestações validadas.

No processo de dar voz aos alunos, acreditamos que o subprojeto contribuiu para a construção e o desenvolvimento de uma prática docente diferenciada, “na tessitura de atividades de ensino e das aulas [...] [que não seguiram] uma sequência didática preestabelecida” (NEIRA, 2011, p. 169). Nossas ações eram constantemente planejadas, refletidas, analisadas, num processo contínuo, sujeito à adaptações conforme as necessidades dos sujeitos envolvidos, aproximando e confrontando os conhecimentos dos alunos, promovendo o respeito e o reconhecimento das diferenças, ao potencializar os interesses e as características socioculturais dos discentes.

Por tudo isso, compartilhamos da ideia de Neira (2011) ao defender uma noção curricular aberta ao diálogo cultural, na busca contínua por uma Educação Física da diferença, que desestabiliza o acomodado e desconstrói as certezas, por meio de um currículo que não se configura como uma proposta definitiva, mas como um caminho a seguir, pois outros são possíveis e necessários para uma prática pedagógica não estática e compromissada com o contexto em que se encontra inserida.

Referências

FRANCO. M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

NEIRA. M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA. M. G.; NUNES. M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA. M. G.; NUNES. M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

SILVA. T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T.T (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.