

BRINCADEIRAS DE “TODO MUNDO”, MAS “TODO MUNDO” QUEM?

*“Todo mundo quem cara-pálida?
Todo mundo é muita gente.
E eu não sou professor de todo mundo”.*

Pedro Xavier Russo Bonetto

O presente relato discorre sobre uma experiência pedagógica desenvolvida no começo de 2017, em uma escola pública municipal, localizada no bairro da Vila Madalena, São Paulo. Aqui destacaremos as atividades desenvolvidas com os terceiros anos do ensino fundamental – ciclo I, turmas A e B, cujo tema das aulas foi “brincadeiras nas diferentes culturas e países”.

Pautado no documento oficial da secretaria municipal de São Paulo, planejei a experiência curricular a partir da perspectiva cultural do componente. No texto dos “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral”, consta:

Defende-se aqui como função social da Educação Física, assim como a da escola em geral, a superação da função reprodutora do processo de socialização. Por meio do estudo, das vivências, da investigação e da reflexão crítica acerca dos diferentes elementos produzidos pela cultura corporal e pela cultura em geral, brasileira e de outros povos, os estudantes poderão produzir seus conhecimentos, ampliando, criticando e ressignificando de forma a alterar e intervir no processo cultural (SÃO PAULO, 2016; p. 21-22).

Disposto a pôr em prática uma perspectiva cultural pós-crítica¹, de influência pós-colonial, iniciei o trabalho talvez baseado em um dos princípios pedagógicos mais importantes desta concepção: reconhecendo o conhecimento dos alunos e alunas sobre as práticas corporais e outros elementos da cultura.

Sentamos e conversamos, escutei o que eles e elas tinham a dizer sobre a escola e a Educação Física. Busquei mapear o que esperavam das aulas, o que gostavam de fazer, as práticas corporais que tiveram contato desde a educação infantil até o ano anterior e o que faziam quando estão fora da escola. Registrei tudo em um caderno de anotações.

Empolgados, contaram e explicaram várias brincadeiras que sabiam. Alguns ansiosos por brincar, sugeriram que as aulas podiam acontecer com a vivência das

¹ O currículo pautado nas teorias pós-críticas considera e problematiza a partir das representações alusivas às práticas corporais, as questões de etnia, classe social, gênero, sexualidade, local de moradia, habilidade, entre outros marcadores identitários. Estes devem ser, obrigatoriamente, analisados a fim de que as identidades, sendo elas significadas positiva ou negativamente, sejam desconstruídas por meio de uma análise das relações de poder que às engendram (BONETTO, 2016).

brincadeiras que os eles próprios iam falando e que assim aprenderiam muitas brincadeiras. Entramos em acordo, mas foi destacado que não íamos apenas brincar, junto com o brincar, passaríamos a “estudar” as brincadeiras, ou seja, íamos aprender como eram os gestos, as regras, as estratégias, se necessário poderíamos adaptá-las e talvez criar brincadeiras novas a partir das primeiras. Nessa perspectiva, elenquei no plano de ensino alguns objetivos iniciais:

- Explicar e demonstrar corporalmente as brincadeiras;
- Identificar as principais características das brincadeiras vivenciadas (nome de artefatos, movimentos, regras, forma de organização, quantidade de participantes, etc.);
- Adaptar as brincadeiras vivenciadas no contexto escolar.

A cada aula fomos brincando de duas ou três brincadeiras, ao passo que as próprias crianças iam sugerindo. Primeiro, contavam onde e como aprenderam, quais as formas de brincar e depois experimentávamos. Brincamos de vários pega-pegas (zumbi, trânsito, ajuda-ajuda, corrente, avião, bruxa, fruta, duro ou mole), pique-esconde, esconde-esconde, polícia e ladrão, vampiro-vampirão, rio vermelho, corrida joquempô, barra manteiga, pato-pato-ganso, ciranda-cirandinha, cabra-cega, elefantinho colorido, mãe da rua, jogo da garrafa, desafio do travessão entre outras. Chamei este bloco de aulas em que fazíamos as brincadeiras que os alunos e alunas foram sugerindo de **“brincadeiras que nós já conhecemos”**.

1. Pega-pega corrente, pega-pega zumbi e esconde-esconde.



Ainda nas primeiras aulas, houve muita confusão, briga, gente chorando e parando de brincar. Perguntei para eles e elas o porquê das brigas. Uns disseram que muitos colegas não sabiam brincar “direito”. Questionados sobre o que seria “brincar direito”, disseram que era não saber “o que vale” e “o que não vale” fazer na brincadeira. Expliquei que isso se chamava “regras” e tentei demonstrar que elas constituíam quase todas as brincadeiras, que eram uma espécie de acordo entre as pessoas, que elas podem ser alteradas, reinventadas, principalmente se estas não estão agradando a todos e todas, mas depois de definidas é preciso seguir o combinado para que a brincadeira continue divertida para todos e todas.

Retomando um pouco as primeiras aulas, observei três alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, um de Angola, outro da Síria e uma aluna da Bolívia. Perguntei para eles sobre a Educação Física e as brincadeiras que costumavam brincar. Ainda muito tímidos (no caso do aluno sírio entendendo pouco português), disseram que faziam as mesmas brincadeiras que aqui no Brasil, citaram apenas: futebol, pega-pega e esconde-esconde. Naquele momento, quando o aluno angolano falou, algumas crianças ficaram muito curiosas, uns perguntaram onde era a África, outros perguntaram se lá existiam leões, bichos perigosos e se lá todas as pessoas eram “bem pretas” como o colega. Foi uma verdadeira enxurrada de dúvidas, a maioria delas baseadas em conhecimentos bastante estereotipados sobre o continente africano. A partir deste episódio, comecei a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana, quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular.

Desse modo, conforme as aulas iam acontecendo, comecei a pesquisar brincadeiras de origem africana². Encontrei um excelente material produzido na Universidade Federal do Pará, uma apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros³.

Passados quase dois meses que estávamos tematizando as brincadeiras que eles já conheciam, um dia levei o mapa político do continente africano e algumas anotações com

² Na teorização curricular em questão, damos o nome a este procedimento de etnografia. Trata-se de um procedimento de pesquisa e análise, por parte do professor ou professora, onde ele ou ela buscam previamente inúmeros conhecimentos, que os possibilitam tratar com mais profundidade não só a prática corporal em si, como também os indivíduos que nela se envolvem.

³Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf>. Acesso em 12/01/2018.

o nome, regras e país de origem das brincadeiras que havia pesquisado. Nesta aula, mostrei para os alunos a Angola, país que nosso colega de sala havia nascido. Vimos também a enorme quantidade de países deste continente, conversamos um pouco sobre os negros brasileiros que são descendentes diretos de pessoas que foram trazidas de lá. Neste dia começamos o bloco “**brincadeiras africanas**”.

Aqui ampliamos os objetivos iniciais da experiência curricular, adicionando nos planos de ensino:

- Ampliar e aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre as brincadeiras típicas de diversos grupos culturais, bem como das culturas africanas e indígenas;

Mais uma vez, nos referendamos nos direitos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2016, p. 37):

II - Direito a conhecer, vivenciar e criticar as múltiplas manifestações da cultura corporal presentes na sociedade brasileira, na de outros povos e grupos culturais, bem como os elementos históricos, políticos, econômicos e culturais que a produziram.

E na lei nº 11.645/08⁴ que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Abordamos este tema em várias aulas, em uma delas, perguntei quem ali se considerava negro ou negra. O resultado foi: “*minha mãe disse que eu sou chocolate, moreninha*”, “*eu sou negro claro*”, “*eu sou moreno*”, “*eu sou branco, mas minha mãe é negra*”, e por aí vai. Ao contar sobre a escravização de pessoas negras em um longo período da história do Brasil, da violência dos povos europeus no sequestro destas

⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

pessoas, não poupei os detalhes deste triste capítulo. Falei do quanto isso foi hediondo e do quanto foram guerreiros e guerreiras aquelas pessoas que de certa forma se opuseram e ofereceram resistência. Disse também que era muito provável que todos de nós tivéssemos mesmo que distantes parentes negros, ressaltando que isso deve ser motivo de orgulho. Muitos alunos e alunas ficaram olhando em suas peles, pareciam reexaminar, uns tornaram a dizer que eram negros, outros morenos e outros citavam com mais entusiasmo pessoas negras da família.

Dentre as brincadeiras que aprendemos e vivenciamos, destaque: “Terra-mar” de Moçambique, “Fogo na montanha” da Tanzânia, “Acompanhe meus pés” do Zaire, “Ampe” de Gana, “Meu querido bebê” da Nigéria, “Labirinto” de Moçambique, “Da Ga” também da Nigéria, “Mamba” da África do Sul, “Kameshi Mpuku Ne” (o gato e o rato) do Congo.

2. “Acompanhe meus pés” (em cima), “Labirinto” (direita) e “Kameshi Mpuku Ne” (embaixo).



Os alunos e alunas participaram bastante, vinham muito animados perguntando de qual país africano íamos fazer uma brincadeira. Nós sempre conversávamos, olhávamos o mapa para identificar o país, o professor ensinava a brincadeira e em alguns casos modificávamos as regras. Outro ponto forte deste bloco de brincadeiras foi quando os

alunos e alunas notavam semelhanças entre as brincadeiras africanas e algumas brincadeiras que eles e elas já conheciam.

Em um destes dias, uma das alunas disse: *“professor, todas as crianças do mundo brincam disso, de pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua, etc”*. Concordando, comentei que eram brincadeiras muito comuns, mas que em outros lugares e culturas, as pessoas brincam de formas diferentes, com outras regras, chamam de outros nomes, e que seria legal se a gente pudesse aprender estas formas de brincar⁵.

Já no dia 19 de abril, os alunos apareceram na aula falando bastante sobre índios. Disseram que era um dia de comemoração e que a professora tinha lido um texto sobre. Sem ter preparado uma fala sobre o assunto, contei que é mais adequado falarmos de “povos indígenas” ou “povos originários”, uma vez que o termo “índio” não representa a enorme quantidade de grupos indígenas que existem (e existiam) no Brasil e no mundo⁶.

Falei que podia ser um dia de homenagem, mas que infelizmente não havíamos muito ao que comemorar. Contei brevemente sobre a “invasão portuguesa” no Brasil⁷ e que naquele momento da história do nosso país muitos povos indígenas foram utilizados como mão de obra escrava. Pensando no objetivo de ampliar e aprofundar o conhecimento das crianças sobre esta parcela da cultura corporal, decidimos também tematizar algumas brincadeiras dos povos indígenas brasileiros.

Nos dias seguintes, fiz o mesmo movimento de pesquisar sobre algumas brincadeiras, desta vez, aquelas típicas dos povos indígenas brasileiros⁸.

Depois de muita pesquisa, mais preparado e conhecendo melhor sobre o tema, comentei que havia aprendido que na época da chegada dos colonizadores ao Brasil, estima-se que mais de mil povos já ocupavam o território brasileiro, portanto não podíamos chamá-los todos apenas de “índios”. Começávamos então, o bloco de **“brincadeiras dos povos indígenas brasileiros”**.

Da mesma forma, iniciávamos as aulas com uma conversa sobre as culturas indígenas e seus modos de vida. Na segunda parte o professor ensinava as regras da brincadeira, destacando a etnia, a região e o local que aquele povo vivia.

⁵ Ainda no meio da tematização das brincadeiras africanas o aluno angolano mudou de cidade com a família e saiu da escola.

⁶ A denominação “índio” surgiu com a chegada dos europeus às Américas, que por pensarem que haviam aportado nas Índias, acabaram por chamar a região, inicialmente, de Índias Ocidentais. A expressão generalista acabou denominando de forma superficial grupos humanos tão distintos entre si.

⁷ Me opondo frontalmente à ideia eurocêntrica e salvaçãoista de “descobrimento”.

⁸ É importante destacar que as fontes eram poucas, muitas vezes os nomes das brincadeiras só apareciam em português e/ou não era mencionado de quais povos ou etnias estas faziam parte da cultura.

3. *Ketinho Mitselü* ou cama de gato (esquerda), *Adugo* ou jogo da onça (direita) e arranca mandioca (embaixo).



Em várias aulas brincamos de “Arranca mandioca” dos Guaranis (os Xavantes chamam de “tatu”); *Woratchia* dos Guaranis (em português carrega melancia); *Heiné Kuputisü*, (corrida de uma perna só) dos *Kalapalos*; *Toloi Kunhügü* (gavião e os pintinhos) também dos *Kalapalos*; *Ketinho Mitselü* dos *Yudjas*⁹ (conhecido popularmente como cama de gato); Perna de pau dos Xavantes; *Adugo* ou jogo da onça, praticado pelos Bororós, mas com práticas similares no mundo inteiro.

No mês de maio, enquanto conversávamos no começo da aula, um dos alunos me perguntou se eu tinha visto na televisão a notícia que um índio teve a mão cortada por homens que queriam a terra dele. Sem saber do fato, pedi para que ele compartilhasse a notícia com os colegas e me prontifiquei a pesquisar sobre o assunto.

Na aula seguinte, fomos na sala de informática educativa e lá retomamos a conversa com os alunos e alunas, em especial com o menino que havia nos relatado na aula anterior a violência sofrida pelo indígena. Após pesquisar a notícia na internet,

⁹ Os *Yudja* falam uma língua do tronco Tupi e vivem em seis aldeias próximas à beira do rio Xingu, no Mato Grosso, e também perto da foz do rio próximo à cidade de Altamira, no Pará. (<https://mirim.org/como-vivem/brincadeiras>, acesso em 12/12/2017).

descrevi o conflito e a violência sofrida pelo povo Gamela no estado do Maranhão¹⁰ com base nas notícias que encontrei. Naquela ocasião, outros alunos e alunas também já tinham acompanhado mais informações sobre este caso com suas famílias (disseram que viram pela televisão). Mencionei também uma pesquisa que dizia que, infelizmente, nos últimos anos mais de duzentos e setenta (270) indígenas tinham sido assassinados no Brasil¹¹. Ainda nesta aula, falamos sobre a disputa de terra entre os povos indígenas e os ruralistas e a necessidade de se demarcar as terras indígenas.

Nas duas aulas seguintes, com o objetivo de aprofundar ainda mais os nossos conhecimentos sobre as culturas dos povos indígenas assistimos dois documentários “*Das crianças Ikpeng para o mundo*”¹², onde crianças indígenas do Xingu mostram seu cotidiano e as brincadeiras que costumam brincar e “*Índios somos nós*”¹³, documentário que ilustra a realidade de alguns povos que vivem no Brasil, a partir da perspectiva dos próprios indígenas, o que mudou nas suas culturas ao longo dos anos e como essa população pensa os não indígenas.

4. Assistência do documentário “Das crianças *Ikpeng* para o mundo”, manchete sobre a notícia de violência contra os índios Gamela no Maranhão e pesquisa na sala de informática educativa.



¹⁰ Ver mais em <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/ataque-a-tiros-e-facadas-fere-cerca-de-uma-dezena-de-indigenas-gamela-e-deixa-tres-baleados-no-maranhao/>. Acesso em 12/12/2017.

¹¹ Me referi ao relatório "Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil" que aponta que 137 indígenas foram assassinados em 2015 por conflitos de terra. Em 2014 foram 138. Os dados do relatório são da Secretaria Especial da Saúde Indígena (Sesai), do Ministério da Saúde.

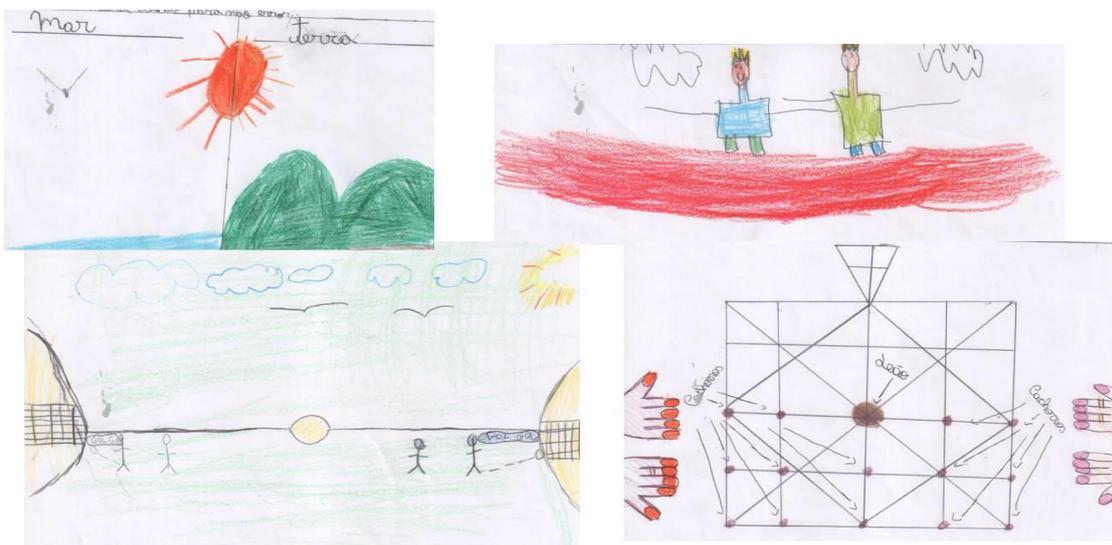
¹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=28r1cj0xwEs>. Acesso em 12/12/2017.

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w>. Acesso em 12/12/2017.

Ouvindo os comentários dos alunos e alunas, penso que foi muito importante para eles observarem os modos de vida, a língua, hábitos diferentes, a nudez, as crianças ajudando nos afazeres da tribo, os rituais religiosos e outros elementos ilustrados nos filmes. Ficaram muito surpresos com o que viam e fizeram muitos comentários. Nessa perspectiva, ainda que destacando a riqueza cultural, a beleza e a alegria destes povos, no que tange suas culturas e seus papéis da formação do povo brasileiro, também foi importante tratar dos sofrimentos, mostrar a realidade e as histórias de violência do passado e do presente, da escravidão e da falta de dignidade e da negligência que tratamos os povos indígenas e os afro-brasileiros.

Durante os três blocos de brincadeiras que constituíram a experiência curricular até aqui relatada, solicitei aos alunos e alunas que desenhassem as brincadeiras que já tínhamos experimentado nas aulas. Já no final do semestre, como tínhamos muitos desenhos, registros das brincadeiras que eles conheciam, das brincadeiras dos povos africanos e indígenas, resolvemos construir com os desenhos um mural para a escola.

5. Registro elaborado pelas crianças, “Mar e Terra”, “Rio Vermelho”, “Jogo do travessão” e “jogo da onça”.



Pensando em trabalhar também os aspectos geográficos de cada cultura e povo, elaboramos¹⁴ produzimos o mural com uma imagem da escola, pois de acordo com eles

¹⁴ Neste momento contamos com a participação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, subprojeto da Faculdade de Educação da USP), que frequentavam a escola no período da tarde, mas que se dispuseram a ajudar na elaboração do mural. Registro aqui nosso agradecimento aos bolsistas e o desejo de que o projeto continue, pois além de fornecer uma ajuda

era local que eles aprenderam tais brincadeiras, bem como o Brasil (localizamos o Estado de São Paulo e os locais onde os povos indígenas estudados se situavam, por exemplo o estado do Mato Grosso (Xingu), Amazonas e o Maranhão) e um mapa *mundi* destacando neste primeiro momento os países da África.

No segundo semestre, logo que retornamos do recesso, os alunos e alunas sugeriram que poderíamos continuar com o projeto de brincadeiras. Pensei que já havíamos estudado muitas e que o meu repertório das pesquisas sobre as brincadeiras africanas e indígenas já estava esgotado. Eis que uma aluna, lembrando as brincadeiras que já tínhamos feito, sugeriu: “Professor poderíamos estudar brincadeiras de todo mundo!”. Com dúvida, perguntei repetindo uma frase que minha mãe sempre dizia: “*Todo mundo quem cara-pálida? Todo mundo é muita gente!*”. Rimos, e ela nos disse: “*todo mundo oras, todos os países, todos os lugares, de todas as pessoas que gostam de brincar*”. Neste momento, conversamos sobre a impossibilidade de tratarmos das práticas corporais de “todo mundo”, tamanho o número de grupos culturais e nacionalidades existentes, neste dia, tiveram a ideia de manter a experiência curricular com as brincadeiras ampliando nossa tematização para as “**brincadeiras de outras culturas e países**”.

Da mesma forma que havíamos começado no semestre anterior, elenquei novos objetivos ao planejamento da experiência curricular que estávamos reelaborando. Neste momento, pensamos que era importante:

- Promover a discussão e reflexão dos aspectos que envolvem a produção de conhecimentos sobre as brincadeiras e a sua relação com o mundo em uma abordagem investigativa;
- Analisar, criticar e descrever o conhecimento construído a respeito do brincar em diversas culturas, destacando as relações identitárias envolvidas.

Novamente, fui à pesquisa de brincadeiras típicas e muito praticadas em alguns países do globo e anotei o resultado desta nova etnografia. Ainda neste início, lembrei-me de uma aluna do quinto ano que havia morado muitos anos no Japão. Nesta ocasião,

importante às unidades escolares, impacta de forma muito positiva na formação dos futuros professores e professoras.

a convidei para nos ensinar algumas brincadeiras japonesas e que ela costumava brincar quando lá morava. Primeiro, ela nos contou como era o Japão, o que mais gostava, como era a escola japonesa e outras curiosidades que os alunos e alunas tiveram naquele momento. Depois, ela nos ensinou o “*Daruma-san ga Koronda*” (Parado como o boneco Daruma) uma brincadeira muito parecida com a “batatinha 1, 2, 3¹⁵”.

Na aula seguinte, a aluna também participou e nos ensinou outra brincadeira, chamada apenas de “*Jan-ken-po*” (joquempô). Mas não se tratava apenas de fazer pedra, papel e tesoura com as mãos. Era uma disputa da brincadeira conhecida, mas formando trezinhas, quem perdia ia para o final do trem do adversário. Ganhava quem ficava com todas as crianças atrás.

Além da vivência destas duas brincadeiras japonesas, fomos outra vez a sala de informática pesquisar na internet. Assim como eu havia feito, a tarefa agora era pesquisar brincadeiras típicas de outros países. Solicitei para que eles registrassem os resultados em forma de desenho, buscando memorizar ou anotar as regras e o país de origem. Com esse material em mãos, nas aulas subsequentes ficamos na quadra vivenciando as brincadeiras pesquisadas.

6. *Estallar balones, Quique e La pañoleta.*



¹⁵ Uma pessoa fica com o rosto virado para parede, esconde o rosto, para não olhar. As outras pessoas da brincadeira ficam a certa distância e precisam ir dando passos até poder encostar na parede. Essa pessoa fala “*Daruma-san ga Koronda*”. Quando ela parar de falar se vira e todos que estão brincando têm que estar parados, como estátua. Se ela se virar e alguém se mexer, perde. A brincadeira acaba quando alguém toca na parede primeiro.

Foram muitas aulas brincando, começávamos identificando o país no nosso cartaz, depois quem havia pesquisado a brincadeira ensinava os demais colegas. No final da aula o grupo responsável por pesquisar e nos ensinar a brincadeira a desenhava e colava no mural próximo à posição geográfica do país.

Brincamos de “*La pañoleta*” de Cuba, “*Estallar balones*” e “*La buena col y el guardián* (A boa couve e o guarda) da Espanha, “*Luche*” (Amarelinha) e “*Quique*” (uma espécie de amarelinha que se chuta a pedra) do Chile, “*Sardines*” (esconde-esconde ao contrário: apenas uma criança se esconde e todas as outras procuram) da Alemanha, “*Piñata*” ou “*Pichorra*” (brincadeira de quebrar uma figura com doces dentro) brincado em diversos países latinos, “*Mora*¹⁶” da Itália, “*Cossacos*” (polícia e ladrão) da Rússia, “*Tag gele*” ou “*Tag glacée*” (parecido com o pega-pega gelo) do Canadá¹⁷.

7. Mural com os registros das brincadeiras colados próximos aos territórios.



Preocupado em oportunizar momentos de análise, crítica e de desconstrução dos discursos sobre as práticas corporais, retomei os registros que produzi sobre as aulas anteriores e observei que durante as pesquisas, os alunos e alunas “reclamavam” que muitas brincadeiras eram iguais, ou comuns, em vários países. Diziam eles e elas que: “*só muda o nome*”. Lembrei também que uma aluna também tinha destacado esse aspecto

¹⁶ Duas pessoas escondem as mãos atrás das costas e ficam de frente uma pra outra. Elas devem escolher uma quantidade de dedos para mostrar, ao mesmo tempo em que tentam imaginar quanto daria a soma de seus dedos com os do outro jogador. Juntas, mostram os dedos e gritam o número que pensam que é a soma. Quem acertar vence.

¹⁷ Para saber mais brincadeiras do Canadá (Quebec): <http://www.truth.com.br/ospatos/2013/11/pequeno-dicionario-de-brincadeiras-infantis-no-quebec/> Acesso em 12/12/2017.

lá no início do ano quando falou que todo mundo brincava de pega-pega, esconde-esconde e mãe da rua.

Pensando nestes elementos e de que talvez estivéssemos tratando as identidades nacionais de forma muito cristalizada, defini como um novo vetor da tematização das brincadeiras não só o conhecimento sobre as regras, formas de brincar, mas também o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as brincadeiras das diferentes culturas a partir da noção de hibridismo. Assim, criamos outro bloco de tematização que chamamos de **“brincadeiras comuns ou parecidas em várias culturas”**.

Em uma das aulas perguntei aos estudantes: “Quais brincadeiras vocês encontraram em mais de um país ou grupo cultural?” e “Quais as possíveis explicações para este fenômeno?”. Naquela aula, os alunos relataram o “pega-pega”, inclusive o formato de ficar parado, “pega-pega gelo”; a brincadeira de “batatinha 1, 2, 3”, “*Darumasan ga Koronda*” (Japão) e “*Un, Deux, Trois, Soleil*” (Canadá); a brincadeira “Vampiro Vampirão” e “*What time is it, Mr. Wolf ?*” (Que horas são, Seu Lobo?) da Austrália, citaram também o “esconde-esconde”, “polícia e ladrão” e a “amarelinha”, que na opinião deles só mudava o formato do desenho.

Além das brincadeiras mencionadas, disseram também que as brincadeiras com bola, como a queimada, futebol, brincadeiras com peteca (de diversos materiais), “perna de pau” e “cabo de guerra” eram praticadas em diversos países e culturas¹⁸.

Nesta atividade, vimos várias imagens de pessoas (indígenas, adultos, crianças e artistas de circo) usando ou brincando com “pernas de pau”, além de uma pintura do ano de 1560 que ilustra essa brincadeira¹⁹.

Neste momento, identificamos alguns elementos muito relevantes advindos das nossas pesquisas, dentre eles: 1) várias fontes pesquisadas apontavam uma origem diferente para a mesma brincadeira; 2) em muitos casos, também afirmavam que havia uma grande dificuldade de estabelecer uma origem oficial para as brincadeiras, ou seja, as fontes apontavam teorias, suposições e possibilidades ainda bastante provisórias; 3) pudemos observar vários exemplos das constantes ressignificações que tais práticas sofrem com o passar do tempo e conforme diferentes grupos culturais dela vão se

¹⁸ Como exemplo cito a brincadeira de “perna de pau”, que de acordo com algumas fontes é originária dos povos indígenas brasileiros e africanos, que a utilizavam para coletar frutos, outros textos indicam a relação da brincadeira com pessoas com amputações dos membros inferiores e, sobretudo, apontavam relação com a arte circense.

¹⁹ *Die Kinderspiele*, “brinquedos de criança” de Pieter Bruegel, o Velho (1560).

apropriando; 4) As migrações, colonizações e viagens do período mercantilista são bastante citadas como fatores difusores das brincadeiras e outras práticas culturais.

Em relação aos efeitos desta atividade de pesquisa e os achados apontados acima, surgiu por parte dos estudantes um sentimento de desconfiança, de confusão e dúvida. Perguntavam para o professor qual dos sites estavam certos e quais eram as histórias verdadeiras.

Conversamos sobre a simplicidade de algumas brincadeiras como correr e pegar alguém, ou se esconder e encontrar o outro, ou puxar uma corda. Vimos que tais brincadeiras podem ter origem em diversos grupos culturais e quando não, migrações populacionais e as viagens de pessoas ao redor do mundo, tratavam de espalhar estes artefatos culturais por todas as partes. Utilizei como exemplo, as brincadeiras japonesas que a nossa colega acabara de nos ensinar.

Falamos também que por conta desse movimento antigo e contínuo de trocas culturais, bem como às livres e espontâneas ressignificações que cada grupo cultural promove nas práticas corporais, torna-se quase impossível apontar origens e histórias verídicas e/ou oficiais para muitas brincadeiras.

Sabendo que possuíamos como material pedagógico pequenas “pernas de pau”, fomos à quadra e lá experimentamos esta prática corporal. Praticamos por algumas aulas, depois brincamos com petecas e por fim, de “cabo de guerra”.

Já no final do ano letivo, fizemos outras atividades de avaliação buscando retomar alguns aspectos relativos às brincadeiras que estudamos durante o ano, especialmente aquelas dos últimos blocos de tematização. Neste momento, um aluno fez uma pergunta muito interessante: “Professor por que você sempre fala ‘grupos culturais’ ao invés de países?”. De forma breve, respondi que em muitos países, existem inúmeros grupos culturais e que, por grupos culturais, eu compreendia a turma dos skatistas, os estudantes, os boleiros, os idosos, entre outros. Já quando utilizávamos o termo países, fechávamos as pessoas em uma coisa só a partir de um território.

Avaliação da experiência pedagógica e discussão

Como se viu, o projeto maior das brincadeiras durou o ano letivo inteiro. A partir deste tema maior, definimos tematizações menores que fundamentaram o trabalho. É importante dizer, que em nenhum momento dos planejamentos da prática pedagógica definiu-se objetivos, temas ou práticas corporais sem que os discursos dos estudantes

fossem considerados. Ao invés disso, era especialmente a fala deles e delas o que nos orientava na definição das tematizações, ou seja, daquilo que dentro das práticas corporais elencadas (brincadeiras) seria mais densamente abordado.

Foi neste sentido que criamos, a partir dos eventos e discursos circulantes em aula, os blocos de brincadeiras por nós tematizados: **“brincadeiras que nós conhecemos”**, **“brincadeiras africanas”**, **“brincadeiras dos povos indígenas brasileiros”**, **“brincadeiras de outras culturas e outros países”** e **“brincadeiras comuns ou parecidas a várias culturas”**.

Inicialmente tratamos dos aspectos comuns às brincadeiras, bem como suas regras, gestos, estratégias, convenções, os elementos de adaptação e criação de novas brincadeiras. Mais adiante, quando observamos ainda nas atividades iniciais de mapeamento alunos e alunas que não eram brasileiros e a curiosidade dos colegas de turma sobre suas características e culturas, buscamos prontamente incluir na experiência curricular práticas corporais que não homogeneizavam suas culturas e saberes.

Buscando romper com uma visão romântica e colonizada sobre os temas e grupos culturais, partimos do princípio que todos, desde a mais tenra idade são capazes de se sensibilizar, analisar criticamente e questionar o que acontece no mundo. Fizemos isso, quando começamos falando sobre a escravização de pessoas negras, do sequestro e da violência empreendida pelos povos europeus aos povos africanos, chegando ao tema da identidade negra, dos processos de exclusão, preconceito e resistência.

Em relação aos indígenas, as crianças se mostraram igualmente sensíveis às suas causas, gostaram de saber sobre o Parque Indígena do Xingu em Mato Grosso, se posicionaram a favor da demarcação das terras daqueles povos que ainda sofriam com as invasões, sentiram raiva e tristeza com o sofrimento deles.

As sensações de estranhamento destas aulas, de revolta e tristeza mexeram muito com as crianças, mas pensamos que era necessário, isso porque não queríamos tratar a temática de maneira turística.

No segundo semestre, busquei especial inspiração no campo teórico do pós-colonialismo, sobretudo, na leitura que fazia do livro *“O local da cultura”* de Homi Bhabha (1998). A partir de então, percebi que era necessário hibridizar as identidades trabalhadas no primeiro semestre, bem como destacar que em muitos casos não haviam brincadeiras originais e/ou praticadas apenas por certos grupos. Notei que era necessário focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação e hibridização das diferentes culturas. Rompendo com a ideia de nação e homogeneidade

nacional, indicamos durante as atividades que os países do mapa se formaram em inúmeros processos de assimilação e opressão de diversos grupos culturais. Exemplifiquei citando os indígenas e descendentes de africanos que viviam no Brasil e que havíamos estudado no primeiro semestre.

Por isso, nosso intuito em alguns momentos foi problematizar as identidades nacionais que inicialmente tinham sido afirmadas, rompendo com a noção de “fronteira” e incluindo o que o autor chama de “entre-lugares”.

Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (p. 20).

Um elemento que os ajudou a demonstrar a transitoriedade das fronteiras, bem como a cultura como produto deste “entre-lugares”, foi quando os alunos começaram a observar muitas semelhanças entre as brincadeiras pesquisadas e as brincadeiras que eles já conheciam, bem como encontraram dificuldade de estabelecer uma origem verídica para elas. Esse aspecto também foi citado quando fui perguntado sobre a diferença de tratar as pessoas pelos “seus países”, ou seja, pela sua identidade nacional ou na forma de grupos culturais.

Por fim, destacamos que o intuito foi desenvolver uma experiência pedagógica a partir do currículo pós-crítico da Educação Física, que também influenciado pelo pós-colonialismo tem como finalidade o reconhecimento, por parte dos educandos, da dignidade e da diferença de todos os grupos integrantes da sociedade. Almejando sujeitos formados para a participação ativa e democrática, que além de conhecedores dos mais diversos aspectos das culturas, sejam também produtores e ressignificadores culturais.

Referências Bibliográficas

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. São Paulo, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física**. – São Paulo: SME/COPED, 2016.