

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL E A ÁREA DE LINGUAGEM: a perspectiva pós-estruturalista apresentada a partir de uma experiência com brincadeiras

*Pedro Xavier Russo Bonetto*²⁷

Resumo: O artigo em questão apresenta a Educação Física cultural no ensino fundamental e sua inserção na área de linguagens, em especial, a possibilidade de compreendê-la a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Dessa forma, o intuito é apresentar as características desta concepção de linguagem exemplificando-a a partir de um relato de experiência com o ensino fundamental cuja tematização foram as brincadeiras.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Currículo cultural. Linguagem. Pós-estruturalismo.

Abstract: The article in question presents cultural Physical Education in elementary education and its insertion in the area of languages, in particular, the possibility of understanding from a post-structuralist perspective. Thus, the intention is to present the following characteristics of the language example – from an experience report with elementary school whose theme was as games.

Keywords: School Physical Education. Cultural curriculum. Language. Post-structuralism.

Educação Física e a área de linguagens

Depois de décadas prestigian-do um certo tipo de sociedade e de sujeito, a Educação Física en-fim, pode a partir de 1980, re-pensar suas práticas e ativida-des relacionadas estritamente às ciências biológicas. “Crescer e manter-se saudável, ficar pouco doente e conseguir trabalhar ar-duamente”, esse mote aglutinou a grande preocupação da área em suas diferentes perspectivas, seja por meio dos métodos gi-násticos, pelo esporte, recreação e atividades psicomotoras.

O componente que se caracte-rizava por atividades estrita-mente práticas, sofria inúmeras críticas por se limitar a ativida-des sem cunho pedagógico e descontextualizadas do ambien-te escolar²⁸. Atividades que pou-co, ou nada, se comprometiam com a formação crítica, cidadã e solidária de alunos e alunas.

²⁷ Doutorando em Educação pela FEUSP. Professor da rede municipal de São Paulo. Professor da Faculdade Flamingo.

²⁸ Não à toa, as aulas de Educação Física sempre foram subjugadas em relação aos demais componentes, as aulas aconteciam no contra turno, os professores eram instrutores e não participavam das reuniões pedagógicas da instituição.

Para tanto, pesquisadores ousaram propor um deslocamento epistemológico radical para a Educação Física escolar. Tal movimento buscou aproximar nossa área das chamadas Ciências Humanas, indicando que para além dos benefícios biopsicobiológicos, há nos esportes, danças, lutas, ginásticas e demais práticas corporais elementos ligados a comunicação e produção de cultura, tais como expressão corporal, gestualidade e produção de significados. Apartada das áreas biológicas, a Educação Física adentrou algumas áreas do saber até então inexploradas, tais como: linguística, sociologia, antropologia, estudos culturais, filosofia e suas inúmeras intersecções. Importante dizer que tal aproximação, ainda hoje, acontece com muito debate e cheio de controvérsias²⁹.

Não obstante, alguns pontos desta aproximação com as Ciências Humanas tornaram-se tão fortes, relevantes e produtivos, que mesmo em propostas curriculares de matizes absolutamente diferentes, estes têm sido mencionados. Assim, é inegável a contribuição de propostas que versam sobre as práticas corporais como elementos da cultura, a compreensão dos movimentos corporais enquanto

gestos produzidos e ressignificados por grupos culturais. É notório e consenso nos dias atuais que as questões de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, locais de moradia, níveis de habilidade, composição corporal, e outros tantos marcadores identitários afetam, potencializam ou limitam a experiência dos indivíduos com estas práticas corporais.

Pensando assim, é preciso mencionar a relevância das primeiras obras que ousaram denunciar o aspecto neutro e acríptico das práticas pedagógicas que dominavam a Educação Física até o momento. Destacamos a importância de trabalhos como Ghiraldelli Júnior (1988), Medina (1990), Betti (1991), Soares *et al.* (1992), Daólio (1994). Especificamente sobre currículos escolares, as Ciências Humanas tornam-se grande referencial da área com a obra de Soares *et al.* (1992), onde a Educação Física escolar é compreendida a partir da área de linguagem.

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidade vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992, p. 38).

29 É certo que este movimento interrupto de reflexão e produção acadêmica, acompanhado de experiências pedagógicas *in loco*, demonstra um amadurecimento científico dos pesquisadores e pesquisadoras, que têm buscado atividades e propostas para o componente, compreendendo-o como um dispositivo social ativo e importante na compreensão e construção de uma sociedade melhor.

Na esteira desta obra, a discussão sobre a cultura corporal ganha grande relevância, sendo então compreendida como todo conhecimento produzido pela humanidade que se relaciona com a cultura corporal. "Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola" (SOARES *et al.*, 1992, p. 29).

Outra perspectiva de Educação Física também baseada na área de linguagens é a chamada perspectiva crítico-emancipatória, proposta por Eleonor Kunz. Inspirada na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, propõe uma didática comunicativa, que de acordo com Kunz (1994), deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional.

É através da autorreflexão que a pedagogia crítico-emancipatória oportuniza aos alunos perceberem a coerção auto imposta de que padecem, visando com isso superar o poder dessa coerção, na direção de um estado maior de liberdade e conhecimento de verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (KUNZ, 1994, p. 32).

Efeito destes deslocamentos, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1997) e para

o Ensino Médio (BRASIL, 1999). Ainda que repletos de inconsistências epistemológicas, estas publicações inserem oficialmente e em âmbito nacional, a Educação Física na área de Linguagens. No caso, a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1997, p. 23).

A partir do século XXI, a Educação Física compreendida dentro da área de linguagem se torna uma perspectiva emergente na área, ainda que, por vezes dispersa e misturada com outras perspectivas, essa passa a compor tanto as principais obras da área quanto os inúmeros currículos oficiais produzidos pelos estados e municípios.

Em ressonância à estas novas demandas, Neira e Nunes (2006), na obra *Pedagogia da Cultura corporal*, articulam as ideias a partir de Ivan Bystrina, Ferdinand Saussure, Jacques Derrida, e afirmam que quando o homem se comunica, usa os recursos disponíveis, visando favorecer a compreensão da sua

ação/intenção. Igualmente ocorre com a expressão corporal, o corpo todo e todos os textos que nele ficam latentes ou se manifestam são utilizados durante o processo comunicativo. Tais recursos da comunicação corporal, os gestos, são textos do corpo. Não simples movimentações, mas uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal.

Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetiva-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc (NEIRA, NUNES, 2006, p. 228).

Nessa concepção, a linguagem ganha vida através do gesto e sua estrita relação com a concepção de cultura. Assim, o objetivo da Educação Física Escolar é possibilitar que os alunos e alunas interpretem os gestos, atribuindo uma certa leitura aos textos (práticas corporais).

O que se propõe é a leitura e interpretação do gesto, do signo cultural e dos códigos constituintes nas práticas da cultura corporal dos diversos grupos sociais

que compõem a sociedade (NEIRA; NUNES, 2006, p. 5).

Mais recentemente, Neira e Nunes (2009) radicalizam essa compreensão de cultura corporal, a partir de uma perspectiva de linguagem corporal ainda mais próxima das concepções pós-estruturalistas. Com Stuart Hall, Michel Foucault e Jacques Derrida, os autores se afastam completamente das compreensões de linguagem típicas da Sociologia e Antropologia clássica, destacando que no interior dessa produção linguística há menos natureza e originalidade e mais relações de poder, práticas de governo e instabilidade³⁰.

Buscando apresentar e exemplificar as características e efeitos desta compreensão pós-estruturalista de linguagem e sua relação com a Educação Física, utilizaremos o suporte de um relato de prática cuja tematização se deu a partir de uma experiência curricular elaborada com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Brincadeiras de desenhos animados

A experiência curricular em questão aconteceu com duas turmas do primeiro ano do ensino

30 Nunes (2016) faz uma importante ressalva, a inserção do componente na área de códigos e linguagem está intimamente ligada às lutas pelo controle de seu significado, no entanto, todas as áreas de conhecimento sejam elas ligadas às ciências humanas, naturais ou biológicas possuem uma linguagem própria. Todas possuem códigos e desejam por meio da linguagem comunicar ao mundo suas significações.

fundamental, em uma escola da rede municipal de São Paulo e durou um semestre inteiro. O currículo produzido tomou como pressuposto o projeto pedagógico da instituição.

Avessos a perspectiva de "homogeneização" dos educandos, trabalhamos com a perspectiva de escola inclusiva para todos, na qual as diferenças são desejáveis e desejadas, considerada a diversidade biopsicossocial que compõem *sine qua non* a condição humana. A padronização que buscamos em nossas ações é a do compromisso com a vida, a qualidade do exercício da cidadania e da promoção do ser humano (PROJETO POLÍTICO DA UNIDADE, 2019, p. 16).

Outro documento que fundamentou as experiências pedagógicas foi o documento curricular do município, denominado de *Currículo da Cidade* (2017).

Alguns signos da linguagem corporal são mais próximos e mais significativos para uns que para outros, e partilhar da experiência pedagógica, a partir da história e memória corporal dos grupos sociais presentes na escola, pode ser uma escolha feliz para introduzi-los no universo de conhecimento da cultura corporal (p. 65).

Como já destacamos é comum que documentos curriculares misturem perspectivas curriculares antagônicas³¹.

31 É possível que durante o processo de construção destes documentos, os interesses dos diversos grupos (professores, assessores, políticos, representantes

Vale mencionar que isso acontece com o atual (2017) currículo oficial do município de São Paulo. Ainda que manifeste explicitamente os objetivos da Educação Física dentro da área de linguagem, o texto acaba misturando objetivos e concepções muito contraditórias no que se refere às noções de sujeito, conhecimento, função do componente, papel do professor, entre outras.

Em uma sociedade cujas relações sociais são hierarquizadas, refletindo uma apropriação desigual do patrimônio cultural, a escola acaba não escapando a essa lógica. Daí decorre as práticas corporais serem distintas de acordo com o espaço social que ocupam. Nesse jogo de interesse em tornar esta ou aquela linguagem mais ou menos legítima, privilegiam-se alguns esportes em detrimento de outros, hierarquiza-se o esporte em detrimento dos outros temas da cultura corporal e determina-se quem pode praticar, quem tem o privilégio para se aprofundar em determinados temas ou, até mesmo, quantas vezes determinada prática corporal estará no currículo (SÃO PAULO, 2017, p. 66).

Todavia, quando o documento indica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os diferentes anos e ciclos do ensino fundamental, novamente as

da academia etc) que participam da criação do currículo sejam conciliados. Isso aparece no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1999) e na recém-publicada Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017).

questões do cuidado com a saúde retornam, sob a tutela de que tudo pode ser considerado discurso.

(EF07EF21) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e a de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo (p. 108).

(EF07EF25) Conhecer os principais fundamentos e procedimentos da ergonomia, de forma a interpretar os hábitos posturais empregados nas atividades cotidianas, colocando o conhecimento em ação (p. 108).

Desta forma, é importante dizer que fizemos um recorte do documento supracitado, valorizando os objetivos do componente que acenam para as práticas corporais enquanto artefatos da cultura, produzidos e ressignificados constantemente, a partir da multiplicidade de formas de experiência. Assim, buscamos no texto aquilo que acreditamos que potencializa uma educação crítica e engajada na formação de sujeitos solidários, sensíveis às infinitas condições de diferença.

Princípios Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater

e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação (SÃO PAULO, 2017, p. 28).

Voltando ao relato de experiência, começamos conversando com as crianças sobre as práticas corporais que elas tinham acesso, que tinham feito na escola de Educação Infantil, quais a família costumava praticar, quais elas gostavam de fazer fora da escola, entre outras. Com pouca paciência para conversar, as crianças disseram que conheciam algumas brincadeiras e que adoravam brincar na escola, mas rapidamente levantavam e começavam a correr.

Logo nas primeiras tentativas eles e elas começaram a inventar brincadeiras que tradicionalmente chamamos de “brincadeiras de faz de conta”. De modo geral, eram brincadeiras, que iam sendo criadas na hora, a partir de desenhos animados, jogos de *videogame*, canais de *youtube* e brinquedos.

Um dos primeiros grupos, composto por algumas meninas ensinou e propôs a brincadeira de Baile da *Susy*. Explicaram que eram um grupo de meninas de um desenho animado, que iam para a escola, faziam compras, andavam de carro, faziam festas, entre outras. Alguns meninos disseram que não queriam brincar disso e se recusaram a participar. Outros toparam, inventaram personagens, participavam das atividades da brincadeira sem problemas. Fizemos

essa brincadeira durante algumas aulas.

Em outra aula, outro grupo formado por meninos fez o mesmo, disse que iam brincar de *Hot Wheels*. E que a brincadeira consistia em correr simulando ter carros, velozes, apostando corrida, fingindo estar no trânsito. Novamente um outro grupo de crianças não quis participar, inclusive algumas meninas que estavam no grupo anterior.

Perguntei para todos e todas porque estavam sem participar. Uns disseram que não gostavam destes personagens, outros diziam que eram brincadeiras de bebezinhos. Perguntei também se achavam que estas brincadeiras eram para todos ou se a *Barbie* era para meninas e a de *Hot Wheels* exclusiva para meninos. Disseram que não, que todas as brincadeiras poderiam ser feitas por todo mundo. Diziam que o problema era o desenho animado ou brinquedos que eles não gostavam.

Nesse interim, fomos experimentando outras brincadeiras, um grupo disse futebol, que poucos quiseram participar, outro disse pular corda, que também acabou virando uma história sobre amarrar prisioneiros. Como tínhamos feito bastante das brincadeiras inspiradas nos desenhos animados, brinquedos e jogos de videogame, logo, os próprios estudantes pediam: "Professor, de qual desenho nós vamos brincar hoje?". Assim, somente ao longo das vivências que definimos nossa temática

sobre o tema mais geral: brincadeiras de desenhos animados.

Nas aulas seguintes, sentamos e conversamos sobre as brincadeiras que tínhamos feito até o momento. Os alunos e alunas disseram que algumas destas brincadeiras eles e elas não faziam na EMEI, que elas eram inventadas. Contaram que iam inventando as histórias e juntos iam criando a história, distribuindo as coisas mais legais para fazer entre eles para que todos participassem. Por exemplo, na brincadeira da Festa da Barbie, elas revezavam para saber quem seria a Barbie, Hikki, Raquelle, Stacie, Skipper, Chelsea enquanto os meninos eram o Ryan e o Ken. Isso porque achavam que era mais legal ser alguns personagens do que outros. Além disso, revezavam quem ia conduzindo a história, ou seja, quem era responsável por inventar todo enredo da brincadeira, como as festas, as falas e situações.

Seguindo com as aulas, perguntamos se havia outros desenhos e personagens que poderíamos brincar e se era possível misturar os desenhos, histórias com toda a turma. Por exemplo, misturar a *Susy* com a *Barbie* e o *Hot Wheels*. Disseram que sim, uns deram a ideia de brincar de *Ben10*, outros de Lucas Neto e de Liga da Justiça.

Tudo misturado, personagens de diferentes desenhos, canais, filmes interagindo. As crianças mudavam de personagem sem qualquer autorização, uns eram dois, três, vários personagens de

uma só vez. Não havia mais uma pessoa específica que inventava o enredo. Na verdade, tornaram-se vários enredos no mesmo pátio. Brincamos assim por muitas aulas.

Eis que em um dia, fui chamado na diretoria da escola por incentivar as crianças a utilizarem um espaço que existe em cima das quadras da escola. Se trata de um espaço íngreme, com matos e árvores, terra e que de forma geral não podem ir. A direção escolar me perguntou se eu havia autorizado eles a utilizarem aquele espaço, pois quando foram retirá-los no horário do intervalo, os alunos e alunas disseram que estavam brincando de desenhos animados e que o professor tinha deixado.

Conversando com os estudantes, descobrimos que eles e elas tinham um grande interesse em usar a parte do "morro" da escola. Disseram também que nunca podiam brincar ali, que era proibido subir, mas que alguns alunos subiam quando estão no recreio e não há auxiliar em educação (antigo inspetor de alunos).

Pensando nestas falas, procurando dar continuidade às atividades de brincadeiras que estávamos desenvolvendo, resolvemos fazer as brincadeiras de desenhos animados no "morro" da escola. Com a devida supervisão e autorização da gestão, passamos a fazer as nossas aulas neste local. A fala dos alunos e alunas deixava claro que ocupar aquele espaço era algo realmente relevante. "Nossa

professor! É a primeira vez que eu venho aqui", "A vista aqui de cima é linda, dá *pra* ver tudo", "É muito legal brincar aqui, tem árvores, dá *pra* escorregar, correr... e não é perigoso".

Ao passo que as aulas foram acontecendo, os personagens dos desenhos foram mudando. Algumas crianças, inspiradas pelo ambiente com árvores, começaram a brincar de *Pokémon*³². Um dizia que era o *Pikachu*, outros o *Bulbasaur*, *Charmander*, *Meowth*, *Mega Pidgeot*, *Mewtwo* outros diziam que eram caçadores *pokémon*. A brincadeira rendeu muitas aulas, novamente, a história ia sendo elaborada conforme as próprias crianças, não havia uma regra preestabelecida, eles e elas mudavam de personagem do jeito que queriam conforme iam criando a história. De maneira geral, eles escolhiam se eram *pokémons* ou treinadores, depois corriam pelo terreno, se escondiam nas árvores, nos arbustos, subiam em uma parte do muro da escola, batalhavam, inventavam golpes e superpoderes. Alguns explicaram os tipos de *pokémons* (fogo, água, terra, elétrico, grama, venenoso, os voadores, insetos, psíquicos, entre outros), a vantagem ou desvantagem que cada tipo possui em uma batalha.

Identificando que nem todas as crianças já tinham assistido o desenho, por indicação das próprias crianças, assistimos na escola o filme "Detetive Pikachu"³³.

32 Na tradução livre: monstros de bolso; monstros pequenos.

33 Para maiores informações, acesse: <http://www>.

Depois do filme, vimos que além de empolgar as crianças, a assistência deu mais elementos para que eles e elas pudessem incluir na brincadeira, pois viram outros personagens, batalhas, golpes, entre outros elementos.

Fotografia 1 – Alunos e alunas assistindo filme de Pokémons



Fonte: Imagem do autor.

Nessa mesma época, alguns alunos e alunas trouxeram para a escola alguns *cards* (cartas) de *pokémon* que compraram em bancas de jornal. Neles, tem o desenho de um personagem (treinador ou *pokémon*), tem o nível de energia (vida), tem o nome do golpe principal e a quantidade de dano que este ataque atinge. Com o passar das aulas mais e mais alunos e alunas começaram a trazer as cartas.

No primeiro momento, eles e elas apenas demonstravam qual *pokémon* eram a partir das imagens, depois deixavam de correr pelo terreno da escola e começaram a se juntar para jogar as cartas. Em uma das aulas, nos

juntamos no chão da quadra e as crianças foram convidadas a ensinar o jogo. Supreendentemente, nenhuma das crianças conseguia ler os nomes que estavam nas cartas, eles e elas simplesmente comparavam o nível de vida e quem tivesse o *pokémon* mais poderoso ganhava. Longe de querer corrigir a forma como eles estavam brincando, mostrei para os alunos e alunas, lemos as regras que estavam descritas no verso das cartas. Vimos sobre a utilidade de algumas cartas que eles e elas não conheciam, logo, não gostavam delas. Por exemplo, vimos que era necessário possuir cartas de treinadores, de *pokémons* e de energia.

No dia seguinte, convidamos quatro alunos do oitavo ano do ensino fundamental que conheciam o jogo para nos ajudar com as regras. Participando da aula, eles nos explicaram que as cartas do baralho (*deck*) eram embaralhadas e cada jogador ia virando uma por vez, até que pudessem fazer os golpes com aquela quantidade de energia. Isso deixava o jogo mais demorado, mais equilibrado também, pois um *pokémon* mais fraco poderia ganhar de um mais forte desde que tivesse mais sorte com as cartas de energia. Nos ensinaram também sobre as diferentes coleções e marcas de cartas, pois as marcas não tinham o mesmo valor de energia e isso impossibilitava misturá-las. Jogamos dessa forma por algumas aulas, mas tivemos um grande problema já no início, a de falta de cartas, uma

vez que cada jogador precisava ter um *deck* cheio de possibilidades para conseguir efetuar um ataque ou uma defesa.

Fotografia 2 – Alunos e alunas jogando *cards* (cartas)



Fonte: Imagem do autor.

Nas aulas seguintes, os alunos e alunas relataram que não tinham tantas cartas porque tinham que comprar nas bancas de jornal ou nas lojas de brinquedo e que não eram tão baratas. Conversamos sobre o preço das cartas e que nas lojas, quanto mais poderosos são os *pokémons*, quanto mais raros, mais caros. Nesse dia um dos alunos disse que não tinha cartas porque a sua mãe tinha dito que com o preço de uma carta dava para comprar "um monte de comida", logo depois as demais crianças caíram na risada. Nesse

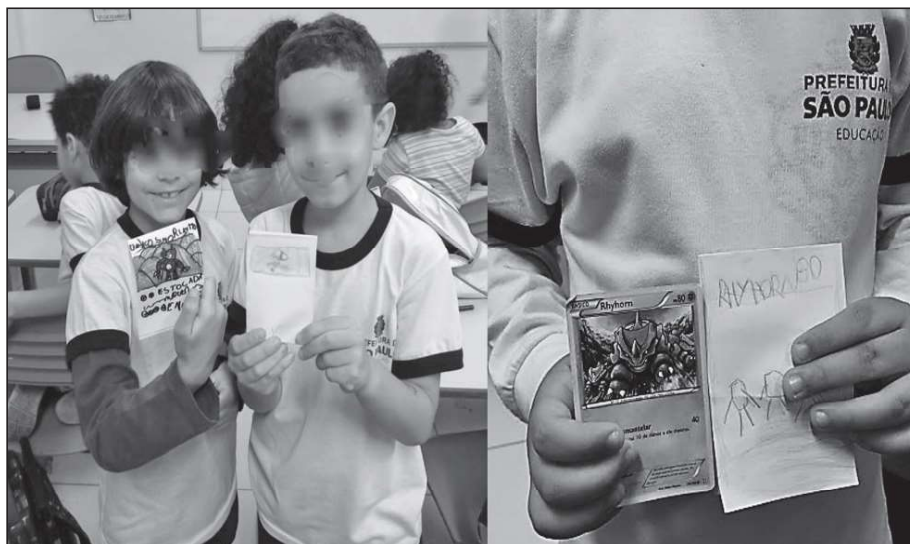
dia, fizemos uma pesquisa pelo celular e conversamos sobre esse assunto. Mostramos que realmente, a fala da mãe do nosso colega de turma não estava errada, o preço de um pacotinho com três cartas na banda de jornal próxima da escola era quatro reais e cinquenta centavos. Nas lojas de brinquedo, onde as coleções eram melhores o valor de um *deck* podia chegar a quatrocentos reais.

Foi neste contexto que uma das alunas perguntou se que podíamos desenhar nossas próprias cartas e que ela tinha visto na televisão uma matéria com um menino que fez figurinhas da copa do mundo de futebol. A ideia agradou as crianças e combinamos de fazê-las nas aulas seguintes. Com papel sulfite, canetinha colorida, giz de cera, lápis de cor, os alunos e alunas pintaram suas cartas, desenhando treinadores e treinadoras, cartas de energia e *pokémons*.

Cada estudante pode fazer a quantidade de cartas que desejou e a parte mais interessante desta produção foi perceber que mesmo os alunos e alunas que conheciam bem os personagens do desenho e do jogo decidiram inventar os seus próprios monstrinhos. Outra coisa legal que fizeram foi desenhar cartas de *pokémons* lendários que como já tínhamos visto, eram cartas mais caras e difíceis de encontrar. Com as nossas cartas prontas, jogamos bastante

misturando no deck cartas compradas e cartas desenhadas pelos próprios estudantes.

Fotografia 3 – Alunos e alunas mostrando as cartas confeccionadas em aula



Fonte: Imagem do autor.

Depois de tanto brincar-mos com as cartas, alguns estudantes deram a ideia de voltamos a brincar de *pokémons* no morro da escola. Dois alunos que estavam fazendo suas cartas, ao terminarem antes dos demais colegas, fizeram despretensiosamente um rosto de Pikachu, pintaram e usaram como máscara. Observando aquilo, as crianças da turma ficaram muito animadas com a possibilidade de usarmos máscaras de *pokemon*. A essa altura, as crianças da escola já conheciam bem os nomes, tipos, poderes e golpes. Assim, cada um fez uma máscara também, nas primeiras aulas usamos sulfite, mas depois usamos papel

cartão. Depois de prontas, retornamos ao morro da escola e brincamos no terreno daquela forma, onde cada um inventava sua participação, criava o enredo e batalhas.

Avaliando as atividades desenvolvidas nesta experiência curricular com as brincadeiras, podemos afirmar que tematização das brincadeiras se deu sempre a partir da fala dos estudantes sobre as brincadeiras e os brinquedos. Tudo, inclusive os registros pedagógicos, foram pensados a partir do que emergia do conhecimento que os alunos e alunas possuíam (cartas e máscaras). Todavia, é possível notar que eles e elas aprenderam e criaram muitos elementos, sobretudo, os gestos e as diferentes formas de brincar

com a tematização dos desenhos animados.

A perspectiva pós-estruturalista de linguagem

O pós-estruturalismo tem como ponto de partida a chamada "Virada Linguística". Trata-se de um movimento filosófico³⁴ que se desenrolou durante o século XX, e que de forma geral, se nega a aceitar que os objetos, problemas e todas as coisas do mundo, possuem uma representação bem definida e ontológica, ou seja, são fundamentalmente reais. Essa concepção propõe o desenvolvimento de uma teoria analítica modelada pelas estruturas da linguagem. Em outras palavras, a linguagem, o pensamento e o discurso adquirem papel de organizadores dos nossos modos de vida, que agora não são mais frutos da natureza humana.

De acordo com James Willians (2013), o pós-estruturalismo propõe uma ruptura total de nosso senso seguro do significado, dos nossos entendimentos, sentidos, identidades, senso de história e do papel dela no presente, além, da ideia da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. Grosso modo,

³⁴ Essa concepção filosófica sofre inúmeras críticas ao aproximar o trabalho filosófico de diferentes pensadores sob uma única alcunha. De acordo com Peters (2000), um dos responsáveis pela criação do termo, o prefixo "pós" significa algo que vem depois e assim, amplia e critica o estruturalismo a partir de seu interior. É um *corpus* de teorias bastante dispersas, que atua não só na filosofia, mas também na literatura, política, arte, críticas culturais, história, sociologia e educação.

o pós-estruturalismo é entendido como "um conjunto de experimentos acerca de textos, ideias e conceitos que mostram como os limites do conhecimento podem ser atravessados e revertidos em relações subversivas" (WILLIAMS, 2013, p. 42).

O pós-estruturalismo rejeita o pensamento enquanto razão e, como meta desse pensamento, a liberdade e emancipação. Ao invés da razão, valorizam-se os processos de pensamento, em oposição à liberdade, a abertura, definida como condição para a novidade radical, imanente, dentro dos sistemas e das estruturas determinadas pelo estruturalismo, fazendo-as explodir. Enfatiza-se a ideia de diferença, sendo aquilo que nos mostra que existem mais coisas para além do igual.

O pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabelecida da verdade e do bem. Ele faz isso de uma maneira radical. Ou seja, o limite não é comparado ao centro, nem equiparado a ele, nem lhe é dado algum tipo de papel moderador, no sentido, por exemplo, da maioria pondo-se à escuta de minorias. Antes, a alegação é de que o limite é o cerne (WILLIAMS, 2013, p. 15).

No âmbito da educação e da Educação Física, Neira e Nunes (2009) afirmam que a linguagem não é mais vista como algo neutro que apenas nomeia o real, aquilo que se vê ou se sente. O

significado que antes era cultural, mas mecanismo de expressão e representação dos grupos, passa a ser algo sempre em ação, ou seja, o processo de significação é algo permanentemente em movimento.

Apoiados em Derrida, os autores afirmam que nesta concepção de linguagem o significado é uma abstração inalcançável. Vive-se em contato apenas com significantes que são mobilizados na perseguição dos significados dos signos, indica a existência de uma ideia, uma promessa da presença do signo na "coisa" a qual ele representa, no entanto, essa presença é sempre adiada, diferida. Aqui, o significado não é fixo, mas extremamente móvel, instável, conforme o lugar de quem o emite e de quem o interpreta.

De certa forma, se o sujeito é governado pela internalização dos signos sociais, torna-se dependente de uma estrutura incerta, o que impossibilita determinar o significado das coisas. Essa indeterminação do professor de significação apresenta consequências para a identidade e para a diferença, pois ambas são marcadas pela instabilidade. Ambas não podem ser fixadas, determinadas. Ambas estão sempre em processo (NEIRA; NUNES, 2009, p. 180).

A partir do relato de experiência, fica possível observar o caráter pragmático da linguagem, bem como a flexibilidade e a provisoriabilidade desta concepção. É possível reparar que na prática

pedagógica a preocupação não é emagrecer os estudantes, torná-los menos sedentários ou desenvolver-los em seus aspectos motores ou psicossociais.

O papel do componente também não é apenas o de ensinar a interpretar os gestos que compõe as práticas corporais. Agora, a compreensão é de que o componente além de promover situações de significação (leitura), problematiza as questões de poder que engendram tais significações, promove momentos de análise, desconstrução, desnaturalização e destes "efeitos de verdade" sobre as práticas corporais.

As implicações pedagógicas desta concepção para o currículo "em ação", é que nessa perspectiva pós-estruturalista não há conteúdos mínimos ou certos a serem ensinados. O que há são discursos produzidos que provisoriamente e contextualmente produzem "efeitos de verdade".

Novamente, é possível observar no relato que não há uma maneira certa ou errada de brincar, ou jogar. Mesmo quando as crianças faziam o jogo com as cartas de uma maneira que não correspondia com as regras descritas no material, indicamos um outro modo de jogar a partir do que conheciam os alunos do oitavo ano, sem que o primeiro fosse desconsiderado. Assim, toda criação das crianças, quanto ao enredo, ressignificação, recriação de papéis e personagens, mesmo que não

correspondessem aos desenhos tematizados foram estimulados. Conhecer a forma mais usual de jogar é absolutamente importante, algo que o professor ou professora de Educação Física que trabalha na perspectiva cultural certamente deve valorizar.

Essa questão reforça que a escola deve ser simultaneamente um lugar de transmissão e de produção cultural. Essa concepção rompe com os aspectos reprodutivistas da cultura hegemônica que a instituição promoveu durante décadas. Assim sendo, a escola deve empreender ações que habilitem seus sujeitos a operar no mundo a fim de que compreendam sua história, possam analisá-la e atuar sobre ela de forma crítica e participativa nas tomadas de decisão para o bem comum (NUNES, 2016, p. 61).

Todavia, incentivar a ressignificação destas práticas é algo ainda mais bonito. Criar novas maneiras de brincar é uma maneira de intervir no mundo, trata-se de criar novas formas de expressão, criar novas formas de existir. Nessa perspectiva, não há apenas interpretação, mas invenção. Em outras palavras, o intuito é potencializar as diferentes formas de brincar, fazer com que eles compreendam melhor as formas que existem e incentivar a criação daquelas outras que não existem.

Por fim, a noção de experiência no sentido descrito por Jorge Larrosa (2018) ganha destaque,

pois define uma parte importante da relação desejada, entre o sujeito e a prática corporal (no caso as brincadeiras), nesta perspectiva pós-estruturalista de linguagem. Para o autor, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma mediação entre ambos, é o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Entretanto, mais ligada ao conceito de paixão, a experiência não cabe em palavras, expressões e enunciados. A experiência não se explica, está fora da linguagem. Logo, impossível operar sempre racionalmente e de forma rígida quando tratamos das práticas corporais e dos sujeitos.

Desta noção de experiência, decorre também a ideia de que uma prática pedagógica produz efeitos e sentidos diferentes em cada sujeito participante. Por não se tratar mais de uma simples vivência ou reprodução das brincadeiras, no caso, algo imane e sem controle ocupa as práticas, fazendo dela uma experiência única, com efeitos singulares, e, portanto, impossível de ser prevista ou reproduzida. Isso fica claro quando terminada a experiência curricular, o professor fazendo uma avaliação das atividades desenvolvidas percebe (e deseja) o quanto o percurso foi imprevisivelmente construído pelos discursos.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Educação Física**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Educação Física**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1994.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papyrus, 1990.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. *In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). Educação Física cultural: escritas sobre a prática*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Educação Física**. São Paulo: SME/CO-PED, 2017.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. São Paulo: Vozes, 2013.

Artigo submetido em 18 de novembro de 2019

Artigo aprovado em 27 de fevereiro de 2020