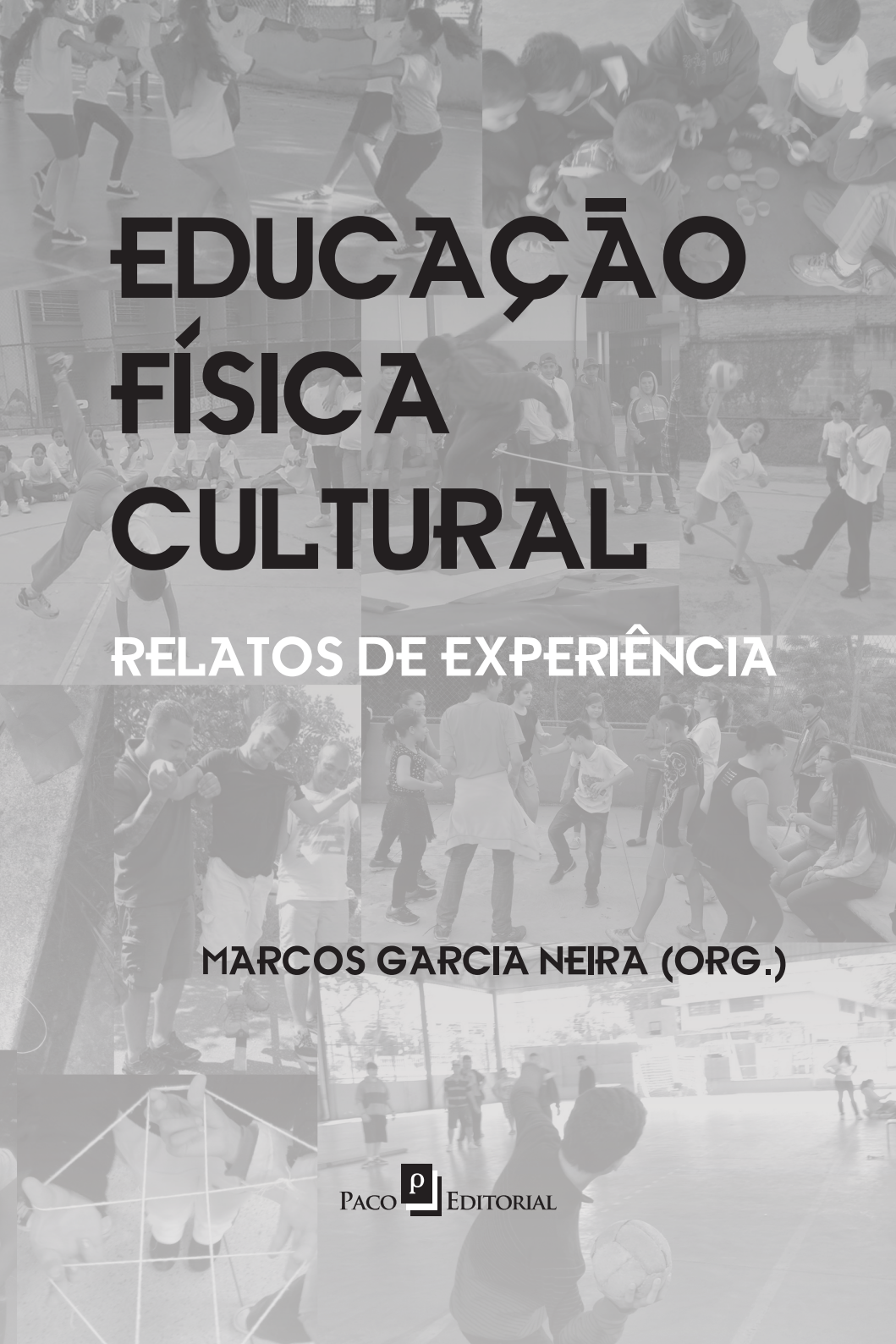
PACO EDITORIAL

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

MARCOS GARCIA NEIRA (ORG.)



EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

MARCOS GARCIA NEIRA (ORG.)

PACO EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2018 Marcos Garcia Neira

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

N334e

Neira, Marcos Garcia
Educação Física cultural: relatos de experiência / Marcos Garcia Neira. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

Recurso digital : 45MB
Formato: epub e pdf
Requisitos do sistema: adobe digital editions
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia e índice
ISBN: 978-85-462-1492-1

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Pedagogia crítica. 3. Educação física – Currículos. I. Título.

CDD 372.86
CDU 372.86

Paco Editorial

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal.

SUMÁRIO

Apresentação 6
Marcos Garcia Neira

1. Relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física: formando professores e professoras no "chão da escola" 9
Marcos Garcia Neira

2. Bad o quê? Uma produção sobre o badminton 20
Aline Santos do Nascimento

3. Desconstruindo o normativo através das mochilas: existem outras possibilidades de ser? 29
André Vieira

4. Brincando na Emei Jaguaré 39
Alessandra Müller
Arthur Müller

5. Huka-huka e derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física 50
Everton Arruda Irias

6. Transmutando as performances dos corpos: rebeldias e transgressões educacionais 59
Flávio Nunes dos Santos Júnior
Vitor Nunes Quaresma

7. Pife, truco e uno, os jogos de cartas nas aulas de Educação Física 80
Franz Carlos Oliveira Lopes

8. Capoeira é e não é... 91
João Paulo dos Reis Nery

9. Tematizando o "troço" que gira rápido:
o *spinner* nas aulas de Educação Física 108
Jorge Luiz de Oliveira Junior

10. Dominó: sorte, azar e estratégia 118
Leandro Rodrigo Santos de Souza

11. "A Pabllo Vittar não é de Deus": desconstruindo
questões de identidade de gênero na dança pop 133
Luiz Alberto dos Santos

12. O rap como voz política na escola 140
Marcelo Ferreira Lima

13. Samba, samba, samba o lelê 155
Marina Basques Masella

14. Capoeira e maculelê: aprofundando e ampliando
o conhecimento dos alunos sobre as práticas
corporais afro-brasileiras 168
Pedro Xavier Russo Bonetto

15. Ginásticas de academia: pena que gordinha não pode! 184
Ricardo de Oliveira

16. "Macumba saravá, solto um peido e sai fubá":
rituais de passagem, Kuarup e o huka-huka no 6º ano 195
Ronaldo dos Reis

APRESENTAÇÃO

O que move professores e professoras a narrarem suas experiências pedagógicas? O que pode haver de interessante nesses trabalhos que mereça ser divulgado? Por que a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo investe recursos na publicação de registros docentes? Quem se beneficia com a produção ou o acesso a esses materiais? Que efeitos suscitam a elaboração ou a leitura desses documentos?

Embora a prática de relatar ações didáticas contextualizadas, identificando os objetivos alcançados, as falas dos estudantes e toda a gama de dificuldades e desafios enfrentados não possa ser tomada como novidade, a pesquisa sobre o tema e o emprego de relatos de experiência como recursos para a formação inicial e continuada de professores e professoras é algo bem recente. Estudos realizados nas duas últimas décadas sobre a chamada documentação pedagógica disponibilizam um amplo conjunto de respostas às questões acima. Já se sabe, por exemplo, que o ato de registrar a própria prática atua simultaneamente como forma de análise do processo vivido e produção de saberes pedagógicos. As pesquisas também dão a conhecer que cada professor ou professora interpreta suas ações didáticas de uma determinada maneira, independentemente da etapa de escolarização ou do componente em que atue. Além disso tudo, longe de constituir exemplo a ser seguido ou modelo de uma determinada proposta, a narrativa docente age como dispositivo no sentido foucaultiano, influenciando não só quem lê mas também quem escreve. Ou seja, ninguém passa incólume ao interagir com um relato de experiência. Ele deixa suas marcas, apesar de que, na maior parte das vezes, sejam impossíveis de identificar, pois tanto o autor quanto o leitor podem significar o conteúdo de diferentes maneiras, o que desresponsabiliza o primeiro pelos efeitos causados no segundo.

Os relatos de experiência reunidos neste livro não se confundem com registros de boas práticas ou de inovações pedagógicas. A circulação desses termos na literatura educacional contemporânea pode

induzir a uma falsa compreensão. É importante lembrar que tais referências se enraízam no escolanovismo e no tecnicismo educacional, ou seja, dizem respeito à promoção de situações didáticas em que os estudantes protagonizam o processo de aprendizagem ou docentes ensinam por meio de atividades criativas e motivantes. Frise-se que em nenhum dos casos os cânones curriculares são abalados.

O primeiro capítulo marca essa distinção ao explicar a importância que as narrativas docentes exercem não só na documentação da Educação Física cultural, mas na própria construção de conhecimentos sobre a proposta. É possível dizer que uma não existiria sem a outra. Não fosse o esforço de professores e professoras para registrarem suas experiências, partilhá-las em livros, seminários ou no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF), talvez essa perspectiva de ensino sequer existisse ou, no mínimo, não teria alcançado a atual visibilidade e impactado tantos professores e professoras, chegando a influenciar na redação de currículos oficiais. Os relatos de experiência, ao serem transformados em objetos de estudo pelos membros do grupo, ocuparam um lugar importante no aprimoramento dessa vertente de ensino.

É o que se percebe por meio da leitura dos textos elaborados por Aline dos Santos Nascimento, André Vieira, Alessandra Müller, Arthur Müller, Everton Arruda Irias, Flávio Nunes dos Santos Júnior, Vitor Nunes Quaresma, Franz Carlos Oliveira Lopes, João Paulo dos Reis Nery, Jorge Luiz de Oliveira Júnior, Leandro Rodrigo Santos de Souza, Luiz Alberto dos Santos, Marcelo Ferreira Lima, Pedro Xavier Russo Bonetto, Marina Basques Masella, Ricardo de Oliveira e Ronaldo dos Reis. Docentes que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio de escolas públicas como tantas outras. Cada qual ao seu modo, tematizou uma brincadeira, dança, luta esporte ou ginástica, com toda a complexidade que isso implica e fez valer a condição de autor ou autora do ato curricular para produzir, não só o fazer pedagógico, mas também o seu registro escrito e imagético.

Quando narra a própria experiência, o docente reinventa e ressignifica o percurso vivido. Mescla descrição, análise e pensamento. Deixa emergir interpretações, recupera memórias e lhes confere ou-

tros sentidos. Relatar a própria prática é falar sobre si. A docência é mais do que planejar, executar e avaliar. É também discursar sobre. Nisso reside todo o potencial deste livro. Talvez, a leitura dos documentos pedagógicos leve à compreensão da proposta. Talvez, estimule professores e professoras a registrarem os trabalhos que realizam. Talvez, até, possa tornar-se fonte de inspiração para outros docentes. Em meio a tantas dúvidas, cabe uma certeza. Este *Educação Física cultural: relatos de experiência,* ao promover discursos dos docentes sobre uma determinada concepção curricular, produz política e pedagogicamente a sua existência. Cumpre a função de tornar pública uma perspectiva de ensino democrática e democratizante. Uma proposta que toma partido, não se acovarda. Assume explicitamente uma posicão a favor dos mais fracos e defende o direito que todas as pessoas têm a expressar sua gestualidade e as formas de representá-la. É sempre bom lembrar que essa postura precisa ser exaltada nos tempos sombrios em que vivemos.

Marcos Garcia Neira
São Paulo, outubro de 2018.

1. RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMANDO PROFESSORES E PROFESSORAS NO "CHÃO DA ESCOLA"[1]

Marcos Garcia Neira

Produzir relatos de experiência da perspectiva cultural é uma prática adotada pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da USP desde o princípio de suas atividades, em 2004. A intenção inicial era compor um material escrito que permitisse discutir os trabalhos realizados nas escolas em que atuavam os professores e professoras participantes. Com o tempo, o procedimento aprimorou-se e seus objetivos se transformaram. Os documentos passaram a servir como materiais de consulta, recursos para as atividades formativas organizadas pelo grupo dentro e fora da universidade e, o mais importante, um instrumento necessário para avaliação do percurso realizado.

A publicação dessas narrativas no formato de livro e, principalmente, no portal eletrônico do GPEF (www.gpef.fe.usp.br) ampliou a visibilidade da proposta e já se tem notícias de que os relatos são acessados em várias regiões do país por docentes, em busca de inspiração para suas aulas, ou estudantes da graduação e pós-graduação, interessados em saber como o currículo cultural da Educação Física se efetiva "na prática".

Resumidamente, a perspectiva cultural da Educação Física, também chamada de currículo cultural, pós-crítico ou culturalmente orientado, pretende formar um sujeito solidário. Para tanto, busca inspiração nas teorias pós-críticas (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo, entre outras) para tematizar as práticas corporais (brincadeiras, dan-

1. Este capítulo é uma ampliação do artigo *Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores,* publicado na revista *Textos FCC*, em 2017.

ças, lutas, esportes e ginásticas), questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento das linguagens corporais de todos os grupos que coabitam a sociedade contemporânea. Engajando professor e alunos na luta pela transformação social, a proposta prestigia desde o planejamento, procedimentos democráticos para a definição dos temas de estudo e organização das atividades de ensino. Ademais, promove a reflexão crítica da cultura corporal vivencial disponível na comunidade para, em seguida, aprofundá-la e ampliá-la mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais. Não se trata simplesmente de substituir as práticas corporais hegemônicas (voleibol, handebol, basquetebol e futsal) por outras, tampouco de "mudar o jeito de ensinar", mas de propiciar situações didáticas de mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação de um repertório mais amplo, o que inclui também o trabalho pedagógico com os saberes da capoeira, maracatu, *parkour*, frevo, danças circulares, rodas cantadas, etc. (Neira, 2018).

O registro das experiências de ensino fundamenta-se na compreensão de Freire (1992), para quem essa documentação é, em simultâneo, instrumento de apoio à reflexão sobre a prática e forma de desenvolver a rigorosidade metódica. Didaticamente, a perspectiva freireana "apresenta a vivência do registro como modo de organizar as aprendizagens mobilizadas na reflexão sobre a prática" (Freitas, 2008, p. 362). Em outra obra, Freire (1993, p. 33) ratifica o que denomina "relatório de prática" como uma exigência que decorre da criticidade exercida no ato de estudar; o que demanda "a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura do texto e a leitura do contexto". O registro, enquanto princípio de teorização da experiência, explica Freitas (2008), integra a tarefa política de escrever como modo de defesa dos "sonhos possíveis".

Para além de documentar as ações realizadas com a proposta, os relatos de experiência elaborados pelos membros do GPEF ganharam outra utilidade. Tornaram-se objetos de pesquisa. A ideia surgiu após a leitura dos livros *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação* e *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educa-*

ção, ambos de Peter McLaren. No primeiro, o autor desenvolve um instigante estudo sociológico e antropológico sobre os eventos do cotidiano escolar registrados em um diário, tendo como moldura a estrutura social mais ampla. No segundo, relata com detalhes e analisa criticamente seus quatro anos de experiência na sala de aula de uma escola pública em um dos subúrbios de Toronto (Canadá).

Os textos de John Willinsky, Antonio Flávio Barbosa Moreira e José Augusto Pacheco, publicados na coletânea *Currículo: pensar, sentir e diferir*, também se constituíram em fonte de inspiração. Willinsky (2004) narra a experiência que realizou em uma sala de aula do Ensino Médio marcadamente multicultural, transformando o estudo da poesia nessa escola. Experiência essa analisada nos capítulos seguintes por Moreira (2004) e Pacheco (2004), respectivamente. Em comum, tais produções apresentam uma certa epistemologia da prática. Seus autores ensinam ser possível produzir conhecimentos com critério e rigor a partir das análises dos relatos que documentam o currículo em ação.

Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos que pretendiam alcançar, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões acerca da ação educativa.

No entender de Suárez (2008), os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e análise desses materiais permite conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada por meio dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo.

Os relatos de experiência são especialmente relevantes quando adotados como recursos didáticos nas iniciativas de formação de professores. Uma vez que explicitam as concepções dos seus autores, convidam à análise, tomada de posição e, principalmente, à discussão (Suárez, 2011). Materializando o testemunho de quem põe as mãos na massa, transformam-se em produções suscetíveis à investigação e crítica, provocando a revisão do olhar sobre o fazer pedagógico e os saberes docentes. Percebe-se, por exemplo, que, ao desenvolver a tarefa educacional, os professores e professoras mobilizam uma série de conhecimentos raramente abordados nos cursos de formação.

Enquanto gênero textual, essa forma de registro guarda alguma semelhança com os casos de ensino, embora estes sejam entendidos como relatos episódicos e pontuais, voltados mais especificamente para oferecer ao leitor alternativas para a resolução de problemas. Um caso de ensino pode descrever, por exemplo, uma situação em uma aula, um evento específico (Mizukami, 2000), algo, como se percebe, substancialmente diferente das finalidades do relato de experiência.

Quando produz um relato de experiência, o professor ou professora procura explicitar sua intenção em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do projeto didático, de forma a propiciar a reflexão e busca de caminhos na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico. O relato possibilita, ainda, minimizar a sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas, para que possam dele se beneficiar. Por meio desse registro, é possível expor práticas, trocar experiências, anunciar planos futuros e analisar problemáticas comuns a qualquer docente (Delmanto; Faustinioni, 2009).

O que ensinam os relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física?

O relato de experiência é um artefato importante nas atividades de formação inicial e contínua de professores, pois possibilita apreender as significações do autor ou autora sobre a efetivação do

trabalho pedagógico, ou melhor, como concebe o que acontece e o que lhe acontece. Trata-se de uma maneira de acessar os meios utilizados pelo docente para enfrentar o cotidiano escolar, sua forma de lidar com as situações inesperadas, posicionamentos dos estudantes e, principalmente, como estabelece a relação pedagógica.

A leitura de um conjunto de documentos dá a perceber a variedade de práticas corporais tematizadas (sem qualquer hegemonia para uma ou outra) e a diversidade do formato das ações didáticas relatadas. A constatação abala a representação de ensino de Educação Física que muitos possuem. Conhecemos casos em que estudantes da graduação ou professores em atuação expressaram seu desconforto ao conhecerem experiências em que os autores tematizaram o circo, videogame, *parkour*, ioga, tênis, balé, danças sertanejas, brinquedos, *skate*, patins ou voleibol de idosos. As críticas pronunciadas foram desde o "sentido" daquilo para as crianças, jovens, adultos ou idosos[2] até a contribuição desses temas para a formação dessas pessoas. Mesmo os trabalhos que incidem sobre práticas corporais costumeiramente abordadas nas aulas de Educação Física, como futebol, brincadeiras de corrida, lutas ou atletismo, geram incômodos devido às situações didáticas desenvolvidas pelos autores e autoras. Nesses casos, as indagações se dirigem às visitas pedagógicas, assistência a vídeos, promoção de debates, pesquisas e entrevistas, tidas como atividades de ensino sem relação com o componente.

Esses e outros estranhamentos têm de ser problematizados. Por que pensam dessa maneira? O que os leva a conceber determinadas práticas corporais como temas legítimos e um certo modo de ensinar como adequado? Em meio às discussões, há que se reforçar a importância de se pensar uma Educação Física sintonizada com os tempos em que vivemos, dado o compromisso de buscarmos a formação de pessoas a favor das diferenças. Nesses termos e a partir do referencial teórico que inspira a perspectiva cultural, não faz sentido

2. O portal eletrônico do GPEF disponibiliza vários relatos de experiências realizadas na Educação de Jovens e Adultos.

insistir nos pressupostos excludentes ou elitistas que influenciaram o ensino do componente em tempos passados.

Na ótica de Suárez (2006), o trabalho com relatos de experiências docentes pode ensinar a interpretar o currículo do ponto de vista dos seus protagonistas e a desenvolver situações formativas que promovam a indagação pedagógica das situações narradas. Apesar da atração que as questões metodológicas exercem sobre a maioria dos docentes em formação,[3] os registros também contribuem para se pensar o fenômeno pedagógico de forma mais abrangente.

Enquanto práticas adotadas nas reuniões do GPEF, a escrita e reescrita de relatos de experiência demandam um tempo considerável dos professores e professoras. O grupo se debruça sobre uma situação narrada, emite comentários e, coletivamente, propõe encaminhamentos. O trabalho com os relatos potencializa o debate e a análise não só das experiências acessadas, mas também daquelas que perpassavam as vidas dos docentes, estimulando-os a se tornarem narradores (Suárez, 2006). O efeito é cíclico. A leitura do documento estimula o leitor a produzir as próprias narrativas no melhor estilo "se o colega faz, eu também posso".

Na condição de coordenador do GPEF ao lado do amigo Mário Nunes, o "Véio", insistimos que as dúvidas e, principalmente, os empecilhos à realização do que se planeja também devem compor o registro escrito, pois, afinal, são elementos constitutivos da docência. A reflexão sobre essas situações traz muitas contribuições à formação. Os professores e professoras percebem que os desafios do cotidiano são comuns, o que acaba tomando um tempo maior das análises coletivas. Conflitos entre os alunos, manifestações de preconceito, a presença de crianças e jovens com deficiências ou descaso diante das atividades propostas são fatos tão corriqueiros quanto os momentos em que as turmas com as quais lidam correspondem às expectativas e tudo corre com tranquilidade.

3. Corazza (2006) denomina de *furor pedagogicus* tal apelo constante ao como fazer.

Convidados a pensar sobre isso, as questões problemáticas perdem gradativamente o realce inicial e passam a dividir espaço com descrições e análises mais positivas, em que situações difíceis, exitosas ou mesmo cômicas são expostas publicamente e debatidas.

A produção de relatos de experiência implica indagação, escrita e reescrita. Trata-se de inscrever o vivido de outro modo, sem reproduzir o palavrório teórico. É a recriação de histórias de ensino sem adjetivá-las de boas práticas, porque, verdade seja dita, nem todas as atividades são bem-sucedidas ou alcançam os objetivos esperados. Qualquer docente sabe que uma parte do que faz se baseia naquilo que suspeita que dará certo; outra, não menos importante, é permeada por incertezas, é uma aposta com base nos seus conhecimentos acumulados, uma tentativa de superar obstáculos não previstos. E nem por isso a experiência perde o seu valor. Um relato recheado de sucessos, que não expresse dúvidas e inseguranças, soará falso e em nada contribuirá para a própria reflexão ou as reflexões dos pares. Ressalte-se que um registro pedagógico constitui simplesmente uma interpretação possível sobre os acontecimentos, estando aberto a reinterpretações do próprio autor ou autora, dos colegas ou de qualquer pessoa que se aventure na leitura. Justamente por isso, a narrativa se expõe à crítica e à produção de conhecimentos, cabendo outras significações e disparando formas alternativas de pensar a escola e o currículo.

Simultaneamente aos efeitos formativos desejados, as análises de quem lê tornam-se recursos imprescindíveis para avaliação do processo. Quando o foco das discussões incide sobre o referencial teórico que inspira a perspectiva cultural da Educação Física, os documentos elaborados pelos docentes dão visibilidade ao modo como se apropriam e mobilizam os campos conceituais. Para tanto, basta que se analisem os argumentos empregados para explicar as situações didáticas narradas (eleição dos objetivos de ensino, definição das práticas corporais a serem tematizadas, atividades realizadas e formas de avaliação).

As interpretações das narrativas dos colegas durante as reuniões e a produção dos registros da própria prática exercem a dupla função de atividades de ensino e de avaliação. Mais uma vez, o olhar se dirige ao processo. As expressões orais ou escritas revelam compreensões sobre a perspectiva cultural da Educação Física em ação e, consequentemente, abrem a possibilidade de defrontá-las com outros posicionamentos e recuperar as características da proposta, resultantes das pesquisas realizadas sobre a prática.

Sem perder a condição de autores e autoras, não são poucos os que se inspiram nos relatos de experiência que acessam para planejar as próprias intervenções didáticas. Isso acontece na medida em que se dão conta de que as opções dos outros não podem simplesmente ser reproduzidas. Se alguém quiser levar a cabo a prática pedagógica culturalmente orientada, terá que fazê-lo com os pés no chão da escola, criando e recriando situações didáticas específicas para uma determinada turma, em um certo contexto. Nessas ocasiões, os docentes percebem de imediato a relevância de ao menos dois princípios do currículo cultural da Educação Física – o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a articulação com o projeto político-pedagógico da escola.

Os professores e professoras com a diminuição da desigualdade social de experiência dão publicidade aos sentidos que conferem à sua vivência e às interpretações pedagógicas acerca dos acontecimentos, cenários, personagens e práticas. Ávidos e ávidas por compartilhar o conhecimento resultante da labuta diária, descobrem mais uma maneira de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, colaborando com a formação dos atuais e futuros colegas. Suas narrativas elegem e descartam certas nuanças da prática pedagógica, enfatizando, omitindo e sequenciando os momentos do trabalho realizados de um modo singular. Aprendem que submeter suas experiências ao crivo dos demais, justificando decisões e estabelecendo alguma lógica na tessitura dos acontecimentos, é mais difícil do que planejar, desenvolver e avaliar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no

Médio, quer seja na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos. Na condição de narradores e narradoras, expõem-se aos olhares e comentários dos demais, o que lhes dá a chance de modificar seus saberes sobre a educação e a Educação Física que vivenciam cotidianamente.

Finalmente, do nosso ponto de vista, a opção de trabalhar com a análise e produção de relatos de experiência permite vislumbrar mais uma alternativa para a formação inicial e continuada de professores. A lida com as narrativas docentes diminui a distância entre a universidade e a escola ao nos aproximar do ensino que efetivamente acontece. Por meio da leitura dos relatos, percebemos professores e professoras estudiosos, comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e atentos às realidades em que atuam. Recebem o desafio de escrever sobre a própria prática de braços abertos e não se furtam a oferecer-nos o que têm de melhor: o seu fazer pedagógico. Em sua generosidade, abrem os portões das escolas e nos deixam entrar, ler suas histórias, sentir suas frustrações e alegrias, acompanhar os momentos bons e os mais difíceis, aprendendo sempre. Em meio ao trabalho com os relatos, percebemos que nossa docência também se enriquece, fazendo surgir a vontade de documentá-la para que outros formadores ou formadoras de professores possam desfrutar das mesmas sensações.

Referências

CORAZZA, Sandra M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELMANTO, Dileta; FAUSTINONI, Luiza E. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular do 6º ao 9º ano**: currículo em debate – Relatos de Práticas Pedagógicas. Goiânia: SEE/GO, 2009. p. 10-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia S. Registro. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 362-361.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli R. (org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. (orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 35-43.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

PACHECO, José Augusto. Em torno de um projecto curricular pós-colonial. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-49.

SUÁREZ, Daniel H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. **Entre maestr@s**. Revista para maestr@s de educación básica, México: Universidad Pedagógica Nacional, v. 5, n. 15, p. 73-87, primavera de 2006.

_____. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. In: ELISALDE, Roberto; AMPUDIA, Marina. (comp.). **Movimientos sociales y educación**: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008. p. 193-214.

_____. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 387-416, abr. 2011.

WILLINSKY, John. O Ensino Médio pós-colonial: os alunos se adiantaram. In: MOREIRA, Antonio Flávio B; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 8-33.

2. BAD O QUÊ? UMA PRODUÇÃO SOBRE O BADMINTON

Aline Santos do Nascimento

> Conhecido por ser o esporte mais desconhecido, o badminton é bastante próximo da realidade brasileira. Cada partida conta com estruturas do vôlei de praia, do tênis e do frescobol; uma peteca; e uma raquete estranha, tipo aquela que você usou o verão inteiro contra pernilongos, a zika e a dengue. (Porta dos Fundos, 2016)

O presente trabalho foi desenvolvido com 35 estudantes do 5º ano C da Emef Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, localizada na zona leste de São Paulo. Após retornar do recesso escolar, fiquei pensando na necessidade de selecionar uma prática corporal que ainda não havia sido investigada com essa turma. Optei pelo badminton por ser uma prática ainda não investigada com nenhuma turma na escola; pelo número bom de raquetes e petecas que nunca foram utilizadas na escola; pela necessidade de ampliar o acervo de práticas corporais pouco conhecidas e/ou vivenciadas pelxs[4] estudantes; por ser uma prática esportiva que oficialmente é possível jogar com equipes mistas.

No primeiro encontro com a turma esclareci os motivos que me levaram a escolher o badminton e alguns questionamentos foram feitos: "*Professora, o que é badminton?*"; "*Bad o que?*"; "*Mas não sabemos jogar isso*". Expliquei resumidamente que a prática se tratava de um combinado de regras de outras modalidades e que se aproximava do tênis e do frescobol. Claro, não me esquecendo de suas especificidades.

Levei para o encontro o material utilizado no badminton para apresentá-lo à turma. No final do encontro, fizemos uma breve vi-

4. Representar dessa maneira as diversas posições de sujeito é uma ação política pós-identitária.

vência prática no pátio. Com uma bexiga, xs estudantes deveriam golpeá-la com força e, em seguida, realizaram o mesmo com as petecas próprias do esporte. Utilizei a bexiga para que elxs exercessem força tanto com a raquete como com as mãos, já que o badminton é um esporte muito rápido e, apesar de a peteca ser leve, é preciso, em diversos momentos, golpeá-la com força. A velocidade do implemento depende disso.

Fonte: Acervo da autora.

No encontro seguinte, montei na quadra uma rede numa altura inferior ao estabelecido pelas regras do badminton para que pudéssemos ter nossa primeira vivência do jogo. A princípio tínhamos um número de 14 raquetes, o que nos permitiu fazer 07 jogos simultâneos. Enquanto alguns estudantes jogavam individualmente, xs demais fizeram duplas e usaram outras petecas. Essas petecas foram confeccionadas com jornal e tecido e já estavam disponíveis na escola para uso. Esse formato das vivências aconteceu durante duas aulas.

Fonte: Acervo da autora.

Nos encontros seguintes, as vivências práticas tiveram outro formato. Na quadra, xs estudantes deveriam fazer o controle da peteca junto à raquete ou, como eu prefiro dizer, fazer o máximo de "*petequinhas*". Deixei-me levar e fui tentar fazer. Claro, passei vergonha, não consegui chegar a 10. Isso possibilitou que aquelxs que também não conseguiam, não parassem de tentar. Criamos ali um momento bem agradável e descontraído. Ríamos de nós mesmxs o tempo todo. O máximo de "*petequinhas*" que uma pessoa conseguiu foi de aproximadamente 42. Foi o dia de petecar.

Fonte: Acervo da autora.

Para ampliarmos e aprofundarmos nossos conhecimentos, levei diversos vídeos para que pudéssemos apreciar. O primeiro vídeo que apresentei foi produzido pelo canal "Porta dos Fundos"[5], no qual é apresentado o badminton para uma pessoa que sequer sabe de sua existência. Confesso que quando estava selecionando os ví-

5. Disponível em: <http://bit.ly/2R3w7yz>. Acesso em: 10 ago. 2017.

deos dei muita risada com as expressões presentes no vídeo, algo muito próximo do que havia acontecido com a turma. Ao apresentá-lo, muitxs estudantes relataram se sentir da mesma maneira que o protagonista do vídeo: perdidxs.

O segundo vídeo é uma produção feita pelo Mauro Nakada[6] que, em seu canal do Youtube, tem uma série de vídeos explicativos contando com as principais regras e características das modalidades olímpicas. Essa produção foi feita para ser veiculada antes das Olimpíadas 2016, no Brasil.

Já o terceiro vídeo, produzido pelos estudantes Alex e Álvaro (colégio Aquila), apresenta as posições e golpes básicos[7] do badminton, sendo eles: posição de espera; saque largo; saque curto; movimento de "estocada"; *drive*; revés; lof o globo; *drop*; *net drop* (deixada); *clear*; *smash* (cortada). O vídeo é bacana porque no final apresenta alguns gráficos dessas posições e golpes, o que nos ajuda a entender qual a melhor ação a exercer dependendo da jogada adversária.

O quarto vídeo apresenta alguns momentos do Campeonato Sul-americano de badminton (Sulam),[8] realizado na cidade de Foz do Iguaçu, entre os dias 06 a 13 de dezembro de 2015. Essa filmagem foi produzida no primeiro dia de competição e apresenta diversos atletas, da categoria até 15 anos, competindo no formato simples masculino, simples feminino e dupla mista.

O quinto vídeo é uma reportagem feita pelo Canal Piá na Web[9] que apresenta um projeto social de grande repercussão na favela da Chacrinha, localizada em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. Nesse projeto, centenas de crianças treinam todos os dias num ginásio erguido dentro da comunidade por Sebastião Oliveira, um apaixonado pelo esporte, que dedicou a sua vida à construção da quadra, que fica nos fundos de sua casa. Seu filho, Donian, de 11 anos, é um campeão: já percorreu vários países da América do Sul, em campeonatos, angariando várias medalhas e está pensando em chegar até as Olimpíadas.

6. Disponível em: <http://bit.ly/2IkehDl>. Acesso em: 10 ago. 2017.
7. Disponível em: <http://bit.ly/2xPZoE6>. Acesso em: 10 ago. 2017.
8. Disponível em: <http://bit.ly/2N6eU48>. Acesso em: 10 ago. 2017.
9. Disponível em: <http://bit.ly/2R4P97R>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Fonte: Acervo da autora.

A análise e apreciação desses vídeos nos ajuda a compreender como a prática é veiculada pelos meios de comunicação. Enquanto o canal Porta dos Fundos apresenta o badminton de maneira satirizada, os demais trazem elementos que nos ajudam a entender um pouco sobre seu contexto histórico, códigos e significados que circulam entre seus representantes, deixando de ser uma prática totalmente desconhecida.

Retomando as vivências, apresentei a peteca oficial com 16 penas de ganso do lado esquerdo. Esse material foi emprestado pela professora Jaqueline Martins.[10] Durante a aula deixei que todxs xs estudantes manuseassem e golpeassem a peteca oficial. Em seguida,

10. Querida parceira do GPEF que tem um acervo imenso de materiais de diversas práticas corporais.

em duplas, executaram os golpes que apareceram nos vídeos acessados nas aulas anteriores.

A maior dificuldade que pude perceber durante as vivências práticas foram os golpes. Fizemos esses golpes durante toda a aula. Trocamos de duplas, raquetes e petecas. Xs estudantes conseguiram perceber que uma raquete é mais pesada que outra, bem como as petecas disponíveis. Elxs não gostaram muito da peteca mais leve (oficial), pois era muito mais difícil o seu controle. Apesar da euforia inicial em utilizar a peteca oficial, no decorrer da aula a briga foi para quem jogava com a peteca verde (mais pesada).

Fonte: Acervo da autora.

Na quadra, utilizei a rede de vôlei e adaptei as linhas para que pudéssemos jogar conforme as regras. O que nos surpreendeu foi que estava garoando e ventando muito, então a dupla que estava posicionada contrária o vento foi prejudicada durante o jogo, pois o vento acabava impedindo que suas jogadas chegassem ao campo adversário, e quando iam recepcionar a peteca, o vento fazia com que ela tivesse sua trajetória alterada, ludibriando-xs.

No início, xs estudantes ficaram irritadxs, então resolvemos esquecer as regras e tentar fazer com que a peteca ficasse no ar durante o jogo. Depois dessa decisão, percebemos que estávamos conseguindo jogar. Percebi também que elxs não se organizam no espaço da quadra e, quando a peteca vinha, duas pessoas iam de encontro e a peteca acabava caindo. Isso gerou certo desconforto. Pedi para que elxs

conversassem sobre quem iria primeiro na peteca, ou dividissem suas ações pelo espaço da quadra. Era preciso organizar as posições e ações.

Ainda, percebi que em muitos momentos giravam a raquete durante o golpe, o que fazia com que a peteca fosse para trás ou batia na raquete e caia no chão. Diversos erros de saque aconteciam, elxs jogavam a peteca para cima e quando tentavam golpeá-la, ela caia no chão. Era preciso colocar em prática as técnicas da modalidade, o que não foi algo fácil de realizar.

Em certa aula, devido à chuva, partes da quadra estavam molhadas e conseguimos montar apenas uma rede; fizemos então jogos de 10 pontos. Assim, conseguimos que todxs que estavam presentes participassem. Havíamos combinado de utilizar a peteca oficial durante as vivências de jogos, mas, pelo contato inicial, elxs se recusaram a jogar com ela por ser "*muito leve, professora*".

A aluna Raíssa alegou não estar contente e perguntou se poderia fazer outra coisa para ajudar, pois não queria participar dos jogos. Respondi que ela poderia ficar a cargo dos registros e prontamente começou a realizar a filmagem dos jogos. Seus registros perpassam a escrita deste texto.

Fonte: Acervo da autora.

Durante o andamento do estudo, elaboramos um projeto a fim de que fossem pintadas, em um espaço livre, três quadras de badminton. Tivemos a ajuda do professor de Geografia que fez os cálculos da área disponível a ser pintada com as dimensões das quadras. Ainda, a ajuda da professora de Educação Física que também iniciou os estudos do badminton com suas turmas (trazendo força

para o projeto) e justificamos que seria, além de um espaço disponível para a prática, uma conquista coletiva dxs estudantes. Depois de ser analisado pela gestão da escola, a pintura foi realizada e a conquista muito bem festejada. Afinal, aquilo fora a materialização de um estudo durante as aulas de Educação Física. Mais um terreno conquistado!

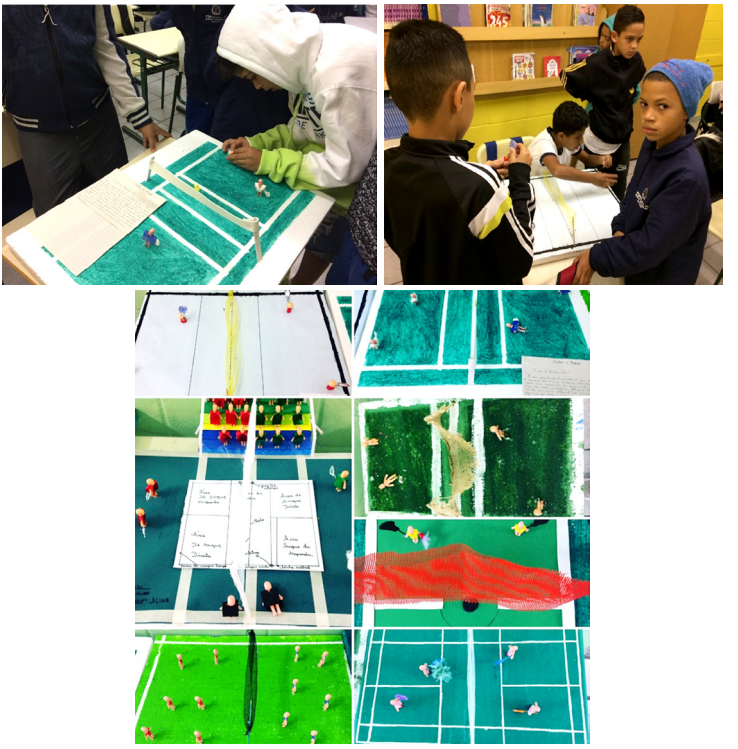
Após a finalização da pintura, fomos revezando as diversas possibilidades de vivenciar as práticas (misto, feminino x feminino, masculino x masculino, feminino x masculino). Em uma das fotos, os registros sendo realizados pela aluna Raíssa.

Fonte: Acervo da autora.

Para finalizarmos, em conversa com xs estudantes decidimos montar maquetes para deixar expostas na comunidade escolar a fim de proporcionar acesso à prática pouco conhecida e ao trabalho desenvolvido. Essas maquetes foram produzidas por grupos e deveriam expressar o badminton e conter informações que xs estudantes achassem necessárias para que o público pudesse compreender a maquete e o projeto realizado. O acervo produzido ficou exposto

durante algumas semanas e foi visto pela comunidade durante as reuniões de pais e/ou responsáveis.

Tendo em vista todo esse percurso e ciente das produções dxs estudantes, pesquisas realizadas, materiais de suporte acessados, diversas formas de organização e prática, possibilidade de participar da aula de diversas maneiras, ajuda de professores parceiros e parceria da gestão na materialização das quadras, penso que a Educação Física pautada nos pressupostos do currículo cultural possibilita uma prática pedagógica capaz de ouvir e potencializar a produção de conhecimentos dxs estudantes, que, para mim, são autores/artistas de um currículo vivo.



Fonte: Acervo da autora.

3. DESCONSTRUINDO O NORMATIVO ATRAVÉS DAS MOCHILAS: EXISTEM OUTRAS POSSIBILIDADES DE SER?

André Vieira

Permito-me iniciar este relato dizendo que ele, em seu desenvolvimento, não traz uma linearidade do pensar a prática, muito menos uma sequência didática tal como rotina de aula pensada na Educação Infantil; uma vez que o projeto foi pensado aula a aula, a fuga de resultados preestabelecidos se faz necessária. Deste modo, as aulas foram se dando após os resultados obtidos em discussões de cada aula. A transcrição aqui busca aproximar leitoras e leitores das situações de atravessamentos vividas pelas crianças e pelo professor, parte integrante do projeto, em que, juntes,[11] brincamos e ressignificamos o existir e, consequentemente, o pensar o currículo da Educação Infantil. Isso não é uma receita, mas a partilha de momentos da vida docente.

E foi assim...

O projeto foi realizado em uma instituição de Educação infantil da cidade de São Paulo com crianças do jardim I e II. Tendo início após a observação do professor durante a chegada das crianças na escola, identificando as mochilas das meninas e dos meninos, consequentemente os códigos corporais trazidos para dentro da escola, este processo se dá por meio do mapeamento. Mapeamento se refere à observação realizada pelo professor na identificação dos códigos corporais das crianças e nas culturas acessadas por elas. Neste caso, as mochilas apresentavam possibilidade de discussão. Meninas com mochilas de princesas e outras personagens ditas femininas e meninos com heróis e carros. As provocações acontecem por meio das perguntas lançadas pelo professor, tais como: *como são as mochilas de vocês? Como são as mochilas das meninas? Como são as mochilas dos me-*

11. "Juntes" é uma possibilidade de escrita não binária, uma vez que o trabalho realizado oferece outras formas de se pensar o existir.

ninos? Quais desenhos (personagens) estão nelas? Existe outro jeito de ser? Estas perguntas permitiram-nos iniciar o trabalho trazendo discussões, com a intenção de apresentar outras possibilidades de existência a partir das "diferenças". É de extrema importância sinalizar que, em momento algum, durante o projeto foi pensada a legitimidade das possibilidades apresentadas. Ele nos permitiu a fuga das narrativas de certo, errado, melhor ou pior, ideal, não ideal, bem e mal, dando-nos espaço para pensarmos, juntos, as várias formas de existir a partir das diferenças, na intenção de potencializar vida.

Pensando outras possibilidades na Educação Infantil

Descrição do projeto

Após as respostas das crianças e com o passar de algumas aulas, começamos a perceber que meninas tinham mochilas de princesas, em sua grande maioria loiras e magras, e meninos tinham de heróis fortes e corpos extremamente masculinizados, em sua maioria brancos. Perguntei para turma se existe outra possibilidade de ser herói ou princesa. A maioria das crianças relata não saber de outras representações, poucas citam a personagem da Princesa e o Sapo sendo negra e Lanterna Verde como herói negro. Após a fala das crianças, faço outro questionamento: *alguém aqui na turma tem mochila ou alguma coisa desta ou deste personagem?* Ninguém da turma tinha. As crianças negras, tanto as meninas quanto meninos, tinham outras representações de princesas e heróis.

Neste dia, as brincadeiras se deram a partir das representações dos desenhos das mochilas, em que cada estudante tinha a possibilidade de ser um herói ou uma princesa, e lá fomos realizar as brincadeiras. Pensando que elas eram propostas pelas crianças, neste momento aparecem as brincadeiras que as crianças conhecem os seus códigos e significados. Devido ao tema da aula, as brincadeiras são atravessadas por questões voltadas a heróis e princesas; pega-pega herói, pega-princesa, esconde-esconde herói, esconde-esconde princesa, dentre outras.

"Professor, as princesas não brincam correndo e não fazem bagunça..."

"É mesmo, princesas são educadas, elas não brincam de esconde-esconde e nem de pega-pega..."

> A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (Hall, 2011, p. 39)[12]

Crianças:

As princesas são magras e bonitas e os heróis são fortes ...

Quem é magro faz academia ...

Para emagrecer tem que fazer dieta ...

Professor:

Onde vemos e ouvimos estas coisas?

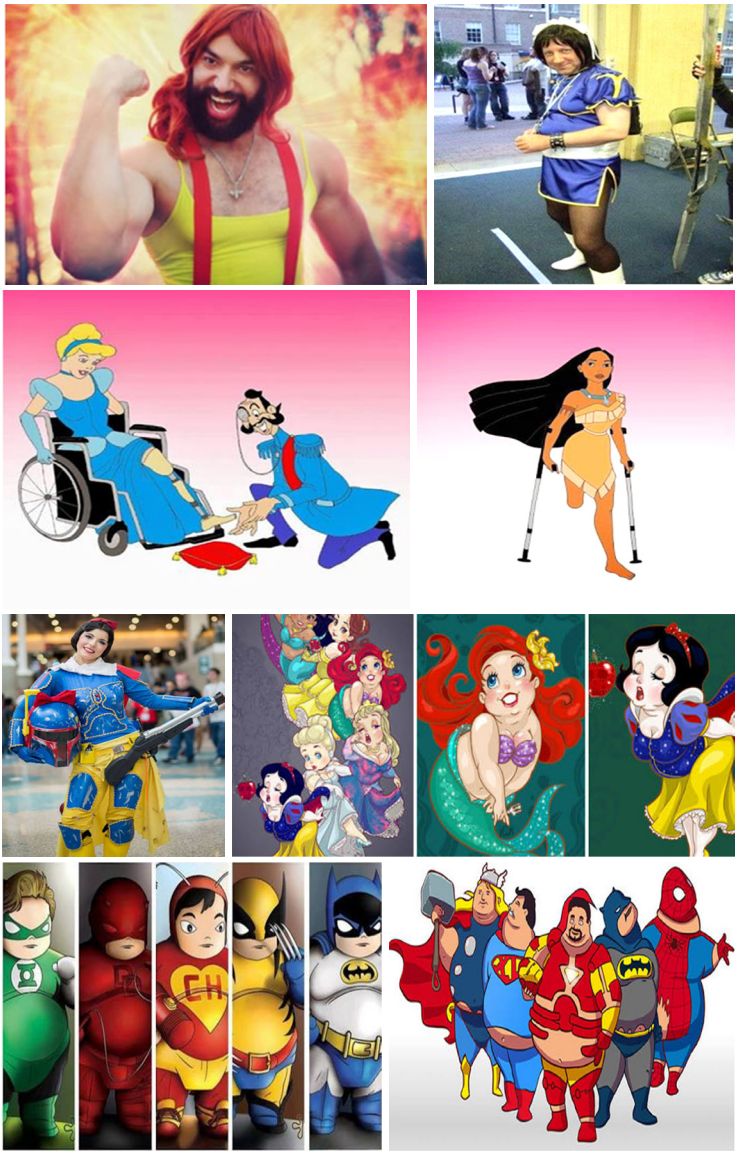
Crianças:

Minha tia que fala isso, eu estou gorda tenho que fazer academia...

Meu pai faz academia e quando ele chega em casa diz que está forte igual um herói...

Na intenção de ampliar as discussões e pensar outras possibilidades de existência, apresento para as crianças outras representações de princesas e heróis, perguntando se são princesas e heróis. Imagens com heróis negros, gordos e deficientes, princesas negras, gordas e deficientes, homens vestidos de princesas e princesas utilizando armas.

12. Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Belo Horizonte: DP&A, 2011.



Fonte: Acervo do autor.

Estas imagens são retiradas da internet, na intenção de apresentar outras possibilidades e representações de corpo. Vale ressaltar o quanto as imagens são padronizadas no que se refere a pensar as identidades de princesas e heróis modificadas, ou seja, a partir de uma representação já estabelecida com a modificação, algo que não possibilita diferentes representações e formas de existir. Com isso, no primeiro momento as crianças questionam a não existência dos personagens apresentados.

Crianças:

Não, ela é gorda, gorda não é princesa...

Ele não pode se vestir de herói, ele é magro...

Homem não pode colocar roupa de princesa...

Pode sim, no carnaval pode...

Tendo em mente a presença de crianças com deficiências na escola e crianças gordas, faço outra pergunta. *Estas pessoas não existem, não existe deficiente e pessoas gordas? Elas não podem ser heróis e princesas? Só é princesa se estiver sem arma?* Ficou um silêncio na turma e voltamos às brincadeiras, neste momento as aulas passam a ter como discussão as várias formas de existência e possibilidades de vida.

Passamos a pensar e perceber que as pessoas são diferentes e cada qual tem seu jeito, algo que deve ser entendido. Pensando com as crianças e sempre na intenção de levantar questões para pensarmos outras, surge a seguinte questão: *se somos todos diferentes, por que nas mochilas, filmes e desenhos as princesas e os heróis são todos de um mesmo jeito? Vamos nos olhar, somos iguais?*

Fonte: Acervo do autor.

Após estas provocações, apresento para crianças imagens de pessoas reais, então surge a Laerte, a Liniker, modelos *plus size*, outras representações de família, e com ajuda da colega Jaqueline Martins, consigo fotos de suas aulas no EJA, as quais apresentam pessoas com deficiência fazendo aulas de Educação Física.

Fonte: Acervo do autor.

Crianças:
As pessoas podem ser quem elas quiserem ...
Homens podem ser princesa, não é só no carnaval ...

E podem usar as roupas que quiserem ...

As crianças começaram a falar sobre as provocações lançadas, indiretamente para as crianças e diretamente para o professor, estávamos discutindo padrão de corpo e as imposições normativas que regulam nossos corpos. Estávamos utilizando Foucault (2009)[13] e Butler (2016)[14] para nos ajudar na desconstrução discursiva e na fuga do binário e de corpos marginalizados.

Por meio das práticas e discussões, surge a ideia de fazermos um castelo como brincadeira, brincar de castelo. Quando isso surge, penso nas várias provocações levadas para as crianças e de como seria este castelo, pois poderia vir a ser uma armadilha e reforçar certas identidades. O não pensamento em nome da normatividade reforça. Não contribui na desconstrução e sim legitima, marca, e pouco ajuda na mudança do que está posto (Butler, 2016). Por meio deste trecho em Butler, nós já estávamos indo contrário ao que está posto, uma vez que nos permitimos olhar para outras formas de existência; nesta lógica, o castelo poderia vir como possibilidade de desconstrução e fuga das narrativas construídas sobre suas representações.

Neste momento, a construção coletiva das crianças passa a ser potencializada, em que cada um contribui de diferente forma e o brincar junto se faz presente. Pensando nas provocações lançadas, vão surgindo algumas questões, se neste nosso castelo o menino poderia ser a princesa, se a menina poderia ser o príncipe, como deveria ser a princesa e o príncipe, e se deveria ter ou não estas representações, podendo então pensar em outras formas de ser, pensar o corpo e suas representações.

Colocamos o nome de *Castelo das diferenças*, em que cada qual tem seu jeito e pode ser como quiser, dando então possibilidades para se construir e pensar as várias formas de ser. Nesta direção, um currículo pautado nas questões relacionadas à diferença passa a não fixar apenas um modo, questiona este quando estabelecido e parte

13. Foucault, M**.** *A ordem do discurso*. Editora Loyola, São Paulo, 2009.

14. Butler, J. *Quadros de guerra*: quando a vida é passível de luto? Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2016.

para as várias formas e possibilidades, discutindo condições de existência sempre com a preocupação de não apresentar certo e errado, está dentro, está fora, este vale, este não, e a partir das diferenças existentes, as quais se fazem presentes todo o tempo dentro e fora do espaço escolar, resistindo para existir e terem voz.

Acreditamos que o projeto realizado mostrou outras representações, partindo das identidades normativas, pensando o corpo em sua construção discursiva, caminhado pela apresentação de outras possibilidades de existência, algo que nos faz pensar a função social da escola neste novo tempo e os atravessamentos vividos por todos, crianças, professor e pessoas que cuidam das crianças. Neste processo, todos, de certa forma, participam e travam contato com ele.

Fonte: Acervo do autor.

A vida ficou comovida
Quando soube que era pensada como vida
Me convida, pra juntes pensarmos a vida
Mesmo que dolorosa
Mas com vida
(BABG)

4. BRINCANDO NA EMEI JAGUARÉ

Alessandra Müller
Arthur Müller

A Emei Jaguaré se localiza no bairro de mesmo nome, na zona oeste da cidade de São Paulo. Atende crianças em idade entre os quatro e seis anos, divididos em infantil I, com crianças entre 4 e 5 anos, infantil II, com crianças entre 5 e 6 anos. Na escola, há dois turnos disponibilizados para a comunidade: das 7 às 13 e das 13 às 19 horas. A escola conta ainda com 30 professoras efetivas, sendo que 4 estão readaptadas. A participação da comunidade é considerada satisfatória. Em média, 60% dos pais comparecem aos eventos e reuniões patrocinados pela escola. A Emei atende à comunidade localizada bem próxima. O presente trabalho aconteceu com turmas do infantil

A ideia de trabalharmos com o currículo cultural de Educação Física dentro da Emei surgiu a partir de suas frentes: 1) o interesse da professora em trazer essa prática pedagógica para dentro da escola; 2) o projeto pedagógico da escola preconizar o estudo e a vivência das diferentes brincadeiras. Esse trabalho se iniciou com a pretensão de inserir uma formação culturalmente orientada para a professora para que ela, a partir dos registros e das conversas com as crianças, elaborasse sua própria rota cultural. Após estabelecermos as ações sobre o currículo, elaboramos uma conversa para os pais, a fim de apresentar o projeto e para que este passasse pela aprovação do Conselho de Escola. Durante a reunião, a professora apresentou o projeto e possibilitou uma roda de conversa com os pais presentes para que as dúvidas fossem sanadas. Em seguida, abriu-se para votação e o projeto foi aprovado.

Vale ressaltar que o currículo culturalmente orientado de Educação Física concebe a Educação Infantil a partir do viés da sociologia e não da psicologia. Por essa razão, as pretensões pautadas em expectativas de aprendizagem, de acordo com a maturação e a faixa etária, saem de cena para dar lugar à constituição da cultura cons-

truída pelas crianças a partir de suas próprias representações, principalmente aquelas que carregam de dentro da escola.

A primeira ação foi uma nova leitura do projeto pedagógico da escola para que as pretensões pedagógicas ficassem alinhadas aos anseios da escola. De largada, estruturamos o trabalho da seguinte forma:

• O trabalho seria desenvolvido nos dois turnos que a professora pratica sua docência: manhã e tarde.

• Os horários e o dia da semana seriam decididos pela docente a fim de não comprometer a rotina pedagógica com suas turmas[15].

• Caberia à professora reagendar os encontros de acordo com as demandas da escola e das crianças.

• As ações didáticas seriam conduzidas pela professora. A mim, caberia o registro e as formações.

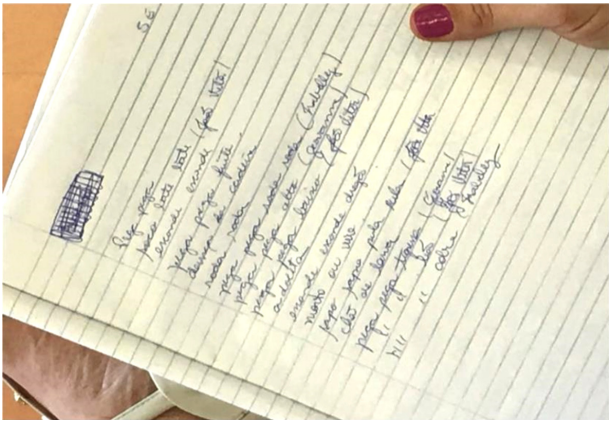
• Combinamos, também, encontros semanais para tratarmos das ações vindouras a partir dos registros realizados – o que, no currículo cultural de Educação Física, atribuímos como uma prática avaliativa.

Durante a realização dos trabalhos, utilizávamos o tempo de estudo da professora para conversarmos sobre os acontecimentos do encontro. Toda semana saíamos com as decisões sobre o que faríamos na sequência do trabalho.

No primeiro encontro, após a professora me apresentar para a sala e explicar a proposta do trabalho, realizamos um mapeamento sobre os saberes discentes a respeito das brincadeiras. Afinal, é fundamental sabermos quais são as representações que as crianças carregam sobre o tema que será estudado. A professora, então, fez uma roda e listou as brincadeiras que eles/elas conheciam.

15. O Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) se posiciona contrariamente à presença de um "especialista" de Educação Física em instituições que atendem crianças pequenas ou muito pequenas. Com isso alinha-se às concepções mais recentes sobre a educação da infância, que se mostram contrárias à fragmentação disciplinar ou à escolarização nesse segmento.

Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

Com base nestas informações, decidimos elaborar uma lista com essas brincadeiras para deixar na sala de aula. Esperamos a turma da tarde realizar sua lista para, então, fixar ambos os cartazes na parede da sala de aula. Concomitante a esse mapeamento, encaminhamos para os pais um questionário, a fim de buscarmos mais informações sobre as representações e vivências que tiveram com as brincadeiras. Em outras palavras,

nossa intenção era verificarmos e analisarmos qual os conhecimentos que os pais tinham a respeito da prática corporal que seria tematizada.

Projeto "Brincadeira na Emei Jaguaré"

Durante o segundo semestre de 2017, estamos realizando o projeto "Brincadeira na Emei Jaguaré". Além das crianças se divertirem com as brincadeiras, proporcionamos uma reflexão cultural sobre como elas são vistas e realizadas nos diferentes espaços.

Agora, chegou a sua vez de participar do projeto. Essa participação acontecerá em de duas formas. Primeiro, responda às questões abaixo e retorne o questionário até quarta-feira, dia 31/10.

1) Como eram as brincadeiras no seu tempo de criança?
2) Onde as crianças brincavam?
3) Existiam espaços propícios para que as crianças brincassem, como a rua ou o prédio?
4) Quais eram as brincadeiras que você costumava fazer quando pequeno? E com quem você brincava?
5) Era possível brincar na escola? Em que momento?

A segunda forma de participar de nosso projeto é dizendo se você tem disponibilidade de vir uma quarta-feira (a combinar) aqui na Emei Jaguaré, conversar sobre as brincadeiras de seu tempo e brincar com as crianças (da sala de seu/sua filho/filha). A ideia é que, além de conversar com as crianças, você também explique uma brincadeira que costumava fazer, para, em seguida, brincarmos todos juntos. E ai? O que me diz? Você pode/consegue vir uma quarta-feira aqui?

( ) SIM
( ) NÃO

Obrigado pela ajuda e pela atenção!

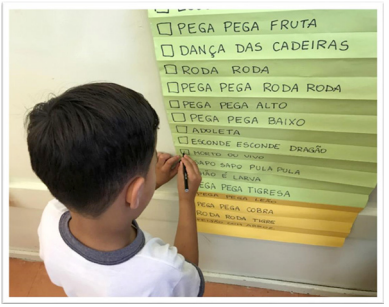
Profa. Alessandra e Prof. Arthur.

Em seguida, passamos para a vivência prática das brincadeiras. A primeira ação prática que a professora realizou com as crianças foi a vivência das brincadeiras que estavam na lista elaborada.

Fonte: Acervo da autora.

Cada vez que uma – ou mais – brincadeira era realizada, uma criança era convidada pela professora a anotar no quadro[16].

16. A professora elaborou um cartaz, que foi fixado na parede da sala de aula. Toda vez que alguma brincadeira era vivenciada, uma criança registrava, colocando um "x" na frente do nome da brincadeira.



Fonte: Acervo da autora.

Nenhuma brincadeira foi desconsiderada. Todas foram incluídas na lista. Quando nos deparávamos em alguma brincadeira que ninguém conhecia, a criança que havia dado a ideia era convidada a explicar, como foi no caso da "brincadeira do Carimbó".

> **Giulia:** *Então, a brincadeira do Carimbó é assim, você dá um papel para todo mundo e tem que contar para ver. O Carimbó não pode ter papel. Pode ser lápis, canetinha, tinta. Se o Carimbó riscar o seu papel com a caneta preta, você tem que procurar todas as tintas de novo e colocar no seu papel. Tem que ter todas as cores. Ou pelo menos bastante.*

Nas demais brincadeiras, quando todos/as conheciam, a professora convidava quem quisesse para explicar. Houve dias que a própria professora explicou alguma brincadeira.

Sobre a brincadeira supracitada, faz-se interessante notar que que essa brincadeira é conhecida com outro nome e a professora disse isso para as crianças. Em diferentes espaços, as práticas podem assumir outras roupagens, de acordo com as características do local em que ela está acontecendo. Como aprofundamento, a professora sugeriu dois desenhos para que as crianças pudessem ver alguns personagens em situações de brincadeiras, como elas estavam realizando dentro da escola. A intenção era que as crianças vissem as mesmas brincadeiras em outros contextos, di-

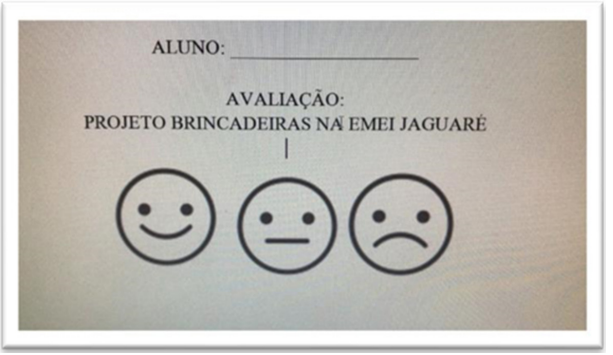
ferentes daqueles que estavam comumente acostumadas. Nesse entendimento, as crianças assistiram a um desenho da Turma de Monica e um desenho da Turma da Pesada.

Fonte: Acervo da autora.

Após os desenhos, como forma de ampliar os conhecimentos das crianças acerca do tema estudado, a professora realizou uma roda de conversa com as crianças, a fim de saber se eles/elas conseguiam perceber que os personagens dos desenhos também estavam brincando. Algumas crianças responderam que sim. Como forma de registro produzido pelas crianças, a professora solicitou um desenho sobre algo que eles/elas tivessem visto que remetesse às práticas das brincadeiras realizadas na escola. Vale ressaltar que a intenção desta ação era de analisar como as crianças relacionavam as brincadeiras estudadas com aquelas realizadas em outros espaços e/ou outras situações.

Figura 1. A Turma da Monica brincou de carrinho
Fonte: Acervo da autora.

Para finalizar o trabalho, a professora entregou para as crianças uma tira de papel para que cada um pintasse a carinha que representasse como eles/elas avaliavam o trabalho realizado.



Fonte: Acervo da autora.

Considerações transitórias

Essa foi uma primeira aproximação do currículo culturalmente orientado de Educação Física e a Educação Infantil – no que se refere a essa escola –, proporcionando à docente titular o comando das ações didáticas, sem que houvesse um/a professor/a "especialista" influenciando na rotina da escola e das crianças. A todo momento, as ações foram pautadas nas respostas que as crianças traziam sobre as brincadeiras, respeitando principalmente as características do espaço e da escola, bem como de seus atores. Por essa razão, os encontros com as crianças e as vivências práticas das brincadeiras tiveram durações variadas e caminharam de acordo com o momento; ora se estenderam mais, ora menos, mas sempre quem decidiu pela continuidade ou não foi a professora. Os esforços deste trabalho recaíram na tentativa de formar a professora no currículo cultural de Educação Física para que ela, nos momentos e forma mais adequados, pudesse realizar as intervenções necessárias de acordo com as características de cada turma. Por essa razão que destacamos no início do texto que o trabalho corria em duas direções: formar a professora no currículo em questão e desenvolver um estudo/prática das brincadeiras durante as aulas na Emei.

Apoiamo-nos, a todo o momento, na sociologia da infância. Ressaltamos novamente que não descartamos a importância dos/as autores/as e pesquisadores/as com viés psicobiológico para a área da Educação Física, contudo, ao concebermos um currículo culturalmente orientado, faz-se necessário lançar nossos olhares para outros aspectos, para além do movimento mecânico e/ou obtenção de níveis mais elaborados de movimentos, de acordo com classificações prévias de faixas etárias e maturação biológica. Apoiados nos pressupostos culturais, concebemos as crianças como seres já inseridos no mundo, cada qual com suas representações acerca das coisas e das diferentes situações do dia a dia. Dito de outra forma, as crianças não são "seres a serem concebidos", mas pessoas que permeiam a sociedade. Esse pensamento vem se constituindo desde os tempos mais remotos:

> Os legisladores sabiam que a sociedade turbulenta que eles comandavam exigia um pulso firme, mas a disciplina escolar nasceu de um espírito e de uma tradição muito diferentes. [...] Os educadores a adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria. (Àries, 2017, p. 126)[17]

Fica claro no trecho acima que, ao "saber" exatamente o que a criança necessita, de acordo com a faixa etária em que se encontra, os adultos utilizam formas de controle, não só sobre a própria criança, mas na infância como um todo. Tanto que, não raro, encontramos definições acerca de infância e criança.

> Nas palavras de Foucault, o poder disciplinar se empenha em tornar o corpo 'mais obediente ao torna-lo mais útil, e vice e versa'. Este acréscimo, implica o aumento das habilidades e aptidões dos corpos sem ao mesmo tempo permitir que essas habilidades e aptidões sirvam como uma fonte de resistência ao poder disciplinar. (Taylor, 2018, p. 43)[18]

Isto posto, quem consegue dominar os corpos das crianças, consegue, também, controlar suas ações. Verifica-se que, ao se debruçar sobre conceitos psicobiológicos, em uma relação de expectativa - estímulo, atendemos prontamente aos pressupostos de dominação, os quais Foucault se refere. Ao romper com essa lógica, entendendo que as crianças possuem seus espaços garantidos exatamente por já terem representações acerca das diferentes coisas do mundo, pretendemos livrar a infância dos grilhões do controle e da dominação. O currículo culturalmente de Educação Física, *a priori,* se dedica a engrossar o grito pela resistência a partir de uma prática pedagógica mais democrática.

> Um ensino que se propõe ser construído com o outro, nas relações cotidianas da Educação Física escolar, em que pe-

17. Àries, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
18. Taylor, D. *Michel Foucault*: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.

> sem significados diversos, plurais e de reconhecimento de diferenças de todos os envolvidos, além de contra-hegemônico, é uma decisão por uma forma artesanal de manufatura, compartilhada. (Neira, 2018, p. 9)[19]

Por esse entendimento, não há que se pensar em uma Educação Física estabelecida previamente, em que o/a docente saiba, de antemão, as necessidades de cada turma. O conhecimento deve ser construído aula a aula, a partir das falas – e silêncios – das crianças. Principalmente quando nos referimos às crianças pertencentes à chamada Educação Infantil.

Durante nossa prática pedagógica na Emei Jaguaré, constatamos, em um primeiro momento, a participação e o entusiasmo das crianças, o que nos indica que o projeto teve uma repercussão positiva. Os pais, em momentos de reuniões, também citaram o trabalho feito e como seus filhos estavam envolvidos nas atividades, porém, uma coisa que nos frustrou foi a ausência dos pais para as vivências durante as aulas. Entregamos um questionário no início do ano, perguntando, entre outras coisas, as disponibilidades para que viessem um dia na Emei brincar com seus filhos. Apesar de alguns apontarem disponibilidade, não conseguimos reunir os pais com as crianças. Isso é um ponto que deve ser revisto nos próximos trabalhos.

A aceitação e receptividade do projeto pelas crianças, corpo escolar e comunidade nos motivaram a dar continuidade em outras tematizações nos anos seguintes. Ressaltamos a importância do aumento de práticas culturalmente orientadas nas escolas destinadas à Educação Infantil, desde que sem a interferência do professor/a considerado/a "especialista". Nesse contexto, devemos defender a formação dos/as professores/as das Emeis para que estes possam realizar suas práticas de acordo com as necessidades e anseios de suas turmas.

19. Neira, M. G. *Educação Física Cultural*: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.

5. HUKA-HUKA E DERRUBA O TOCO: LUTAS INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

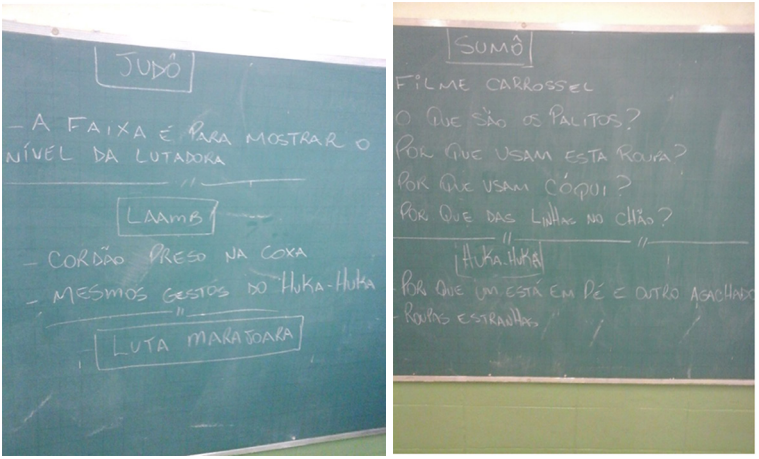
Everton Arruda Irias

O trabalho em questão ocorreu no segundo semestre de 2017, na Emef Raimundo Correia (escola da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo), com as turmas de 2os e 5os anos, durante as aulas como professor de módulo. Neste município, professores sem turmas atribuídas cumprem sua jornada de trabalho na escola na situação de módulo, entrando nas salas de aula na ausência dos professores regentes.

Retomando as aulas após o recesso de julho, estabelecemos uma conversa com os alunos e as alunas buscando relembrar as manifestações corporais estudadas até o dado momento. Vale considerar aqui que já era meu sétimo ano na escola, e eu já havia ministrado aulas para todas as turmas do período nos anos anteriores, e também saliento a proximidade com o professor de Educação Física regente das turmas do período, que compartilhava as ações didáticas e as tematizações com cada turma, em momentos de reuniões. Enfim, diante de tudo isso, e do diálogo estabelecido com as crianças, percebemos que as lutas foram temas que pouco haviam estudado, comparados às outras manifestações da cultura corporal, no caso das crianças dos 5os anos, e já em relação as crianças dos 2os anos, não haviam abordado tal tema no ano anterior e nem quando estavam na Educação Infantil.

Diante disso, na aula posterior, fizemos o levantamento, com as turmas de 5º Ano, das lutas estudadas pelas crianças até o momento, e com as crianças de 2º ano, mapeamos as lutas que possuíam contato fora do ambiente escolar. Após fazermos uma relação destas lutas, coletivamente as categorizamos, de acordo com o tipo de ação

motora: lutas de desequilíbrio, lutas de contusão (ou de acertar, como denominamos) e lutas de imobilização. Feita a categorização, pudemos observar que, no caso dos 5os anos, as lutas estudadas se encaixavam nas categorias de imobilização e contusão e que ainda não haviam estudado uma luta de desequilíbrio. Já no caso dos 2os anos, as lutas de desequilíbrio pouco apareciam dentro do universo experiencial das crianças. Sendo assim, na aula seguinte, seis imagens foram apresentadas para as crianças, mostrando a ocorrência social de diferentes lutas de desequilíbrio: judô, luta marajoara, luta greco-romana, sumô, huka-huka, laamb. As crianças expuseram então suas representações e suas significações acerca daquilo que observavam. Apresentaram muitas falas relacionadas ao sumô, assim como algumas dúvidas, isso pelo fato de terem observado a luta na novela *Carrossel*. Entretanto, ao observarem índios realizando uma luta, no caso o huka-huka, falas do tipo "*de onde são estes índios?*", *"índios lutam para ficar forte para depois caçar", "índios existem?"*, "*por que usam estas roupas?*", "*por que estão pintados?*", acabaram por surgir, e me despertaram a atenção. Vale salientar que as crianças não tinham ideia do objetivo desta luta indígena, e nem mesmo da forma de organização, se compararmos com os conhecimentos que possuíam com relação ao sumô, no entanto, as falas proferidas, e o fato de conhecerem e reconhecerem com maior amplitude uma luta originada em outro continente em detrimento de uma luta brasileira, trouxe à tona a importância de tematizarmos o huka-huka. Aliás, este meu último questionamento foi conteúdo de discussão com as crianças das turmas, após a leitura das imagens.



Fonte: Acervo do autor.

Iniciando a tematização da luta indígena huka-huka (luta realizada pela etnia Kamaruiá, e por algumas outras etnias indígenas), fizemos a leitura de dois vídeos[20], mostrando a ocorrência social dela. Além disso, lemos um texto[21], de forma coletiva, explicando algumas das características da luta: objetivo, contexto de prática, organização da luta, alguns rituais, etc. Estas atividades desencadearam novas perguntas e falas por parte dos(as) alunos(as): "*por que se chama huka-huka*?"; "*por que eles se pintam*?"; "*mulher também luta*?"; "índios comem o q*uê*?"; "*eles não comem as mesmas coisas que os seres humanos né?*"; "*eles não se machucam na luta?*"; "*por que eles andam pelados?*" (aliás, observar índios com pouca vestimenta nos vídeos causou burburinhos e risadas entre as crianças), dentre outras falas. Algumas destas falas foram debatidas no momento e outras foram registradas pensando em ações futuras.

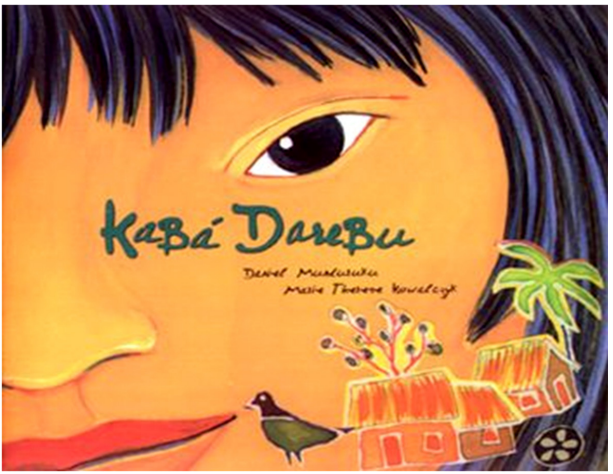
Mediante a leitura do texto e dos vídeos, coletivamente, organizamos a forma como ocorreria a vivência da luta. Pensando nas características do ambiente, do grupo e nos materiais presen-

20. Disponível em: <http://bit.ly/2OUbBPi> e <http://bit.ly/2OibwId >. Acesso em: 02 set. 2018.

21. Disponível em: <http://bit.ly/2N5S8JO>. Acesso em: 02 set. 2018.

tes na escola, as crianças sugeriram a utilização de tatames, tendo em vista que a luta, socialmente, ocorre em um chão de terra batida. As crianças realizaram a vivência da luta durante algumas aulas. Durante estas aulas conversávamos sobre as impressões e as sensações advindas das vivências, e propúnhamos modificações na estrutura da luta, de acordo com os problemas e as situações levantadas, como, por exemplo, o aumento da quantidade de tatames, visto que as crianças estavam caindo fora deles. Além disso, buscando novos textos e vídeos que explicassem mais claramente a organização da luta, percebemos divergências de informações, e novas regras foram adotadas: inicialmente pensávamos que era necessário derrubar o adversário de costas no chão, depois descobrimos que qualquer queda era válida; inicialmente, as crianças se separavam durante o combate e depois recomeçavam o mesmo, entretanto, descobrimos que toda separação na luta resultava em empate. Diante destes novos conteúdos acessados, a vivência das crianças sofria modificações e ressignificações.

Em algumas turmas, fizemos a leitura do livro infantil *Kaba Darebu*, escrito por Daniel Munduruku, um índio da etnia Munduruku. O livro descreve várias características do povo indígena, a partir dos olhos de um menino indígena (Kaba Darebu, personagem do livro). O que é uma aldeia, quais os principais alimentos dos índios, quais são suas brincadeiras, por que se pintam, por que andavam nus e por que deixaram de andar nus, etc. Estes eram alguns dos conteúdos expressos no livro. Todavia, conversamos sobre as diferenças culturais e sociais entre cada aldeia indígena, e que tais características descritas no livro não poderiam explicar os povos indígenas como um todo, tendo em vista as particularidades culturais de cada povo.



Fonte: Acervo do autor.

Buscando aprofundar e ampliar os conhecimentos, fizemos a leitura de uma reportagem[22] em que dois jornalistas foram enviados ao Xingu, para acompanhar o Kuarup (ritual de homenagem aos mortos) e a realização do huka-huka. Dada a condição dos jornalistas, o texto trazia mais detalhes sobre a ocorrência da luta e sobre toda a organização que antecedia esta manifestação corporal. Conteúdos como: a preparação do lutador durante a madrugada; a escolha dos lutadores; a estrutura dos combates; duração da luta; sensações dos lutadores durante e após o combate, apareceram no texto. No entanto, ao lermos e dialogarmos sobre a preparação do lutador de huka-huka nos meses que antecediam a luta, certo grau de estranhamento foi nitidamente percebido no rosto de alguns alunos. O processo de preparação descrito envolvia cortes no corpo com dentes afiados de peixe-cachorra, ardidos unguentos nas feridas, e chás para harmonização espiritual. A mutilação do corpo chamou a atenção das crianças, que fizeram questionamentos e comentários como: "*para que fazer tudo isso?*"; "*acho que não precisa se machucar apenas para virar um lutador*".

22. Disponível em: <http://bit.ly/2DBjvMs>. Acesso em: 20 set. 2018.

Perante esta reação, e estas falas, numa aula posterior fizemos a leitura de algumas imagens mostrando "técnicas" de mutilação (ou automutilação) que ocorre em treinamentos de outras lutas, mais acessadas pelos alunos: a chamada "orelha de couve-flor" dos(as) lutadores(as) de Jiu-Jitsu; o "calejamento" nas pernas e abdomens de lutadores(as) de muay thai; a retirada do osso do nariz de lutadores(as) de boxe. A leitura das imagens permitiu-nos conversar sobre esta ação corriqueira da automutilação em diferentes lutas, e que tal fato não se restringia apenas ao ritual de uma etnia indígena.

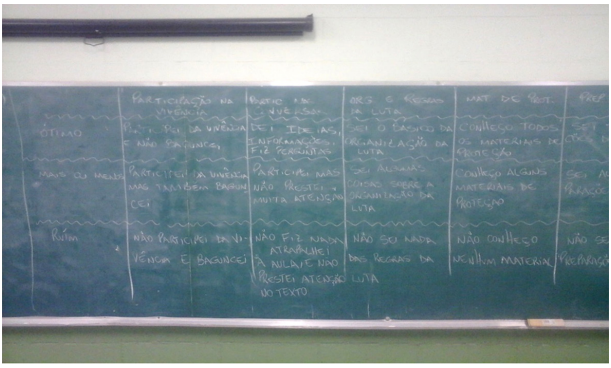
Vale salientar aqui que, em meio a todo este processo de aprofundamento e ampliação dos saberes, as vivências da luta continuavam ocorrendo, assim como as modificações propostas pelas turmas.

Dialogamos também sobre a participação feminina na luta, e fizemos a leitura de um vídeo[23] mostrando a ocorrência social de uma luta feminina. Entretanto, a partir de algumas leituras, percebemos que a luta feminina ocorria apenas em aldeias.

A partir da leitura de imagens e de outro texto, dialogamos sobre o Kuarup, levantando algumas das características deste ritual indígena que ocorre na região do Xingu.

Para finalizarmos o trabalho, elaboramos, coletivamente, uma rubrica de autoavaliação, que foi preenchida pelas crianças, a fim de refletirmos sobre as ações e os conteúdos envolvidos no processo de estudo do huka-huka.

23. Disponível em: <http://bit.ly/2DBDOtg>. Acesso em: 20 set. 2018.



Fonte: Acervo do autor.

Considerando que já nos encaminhávamos para o último bimestre do ano letivo, e que ainda permaneciam várias dúvidas das crianças com relação à cultura indígena, resolvemos continuar tematizando uma luta indígena, dando início então ao "Derruba o Toco", realizada pela etnia Pataxó.

A escassez de materiais que pudessem mostrar a ocorrência de luta fez com que encontrássemos apenas um vídeo,[24] que foi lido juntamente com as crianças, a fim de identificarmos algumas das características da luta. Além disso, fizemos a leitura de um breve texto,[25] que também descrevia algumas das características da manifestação corporal em questão. A título de informação, "Derruba o Toco" é uma luta que ocorre após a cerimônia de casamento Pataxó, em que o noivo é desafiado pelos três melhores guerreiros da aldeia, selecionados pelo pajé.

Compreendida a estrutura e as regras da luta, e reorganizada a sua forma de ocorrência (exemplo: o toco de madeira foi substituído por uma bola, a fim de nos precavermos de qualquer acidente), as crianças vivenciaram a luta durante algumas aulas. Os problemas e as impressões das crianças levaram-nos a conversas e a ressignificações na forma e estrutura da luta, visando às futuras vivências. Por

24. Disponível em: <http://bit.ly/2OTkMj9>. Acesso em: 20 set. 2018.
25. Disponível em: <http://bit.ly/2xSKOeX>. Acesso em: 20 set. 2018.

exemplo, devido à longa duração das lutas, as crianças sugeriram a determinação de um tempo de duração.

Fonte: Acervo do autor.

Intercalado às vivências da luta, fizemos a leitura de um texto[26] explicando a cerimônia de casamento na etnia Pataxó até o momento em que a luta acontece. Duas inquietações surgiram por parte dos(as) alunos(as). A primeira delas era sobre o que ocorreria caso o noivo perdesse a luta. Infelizmente, as pesquisas em textos e vídeos não me permitiram encontrar uma resposta para esta pergunta. A segunda inquietação dizia respeito ao tipo de relacionamento afetivo entre indígenas: após lermos no texto que o noivo deveria carregar uma pedra com peso equivalente ao peso da noiva, um dos alunos indagou: "*mas e se ele casar com outro noivo?*". No momento respondi que não sabia se existiam casamentos homoafetivos entre indígenas. Após me debruçar em algumas pesquisas, e conversar com outras pessoas que estudam o assunto, acessei conteúdos que, ao certo, não explicavam uma totalidade, mas que davam a entender

26. Disponível em: <http://bit.ly/2zAtuxz>. Acesso em: 02 set. 2018.

que relações homoafetivas eram comuns dentro de alguns povos indígenas, no entanto, nenhum dado foi encontrado que confirmasse ou negasse a existência de casamentos indígenas homoafetivos, e esta foi a fala junto aos alunos e às alunas.

Elaboramos um pequeno quadro comparando as lutas estudadas: grupo étnico praticante, momento de ocorrência e local de prática.

Já encerrando o ano letivo, uma surpresa bastante agradável permitiu ampliarmos um pouco mais nossos olhares. Visitando o evento "Revelando São Paulo", promovido pelo Governo do Estado, e que traz à cidade alguns e algumas representantes de parte do patrimônio cultural de diferentes cidades do interior de São Paulo, assim como de outras etnias, de maneira despretensiosa me deparei com um índio da etnia Pataxó. Aproveitando o momento e a disponibilidade do Raion Pataxó, consegui entrevistá-lo, mesmo despreparado (sem ter pensado anteriormente em possíveis questões). Raion explicou um pouco da luta "Derruba o Toco", e explicou também outras lutas que seu povo realizava. Detalhou as vestimentas utilizadas durante a luta, como faziam para se proteger e não se machucar quando eram derrubados no chão, explicou o que ocorria caso o noivo perdesse a luta, e se na sua aldeia havia casamentos homoafetivos. A imprevisibilidade da entrevista fez com que eu me esquecesse de perguntas importantes que com certeza nos trariam ótimas informações, como, por exemplo, a participação feminina nesta luta.

O vídeo da entrevista foi mostrado para algumas salas, já que não foi possível adentrar todas as turmas que estavam na tematização da luta antes de findar o ano letivo.

6. TRANSMUTANDO AS PERFORMANCES DOS CORPOS: REBELDIAS E TRANSGRESSÕES EDUCACIONAIS

Flávio Nunes dos Santos Júnior
Vitor Nunes Quaresma

Corpos que ocupam o espaço/lugar? Os corpos modelam os espaços? Ou são amordaçados por ele? Silenciados? Imobilizados? Vigiados? A arquitetura física e simbólica endurece para o encarceramento das mãos, pés, peles, pernas, rabas? Onde, neste lugar, alarga-se o espaço para o gozo dos desejos e afetos dos corpos? Surge das dúvidas e CUriosidades a necessidade de refletir como es(o)corre o suor da experimentação dos corpos nesta escola.

O presente relato traz interpretações de uma tematização da dança com estudantes de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, situada no distrito do Capão Redondo. O trabalho envolve duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I. Antes de adentrar ao debate da prática pedagógica, achamos pertinente situar a leitora sobre o contexto que nos envolve.

Nós, professoras, estudantes, funcionárias, nos encontramos diariamente numa unidade educacional que assume características físicas, simbólicas, organizacionais e culturais que inscrevem e imprimem marcas em todos os atores, não só nas crianças, mas também nos docentes, bem como funcionários e equipe gestora.

Assim que transpassam os portões escolares, as crianças devem se posicionar em filas para aguardarem a chegada das professoras após o sinal. O trânsito até suas respectivas salas se dá de igual maneira, ou seja, um atrás do outro. Ao chegarem à classe, encontram um arranjo físico e mobiliário - carteiras e cadeiras enfileiradas ou dispostas preferencialmente no formato da letra "U" – alinhado ao gosto da maioria do grupo docente e equipe gestora. Uma organização definida em reunião pedagógica sem qualquer tipo de consulta prévia às próprias crianças.

Dentro deste cenário, observamos as identidades de gênero amplamente ligadas a uma situação normatizante, binária e heterocentrada. Parte-se do pressuposto da norma biológica sobre os corpos. Corpos com pênis são homens, meninos, e corpos com vagina são mulheres, meninas. A arquitetura das filas os normatizam de maneira violenta, necas se enfileiram com necas e mapoas se enfileiram com mapoas.

Esta lógica segregacionista dos corpos transcende para outras esferas, na arquitetura dos banheiros coletivos, ilustrado por símbolos que representam certo tipo de corpos e de sujeito, contendo a cor azul para eles e rosa para elas. Isso quando não aparece nas experiências tecidas em aula; reduzindo a responsabilidade delas a uma tarefa, enquanto a deles se manifesta em outras. Interessante lembrar que essa sistematização se dá de maneira bem naturalizada por parte de quem a propõe.

Fortalecendo o processo normatizante, funcionários e equipe de limpeza, em alguns momentos, permanecem nos corredores da escola para fiscalizar o vaivém das estudantes durante os mais variados momentos. A recomendação maior é para restringir a correria, não deixá-las correr de modo algum pelas escadas, corredores, pátios, salas. Sendo assim, seja no recreio, nas trocas das aulas, no trânsito para utilizarem outros espaços da escola, a orientação sobre os corpos infantis é "não pode correr", "para de correr, menina". Durante o recreio, um dos momentos mais esperados pelas crianças, desejo visivelmente exteriorizado por seus corpos, realizam-se atividades dirigidas, vigiando qualquer ato de rebeldia que tente escapar. Atividades de xadrez, "cobranças de pênalti" e corda, são as tarefas mais produzidas para conduzir ou manter os corpos num estado de calmaria.

Num dos momentos de saída, uma estudante me abordou para exteriorizar sua insatisfação com a repressão que sofreu durante seu precioso recreio. "*Professor, tomei suspensão*". "*Por quê?*". "*Porque eu corri no recreio. Está muito chato isso aqui. Não pode correr na sala, não pode correr no corredor, não pode correr no recreio, não pode correr em lugar nenhum. Vou mudar de escola*". Neste ensejo, visualizamos as práticas afastadas das experiências infantis, dos conhecimentos que

elas possuem, valorizam, carregam. A tensão maior entre as atrizes docentes e coordenação é pelo alcance da leitura e escrita alfabética até o terceiro ano conforme orienta o PNAIC[27], para isso lançam mão de tarefas como cópias, interpretação de atividades xerocadas e utilização de livros didáticos e apostilas do governo.

A leitura e a escrita das estudantes, desde a maneira como se pensam e estruturam as aulas até a análise dos resultados, se baseiam geralmente na psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro. Alçada ao nível de verdade absoluta, tal vertente emoldura as práticas docentes quase em sua totalidade. Em nenhum momento se reflete sobre saberes outros, sobre possibilidades outras de ler e escrever, de ser lido e de ser escrito.

Não precisa de muito rigor acadêmico para enxergar que esse aporte teórico, ao referendar para uma universalidade de infância, uma maneira única e hegemônica de aprender e de pontuar o tempo que se aprende, nutre-se de uma visão biologicista de desenvolvimento de mulher e criança, que nega as possibilidades históricas, culturais, sociais e políticas na vida dos sujeitos.

Diante de tanto encarceramento de movimentos, desejos, ideias, afetos, lutas, os corpos se manifestam com ações de transgressão e rebeldia, tanto professoras como estudantes. As crianças anunciam a todo instante seus descontentamentos com essa estrutura moderna, rompendo, escapando, rebelando-se, explodem as rédeas. Para doutrinar infâncias rebeldes, recorre-se ao temido Caderno de Ocorrências, onde são registradas as desobediências, a fim de anunciar os fatos aos familiares num futuro breve.

Não para por aí, para a garantia do silenciamento das transgressões e da manutenção das normatizações e regras impostas sobre os corpos na escola, outros mecanismos de vigilância são ostentados: câmeras que filmam todas as salas de aula e corredores; cadernos de registro das atividades desenvolvidas, bem como do conteúdo que

27. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

se tentou ensinar na aula; agendas "pedagógicas" individuais para anotar a realização ou não da tarefa proposta por parte das alunas. Todos estes dispositivos de vigilância são perpassados pela punição.

No interior desse organismo vivo que goza ideologias, nota-se, por meio das atitudes, dos diálogos, das conversas, o privilégio de práticas que não contrariem o imposto, o já dado como verdade, o normal. Atividades extraclasse e a circulação mais livre das estudantes (a não utilização de filas) são questionadas com veemência, e chega-se a proibir a utilização de espaços ao ar livre por professoras que não sejam de Educação Física.

Dessa forma, os mecanismos de vigilância não oprimem somente estudantes, mas também professoras e funcionárias. As práticas docentes que buscam fugir desta lógica arbitrária em relação à organização das salas, ao trânsito, aos saberes, às vontades e aos desejos infantis, que estão em busca de construir ações que deem espaço para ecoar as vozes das estudantes e a sua cultura, são vistas como estranhas, incoerentes, arriscadas, logo, encontram grandes barreiras.

É neste lugar que os corpos vivem. É neste espaço que são imprimidas marcas e inscrições que modelam formas de ser e relacionar-se, formas de desejar e movimentar-se. É neste lugar que a opressão se faz tão presente, que o horário de ir embora é o mais esperado e o mais libertador para algumas crianças. Oprimidos por regras, normas, mordaças, grades, trancas, portas, paredes, autoridades, saberes, as peles gotejam de seus poros muito suor, alguns cheiram submissão, outros rebeldia.

Na tentativa de fissurar essa estrutura de encarceramento, iniciamos um trabalho conjunto, de transgressão. Envolvendo duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I, buscamos apresentar às crianças outro modo de viver o espaço escolar, de trazer para cena educacional suas experiências de vida, seus conhecimentos, a fim de que pudessem namorar intensamente aquilo que as cercam cotidianamente.

Vale destacar, neste momento, que embora se produza aqui uma crítica à estrutura organizativa da arquitetura escolar, não fazemos defesa por um *laissez-faire*, de cada uma fazer o que bem deseja, pois a escola tem um compromisso social a cumprir, exposto em seu

Projeto Político Pedagógico, além disso, a prática pedagógica está ancorada num determinado referencial teórico.

Neste frenesi escolar, consideramos pertinente mergulharmos no universo da dança, uma vez que a escola sente enorme atração por essa prática corporal no mês de junho. Seu uso se faz recorrente para promoção de apresentações diversas no evento junino que normalmente ridiculariza o sertanejo e o caipira, assim, atraindo os conhecidos e familiares das crianças ao espaço educacional para prestigiá-las, e o mais importante, para consumir os produtos dispostos nas barracas.

Sendo assim, o tratamento pedagógico dado ao tema reforça ainda mais as desigualdades e as diferenças entre os inúmeros grupos que compõem a sociedade, não ajudando em nada as discentes a entenderem os significados que compõem tais manifestações, bem como as pessoas que delas se assumem fazer parte. Logo, este tipo de prática se apresenta de maneira *souvenir*, turística, pois passada a festança, tudo volta ao normal.

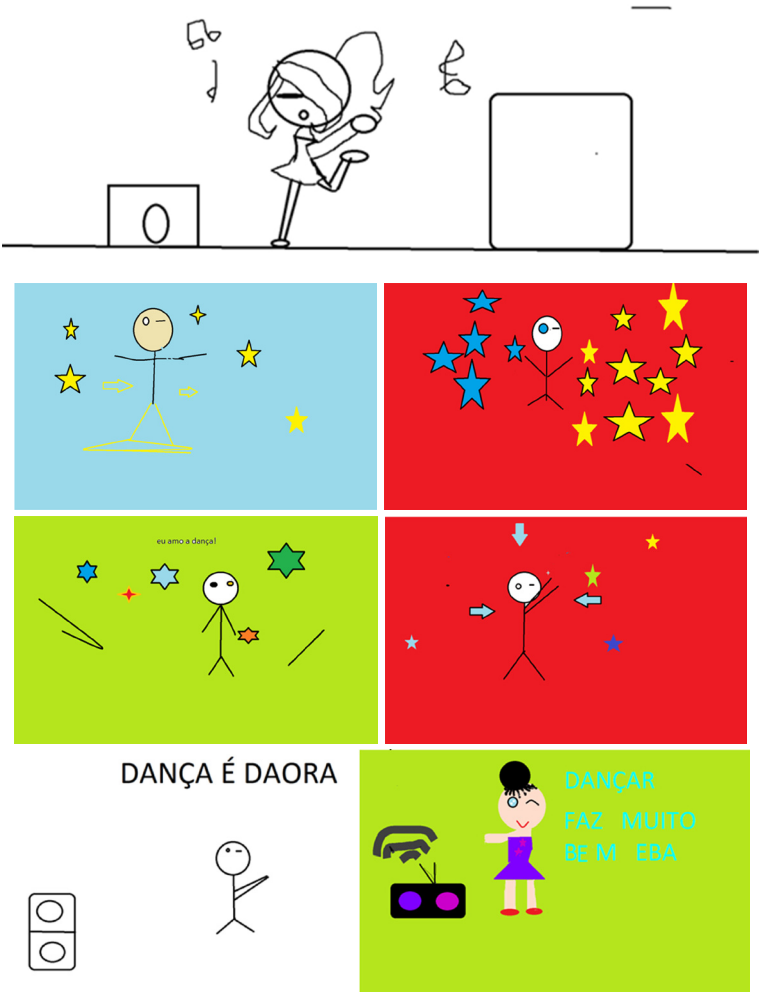
Dessa forma, a tematização da dança que se apresenta aqui busca rechaçar tal produção. Empreende um tratamento digno e coerente com aquilo que se apresenta na comunidade, na fala das estudantes, nos corpos que circulam, que silenciam, aquilo que se manifesta nos pensamentos vadios, nas línguas que se vagueiam pelos corredores, recreios, trocas de aulas, entradas, saídas.

Nessa orgia de saberes e conhecimentos que fluem, vão e vem pelas frestas, tecemos um diálogo com as estudantes sobre o que pensavam ou conheciam acerca dessa prática corporal. Em meio aos gritos, à vergonha, à timidez, disseram: "*a dança é chata, a bola é legal*"; "*dançar é o passinho dos maloka*"; "*dançar é mexer o corpo*"; *"é se divertir"; "é mexer a bunda, a cabeça, os pé, o ombro, o pinto, os braços, as tetas"; "é mexer o corpo no ritmo da música"; "é rebolar".*

Além de identificar como entendiam a dança, tentamos também verificar em quais lugares acreditavam ser possível manifestar a sua prática, assim, disseram o seguinte: "*palco, baile funk lá na 17, em casa*". Neste bate-papo inicial, anunciaram também: "*funk, sertanejo, hip-hop*,"; "*dançar não é de Deus*".

Para potencializar este momento inicial, solicitamos a produção de um registro no formato de desenho, assim, um grupo o realizou

durante a aula de informática, recorrendo ao programa *Paint*, enquanto outro o desenvolveu manualmente:



dança é
legal
DA LESTE

Fonte: Acervo do autor.

Ao analisar os desenhos e as falas das crianças, percebemos a anunciação de inúmeros elementos que, para as crianças, envolvem

a ocorrência social da dança. Neste sentido, visualizamos os corpos postos dentro de uma condição binária, homem e mulher, um corpo higienizado, legitimado pela ciência médica moderna, representando sujeitas brancas, magras.

Além deste corpo humano que dança, que se expressa, identificamos outros corpos atravessando as comunicações. O corpo música, com suas aparelhagens, notas musicais; o corpo religioso, igreja; o corpo dança, passinho dos maloka, hip-hop, passinho do romano, sertanejo.

Olhando todo este cenário efervescente, de corpos pulsantes, tínhamos de escolher uma rota, cientes de que não daríamos conta de problematizar aquilo que identificamos conforme nossas limitações, uma vez que diversas coisas são expressas pelas crianças durante a aula, porém nossa percepção, por estar presa a um jogo social repleto de significações num determinado contexto, apresenta-se de maneira limitada.

Dessa forma, nos sensibilizamos por levar à aula seguinte os próprios desenhos produzidos por elas, a fim de identificarmos a leitura que poderiam fazer sobre suas respectivas produções, de perceber o que a colega desenvolveu. Sendo assim, ao projetarmos os retratos de suas atividades, solicitamos que nos dissessem suas interpretações sobre os corpos das sujeitas retratadas, com isso anunciaram: "*Dani Russo*"; "*cabeça grande*"; "*palito, magro*"; "*alguns são gordos*"; "*são feios*"; "*são pequenos*"; "*casal*"; "*cabelo liso*"; "*homem*"; "*mulher*"; "*usa vestido*".

Além desta tarefa analítica sobre a autoprodução, projetamos vídeos de múltiplos corpos dançantes do corpo musical funk. Corpos negros e translesbichas. Corpos completamente desviantes dos padrões impostos pela sociedade e legitimados nas práticas da instituição escolar moderna. Corpos que racham a estrutura higienista e segregacionista. Corpos que sofrem a violência da arbitrariedade das concepções psicobiologicistas de uma ciência masculina, europeia, branca e heteronormativa. Corpos que fissuram os dogmas racistas, machistas, misóginos, transfóbicos e xenofóbicos pregados pelas religiões cristãs, pela indústria mercadológica e pela grande mídia.

Ao lançarmos vídeos do grupo "*Bonde das bonecas*",[28] gritos se ouviam de todos os lados, falas se anunciavam, corpos pulavam, mexiam, aplaudiam, alguns se assustaram, permaneceram quietos. *"É viado". "É você".* "*Eu não, é você*". "*Credo*". Essas falas apareceram como insultos, ofensa uma à outra, de ridicularizar a companheira. Entretanto, as experimentações com as translesbichas foram se produzindo, os movimentos revelados na coreografia foram inscritos nos corpos das crianças. "*O que é isso*?". "*Espacate*?". "*Sim*".

Quando mudamos o vídeo para o "Passinho do Romano", com meninas negras na cena, performando suas experiências e desejos com a dança, a movimentação se deu de maneira mais intensa. "*Essa é pesada*". "*Essa é minha favorita*". "*Eu gosto mais dessa*". Braços, ombros, pernas, tetas, se expressavam. Uma roda em volta de uma delas foi construída, seu nome era dito sob muitos gritos e aplausos.

No nosso caminhar de possibilidades, leituras emergiram de alguns lados sobre a produção tecida. "*Foi chato, não deixou eu brincar*". "*Eu achei legal juntar as duas salas*". "*Não gostei porque vocês falavam e eles não ouviam*". "*Agora a culpa é nossa*". "*A música foi zika*". "*Gostei não*". "*Foi da hora a música do passinho dos maloka*". "*Gosto de funk*".

Ao travar este diálogo com as estudantes, nota-se a fluidez de discussões direcionadas às interdições produzidas sobre corpos que flutuam entre as situações de resistência com a expressão "*Foi chato, não deixou eu brincar*". Além disso, percebem-se interlocuções que nos permitem considerar uma percepção por parte das crianças frente à sua cultura experiencial, aquilo que é vivido e experimentado fora dos muros escolares. "*Gosto de funk*".

Neste ensejo, mesmo não sendo do gosto de alguns e desejado por todos, insistimos em centralizar no currículo aquilo que compõe a cena local, os corpos musicais dissidentes. Ao se deparar novamente com o "Bonde das bonecas", ecoaram vozes, sentimentos, gestos. *"É viado". "Tira essa coisa de viado, é muito feio". "É ruim".*

28. Os vídeos podem ser acessados no seguinte link: <http://bit.ly/2OUtEoD>. Acesso em: 02 set. 2018.

"*Nóis é homem e não pode ver isso*". "*Eu vou sair*". "*Deus me livre, eu vou sair dessa sala, que bichas feia*".

As risadas de deboche, as falas hostis, os olhares de nojo, a adjetivação pejorativa, os dedos de apontamento, a zuação, os movimentos de insatisfação e repulsa, o silêncio, a desaprovação, a contração dos corpos, a paralisação dos gestos, a abertura das bocas, o cerrar dos olhos, o engessamento das danças, o espanto e o incomodo diante dos corpos translesbichas, nos fizeram ver o quanto essas identidades transmutadas de gênero geram desconfortos e violências. Sendo assim, nos fizeram pensar em como os rituais da cis-heteronormatividade[29] começam a se naturalizar cedo nas sujeitas políticas, levando-as a reproduzir, diante da experimentação com corpos que transcendem, um vômito social carregado de preconceito e discriminação.

Codificados como meninos ou meninas antes mesmo de seu nascimento, em virtude da genitália que carregam, as estudantes aprendem, de maneira imperiosa, a performar o gênero. Seja na escola, na família, na maternidade ou na religião cristã, as práticas e os discursos se alinham com necas e mapoas. Tornam-se homens e mulheres, passando a teatralizar as normas impostas e controladas socialmente ao gênero.

Diante deste império social, qualquer distorção, escape ou transgressão de sexualidades e identidades de gêneros é vista como monstruosidade e aberração. Para alguns, o caso é observado como uma doença e necessita de um tratamento psicológico e espiritual. Enquanto para outros é encarado como rebeldia, insubmissão, revolta.

Caso as bonecas enviadescidas e rebolantes apresentadas no vídeo se materializassem na performatividade construída em meio à aula, diante da nebulosidade que se criou das violências infantis, provavelmente tesouras cortariam seus cabelos e seus microshorts apertados nas rabas, roupas masculinizadas seriam costuradas e colocadas como camisas de força, a fim de esconder suas peles pretas de bixas, seus

29. Cis-heteronormatividade: pode ser considerado como uma conjunto de normas, regras, Controles e vigilâncias que se expressam de diferentes maneiras nas esferas culturais, políticas e sociais dos discursos, dos poderes, das experimentações dos corpos que alçam a heterossexualidade a nível de padrão.

corpos seriam forçosamente acorrentados para que dançassem como machos e deixassem de jogar seus grandes edys para cima e para baixo.

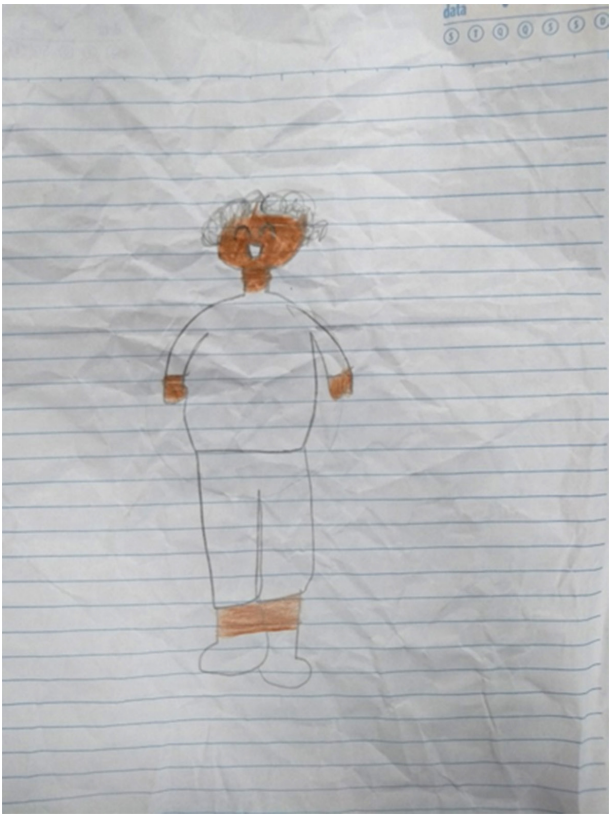
A provocação deste novo encontro dispara novos desejos, emoções, vontades, expressões que até então ainda não foram vistas com tanta potência. O incômodo com os padrões heteronormativos foi gerado, desconsertando novamente algo que carece de enfrentamentos. A gay apresentada na imagem, mesmo que mostrando movimentos pré-formatados do corpo funk, abala o imaginário. As ameaças de fuga da sala, afloradas nas falas das alunas, nos acalentam, transmitem potentes vibrações ao nosso fazer pedagógico.

As insinuações não permitidas dos diferentes corpos, não legitimadas, repetidas insistentemente nos vídeos, rumaram para um trajeto desconhecido. "*Tira esse vídeo, professora*". "*De novo esse vídeo?*". "*Ricardo, por que você está chorando?*". "*Os moleques ficam falando que sou eu dançando*". "*E o que tem?*". "*Eu não gosto*". Lágrimas, risos, passos, movimentos e mais um monte de coisas atravessando nosso viver, que somos incapazes de identificar ou capturar em virtude de nossas limitações. O que falar ao Ricardo? O que não dizer? Por onde ir? Por onde penetrar o imaginário? Como transformar o não lugar, que os corpos transmutados são vistos, em lugar na experimentação infantil? Foram essas as primeiras reflexões ao tomar contato com essa cena.

Dessa forma, fomos conduzidos para outro lugar, experimentando reflexões sobre estes corpos carregados de marcas modernas coloniais, machistas, racistas, heteronormativas, cristãs, eurocentradas. Problematizamos juntos os motivos que nos deixam desconfortáveis quando nos deparamos com certos corpos; por que não queremos sê-los e/ou tê-los? Por que nos incomodamos com eles? Após os questionamentos, veio enlouquecidamente um silêncio ensurdecedor. "*Trouxemos esses vídeos justamente para provocar essa sensação em vocês, porque nos desenhos que produziram inicialmente não apareceram esses corpos. Como vocês disseram em outra aula, tinha somente a representação de corpos magros, brancos, homem e mulher, cabelo liso. Daí a ideia de mostrar outros, corpos que merecem viver assim como os nossos, porém*

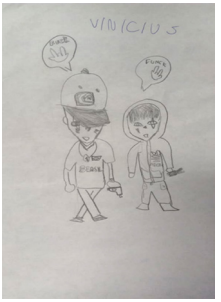
sofrem violências físicas e verbais a todo o momento, como as que foram faladas no momento em que passavam os vídeos".

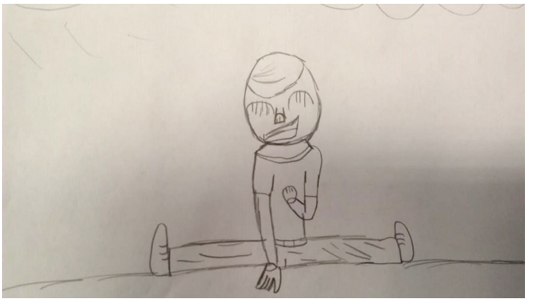
"É verdade, professora". No momento em que anunciava tais observações, uma aluna rapidamente produziu uma nova arte. "*Olha, é um homem gordo e negro*". "*Nossa professora, parece com você*".

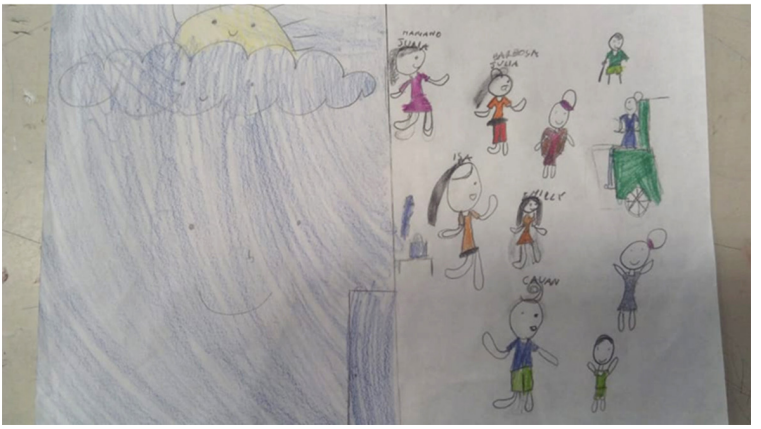


Fonte: Acervo do autor.

Nesta conjuntura, solicitamos que retratassem, numa nova produção artística, seus próprios corpos, acompanhados de outros que surgiram nos vídeos assistidos anteriormente.


VINICIUS





Fonte: Acervo do autor.

No momento da produção, não faltaram comentários sobre as experiências obtidas fora da escola. Aquilo que ouviam e experimentavam junto da família era posto para fora, um processo de autorreflexão. "*Minha prima falou que não gosta de negros, eu sou assim e tenho muito orgulho de mim*". "*Se meu pai descobrir que estou desenhando isso, ele vai me matar*". Expressões que surgem em meio ao desenvolvimento artístico de corpos negros e gays, respectivamente, aparecem como uma navalha afiada, cortando o corpo do preconceito e discriminação, bem como transgredindo a fixação arbitrária dos padrões comportamentais e de existência.

Escrevendo um novo capítulo deste percurso, novamente iniciamos a aula expondo um vídeo com esses corpos dissidentes, juntamente com fragmentos registrados na aula anterior. Estranhamentos não faltaram, alguns deram risadas e mantiveram o olhar atento ao se perceberem na tela, algo ainda não vivido numa aula. Ao visualizarem uma criança negra dançando: risos, apontam o dedo, falam. "*Quem é esse locão aí?*". "*Parece o Rafael*". "*Sai fora*". Rafael não gostou. *"É o Fernando".* Fernando ri. Algumas estudantes performam ao seu modo o que veem. De maneira 'escondida', em montinho e buscando ritmar com a música ouvida, algumas crianças dizem umas às outras "*Pega logo no meu pau*".

Diante de um cenário agitado e dinâmico, numa sala onde o silêncio é como se fosse uma prece em outras circunstâncias – a sala de leitura –, alunas mexem os pés, outras balançam o corpo, giram a cabeça, ficam sentadas e quietas, batem palmas, pulam, rebolam, correm, incorporam movimentos do frevo ao dançarem funk, sobem na mesa para rebolar.

Buscando expandir as produções, apanhamos a caixinha de som e o celular e nos dirigimos para um espaço externo para experimentar outros modos de performar o corpo funk. A ideia de explorar um diferente lugar surgiu após nossa percepção acerca das imposições produzidas pelas cadeiras e mesas, artefatos que, em alguns momentos, contribuem para a realização de tarefas, entretanto notabilizamos o quão opressores também podem ser, mantendo os corpos infantis quietos e calmos diante das propostas encaminhadas em aula.

Deste modo, o contato dos corpos num outro território nos fez acreditar na produção de novos encontros. Logo de início apareceram movimentos ligados aos realizados pelos sujeitos apresentados nos vídeos. "*Professora, coloca Só quer Vrau*". "*Põe agora Mc Loma*". "*Coloca WM*". "*Mc Kevinho*". "*Coloca fuleragem*". Em meio a uma música e outra, corpos atravessavam uns aos outros. "*Empurra não, meu*". Pernas se mexiam, uma mistura de samba com corrida estacionada. Ressurge passinho do frevo em dupla (de mãos dadas, em movimentos sucessivos de levantar e agachar, à medida que abaixavam, estendiam uma das pernas à frente com o calcanhar tocando o chão). Cabeças giram, braços se balançam, quadris rebolam.

Nesta fluidez e transações de experimentações, cada um, ao seu modo, colocava em cena suas interpretações e produções gestuais. "*Olha isso aqui*". "*Você nem sabe*". "*Sei sim*". Os desafios seguiram constantemente, mostrar as inovações e criações era tarefa de fundamental importância. Alguns corpos preferiram apenas observar. "*Dança aí*". "*Eu não*". "*Olha como é fácil*". Após o insistente chamado, umas permaneceram visualizando as colegas, enquanto outras se embebedaram do êxtase das batidas do funk, dos gestos e risos dos colegas e passaram a se arriscar na dança.

Neste buliçoso devir, abrimos espaço para estudantes de outras turmas, corpos ferventes. "*Bota passinho dos maloka aí prof*". "*Olha o Douglas*". "*Vai José*". "*Agora a Vitória*". "*Vem Camily*". "*Vai mano*". "*Dá licença*". "*Eita, olha o espacate*". "*Faz o bonequinho*". "*Dá estrelinha aí, vai*". Num entra e sai, sobe e desce, borbulham-se falas, desafios, demonstrações. Não demorou e logo formaram três grupos, compondo uma espécie de triângulo, um grupo desafiava outro, chamando-o ao centro, cada integrante produzia o que bem quisesse, não havia sincronia de movimentos, nem mesmo predefinições.

"*Professora, tem um menino do primeiro ano que dança muito*". *"Chama ele lá".* Ao aparecer em meio às produções, sua presença foi disputada pelos grupos, conquistou quem o chamou primeiro. A cada lance e aparição ao centro, desmoronava-se parte dos discursos que impedem as trocas de aprendizagem, informação, conhecimen-

tos e saberes entre os diferentes corpos discentes. "*O moleque dança muito, hein*". "*O baixinho, vem pra cá*".

No andar da tematização, surgiu a realização da tradicional festa junina, mascarada por uma nova roupagem sob o nome de evento cultural. "*Professora, vamos fazer na festa?*". "*Podemos fazer*". A semana que antecedia a festa foi agitada, recortes de papéis e tecidos para decoração, pintura de desenhos, leitura de histórias, fixação de bandeirolas, suspensão de balões e, talvez, o mais importante feito para parte do coletivo docente e gestão, o adestramento coreográfico de corpos ao som de músicas de diferentes lugares do Brasil para apresentar à família e aos amigos.

Estas ações deslocadas de contextos são transpassadas pela falta de saberes outros, pela desvalorização das culturas alocadas distantes das grandes metrópoles capitalistas. Assim, aparecem marginalizadas, em virtude da intensa valorização de modelos, costumes e hábitos de um homem urbano, higienizado, racional, civilizado e branco. Esses componentes fazem deste território teatralizado chamado "Festa Junina", um campo fértil para produzir expressão e automatização de significados sociais que criam e reforçam estereótipos e preconceitos, à medida que empurram a cultura sertaneja e nordestina para o campo folclórico e escárnio com a construção do corpo "caipira" desdentado, maltrapilho, que fala "errado".

Chegado o dia do denominado evento cultural, fluem no ambiente brincadeiras, comidas, som, músicas, decorações, um cenário perfeito para poses diversas de fronte às câmeras de celulares. Uma situação que acoberta a ampla gama de significados que perpassam as práticas culturais e seus respectivos praticantes, objetificando os corpos infantis para interesses pouco pedagógicos. Sendo assim, coloca-se como uma produção escolar de aparente conforto, na qual as crianças são convidadas ou convocadas a cumprirem o protocolo treinado e decorado anteriormente, bem como acessar, junto com seus familiares, os quitutes e atividades expostas para consumo, claro, desde que tenham condições econômicas para tal.

Ao aguardar alguns instantes durante o evento. "*Passinho dos malokas, hein*". "*Tudo bem*". As crianças se posicionam, faltavam

muitas delas, porém quando a música começou a tocar, surgiram de modo inesperado alguns sujeitos nunca vistos. Diferente de outras produções, a participação dessas pessoas foi bem aceita por todos. Um grupo ocupa o centro, sai e chama outro. Cada integrante à sua maneira se movimentou, vivenciou, experimentou, trocou, pulou, falou, expressou, cantou. "*Já acabou?*". "*Nem deu para dançar direito, professora*". "*Põe de novo*". "*Claro*". E mais uma vez performaram aquilo que aprenderam com os colegas, primos, tios ou assistindo vídeos divulgados na internet.

Vivenciada e experimentada a dança nesta atividade, dialogamos no dia seguinte com a turma sobre o quão diverso e valoroso foi a participação de cada um, bem como a interação com as colegas do fundamental II no momento da dança. Uma situação pouco explorada e alimentada nas práticas educacionais que, por sua vez, insistem em separar, segregar e interditar as trocas, as fusões de experiências entre esses corpos de dimensões e faixa etárias diferentes.

Contudo, encaminhando nossas práticas para algumas considerações provisórias, sentamos com elas, em pequenos grupos, a fim de tecer um diálogo e identificar o que percebiam e visualizavam nas produções organizadas e experimentadas nas aulas. Inicialmente envergonhadas e desconfiadas, uma vez que as retiramos da atividade proposta enquanto outras mantinham acesas as chamas da dança em outro espaço. Explicamos a cada grupo que optamos por este critério de avaliação, pois não compactuamos e duvidamos extremamente das promessas produzidas sobre provas, testes e/ou questionários que tomam boa parte das atenções dos processos pedagógicos lançados no ambiente educacional.

Dessa forma, expressando seus sentimentos, sensações e observações, as crianças nos comunicaram coisas que até o momento ainda não tinham sido percebidas por nós. "*Pode dançar em qualquer lugar*". "*Eu danço às vezes, mas eu gosto mais é de assistir, porque eu aprendo*". "*Eu nunca dancei*". "*Dançar é passar tempo*". "*Eu aprendi a dançar com todo mundo que dançava*". "*Eu tenho vergonha, eu não danço certo*". "*O pessoal do quinto ano fica falando que tá errado. Aí*

fico sem vontade". "*Eu tô achando chato, é legal porque eu tô brincando*". "*Eu tô achando legal*". "*Eu não sei dançar, é coisa de menina*".

Estas frases, na verdade extensos textos, soaram em nossos ouvidos como enorme ruído, nos provocando desconfortos acentuados. As crianças passaram por situações que fomos incapazes de perceber, mesmo estando atenta para as expressões, colocações, proferidas nos inúmeros casos. O impacto da fala de algumas estudantes abrandou a potência, o desejo de experimentar outras sensações ao entregar o corpo para as vibrações provocadas pelas músicas colocadas. Tal ocorrência se deu apesar do considerável esforço em não homogeneizar as experiências e movimentos, instigando cada uma a inventar e demonstrar suas performances.

No meio dessas considerações infantis, não menos importante ou relevante que de outra sujeita com mais idade, surgiram afirmações que nos levaram para outro lugar, vieram como uma marretada, pondo tudo a desmoronar sobre nossas mentes e concepções. "*Eu não danço porque os meninos 'bate' e 'olha' na nossa bunda*". *"É verdade, a gente já falou para você e você não fez nada".* Essas falas nos desconsertaram, ou melhor, nos destruíram. As crianças novamente gritaram situações que não fomos suficientemente capazes de encarar da maneira como deveríamos.

Contudo, as problematizações não se encerram neste momento, nem podem, temos ainda muito a enfrentar, como nos deixaram claro as considerações supracitadas. Finalizamos o semestre com este anúncio, mas não concluímos as tensões, as travestidas e transgressões pedagógicas. Seguiremos a caminhada firmemente, sob muitas desconfianças e intensas reflexões de como reorganizar o percurso, buscando sempre escapar das roubadas lançadas pelas imposições e obsessões de uma educação pautada para atender às necessidades imperiais do mercado neoliberal. Estrutura que tenta colocar o mesmo tempo de aprendizagem para todas, por exemplo, impondo alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental I, além de homogeneizar as relações entre sujeitas. Sendo assim, assumimos como foco da nossa missão, após juntar os cacos produzidos pelas marretadas da sinceridade infantil, o reafirmamento da luta

contra todo tipo de opressão, interdição, discriminação e repressão dos corpos que escapam dos padrões forjados, desejados e impostos por quem está preocupado apenas com seus interesses dominadores. Isto é, estamos sensíveis em produzir práticas pedagógicas que dialogam ao lado de corpos que vibram, cheiram, falam, respiram, pulsam, transpiram, ejaculam, salivam, cospem TRANSgressões.

7. PIFE, TRUCO E UNO, OS JOGOS DE CARTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Franz Carlos Oliveira Lopes

Em 2017, em uma escola pública paulistana, as práticas corriqueiras nos intervalos dos alunos do Ensino Fundamental II instituíam os jogos de cartas e dominó como principais vivências, poucos ficavam de fora das mesas do refeitório no pátio da escola. As falas de: "*bati*", "*truco*", "*passei*", "*quero amarelo*", "*volta o jogo*" *bloqueei você*", "*to no bate*", "*tenho quina*", "*zap*", entre outros linguajares que fazem parte do universo das cartas e do dominó permeavam a escola.

No segundo semestre do mesmo ano, assim que as aulas iniciaram, as conversas com os alunos tinham por finalidade considerar os jogos de cartas e dominó como temas de estudo, esses relataram que os jogos mais realizados quase sempre eram o pife, uno, truco e dominó em quartetos, no entanto, também reconheceram que uma parcela da sociedade expressa certo preconceito em relação às práticas com esses jogos. É importante expor que esse não foi um fator determinante para a escolha do tema. Tiveram grupos que questionaram a legitimidade da prática nas aulas de Educação Física. Em conversa com as turmas, deixei claro o objetivo da escolha do tema, o trabalho foi apresentado como um elemento da vida dos alunos e que, por vezes, a sociedade expressa certo preconceito com relação às práticas com jogos de cartas. Iniciamos a experiência pedagógica assistindo vídeos sobre jogos de cartas nos mais diversos contextos, praça, ginásio de esporte que realizava campeonato de truco, entre outros espaços. As práticas dos jogos de truco perpassaram por vários conhecimentos, desde maneiras distintas de jogar, até os blefes. Entretanto, no decorrer do trabalho recebemos questionamentos de uma mãe e uma pessoa da própria unidade de ensino. Ambas foram convidadas a conhecer a proposta, mas apenas o funcionário teve a oportunidade de entender as práticas. Posterior ao truco, realizamos

vivências de atividades relacionadas ao pife, em que as principais divergências que surgiram foram as inúmeras formas de jogar. E, por fim, o jogo de uno, que teve a mesma configuração.

Contexto

O contexto em que a Emef Marli Ferraz Torres Bonfim foi construída é fruto das reformas educacionais que ocorreram na primeira década deste milênio, as intervenções do Estado tiveram por finalidade ampliar a oferta do Ensino Fundamental (EF), além de outras etapas e modalidades da educação no território nacional. Inicialmente com o nome de Emef M' Boi Mirim III, os alunos de outras unidades educacionais foram realocados no ano de 2008 para o novo espaço, situado próxima ao largo do Jd. Ângela, extremo sul da capital paulista. A unidade recebeu aos poucos os alunos. Sobre a localização relacionada a ideia de extremo, pode-se dizer que o extremo está a, pelo menos, dez quilômetros longe do local em que está situada a unidade. Foi apenas em 2011 que passei a exercer o cargo de professor de Educação Física na instituição.

Com a arquitetura que prioriza a verticalização, a unidade tem cinco andares e geralmente as práticas de Educação Física são realizadas na quadra que está no ultimo andar.

Emef Marli Ferraz Torres Bonfim, que até 2015 chamava-se Emef M' Boi Mirim III, inaugurada em 2008 com a intenção de ampliar a oferta do Ensino Fundamental

Fonte: Acervo do autor.

Abertura para o tema

Na escola, antes de iniciar o trabalho pedagógico, identifico algumas práticas corporais vivenciadas pelos alunos dentro e fora da unidade educacional, ou seja, os espaços como a rua, ONGs (Organizações Não Governamentais), praças, parques, clubes, quintais podem ser ricos no sentido de potencializar as escolhas de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, ou até mesmo temas que não são do meio de convívio das crianças e adolescentes. Outras formas de realizar esse trabalho é observar as falas ou as práticas dentro da escola, se orientar pelo Projeto Político Pedagógico da unidade escolar bem como organizar outras arquiteturas de reconhecimento da cultura corporal.

No entanto, tomei a direção de olhar o segundo item, nesse sentido, algumas considerações extraídas no primeiro semestre do ano de 2017 foram significativas, por vezes estava no horário de intervalo dos alunos caminhando pelo pátio, sobretudo do Ensino Fundamental II, sempre ouvia o que estava acontecendo, as falas eram as mais diversas possíveis: "*bati*", "*truco*", "*passei*", "*quero amarelo*", "*volta o jogo*", "*bloqueei você*", "*to no bate*", "*tenho quina*", "*zap*", as mesas ficavam repletas de pessoas com o objetivo de diversão nos mais diferentes jogos de cartas. O espaço não era "Las Vegas", mas os jogos aconteciam com tal intensidade que em momentos específicos os debates eram intensos.

Foi nessa conjuntura que colhi informações sobre os jogos praticados nas mesas do pátio, e ainda no final do primeiro semestre, já vislumbrando um trabalho nas aulas de Educação Física para o próximo semestre, assim foi feito. No retorno do recesso escolar, o diálogo organizado com os alunos foi sobre os jogos de cartas e dominó, frequentemente realizado no intervalo. Neste contexto colher informações com mais profundidade sobre como eram realizadas as vivências, foi um importante elemento para organizar as aulas.

Elaborei algumas perguntas preliminares que iniciaram os trabalhos, a saber: quais tipos de jogos de cartas os alunos praticavam no horário do intervalo? Como acontecia a organização dos jogos? Todos jogavam? Iniciamos a temática dos jogos de cartas, escolhi três jogos

orientado pelas questões acima, uno, truco e pife, os motivos dessa decisão foram as respostas socializadas entre o grupo sobre as manifestações ocorridas nos intervalos.

Os objetivos elencados tiveram o subsídio das Orientações Curriculares publicadas nos anos de 2007 e 2017.[30] Nesse sentido, foram escolhidos dois objetivos: interpretar os textos nas diversas vivências dos jogos de cartas relacionando com as práticas nas aulas de Educação Física; vivenciar e experimentar, na escola e fora dela, diversos jogos, identificando seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas.

Desenvolvimento das práticas

No início das atividades, a intenção era entender como os alunos jogavam truco, alguns falaram que não sabiam jogar, já outros sabiam pouco, porém, havia um grupo que atribuíam outras ideias sobre o jogo e seus praticantes, os efeitos desse pensar, em alguns casos, produziam certo estranhamento por parte do grupo havendo conotações como: "*esse jogo é coisa de boteco*", "*jogo de bar*", "*gente que bebe, joga*", "j*ogo de gente que ficava no bar*", entre outros adjetivos que foram usados para significar as pessoas que praticavam os jogos de cartas e o dominó.

Logo, percebi que falas preconceituosas faziam parte do vocabulário de alguns estudantes, no entanto, preciso elucidar que as significações trazidas por uma parcela dos alunos não necessariamente derivam de construções pessoais autênticas, expresso que todas essas falas são perpassadas por discursos e, nessa lógica, tecem interpretações que pouco passam por reflexões sobre a existências de outras maneiras de pensar os jogos; em nosso caso, tínhamos a necessidade de entender outras formas de ver os jogos de cartas.

---

30. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. *Currículo da Cidade.* Ensino Fundamental: Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2017.
São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposições de expectativa de aprendizagem para o Ensino Fundamental*: ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica organizada pelo professor tem como finalidade ampliar os olhares dos sujeitos da educação, como destacam Neira e Nunes (2006)[31] e oportunizar o conhecer dos sistemas de significados das dissemelhantes culturas por meio das manifestações corporais, criar códigos de comunicação que favoreçam a interlocução democrática dos significados, e, por fim, proporcionar condições para estabelecerem uma relação de diálogo mediante as inúmeras produções de conhecimento sobre os jogos de cartas.

Com a intenção de desconstruir algumas representações anunciadas pelos alunos, resolvi organizar atividades que levassem o grupo a interpretação de diferentes linguagens, em múltiplos textos sobre o tema. Nesse sentido, escolhi socializar com os 8º anos vídeos em vários contextos de jogos, as aulas foram organizadas com a finalidade de interpretação dos textos midiáticos.[32]

Com o auxílio de programas (software), consegui alguns vídeos que proporcionaram a produção de significados distintos dos apresentados por parte do grupo. A intenção era descontruir as representações sobre as pessoas que realizavam as práticas de truco e dos outros jogos de cartas, como colocou parcela do grupo, o núcleo da questão estava nos adjetivos dados, bem como na ideia sobre o jogo e as relações sociais envolvidas, que por vezes foram preconceituosas.

Os alunos acessaram um vídeo que trazia reportagem sobre campeonato de truco realizado no interior do Brasil, no qual homens e mulheres participavam do evento; assistiram também apenas mulheres, famílias e contextos escolares, entre outros espaços que as pessoas venciam os jogos. O primeiro passo foi dado, depois desse momento os alunos começaram a relatar que em casa seus familiares se reuniam para jogar em festas, e que jogam entre amigos fora da escola, entre outras informações. Nesse sentido, as diversas vivências nos diferentes espaços estavam sendo apresentadas nas aulas. As contribuição vinda dos alunos posterior ao primeiro momento foram

31. Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal*: crítica e alternativa. São Paulo: Phorte, 2006.

32. Link de um dos vídeos acessados como suporte pedagógico. Disponível em: <http://bit.ly/2R3yDVx>. Acesso em: 02 set. 2018.

extremamente significativas, as falas socializadas apresentaram novas impressões sobre os significados socializados anteriormente.

Iniciamos as práticas de truco, os alunos em pequenos grupos jogaram da maneira que sabiam, tanto com baralho sujo quanto baralho limpo;[33] os que não tinham afinidade com as cartas apenas acompanhavam na intenção de aprender os dois modos, no entanto, justificaram que não estavam entendendo nada.

Organizei algumas aulas para falar sobre como se joga truco nas duas lógicas, conversamos sobre os naipes e coringas das cartas, fizemos menção às relações de forças entre os naipes e os números das cartas. Nesse ínterim, solicitei uma pesquisa sobre o assunto, bem genérica, apresentando os diversos traços do jogo; desde naipes até as ideias de "técnicas e táticas", a gestualidade foi um dos conteúdos das aulas, Perpassando por situações em que os jogadores estariam com cartas que poderiam ganhar uma rodada. As aulas sobre os naipes e coringas foram também expositivas, junto com os alunos que já praticavam.

Essas situações didáticas procederam da seguinte maneira: no quadro, expus os naipes e números de cartas do jogo, depois expliquei junto com os alunos que já realizavam as práticas em outros contextos o que significava os naipes de zap, pica fumo, copas, ouro, bem como as cartas maiores e menores, como três, dois, ás, sendo que o três ganha de todas, menos das manilhas (coringas).

Os coringas são cartas que passam a ser mais fortes no jogo dependendo do vira, que por sua vez é a carta de descarte; o jogador que corta pode virar uma carta e a carta que está na sua sequência passa a ser a carta mais forte do jogo, ganhando de qualquer uma e disputando sua soberania nos naipes.

Logo, outras vivências foram realizadas, proporcionando aos alunos que pouco conheciam sobre as práticas tivessem oportunidade para adentrar um pouco mais nos diferentes signos do jogo; nesse mergulho, afloraram novas questões, como os sinais no jogo

33. No truco paulista, pode-se jogar com 2 opções de conjunto de cartas: o baralho sujo e limpo. No baralho sujo (ou cheio) são 40 cartas, retirando-se apenas os 8, 9, 10 e coringas. No limpo (ou meio baralho) são 24 cartas, retirando-se os 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e coringas.

de truco, e esses conhecimentos também foram socializados entre as turmas. A piscada, subir as sobrancelhas, fazer montinho na bochecha, mostrar a ponta da língua, levantar um ombro, encher as bochecha de ar, tocar no peito, passar a mão no pescoço, entre outras formas de sinais, quando as cartas são propicias para ganhar o jogo, no entanto, os alunos também demostraram sinais quando o jogo não está bom para ganhar uma rodada, como: por as mãos no queixo, por a mão na orelha, mostrar o dedo mindinho, entre outras formas de interpretação pelo parceiro.

Depois dessa etapa, as vivências seguiram com os jogos, agora com mais alunos jogando, e jogos mais acalorados no sentido de disputas, gritos de truco, zap na testa do adversário, entre outras gestualidades.

Outra questão levantada no jogo de truco foi sobre o blefe e suas interfaces referente sua validade, ou seja, passar sinais sem ao menos ter cartas "fortes" para bater o jogo, o que é uma estratégia quase sempre utilizada pelos seus praticantes, os alunos questionaram se essa estratégia não seria uma forma de roubo ou mentir, porém, discutimos que essas tramas fazem parte e, naquele contexto, era um artefato da cultura da prática.

O segundo jogo realizado foi o pife, e similarmente ao jogo de truco, as situações pedagógicas seguiram a organização dos conhecimentos socializados no primeiro conteúdo; alguns alunos já tinham a vivência na escola e em outros lugares, ainda sim realizamos pesquisas sobre como o jogo era organizado nos mais diferentes casos, uma das maneiras de jogar pesquisada foi a seguinte: o objetivo do jogador é formar jogos com as cartas que receber ou comprar e descartá-las todas antes dos demais jogadores, se quiser ganhar o jogo. No entanto, existe uma organização e para que isso aconteça é necessário: os jogos tenham combinações de três ou mais cartas, em trincas (três cartas do mesmo valor e de naipes diferentes) e sequências (três ou mais cartas seguidas, do mesmo naipe). O ás, nas sequências, pode servir acima do rei ou abaixo do dois.

Vivência jogos de cartas, pife, alunos do 8º ano
Fonte: Acervo do autor.

Após a compra, o jogador descarta uma carta no lixo (ou bagaço). Por mais que essa pesquisa tenha sido realizada na internet pelos alunos, as diferenças na nomenclatura são evidentes e isso também foi falado nas aulas, os alunos chamam de descarte, porém percebemos que bagaço deriva de outros espaços geográficos das regiões do Brasil. O jogador seguinte poderá comprar do maço ou a última carta descartada no lixo (ou bagaço), no entanto, nas aulas os alunos chamam de descarte. A partida termina quando alguém formar combinações com as nove cartas. É importante dizer que, para bater, qualquer jogador poderá aproveitar o descarte de qualquer outro jogador, não sendo necessário ser o antecessor que descartou a carta que faltava para o próximo jogador, isto, em outras palavras, significa que só é possível comprar cartas na sua vez, mas pode bater ou ganhar o jogo em qualquer momento caso a carta esperada para formar a última trinca apareça no descarte. No entanto, apareceram diferenças apontadas pelos alunos na hora de bater, uma delas é que: só pode bater com as cartas do descarte quem estiver na vez para jogar.Assim sendo, os grupos realizaram as práticas nas duas lógicas apresentadas.

Entre essas, outras organizações do jogo foram socializadas e praticadas, se algum jogador descer seus jogos afirmando ter batido e verificar que houve engano, esse deverá recolher as cartas,

continuando no jogo, mas só poderá bater comprando do maço. Essa organização tem diferenças entre os alunos que também foram expressas. Nessa lógica, as vivências foram se alternando com as regras pesquisadas e as regras que decorreram dos alunos, se algum outro jogador, pensando que a partida realmente terminou, jogar suas cartas fora no descarte, ficará de fora do jogo; nessa regra os alunos não deixavam de fora os participantes e distribuíam outras cartas, continuando o jogo. Se alguém ameaçar bater com uma carta de descarte e perceber que se enganoutambém só poderá comprar do maço quando esse retomar o jogo; se algum outro jogador tiver chamado a atenção para o fato, é chamado de blefe.

Um acontecimento importante de expressar são os entraves com o tema pouco realizado socialmente em aulas de Educação Física. Durante as práticas pedagógicas, uma mãe de aluno teceu críticas sobre o trabalho para a coordenação da escola. Conversei com a gestão e convidei-a para acompanhar as aulas e entender os objetivos,- no entanto, não foi possível, e a todo o momento explicava para os alunos os objetivos do trabalho com cartas, mesmo assim alguns alunos criticavam, contudo, o trabalho seguiu.

Uma pessoa da gestão também questionou o trabalho, tive o cuidado de convidar as pessoas para conhecê-lo, tivemos uma conversa sobre o assunto, mostrei as orientações curriculares e expliquei como estavam sendo realizadas as aulas; todos compreenderam e assim dei continuidade na última etapa: o jogo de uno.

As vivências do jogo de uno tiveram similaridades com as outras duas, isso no que diz respeito a sua organização. Pesquisas com os alunos e seus saberes sobre o jogo foram sistematizadas com a finalidade de prosseguir com o tema.

Vivência jogos de cartas, uno, alunos do 8º ano
Fonte: Acervo do autor.

No uno, foram encontradas pelo menos quatro diferenças entre as formas de jogar, algumas na maneira de bater, voltar o jogo, relações com as cores das cartas, pedidos de bloqueios, entre outras. Alguns alunos viram proximidades do jogo com outros jogos de cartas, como o jogo mau-mau ou valete maluco. Outras reflexões foram possíveis, a partir do momento em que a ressignificação dos alunos possibilitaram diversos entendimentos sobre o jogo, um deles foi que para que o jogo de cartas fosse aceito no contexto social, esse se travestiu de uno, isso por entender o preconceito existente ou até certa dificuldade de fazer relações com os naipes, esses elementos tiveram espaços nas práticas pedagógicas, nesse contexto entendemos que o uno seria mais aceito do que as cartas mais difundidas.

Considerações finais

Ao final do ano de 2017, os alunos elaboraram um campeonato, entendi que aquela possibilidade poderia ter práticas que dialogavam com as vivências no âmbito pedagógico, logo propus que o campeonato poderia ser realizado com as práticas já realizadas nas aulas de Educação Física, com isso os alunos fizeram campeonato

de danças vivenciadas no 7º ano A, jogos de cartas nos 9º anos e futebol tematizada pelo 7º ano B.

Nessa conjuntura, nossa avaliação referente ao trabalho é substancialmente relevante, creio que atingiu os objetivos elencados que foram: interpretar os textos nas diversas vivências dos jogos de cartas, relacionando com as práticas nas aulas de Educação Física; vivenciar e experimentar, na escola e fora dela, diversos jogos, identificando seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas.

Logo, outros conteúdos, como o preconceito sobre os jogos fora da escola, tecer reflexões sobre os jogos em momentos de lazer com as famílias, a ideia de quem joga fica apenas no bar, a aceitação no uno e suas transformações, o blefe operando como roubo ou não, foram discussões importantes para entender o jogo como um artefato da cultura.

Quando os alunos realizaram as práticas no campeonato, outras salas que não passaram pela temática estudada tiveram a oportunidade de entender pelo menos um pouco do movimento que foi feito nas aulas com os 8º anos e, ao mesmo tempo, aquelas turmas que passaram pelo futebol e danças, temas trabalhados com os 7º anos, proporcionaram outros olhares para as manifestações dos 8º anos.

Foi nesse sentido que as práticas potencializaram novas descobertas para os alunos e ampliaram o olhar de uma vivência que, a priori, ficava confinada ao horário do intervalos e, posteriormente, foi para as aulas de Educação Física.

8. CAPOEIRA É E NÃO É...

João Paulo dos Reis Nery

Experiência realizada com base no currículo cultural de Educação Física, desenvolvida com os estudantes do 7º ano da Escola Estadual João Sussumu Hirata, localizada no Jardim Mônica, região do Capão redondo, cidade de São Paulo, durante o ano letivo de 2017.

Ao colocar em prática o projeto, busquei me apropriar das ferramentas utilizadas no currículo cultural, por essa razão, comecei as aulas realizando o mapeamento, buscando conhecer quais práticas corporais eram comuns para os educandos e quais práticas haviam estudado até aquele momento. Para isto, iniciei um bate-papo com os educandos com a intenção de identificar quais práticas corporais (esportes, brincadeiras, ginásticas, lutas e danças) haviam vivenciado na instituição escolar e em outros locais.

A partir das conversas com os educandos, percebi a predominância de algumas práticas corporais relacionadas aos esportes (handebol, futsal, vôlei e basquete), brincadeiras (queimada, rouba bandeira, pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, entre outras), danças (funk, hip-hop, sertanejo, reggae e pagode), ginásticas (hidroginástica, ginástica artística e musculação) e lutas (boxe, capoeira, judô, caratê e jiu-jítsu).

Após citarem diversas praticas corporais vivenciadas dentro e fora da escola, escolho tematizar a capoeira, pois avaliei que o tema lutas ainda não havia sido abordado nas aulas de Educação Física, somando-se ao fato de que esta está presente nas diversas praticas corporais oferecidas pelas ONGs do bairro, e possibilitaria discussões mais amplas sobre o tema.

Na aula seguinte, comuniquei aos estudantes a escolha do tema (capoeira) e combinamos de criar um grupo no Facebook[34], para servir como acervo de informações sobre a capoeira e registros das nossas aulas, no qual, no decorrer das aulas, os estudantes postaram diversos textos (vídeos, músicas, fotos, comentários) sobre o tema,

34. Disponível em: <http://bit.ly/2Oecl4U>. Acesso em: 01 jun. 2018.

alguns deles contraditórios, pois as informações, ora afirmavam, ora negavam as verdades sobre a capoeira, por esse motivo o trabalho recebeu o titulo de “Capoeira é e não é”.

Figura 1. Grupo utilizado para registro das aulas e socialização dos mesmos
Fonte: Acervo do autor.

Na aula subsequente, vivenciamos no pátio da escola a roda de capoeira, a qual foi realizada a partir dos conhecimentos dos estudantes que relataram ter vivenciado a prática corporal em outros locais. Sendo assim, nos reunimos em circulo, batemos palmas, cantamos músicas que os estudantes conheciam e atribuíam à capoeira, e uma estudante da turma ficou responsável pelo registro fotográfico e a postagem das fotos na rede social, conforme combinado nas aulas anteriores.

Figura 2. Roda de capoeira: primeiras vivências
Fonte: Acervo do autor.

Ainda nesta aula, após finalizarmos as vivências na roda de capoeira, realizamos uma roda de conversa para compreender quais significados os estudantes atribuíam à prática corporal. Para dar início à conversa, perguntei aos estudantes o que cada um pensava sobre a capoeira. Grande parte dos estudantes fez seus comentários, mas decidi problematizar a fala de uma aluna que aproximava capoeira e religião.

Quando perguntei o que achava da capoeira, ela respondeu que era semelhante à macumba. Então a questionei: o que é macumba?

Neste momento, alguns estudantes se posicionaram e disseram não saber o que realmente era, mas acreditavam que se tratava de um ritual, no qual as pessoas buscam fazer mal às outras. Então, quando perguntei a eles se estavam falando sobre as religiões de matriz africana (candomblé e umbanda), ainda demonstrando dúvidas, afirmaram que sim.

Para dar sequência ao trabalho, conversei com os professores que compõem o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF),[35] do qual faço parte, no qual socializei a experiência que estava sendo realizada e sugeriram algumas ações para serem realizadas nas próximas aulas.[36]

No encontro seguinte com os estudantes, comuniquei que havia postado dois vídeos no nosso grupo do Facebook. Um vídeo mostra judeus ortodoxos praticando capoeira[37] e o outro[38] mostra um grupo de evangélicos fazendo uma roda de capoeira e cantando músicas evangélicas. No mesmo período, alguns estudantes também postaram textos sobre a capoeira que afirmavam sua relação com determinada religião e outros negavam essa relação. Sendo assim, mais uma vez apareceram textos contraditórios, que aumentaram as possibilidades de olhar para a capoeira.

35. Mais informações acesse: <http://bit.ly/2DzJFix>. Acesso em: 20 set. 2018.

36. Essas trocas de experiências ocorreram durante todo o processo e me auxiliaram no trabalho com os estudantes.

37. Disponível em: <http://bit.ly/2DIdFsu>. Acesso em: 01 jun. 2018.

38. Disponível em: <http://bit.ly/2DBSGrs>. Acesso em: 01 jun. 2018.

Após apresentar os vídeos e os textos, a fim de perceber os possíveis efeitos que ocorreram após as vivências, solicitei que os estudantes respondessem por escrito à seguinte pergunta: qual é a relação da capoeira com a religião?

O resultado foi diversificado, alguns estudantes passaram a afirmar ainda mais esta relação, enquanto outros afastavam a capoeira da religião.

Percebo, neste momento, que as afirmações estavam pautadas nos discursos acessados anteriormente e/ou durante o projeto por cada estudante, porém o problema continuava sendo os discursos que inferiorizam as religiões de matriz africana. Logo, passamos a desconstruir tais discursos.

Nas aulas posteriores, a fim de afirmar as diferenças culturais, buscamos fazer analogias entre as religiões cristãs (professadas por igrejas católicas e evangélicas) e as religiões de matrizes africanas (candomblé e umbanda) mencionadas de forma pejorativa pelos estudantes. Então discutimos acerca dos rituais, narrativas, percebemos aproximações e diferenças, alguns estudantes se posicionaram expondo sua opinião e defendendo a narrativa (bíblica) que conheciam, o que nos deu elementos para fazermos paralelos com outras narrativas, possibilitando a ampliação do olhar dos estudantes para compreender as diferentes religiões e a impossibilidade de valorizar uma em detrimento de outras.

Para dar continuidade ao trabalho, iniciamos a aula seguinte conversando sobre a origem da capoeira, pois já havíamos feito algumas Pesquisas, cujos resultados foram postados na página do Facebook. Durante a conversa, parte dos estudantes atribuía a invenção da capoeira ao mestre Bimba, enquanto outros apontavam Zumbi dos Palmares, e alguns não faziam ideia.

Constatei uma visão confusa sobre os períodos de ocorrência dos fatos que envolvem a capoeira e propus a construção de uma linha do tempo. Organizei a turma em grupos para realização da pesquisa e partilha dos achados em um seminário. As comunica-

ções deveriam mostrar: a chegada dos escravos no Brasil, a formação dos quilombos, a capoeira proibida, capoeira identidade cultural e patrimônio cultural.

Simultaneamente, realizávamos vivências da roda de capoeira para ampliar nossos conhecimentos sobre a prática, a cada aula os estudantes traziam novos gestos e músicas que eram socializados com os demais. Nessas ocasiões, os estudantes reclamavam a presença de alguém com mais conhecimentos sobre a manifestação. A princípio, pensamos em convidar um dos professores das ONGs da região, mas ao entrar em contato com eles não foi possível, pois não havia compatibilidade de horário.

Comentei com os estudantes que faria o convite a um colega, o professor Marcos Ribeiro, para relatar suas experiências e nos ajudar a ampliar os conhecimentos sobre a prática. Marcamos o dia da visita e pedi à turma para elaborar perguntas. Até o dia do encontro continuamos realizando vivências na sala de aula e em outros espaços da escola (pátio, quadra e corredores).

Nas aulas seguintes, os grupos que ficaram responsáveis por cada tema apresentavam os resultados de suas pesquisas. O primeiro grupo socializou com os colegas o tráfico de escravos para o Brasil e citaram alguns possíveis locais de origem (Cabo Verde, Cabo da Boa Esperança e Moçambique) e que estes compõem diferentes grupos sociais e culturais (Iorubas, Geges, Malês, Bantos, Congos). Ao apresentarem tamanha diversidade, perguntei: *quais desses grupos são responsáveis pela criação da capoeira e qual seria a religião deles?*

Figura 3. Estudantes compartilhando os resultados de suas pesquisas
Fonte: Acervo do autor.

Segundo os estudantes, não é possível apontar qual grupo é o responsável pela criação da capoeira nem tampouco a religião, pois compreenderam que os lastros da cultura africana estão presentes em muitas expressões da cultura brasileira e, principalmente, na capoeira.

As apresentações traziam provocações e as falas dos estudantes geravam novas problematizações. Nesses momentos, enfatizei alguns sinais que possivelmente contribuem e contribuíram para construção dos discursos que inferiorizam a cultura africana.

Entre as apresentações e as vivências de roda, chegou o dia do encontro com o professor Marcos Ribeiro. Nos reunimos na sala de vídeo para iniciar a conversa com o convidado e os estudantes fizeram perguntas referentes à prática corporal estudada e experiências do professor com a capoeira:

- *Há quanto tempo você pratica capoeira?*
- *Quais lugares fora do Brasil você conhece por meio da capoeira?*
- *Como você conheceu a capoeira?*
- *Qual seu apelido nas rodas?*
- *Você acha que religião tem a ver com capoeira?*
- *Você já sofreu preconceito por ser praticante de capoeira?*
- *Qual gesto você mais gosta de utilizar na roda?*
- *Para você, capoeira é uma luta ou uma dança?*

Figura 4. Entrevista com o professor Marcos Ribeiro
Fonte: Acervo do autor.

Figura 5. Entrevista com o professor Marcos Ribeiro
Fonte: Acervo do autor.

O professor convidado foi respondendo e problematizando a fala dos estudantes, mostrando muito conhecimento sobre a capoeira, contando sua experiência de vida e propondo algumas reflexões. Logo após, seguimos com a exposição do vídeo selecionado pelo convidado com objetivo de apresentar para os estudantes os diferentes estilos de capoeira, diversos ritmos ditados pelos berimbaus e o que representa cada toque (Santa Maria, São Bento, Benguela e outros) quando a roda está sendo realizada.

Figura 6. Professor Marcos Ribeiro apresentando o vídeo selecionado por ele para os estudantes
Fonte: Acervo do autor.

Outras questões surgem com a apresentação dos vídeos, mais uma vez as perguntas foram respondidas e problematizadas pelo professor Marcos Ribeiro.

Nos momentos finais do encontro, realizamos uma roda no corredor lateral que dá acesso à quadra. Com o berimbau sendo tocado pelo professor Marcos e acompanhado pelas palmas dos estudantes, iniciamos a roda, todos foram convidados a entrar e jogar. No início, os estudantes ficaram tímidos, então o professor deixou o berimbau de lado e entrou na roda, começou a convidar os estudantes que se encorajaram e passaram a vivenciar a roda e arriscar alguns gestos.

Figura 7. Professor demonstrando os gestos da capoeira
Fonte: Acervo do autor.

Figura 8. Vivenciando a roda
Fonte: Acervo do autor.

Encerramos o encontro com o professor Marcos Ribeiro (Caranguejo) com uma ótima sensação, a maior parte dos estudantes teve a oportunidade de participar de alguma forma desta aula. Nos momentos de bate-papo e no momento de roda, a forma como o professor estabeleceu o diálogo foi muito importante, grande parte dos estudantes demonstrou uma ligação afetiva com ele, o que foi essencial para o sucesso deste encontro.

Nas aulas posteriores, os grupos prosseguiram com o seminários e continuamos vivenciando as rodas, que melhoravam a cada vivência.

O segundo grupo apresentou sua pesquisa sobre o surgimento dos quilombos. Logo no início da apresentação, muitos estudantes sinalizaram que não sabiam o que era quilombo. Então, o grupo relatou a existência de comunidades quilombolas remanescentes até os dias de hoje, suas localizações e citaram a história de Zumbi do Palmares, segundo os historiadores, um dos maiores líderes quilombolas.

No entanto, as provocações giravam em torno da capoeira, os estudantes, no momento da discussão, queriam saber se a capoeira foi utilizada como instrumento de luta por este grupo de escravizados, criadores das primeiras comunidades quilombolas. Para isso, era necessário um aprofundamento neste tema, pois, pela

pesquisa apresentada pelos estudantes, não era possível afirmar nem negar essa possibilidade.

Nessa altura, o movimento causado pelo projeto gerara curiosidade e comentários. Soube que uma das docentes é praticante de capoeira. Após conversar com a turma, convidei a colega para participar das aulas. Avaliei que seria interessante a participação de uma mulher. Poderia abalar a visão de que só homens têm conhecimento sobre a capoeira.

A aula com a professora Bruna foi um encontro em que priorizamos os gestos utilizados nas rodas de capoeira. A docente apresentou para os estudantes uma aula destinada a principiantes na capoeira, em que os estudantes aprenderam uma sequência de gestos (ginga, aú, meia lua, cocorinha) para utilizarem na roda, logo, ela explicou a necessidade destes gestos e que, independente do estilo de capoeira (angola ou regional), eles estão sempre presentes.

Figura 9. Estudantes vivenciando gestos da capoeira apresentados pela professora Bruna
Fonte: Acervo do autor.

Neste dia, nem todos os estudantes ficaram à vontade para reproduzir os gestos apresentados pela docente, porém, os que toparam a experiência, gostaram da aula e reproduziram os gestos no

momento da roda. Já aqueles que não se sentiram à vontade, participaram cantando as músicas, batendo palmas no momento da roda e pareciam habituados aos elementos da capoeira.

O terceiro grupo trouxe em sua pesquisa a Lei de Proibição da Capoeira (Decreto 847/1890), também conhecida como Lei da Vadiagem, em que apresentaram dados históricos que mostravam a repressão da capoeira. Alguns estudantes não acreditaram que isso realmente havia acontecido, outros se revoltaram com a lei.

Após os comentários dos estudantes, voltamos a discutir sobre a inferiorização de algumas culturas e destacamos a cultura afro-brasileira, que naquele período sofria com a repressão de suas práticas culturais. (capoeira, samba, candomblé e outros).

Buscando ampliar nossos conhecimentos sobre a discussão da aula anterior, propus aos estudantes que assistíssemos na aula seguinte o filme *Besouro*, que conta a história de um personagem que viveu em um período próximo ao retratado pelo grupo.

Durante a exibição do filme, alguns estudantes comentavam e esboçavam reações de medo e questionavam os acontecimentos apresentados. Essas falas e reações ocorriam quando uma entidade aparecia ou quando o protagonista do filme realizava alguns prodígios (ficava invisível, voava, "corpo fechado"). Parte dos estudantes, quando via estas imagens, dizia que estes personagens eram demônios, enquanto as ações do personagem que representava o capitão do mato não geravam comentário algum. Então perguntei: *quais atitudes eram atribuídas ao demônio, a do personagem que representa a entidade ou o personagem que representa o capitão do mato?*

Diante da questão, os estudantes perceberam que as características demoníacas estavam nas pessoas que perseguiam, matavam, escravizavam as pessoas e não aquelas que procuravam se defender utilizando de sua fé e crença. Para aula seguinte, solicitei aos estudantes que publicassem no grupo do Facebook um relato sobre o filme.

Seguimos nossa dinâmica semanal, o último grupo apresentou sua pesquisa sobre capoeira - identidade cultural e patrimônio cul-

tural. A pesquisa apresentada pelos estudantes nos trouxe um pouco da trajetória da capoeira de instrumento de luta criminalizado para identidade e patrimônio cultural brasileiro.

A discussão ocorreu em torno dos significados que são transitórios, sendo assim, comentamos sobre uma possível capoeira "original", utilizada como instrumento de luta, que, posteriormente, foi criminalizada por um decreto. Em outro momento, ela se transforma em identidade nacional e, mais recentemente, em 15 de julho de 2008, recebe o título de patrimônio cultural brasileiro.

De forma geral, pensamos no bate-papo daquela aula que os significados são modificados conforme as mudanças sociais e que as mudanças muitas vezes servem o interesse de alguns grupos.

Depois de todas as vivências já relatadas, havia ainda o desejo de visitarmos um local em nosso bairro, onde a capoeira é praticada. Dessa forma, voltamos a entrar em contato com as ONGs que oferecem a prática corporal e eram frequentadas por alguns estudantes da turma. Porém, isso só se concretizou com a chegada da estagiária Larissa que passou a acompanhar nossas aulas.

Logo nos primeiros dias, a futura professora se colocou à disposição e nos colocou em contato com o professor Giggio que ministra aulas na ONG Casa do Zezinho, instituição próxima à escola. Então, entrei em contato com o professor que observou as possibilidades e prontamente marcou nosso encontro, assim comuniquei aos estudantes que se mostraram empolgados para visitarmos o local.

Na data combinada, caminhamos em torno de 15 minutos até a Casa do Zezinho. Ao chegarmos ao local, fomos muito bem recepcionados pelo professor Giggio e pelos demais educadores da instituição.

Figura 10. A caminho da Casa do Zezinho para mais uma aula
Fonte: Acervo do autor.

Figura 11. Conhecendo as dependências da Casa do Zezinho
Fonte: Acervo do autor.

Iniciamos o encontro com o professor Giggio apresentando a estrutura da ONG, logo depois nos dirigimos à quadra, local onde ocorreu a aula, ali combinamos a organização das atividades e seguimos para as vivências.

O professor narrou sua história de vida e sua relação com a capoeira, e depois contou aos estudantes o processo histórico da capoeira, trazendo muitas informações sobre a prática estudada. Neste momento, os estudantes respondiam algumas provocações feitas pelo professor e, mais uma vez, a questão da religião apareceu. Os estudantes relatam que um dos colegas apelidado por eles de "Obreiro" não estava à vontade de participar das vivências e do bate-papo por conta da sua religião, então o professor Giggio respondeu a partir de suas experiências, que é da mesma religião do educando e comentou que isso não o impede de ser capoeirista.

Dando continuidade à aula, o professor apresentou aos estudantes alguns instrumentos utilizados nas rodas de capoeira (berimbaus, agogô, pandeiro, atabaque), então os estudantes fizeram perguntas sobre a construção desses instrumentos e também questionaram sobre as primeiras rodas: *será que os primeiros capoeiristas utilizavam todos estes instrumentos? Como os primeiros instrumentos eram fabricados?*

Figura 12. Professor Giggio apresentando os instrumentos aos estudantes, em encontro realizado na Casa do Zezinho
Fonte: Acervo do autor.

Logo após responder todas as questões, Giggio deu a oportunidade de todos os estudantes terem o contato com os instrumentos apresentados. Os estudantes vivenciaram este momento seguindo as orientações do professor Giggio e de alguns estudantes da ONG praticantes de capoeira que estavam colaborando. Em seguida, o professor perguntou se os estudantes conheciam alguma música, ao responderem que "sim", começaram a cantar, com a ajuda do professor e acompanhados dos instrumentos tocados pelos estudantes da ONG e por alguns estudantes da turma.

Figura 13. Estudantes conhecendo os instrumentos
Fonte: Acervo do autor.

Figura 14. Estudantes cantando e tocando na roda
Fonte: Acervo do autor.

O professor, dando sequência à aula, propôs a vivência dos gestos da capoeira. Sendo assim, iniciou a atividade com aquecimento, depois passou para os gestos específicos da capoeira, em seguida organizou a roda de capoeira, a qual contou com os instrumentos apresentados, diferentes músicas, sincronia e gestos combinados.

Figura 15. Estudantes realizando aquecimento, proposto pelo docente
Fonte: Acervo do autor.

Finalizando o encontro, agradecemos pela oportunidade, a qual propiciou aos estudantes vivenciarem uma roda de capoeira bem próxima das rodas dos capoeiristas experientes.

Em seguida, nos organizamos para voltar à nossa escola e, de acordo com os comentários dos estudantes, a experiência proporcionada pelo encontro foi muito agradável, assim concluímos mais uma etapa do nosso projeto.

Para finalizar esse trabalho que durou quatro bimestres, propus que os estudantes produzissem sozinhos uma roda de capoeira. Então nos reunimos algumas aulas na quadra, onde os estudantes deveriam se organizar em grupos e escolher três músicas ("Manteiga derramou", "Marinheiro só", "Quem vem lá sou eu"), definir quem tocaria os instrumentos (pandeiro e berimbau), quem entraria na roda. Para os estudantes prepararem as apresentações, foram destinadas algumas aulas.

Figura 16. Estudantes apresentando roda de capoeira conforme solicitado
Fonte: Acervo do autor.

Para finalizar os trabalhos, os jovens produziram uma roda. Agradeço aos estudantes que são o motivo de tudo, ao apoio da instituição, ao Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP, que colaborou com sugestões, aos professores Marcos Ribeiro, Bruna e Giggio, que proporcionaram momentos de ampliação e aprofundamento do tema. Graças aos esforços de todos, a turma do 7º ano C reconstruiu criticamente sua percepção sobre a capoeira e sobre o mundo.

9. TEMATIZANDO O "TROÇO" QUE GIRA RÁPIDO: O *SPINNER* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jorge Luiz de Oliveira Junior

O trabalho com o *spinner* 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, todo em madeira. Com o passar dos anos, a estrutura se deteriorou. Após travar uma luta intensa com os órgãos responsáveis, a direção escolar e a comunidade, juntas, conseguiram a construção de um novo prédio, agora de alvenaria, 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 fora do horário es-

colar. Assim, a tematização 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. Esse primeiro contato foi muito importante para me aproximar das turmas e conhecê-las melhor. 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 *spinner*[39]. 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"[40] entre crianças, jovens e adultos.

Com o retorno das aulas após o recesso escolar, realizei o mapeamento junto aos estudantes acerca dos conhecimentos referentes a esse brinquedo. No momento dessa atividade, 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 à 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 raras vezes alguns funcionários questionavam a legitimidade de temas

39. Também conhecido como *fidget spinner* e *hand spinner*.

40. Notícia disponível em: <http://bit.ly/2QaKpMs>. Acesso em: 20 set. 2018.

"diferentes" 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 a desconstruir os discursos que o produzem como um brinquedo que favorece o aprimoramento da concentração e que combate o estresse. 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 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 das ideias, afirmando que a narrativa se altera de acordo com quem conta a história.

Busquei problematizar também o significado atribuído ao *spinner* como um brinquedo que pretendia combater o estresse 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 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 à escola, 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". Junto à turma, relacionei esse momento às competições de skate em que 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 *spinner*.[41] Os outros mostravam 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 estresse 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 dis-

41. Vídeo disponível em: <http://bit.ly/2zA1Uk6>. Acesso em: 02 set. 2018.

cordância 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 alguns discursos circulantes em detrimento de outros, como eles são incorporados e sua operação entre os sujeitos.

Continuei a problematizar essa característica atribuída ao *spinner* no sentido de ele 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 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 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 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 confusão na turma durante a aula da professora regente com relação aos brinquedos. Como ainda desconhecia o fato, um funcionário da escola 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. Diante da minha resposta positiva, ela demonstrou surpresa e disse que haviam quebrado o spinner de uma aluna e que a professora o havia chamado para tentar resolver o problema. Além disso, me questionou se o objeto 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 ele sobre o ensino da Educação Física atualmente, questionando-o sobre por que algumas práticas corporais têm 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 não era o "fazer pelo fazer". Acredito que ao final da conversa, percebeu 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 o funcionário 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, retomou uma fala anterior e disse que 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 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"[42] 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

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

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 anterior[43] 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 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 spinner.

Com a aproximação do fechamento da tematização, um grupo de crianças da turma participantes do projeto "Raimundo News"[44] me procurou 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. Então, conversei com a professora orientadora do projeto que também se mostrou favorável com o trabalho conjunto.

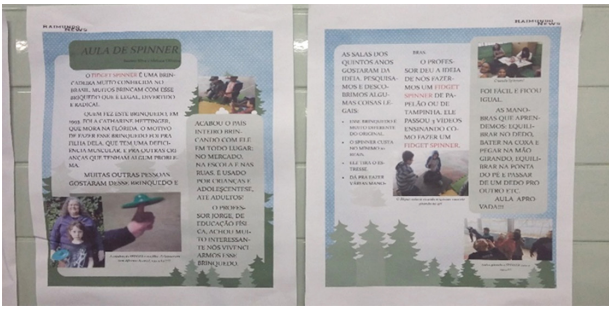
Desse modo, na outra aula anunciei à turma a ideia de produzir o material jornalístico sobre o *spinner* e a experiência vivenciada nas aulas de Educação Física. As crianças gostaram da ideia e, então, em duplas, iniciamos a elaboração de textos que narrassem a experiência com o brinquedo nas aulas.

Meses após o fechamento da tematização, o jornal com a notícia sobre o *spinner* nas aulas foi produzido e compartilhado 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

43. Notícias disponíveis em: <http://bit.ly/2xPhTs8> e <http://bit.ly/2xUCc7N>. Acesso em: 20 set. 2018.

44. 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.

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 enjoei 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 assimila a um pequeno bastão. A mesma aluna afirmou que esses brinquedos "não vingaram" e sua hipótese era que as pessoas não viram "graça" neles.

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.

10. DOMINÓ: SORTE, AZAR E ESTRATÉGIA

Leandro Rodrigo Santos de Souza

Experiência realizada na E. E. Heidi Alves Lazzarini[45] com 3 turmas do 5º ano, entre os meses de fevereiro e outubro de 2017. Desenvolvida a partir dos princípios e procedimentos da Educação Física cultural, com objetivo de aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre as práticas corporais realizadas na comunidade.

Ao iniciar o ano letivo e a necessidade de selecionar a prática corporal que seria tematizada, logo nas primeiras aulas procurei identificar por meio de uma conversa com a turma o que fora estudado no ano anterior e as manifestações acessadas durante as férias escolares, assim como aquelas praticadas por familiares e os locais de ocorrência.

Embora vários estudantes enfatizassem que seus familiares eram adultos e que "pessoas adultas não brincam, apenas trabalham", na aula seguinte os educandos comentaram que os parentes praticavam futebol, capoeira, judô, hip-hop, natação, tênis de mesa, boxe, vôlei, dominó, baralho, sinuca, ciclismo, basquete, funk, entre outras, sendo vivenciadas em academias, residências, ruas, bares, parques e quadras.

Em posse dessas informações, na reunião de planejamento com as professoras de Educação Física da instituição, percebemos a necessidade de tematizar práticas corporais presentes na comunidade que ainda não haviam sido contempladas no currículo. Então decidimos que nas turmas dos 5º anos seria tematizada alguma prática corporal que tivesse relação com o público adulto. Sendo assim, escolhi tematizar o dominó, pois este atendia aos critérios estabelecidos no planejamento de ensino.

Definida e anunciada aos educandos a prática corporal que seria estudada, iniciei a aula querendo saber o que eles pensavam sobre os diferentes jogos que são praticados nos bares. Para isso, perguntei:

45. Instituição localizada na zona sul da cidade de São Paulo (SP) e atende apenas os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

por quais motivos os adultos jogam nos bares? Quem já jogou no bar? Quais jogos foram vivenciados? Quem nunca jogou no bar? Por quais motivos? Você possui em casa algum dos jogos vivenciados nos bares?

Segundo os educandos, os adultos jogam para ganhar dinheiro e a maioria deles afirmou que já havia vivenciado nos bares alguns jogos (sinuca, fliperama, dominó, pebolim, baralho, jogo do bicho e xadrez), enquanto a outra parte alegou que foram impedidos de jogarem nos bares por seus familiares ou pelos donos desses estabelecimentos. No entanto, alguns estudantes disseram ter, em suas casas: dominós, baralhos, pebolim e sinucas (os dois últimos de brinquedo).

Para que pudessem compreender como os demais colegas jogavam dominó, na aula seguinte, antes de começarmos as vivências, cada estudante explicou para os colegas de seus respectivos grupos como jogava e quais regras utilizava.

Figura 1. Educandos vivenciando e compartilhando seus conhecimentos com os demais

Fonte: Acervo do autor.

Depois de algumas vivências, analisando os comentários e as dúvidas dos estudantes, iniciei a aula colocando no quadro algumas falas que surgiram durante esse período: "*prô, bati com a sena de branco nas duas pontas*" e "*parece que o Davi lê minha mente!*", e o estudante (Davi) responde: "*mas eu contei o jogo*". Em seguida, perguntei aos educandos o que compreendiam dos comentários feitos pelos colegas.

Quanto ao comentário, "*prô, bati com a sena de branco nas duas pontas*", os educandos disseram: *o jogo fechou e bateu de bucha; a pessoa comentou errado, como a pessoa vai bater nas duas pontas?*

Outros estudantes perguntaram: *O que é sena de branco?*

Em relação ao segundo comentário, *"parece que o Davi lê minha m*ente" e o Davi responde que não leu a mente dela, apenas contou o jogo, a maioria dos educandos disse ter compreendido que um colega havia mostrado suas peças para o outro e, por isso, que eles estavam bem no jogo. Outros discordaram dizendo que não se podia falar nem mostrar as peças para o parceiro em nenhum momento da partida e que contar o jogo é diferente de mostrar. Sendo assim, solicitei que explicassem como era contar o jogo.[46]

Percebi, no decorrer da aula, que a maioria dos estudantes desconhecia a linguagem utilizada nas partidas de dominó, assim como o nome das peças e as regras do jogo. Então, solicitei aos estudantes que perguntassem aos parentes, ou outra pessoa que jogasse dominó, quais os nomes das buchas que compõem o jogo.

Chegada a aula seguinte, os educandos apresentaram os nomes das buchas: branco, pio, duque, terno, quadra, quina e sena. Questionados se essas peças poderiam ser conhecidas por outros nomes, citaram o seguinte: a bucha *branca* é também chamada de "*pelada*"; a *pio* também é conhecida como "ás"; e a *sena de* "camburão".[47] No momento em que citavam os nomes das peças, surgiram alguns comentários: o que tem a ver *pio* com um? Duque com dois?

O estranhamento apresentado fez com que alguns educandos deduzissem que o nome "pio" deve ter vindo de outro país, surgindo, assim, novas perguntas: o dominó veio de onde? Professor, o dominó veio da China?

Comentei que deixaríamos para tratar das origens do dominó em outro momento e que na aula seguinte trataríamos das regras

46. De acordo com os estudantes, cada número tem sete peças, assim você tem que contar quantas peças daquele número foi jogado e jogar em cima desse cálculo.

47. Segundo o educando, seu pai aprendeu jogar no estado do Pernambuco e lá as pessoas se referem à bucha de sena como camburão, fazendo referência às viaturas utilizadas pela polícia.

do dominó. Encerrados os comentários e as dúvidas, realizamos novas vivências.

Regras e origens do dominó

De acordo com os estudantes, o dominó é composto por 28 peças e as partidas podem ser realizadas tendo a participação de 2 a 4 pessoas. O jogo acontece no sentido horário e com duração prevista entre 3 e 10 rodadas e é iniciado com um dos participantes misturando as peças com suas faces viradas para baixo e, em seguida, independente da quantidade de participantes, cada um pega 7 peças.

A primeira rodada é iniciada com a bucha de sena (6-6) e, a partir segunda rodada, elas são iniciadas pelo vencedor[48] da rodada anterior e todas se encerram quando um dos participantes bate[49] ou quando *fecha o jogo*.[50] Quanto à pontuação de cada partida, seria: 1 ponto para quem bater em apenas em uma das pontas, exceto se a última peça utilizada for uma bucha; ou 2 pontos para quem bater com uma das buchas ou quando a última peça jogada permite ao participante bater em qualquer uma das duas pontas.

Exposto isso, nas duas aulas seguintes voltamos a realizar novas vivências em duplas, com objetivo de que os estudantes pudessem organizar as partidas e fazer uso das regras relatadas.

Também conversamos sobre outras formas de vivências, em que os estudantes relataram terem participado de partidas com apenas duas ou três pessoas e sugeriram diversas formas de vi-

48. Nas partidas entre duplas (2x2), quaisquer uns dos parceiros poderão dar início à partida.

49. Quando o participante coloca todas as peças no jogo e fica sem nenhuma peça nas mãos.

50. Neste caso, pode ser decidido de duas formas: primeira – abrir o jogo retirando uma das peças de uma ponta e colocando na outra, para que o jogo possa ter continuidade, caso ninguém tenha as peças que permitem a continuidade na partida, o jogo será considerado fechado e seguem para a contagem de pontos; segunda – segue direto para a contagem de pontos e ganha a partida quem estiver com a menor pontuação em mãos.

vência. Destacaram que nas partidas de duas pessoas (1x1), era possível jogar das seguintes formas:

• 7 peças para cada participante, com compra de peças ilimitada;[51]

• 7 peças para cada participante, com compras limitadas;[52]

• 7 peças para cada participante, sem compra de novas peças;[53] e

• 14 peças para cada participante, sem compras de peças.

Já as partidas que contam com a participação de 3 pessoas (1x1x1), poderiam acontecer das seguintes formas:

• 7 peças para cada participante e o restante das peças ficam disponíveis para compras (ilimitada, limitada) ou indisponíveis (sem compras);

• 9 peças para cada participante e a única peça que sobra fica fora de jogo[54].

Sendo assim, nas aulas seguintes vivenciamos as diferentes formas de jogar relatadas pelos estudantes.

---

51. Os estudantes denominaram de "compra ilimitada" o fato de o participante ter que comprar (pegar) das peças que sobraram até que encontre a peça que necessite, caso não encontre, ele, além de ter que ficar com todas as peças compradas, deveria passar a vez ao seu oponente.

52. Nesse caso, de acordo com os estudantes, o participante podia comprar apenas uma peça por rodada para tentar evitar o passe, ou seja, caso o jogador comprasse (pegasse) uma peça e esta não fosse a que necessitasse, este deveria passar a vez de jogar para seu oponente e aguardar sua vez de jogar para realizar uma nova compra. Desse modo, denominamos essa forma de comprar de "limitada".

53. Nestas partidas não era permitida a compra das peças que sobravam e cada participante jogavam apenas com as 7 peças selecionadas no início de cada partida.

54. Diante disso, a peça que sobrasse poderia ser retirada antes do início da partida (neste caso, a peça retirada era a bucha de branco) ou após as peças serem selecionadas por cada participante (neste caso, nenhum dos participantes fica sabendo qual é a peça que está fora da partida, ou seja, poderia ser qualquer peça entre a bucha de branco e a de sena).

Figura 2. Jogo individual, em que cada participante iniciava a partida com 14 peças
Fonte: Acervo do autor.

Após a série de partidas realizadas, passamos a vivenciar algumas com dominó virtual,[55] possibilitando, assim, que os estudantes jogassem sozinhos, utilizando um computador conectado à internet, e identificassem semelhanças e diferenças entre os jogos de dominó físico e virtual.

Durante a comparação, o que mais chamou atenção dos estudantes foram as diferenças entre as pontuações obtidas ao final de cada partida, algumas acabavam com 16, 21, 53, 59 pontos.

Figura 3. Dominó clássico: vivência e análise das semelhanças e diferenças
Fonte: Acervo do autor.

Desse modo, para compreendermos as diferenças entre as pontuações, solicitei que os estudantes lessem as regras do dominó vir-

55. Os jogos acessados pelos estudantes foram: "Dominó Clássico" e "Mano a Mano", ambos disponíveis em: <http://bit.ly/2N6R9cv>. Acesso em: 18 ago. 2018.

tual.[56] Em seguida, perguntei quais jogos possuíam a regra "verdadeira ou original", o dominó físico ou o virtual?

Parte dos educandos relatou que as regras verdadeiras eram aquelas utilizadas nos bares e nas partidas que jogavam com familiares e amigos, outros disseram que o jogo virtual possuía a regra original, também houve aqueles que ficaram com dúvidas.

Para resolver o impasse, solicitei que os estudantes pesquisassem a história do dominó e procurassem identificar nos textos acessados: em que país foi inventado; por quais motivos inventaram o jogo; como o jogo era praticado e a quantidade de peças; quem eram as pessoas que jogavam (homens, mulheres, crianças, pobres, ricos e outros).

Na semana seguinte, a partir de suas pesquisas, os estudantes comentaram que, ao lerem as histórias do dominó disponíveis na internet, identificaram que: o dominó tem origem incerta, mas alguns pesquisadores sinalizam a China como local do seu surgimento; um dos objetivos da invenção do jogo era promover o entretenimento (diversão); as peças do dominó parecem com a combinação de dois dados; o dominó chinês é composto por 21 peças e não tem as peças brancas (0-0, 0-1, 0-2, 0-3, 0-4, 0-5 e 0-6). Ao fim dessa aula, os estudantes pediram para realizar, na aula seguinte, algumas partidas utilizando apenas 21 peças, conforme acreditavam ser o dominó chinês.

Após as partidas com 21 peças, li para os estudantes o texto *Dominó: um jogo apreciado em todo o mundo, por adultos e crianças*[57], com a intenção de possibilitar que eles e elas acessassem outras informações que não apareceram em suas pesquisas, como: o dominó também era usado para fazer adivinhações; por ser um jogo simples,

56. Caso algum jogador tenha batido o jogo, sua dupla leva todos os pontos das peças que estão nas mãos dos adversários. Caso o jogo fique trancado, conta-se todos os pontos conseguidos por cada dupla. A dupla que possuir menos pontos é a vencedora, e leva todos os pontos da dupla adversária. Caso haja um empate nesta contagem de pontos, a dupla que trancou o jogo perde, e a dupla vencedora leva todos os pontos desta dupla. Os pontos da dupla vencedora são acumulados e o jogo termina quando uma das duplas atinge a marca de 50 pontos. Mais informações disponíveis em <http://bit.ly/2R6B5dI>. Acesso em: 18 ago. 2018.

57. Disponível no livro *Os melhores jogos do mundo*. São Paulo: Editora Abril, 1978.

poderia ser inventado em qualquer lugar do mundo; embora fosse uma novidade para os adultos, foi considerado um jogo "muito infantil"; o dominó chinês possuía 32 peças (sendo compostas por 21 diferentes e mais 11 peças duplicadas) e não apenas 21; e a existência de outros tipos de dominós: duplos 9, 12, 15 e 18.

Assim sendo, os estudantes perguntaram: *por que no dominó chinês tinha peças iguais? Como o dominó era usado na adivinhação? Como são dominós duplos 9, 12, 15 e 18?*

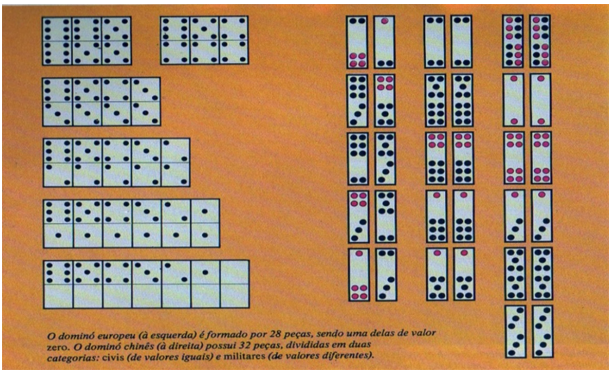


Figura 4. Dominó europeu à esquerda e o chinês à direita[58]
Fonte: Acervo do autor.

Para responder às perguntas acima, na aula seguinte levei o livro *Jogos chineses com dados e dominós*[59], de Stwart Culin (1895), e comentei com os estudantes que as informações registradas no livro apresentam os jogos a partir da perspectiva dos chineses que moravam e trabalhavam nos Estados Unidos, os quais afirmavam que os jogos eram vivenciados de várias formas, por pessoas pobres e de baixa escolaridade. De acordo com o livro, o dominó chinês tinha 32 peças por causa de um pedido ou ordem imperial que buscava ligar o dominó à astrologia e este também era utilizado no dia a dia por videntes para

58. Imagem do livro *Os melhores jogos do mundo* (1978, p. 84).
59. Título original *Chinese games with dice and dominoes*, o livro aborda as histórias de diversos jogos chineses em que são utilizados diferentes tipos de dominós e dados. Disponível em: <http://bit.ly/2zz6O0s>. Acesso em: 18 ago. 2018.

fazer previsões. Os estudantes compreenderam que o dominó não é um jogo sem significado e busca representar alguns traços ou aspectos da cultura oriental.

No entanto, para responder à pergunta em relação aos dominós duplos 9, 12, 15 e 18, recorri a alguns sites e compreendemos que os dominós citados recebem estes nomes, pois correspondem à maior peça do jogo.[60] Logo após, os estudantes pediram para jogar alguns desses jogos, mas como não tínhamos nenhum deles, sugeriram construirmos os jogos.

Confecções dos jogos

Para a construção, os educandos se dividiram em grupos: chinês, duplo 9, duplo 12, duplo 15 e duplo 18. Após organização dos grupos, nas aulas seguintes os estudantes deram início ao processo de confecção dos jogos, definindo as medidas das peças, desenhando as peças em tábuas de madeira, lixando e pintando para dar o acabamento.

Figura 5. Dominó duplo 15: estudantes retirando projeto do papel
Fonte: Acervo do autor.

60. Por exemplo, o dominó mais utilizado nas aulas foi o duplo 6, que é composto por 28 peças e a peça de maior valor é 6-6 (bucha de sena), e o mesmo acontecia com os outros jogos de dominós, ou seja, no dominó duplo 9 a maior peça do jogo é a 9-9, no duplo 12 é a peça 12-12, no duplo 15 é a peça 15-15 e no duplo-18 é a peça 18-18.

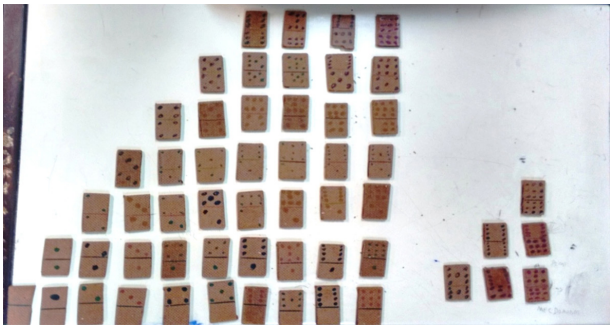


Figura 6. Dominó duplo 9 construídos pelos estudantes
Fonte: Acervo do autor.

O processo de construção e confecção dos dominós aconteceu durante todo o 3º bimestre. Quando os estudantes terminavam a confecção das peças, elaboravam as regras. Depois disso, os grupos realizaram algumas partidas com seus respectivos jogos entre os próprios integrantes e, em seguida, jogaram com os integrantes dos demais grupos. Ainda durante esse período, participamos de uma exposição organizada pela escola em que pudemos mostrar para todos os estudantes, professores e gestores os diferentes jogos de dominós.

Figura 7. Estudantes vivenciando e compartilhando seus jogos com os demais grupos
Fonte: Acervo do autor.

Figura 8. Exposição dos diferentes jogos de dominós
Fonte: Acervo do autor.

Findadas as vivências com os diferentes tipos de dominós, nos reunimos para a organização de um campeonato, conforme sugestão dada pelos estudantes enquanto confeccionavam os jogos.

Campeonatos: regras, jogos e proibições

O campeonato foi realizado apenas entre os estudantes de suas respectivas turmas e, por opção deles, desde a composição das duplas até as definições dos confrontos de todas as fases foram realizadas por sorteios. No entanto, os educandos que preferiram não jogar ficaram responsáveis pela realização dos sorteios e, conforme combinado, deveriam ser realizados do dominó duplo 6, o mesmo utilizado em todas as partidas.

Quanto às regras dos jogos, os estudantes optaram pelas utilizadas na comunidade, em que é comum jogarem em duplas e finalizar o jogo quando uma das duplas faz 4 pontos. A dupla vencedora passava para a próxima fase e a derrotada estaria eliminada do campeonato.

Durante o torneio, alguns estudantes comentaram sobre a possível existência de campeonatos de dominós. Para eles só existiam campeonatos em bares das comunidades e negavam a existência de

campeonatos nacionais e mundiais. Ao notar tais comentários, na aula subsequente ao término do campeonato de dominó, apresentei para os estudantes dois vídeos do Campeonato Mundial de Dominó 2005, realizado em Las Vegas (Nevada, EUA), sendo este o primeiro campeonato mundial transmitido pela televisão.

O primeiro vídeo, *Mundial Dominó ESPN*[61], além de possibilitar aos educandos assistirem um dos jogos das quartas de finais, o vídeo apresentou diversas imagens dos bastidores – assim como a chegada dos jogadores de diferentes países no cassino/hotel em Las Vegas (EUA), local das partidas –; os diferentes profissionais envolvidos (apresentadores, repórteres, comentaristas, equipe de apoio, árbitros, entres outros); as regras do torneio e das partidas (pontuação de cada partida, duração do jogo e outras); rápidas entrevistas com os jogadores, os quais relataram como se tornaram jogadores, seus apelidos, suas reações e emoções enquanto jogavam, e suas profissões; e os árbitros do campeonato, assim como suas intervenções.

Com o segundo vídeo, *Final de Dominó ESPN primeira transmissão*,[62] os educandos puderam acompanhar a final do mundial entre as duplas mexicana e jamaicana; ouvir os comentários sobre os jogos de mesa no Brasil e seus praticantes; conhecer como foram os preparativos e a organização do evento para ser transmitido pela primeira vez por uma emissora de TV, assim como os equipamentos utilizados e os diferentes profissionais (apresentadores, repórteres, comentaristas, organizador do campeonato, produtores e outros) envolvidos na transmissão; visualizar a intervenção da arbitragem na partida; e a premiação dos campeões.

Na aula seguinte após apresentação dos vídeos, os estudantes sugeriram a realização de vivências utilizando as regras do mundial de dominó e também perguntaram se o dominó era um jogo de azar, pois ficaram incomodados com a fala do comentarista da TV, o qual relatou que o dominó era destinado para pessoas supersticiosas e para vencer uma partida era necessário ter sorte.

61. Disponível em: <http://bit.ly/2OROQLV>. Acesso em: 20 ago. 2018.
62. Disponível em: <http://bit.ly/2OmbkrG>. Acesso em: 20 ago. 2018.

A turma se dividiu. Uma parcela da turma discordava dessa visão e enfatizava que o dominó exige estratégia e não sorte, enquanto isso, outros estudantes afirmavam que o dominó era, sim, um jogo de azar, porque para vencer uma partida não basta saber contar o jogo nem prever quais peças podem ser jogadas, mas era necessário que o adversário estivesse sem sorte, o que resultaria que ele pegasse um jogo ruim e jogasse as peças erradas.

A fim de compreendermos o que a sociedade considera ser jogo de azar, solicitei aos estudantes que pesquisassem: o que é jogo de azar? Quais são os jogos de azar? O dominó é um jogo de azar ou estratégia?

Logo após a aula destinada à vivência do jogo com as regras utilizadas no mundial de dominó, os estudantes compartilharam as informações encontradas. Para eles, quaisquer jogos em que houvesse apostas ou predominasse a sorte são considerados jogos de azar e citaram vários exemplos: pôquer, baralho, jogo do bicho, Tele Sena, mega-sena, jokenpô;[63] 188 bet,[64] roleta, bingo, rifas, cara ou coroa, dados, jogo de cartas, entre outros. Após os comentários, lemos o § 3º do artigo 50, do Decreto-Lei nº 3.688/1941,[65] que define o que é jogo de azar no país.

Ao ler o texto, os estudantes puderam conhecer o que a lei brasileira considera ser jogo de azar e cogitaram que o futebol também poderia ser considerado um jogo de azar, caso o joguem apostando dinheiro ou qualquer outra coisa. Durante esta aula, surgiu a seguinte pergunta: por quais motivos os jogos de azar foram proibidos no Brasil?

---

63. Também chamado pelos estudantes de "pedra, papel e tesoura".

64. Site de apostas.

65. De acordo com a lei, "[...] § 3º Consideram-se, jogos de azar: a) o jogo em que o ganho e a perda dependem exclusiva ou principalmente da sorte; b) as apostas sobre corrida de cavalos fora de hipódromo ou de local onde sejam autorizadas; c) as apostas sobre qualquer outra competição esportiva". Disponível em: <http://bit.ly/2xUDyiP>. Acesso em: 23 ago. 2018.

Em busca de respostas, na aula seguinte lemos o texto *História dos Jogos de Azar no Brasil: Passado, Presente e Futuro*,[66] o qual explica que os jogos de azar foram proibidos pela primeira vez no país em 1917 e voltaram a ser legalizados em 1934, com auxílio do Presidente da República Getúlio Vargas (1934 - 1945); que a legalização não agradou nem a Igreja nem as pessoas que eram contrárias a esses jogos e novamente voltam a ser proibidos em 1946, por meio de Decreto-Lei 9215/1946;[67] que, no momento da nova proibição, existiam no país inúmeros cassinos, que geravam milhares de empregos e estes eram os locais de apresentação de diversos artistas brasileiros; e que a proibição dos jogos de azar talvez tenha tido a influência da primeira dama da República, Dona Santinha[68], e de diversos setores da sociedade (classes conservadoras, a Igreja Católica e parte da imprensa).

O texto destaca que, embora a proibição dos jogos de azar no Brasil já tenha ultrapassado 70 anos, os argumentos em torno da proibição continuam os mesmos e contam com novos personagens advindos das igrejas protestantes, os quais compartilham dos mesmos princípios e denunciam que os jogos de azar vão contra a moral e aos bons costumes, incentivam as pessoas a não trabalharem, geram vícios, colaboram com a criminalidade e destroem as famílias, ou seja, para esses grupos, quem é favor da legalização dos jogos de azar também é favorável ao aborto, às drogas ilícitas, às bebidas alcoólicas, à prostituição, aos bandidos e a todos os males que prejudicam a sociedade.

Após a leitura, muitos estudantes discordaram das proibições dos jogos de azar, assim como das justificativas e argumentos apresentados pelos grupos conservadores. Para eles, não são necessárias proibições e o que é preciso é abertura do diálogo com os diversos setores da sociedade.

---

66. Escrito por Rodrigo Cesar (2017). Disponível em: <http://bit.ly/2OVhsEj>. Acesso em: 10 ago. 2018.

67.Decreto-Lei que altera o Decreto-Lei 3688/1941. Disponível em: <http://bit.ly/2DxuhTK>. Acesso em: 30 dez. 2017.

68. Carmela Leite Dutra, esposa do presidente da República, Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), naquele período e de religião católica.

Encerradas as discussões, finalizamos o trabalho com a avaliação do projeto pelos estudantes, em que, por meio de relatório escrito, apontaram o que aprenderam, assim como suas críticas e sugestões.

11. "A PABLLO VITTAR NÃO É DE DEUS": DESCONSTRUINDO QUESTÕES DE IDENTIDADE DE GÊNERO NA DANÇA POP

Luiz Alberto dos Santos

O presente relato de experiência apresenta o trabalho realizado no primeiro semestre de 2018 na Emef Raimundo Correia, localizada no distrito do Jardim Helena, em São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo, com três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I. Porém, para uma melhor compreensão do estudo, serão relatados os caminhos percorridos com as crianças do 2º ano B.

No início do ano letivo, levantamos as práticas corporais que não havíamos dado conta no ano anterior, construindo listas de danças, esportes e ginásticas que poderíamos estudar. Durante as conversas que atravessaram essa ação, senti que a turma estava muito empolgada em estudar a dança. O pop foi sugerido pelas crianças, assim como outras danças. Ao citá-las, algumas crianças também diziam artistas que conheciam e que ouviam em casa com seus familiares, e eram convidadas a demonstrar como dançavam. Ao chegarem no pop, algumas crianças citaram a Pabllo Vittar, prontamente o Daniel disse que a odiava, pois se tratava de um homem vestido de mulher, e repetiu por diversas vezes que ela "não era de Deus". Algumas crianças foram contra sua fala, dizendo que todas as pessoas eram de Deus, outras concordaram com o Daniel, e complementaram com falas como: "*ele é uma bicha louca*", "*um viadão*".

Diante dessas falas, o pop foi escolhido como tema de estudo, sendo elencados os seguintes objetivos do currículo da cidade, e do caderno de orientações curriculares de Educação Física:[69] expe-

69. Neste ano, a Secretaria Municipal de Educação publicou o documento *Currículo da Cidade: Educação Física*, alinhado à Base Nacional Comum Curricular. Ao escolher os objetivos, senti a necessidade de usar o caderno *Orientações Curriculares: Educação Física*, pois não encontrei nenhum que contribuísse com a discussão sobre o preconceito de gênero e orientação sexual.

rimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças socializadas no grupo de estudantes e reconhecidas em seu contexto cultural familiar; identificar elementos constitutivos da dança pop; identificar e discutir, buscando modificar as ações preconceituosas referentes às questões de gênero presentes na dança pop.

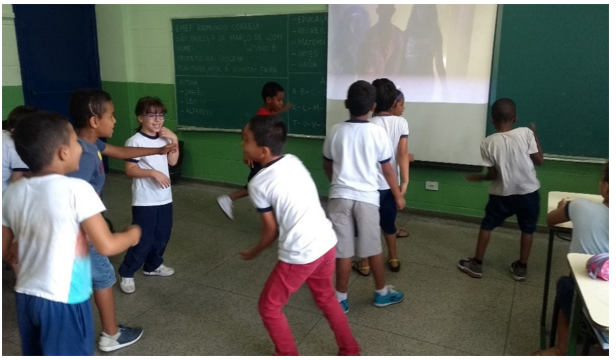
Com isso posto, organizamos a vivência da dança. O Vanderlan sugeriu que fosse na sala e que cada criança dançasse como soubesse. Como elas já tinham falado artistas que conheciam, trouxe músicas desses artistas. Na vivência, como era esperado por mim, houve muita vergonha por parte das crianças, alguns meninos que se arriscavam a dançar eram taxados de "bichinhas" por outros que não dançavam, e quando eram músicas da Pabllo Vittar, o Daniel e o Gustavo tapavam seus ouvidos para não escutarem as músicas.

Fonte: Acervo do autor.

Na aula seguinte, levantei os pontos citados para a turma, a questão da vergonha foi tratada pelas crianças como algo normal, porque dançar na escola era diferente de dançar em casa, ou em uma festa. Já sobre os xingamentos por parte dos meninos, surgiu a questão de que homem que rebola muito é boiola, e que dançar é coisa de menina. O Kaique logo respondeu que não devemos chamar ninguém de boiola ou de bicha, e sim de homossexual. Ao perguntar para o Daniel e o Gustavo a ação de tapar os ouvidos quando ouviram música da Pabllo Vittar, eles disseram não gostar

dela. O Vanderlan citou que isso era preconceito por ela ser transexual, e que todos podem dançar, pois isso não diz se uma pessoa é homossexual ou não. Perguntei para ele o que seria uma pessoa transexual, ele respondeu o seguinte: "é uma pessoa que nasce homem ou mulher, mas que por dentro, sente que é o contrário". Nessa conversa, a Thabata perguntou o que era pop, e a turma sugeriu outros espaços para que pudéssemos realizar a vivência, como a quadra e o anfiteatro da escola. Realizei as anotações dessas falas para que posteriormente, pudéssemos retornar a dialogá-las.

Durante as vivências, as crianças dançavam as músicas com passos e gestos de diversas danças, muitas diziam estar criando sua própria dança. Ao perguntar para as crianças se existia dança da música pop, a Isabelly disse que, em sua casa, tanto ela quanto a mãe dançavam copiando coreografias da internet de um professor chamado Daniel Saboya. Muitas crianças da turma disseram conhecer os vídeos e o professor. Combinei com a turma de levar esses vídeos para contribuir com o nosso estudo. As crianças também deram a sugestão de que eu levasse vídeo clipes dos artistas citados para que tivéssemos contato com a dança que eles faziam.



Fonte: Acervo do autor.

Durante minha pesquisa, tive muita dificuldade em encontrar o que seria a dança pop, nas pesquisas realizadas pela internet encontrava somente sobre o pop enquanto música. Senti a necessi-

dade de entrar em contato e conversar com professores de dança sobre o que poderíamos chamar de dança pop. Ao conversar com o professor Lucas Boaventura, ele disse não existir uma dança pop, o que existia eram artistas especializados em uma modalidade de dança, principalmente composta pelas danças de rua. Citou também que as coreografias apresentadas pela Cia. de dança Daniel Saboya eram uma dança mais livre, que poderia ser de coreografias pop, porém, com maior liberdade de gestos, não focando em alguma modalidade de dança específica.

As vivências seguintes tiveram a assistência de clipes e vídeos da Cia. de dança Daniel Saboya. A turma achou melhor a vivência com as coreografias do segundo, pois, na maioria dos clipes de música, se conta mais a história da música do que a dança em si.

Prosseguindo o estudo, apresentei para a turma minhas pesquisas sobre a música e a dança pop. Mencionei para a turma que pop se tratava da derivação do termo popular, sendo assim, grande parte das músicas eram pop, mas a música pop que estudávamos tinha características diferentes das demais, por serem feitas com batidas eletrônicas, envolverem muito a dança e apresentações de shows grandiosas. Expliquei também que seguimos nesse estilo da música pop pelos artistas que elas falaram no começo do estudo. Ao conversar sobre a dança, passei o áudio do professor Lucas Boaventura narrando seu entendimento a respeito do que seria a dança pop. No áudio, ele relata algumas danças de rua[70] bastante usadas por artistas pop. Apresentei algumas delas para a turma e perguntei para elas se gostariam de aprofundar nosso estudo em alguma das danças observadas. A turma, para minha surpresa, preferiu seguir o estudo como estava acontecendo, com cada criança dançando do seu jeito, ou copiando coreografias observadas nas vivências com assistência aos vídeos.

70. As danças de rua citadas pelo professor são: swag, break, popping, black, house.

Para dar conta das questões de gênero que surgiram na turma, levei vídeos[71] sobre a homofobia, depoimento de pessoas que assumiram a homossexualidade, e uma reportagem sobre uma pessoa homossexual que foi assaltada, pediu ajuda e acabou sendo agredida por ser gay. Cada leitura realizada pela turma era acompanhada de explicações e muito diálogo acerca das falas colhidas no começo do trabalho, pois pontuei para a turma que sentimentos como o ódio e a raiva causavam reações como as observadas nos vídeos. Muitas crianças perguntavam se eram verdade os depoimentos, muitas sentiam tristeza a cada fala sobre a violência que as pessoas homossexuais sofriam, e outras questionavam o que significavam termos que apareciam nas falas (lésbica, travesti, transfobia) e sempre tentava deixá-las responder, intervindo e dando minha representação somente após ouvir as crianças. A maioria da turma também foi contra toda a violência sofrida pela pessoa homossexual, dizendo que era necessário ter mais respeito com a orientação sexual de cada uma.

Para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a dança pop, convidei um dançarino profissional e estudioso das danças, que conheci por intermédio de meu companheiro de trabalho, para participar de uma entrevista com as turmas que estudavam a dança. O Jonathan prontamente aceitou o convite, e então as turmas construíram perguntas para o dançarino. Neste momento, pude ter uma pequena noção do quanto a turma do 2º ano B estava significando do trabalho até o momento. Grande parte das perguntas davam conta de entender o que era a dança pop, e sobre o que o Jonathan achava da Pabllo Vittar.

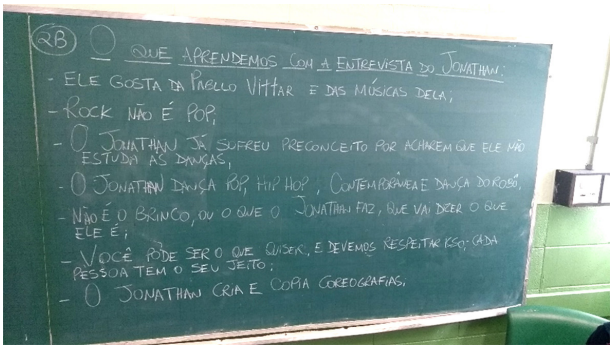
No dia da entrevista, o Jonathan chegou de turbante e com um brinco grande na orelha, isso chamou muito a atenção das crianças de todas as turmas, e quando ele abriu espaço para perguntas diretas, a Isabelly perguntou se ele namorava meninas ou

71. *E se fosse com você? (porque criminalizar a homofobia?)*. Disponível em: <http://bit.ly/2OfFlJs>. Acesso em: 10 ago. 2018; *Quebrando o tabu: pessoas que assumiram sua homossexualidade*. Disponível em: <http://bit.ly/2NaTD9S>. Acesso em: 10 ago. 2018; *Homossexual é assaltado, pede ajuda, mas acaba agredido*. Disponível em: <http://bit.ly/2OYaLkV>. Acesso em: 10 ago. 2018.

meninos. O Jonathan deixou para respondê-la no final, porém, estávamos perto do fim do período e muitas crianças iam embora de van escolar, logo que encerramos a entrevista já levamos as turmas para as suas respectivas salas, mas a Isabelly foi até o Jonathan saber sua resposta. Esse episódio foi narrado no final da entrevista por ele mesmo. A Isabelly chega perto e diz: "*você poderia responder agora a minha pergunta*?", o Jonathan responde: "*mas é só por causa do meu brinco mesmo que você quer saber*?", a Isabelle diz que sim e ele responde: "*eu me apaixono por meninos, mas não é por causa do brinco, é porque eu nasci assim*". Ao final da resposta, a Isabelly lhe pede um abraço e segue para a sala.

Fonte: Acervo do autor.

Esse fato me deixou muito emocionado, mais ainda quando a Isabelly conta isso para a turma, que ficou surpresa de saber que o Jonathan era homossexual, mas não o xingou ou destratou em nenhum momento. Registrei as falas das crianças sobre o que possivelmente tínhamos aprendido com o Jonathan em sua participação em nosso trabalho.



Fonte: Acervo do autor.

Para finalizar o estudo, após muitas conversas sobre como poderíamos realizar essa ação, a turma sugeriu montar grupos, escolher a música, criar suas coreografias e apresentar para a própria turma. Realizamos vários "ensaios", e as crianças apresentaram suas coreografias no anfiteatro para sua professora regente e as demais crianças. Pude perceber, tanto nas vivências em que ensaiávamos as coreografias, quanto nas apresentações, que não havia mais brincadeiras com os meninos que participavam da dança.

Para avaliar os percursos e ações realizadas durante o trabalho, filmei a turma relatando o que possivelmente haviam aprendido com o estudo da dança pop. Na análise das falas de cada criança, pude tirar como conclusão que o trabalho, de certa forma, deu conta daquilo que tinha como objetivo com algumas crianças, outras deram outros significados para o que observamos no caminho percorrido. Observando os demais registros, também pude perceber o pouco diálogo sobre a questão religiosa e a homossexualidade. Apesar do título do trabalho citar, essa questão ficou mais nas conversas abertas para a turma.

12. O RAP COMO VOZ POLÍTICA NA ESCOLA

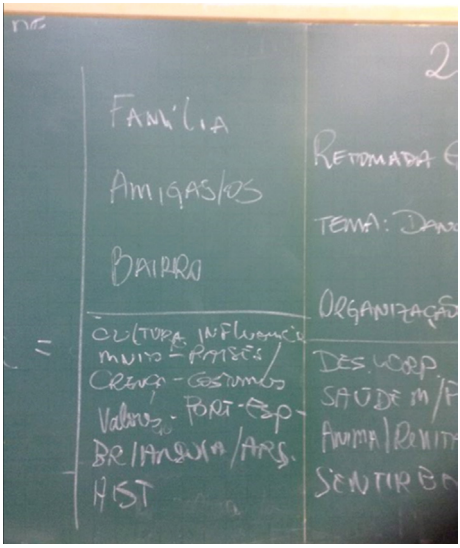
Marcelo Ferreira Lima

Ligando o som

A decisão de tematizar a dança com o 2º ano deu-se a partir da leitura dos documentos que regem o Plano de Curso (PC) do Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim) do curso de Administração (ADM). Fiz uma leitura dos registros do ano anterior em que havíamos estudado o funk.

Como no 1º ano, em 2017, fizemos os registros sobre o reconhecimento de diversas danças, e neste ano, 2018, no 1º semestre decidi que os estudantes conversassem sobre outros exemplos de dança e registrassem suas representações em folhas de caderno.

Solicitei que os grupos se manifestassem para registrar, de uma forma sintética, na lousa para iniciarmos nossas falas. Então, no primeiro mapeamento surgiu:

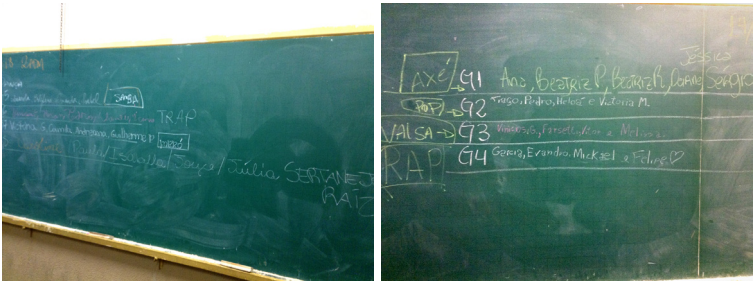


Primeiros registros
Fonte: Acervo do autor.

Nesse primeiro registro fica destacado que a cultura influencia e muito na questão da prática corporal do dançar. Que países com suas crenças têm impacto direto com a dança. Países como Brasil, Argentina, Angola, Portugal e Espanha também foram citados e o processo histórico de cada um também. Isso, neste momento, indica, temporariamente, que os estudantes têm representações iniciais sobre o dançar. Indica que um sistema complexo de relações influencia tanto para a prática existir como para controlá-la e/ou tentar extingui-la.

Outro registro se desenvolveu na questão dos possíveis impactos que a dança traz para quem a pratica. Neste, surgiram aspectos como desenvolvimento corporal, saúde mental e psicológica, animação, rentabilidade, sentir-se bem fazendo o que gosta e qualidade de vida.

Com os grupos organizados, os estudantes começaram a pensar em um tipo de dança para iniciar a pesquisa. Neste momento, coloquei para a turma escolher uma vivência do dançar que se aproximasse mais com suas realidades para que, depois, ampliássemos e aprofundássemos em uma determinada dança. Então, os grupos se manifestaram inserindo suas decisões sobre a prática: axé, pop, valsa, rap, samba, trap, forró e sertanejo raiz.

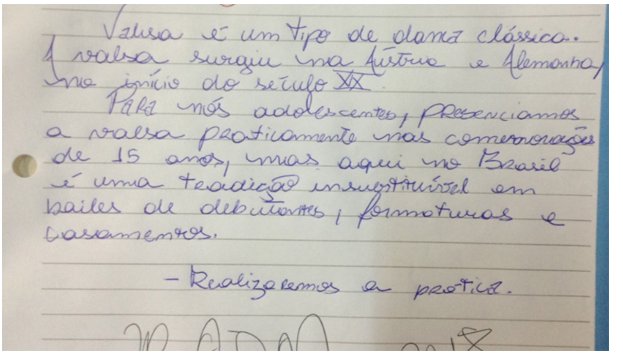


Alguns impactos da prática
Fonte: Acervo do autor.

Com esta tomada, os grupos foram para a pesquisa e se organizaram para as apresentações. Reforcei que o tempo não seria um

fator que limitasse qualquer apresentação. É relevante dizer que esta sala e bem participativa nos debates sobre assuntos contemporâneos.

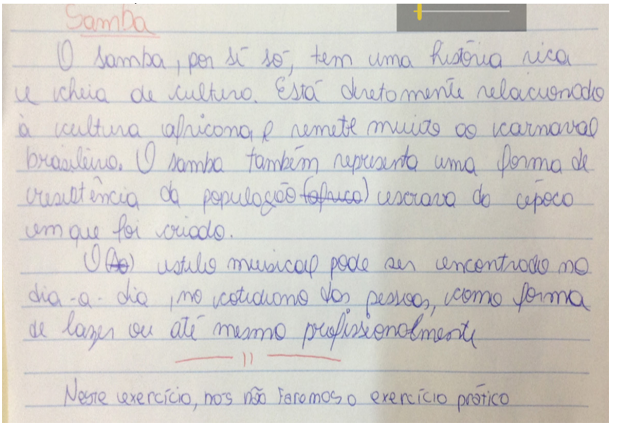
Abaixo alguns registros sobre o que cada grupo registrou sobre suas representações em relação às práticas corporais da dança.


Valsa é um tipo de dança clássica. A valsa surgiu na França e Alemanha, no início do século XX.

Para nós adolescentes, presenciamos a valsa praticamente nas comemorações de 15 anos, mas aqui no Brasil é uma tradição insubstituível em bailes de debutantes, formaturas e casamentos.

- Realizaremos a prática.

Registro do grupo de valsa
Fonte: Acervo do autor.


Samba

O samba, por si só, tem uma história rica e cheia de cultura. Está diretamente relacionado à cultura africana e remete muito ao carnaval brasileiro. O samba também representa uma forma de resistência da população (africa) escrava da época em que foi criado.

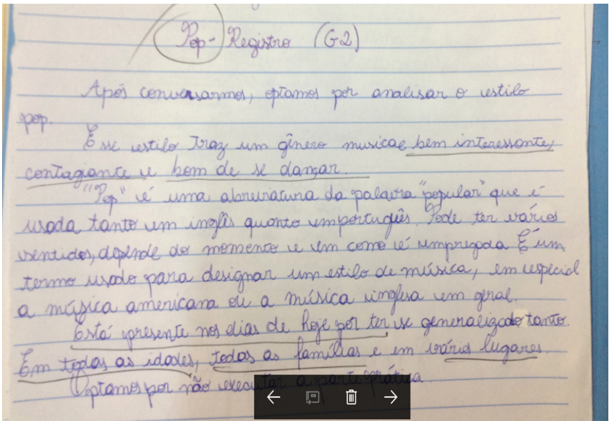
O estilo musical pode ser encontrado no dia-a-dia, no costume das pessoas, como forma de lazer ou até mesmo profissionalmente.

Neste exercício, nós não faremos o exercício prático

Registro do grupo de samba
Fonte: Acervo do autor.

O primeiro grupo se posicionou a favor do samba e registrou em sala que um de seus integrantes dança nos bailes. O segundo grupo registrou a relação com o continente africano e com o Brasil.

Também se posicionou com a questão política, de resistência e questões como lazer e rendimento profissional.


Pop - Registro (G2)

Após conversarmos, optamos por analisar o estilo pop.

Esse estilo traz um gênero musical bem interessante, contagiante e bom de se dançar.

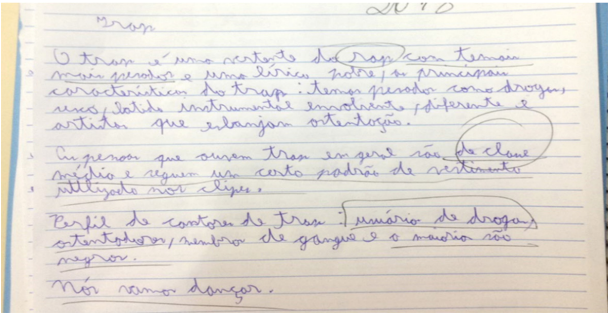
"Pop" é uma abreviatura da palavra "popular" que é usada tanto em inglês quanto em português. Pode ter vários sentidos, depende do momento e em como é empregada. É um termo usado para designar um estilo de música, em especial a música americana ou a música inglesa em geral.

Está presente nos dias de hoje por ter se generalizado tanto. Em todas as idades, todas as famílias e em vários lugares.

Optamos por não executar a parte gráfica.

Registro do grupo do pop
Fonte: Acervo do autor.

Este grupo salientou que o pop é contemporâneo e que está presente em uma boa parte dos momentos familiares e em outros locais com certa facilidade. Também registrou que, além de ser contagiante, é prazeroso de se dançar.


Trap

O trap é uma vertente do rap com temas mais pesados e uma lírica pobre, as principais características do trap: temas pesados como drogas, sexo, batida instrumental envolvente, diferente e artistas que esbanjam ostentação.

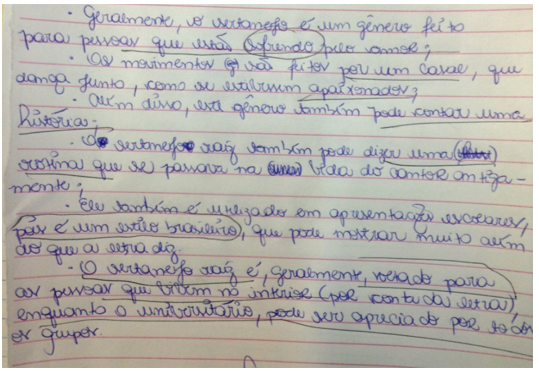
As pessoas que ouvem trap em geral são de classe média e seguem um certo padrão de vestimenta utilizado nos clipes.

Perfil de cantores de trap: usuários de drogas, ostentadores, membros de gangue e a maioria são negros.

Nós vamos dançar.

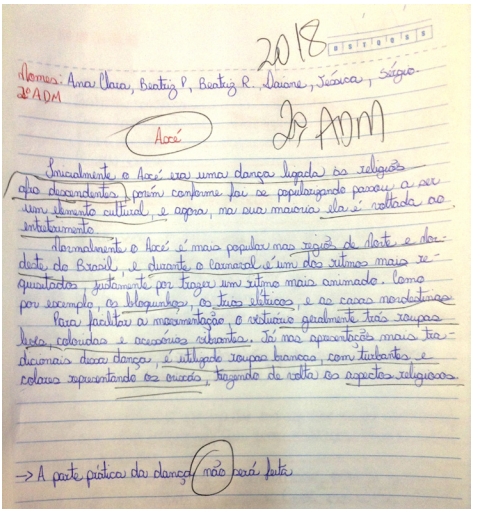
Registro do trap
Fonte: Acervo do autor.

Este grupo trouxe algo que incomodou a sala. O trap, novo estilo do rap e hip-hop, traz, nas letras e nos gestos, relações complexas sobre o uso de drogas, ostentação e questões de etnia.



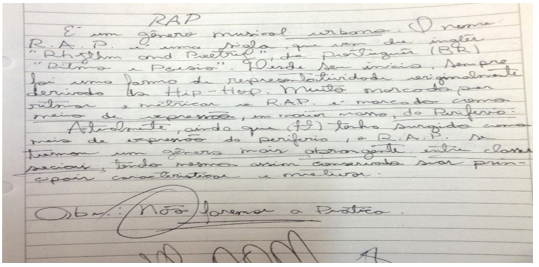
Registro do grupo do sertanejo
Fonte: Acervo do autor.

O grupo trouxe a questão da utilização do sentimento para compor as letras e os gestos nas danças. Além disso, em relação ao sentimento, na maioria das vezes, conta uma determinada história de uma ou mais pessoas. Também trouxe a representação de que o sertanejo raiz é mais localizado no interior e o universitário é mais expandido.



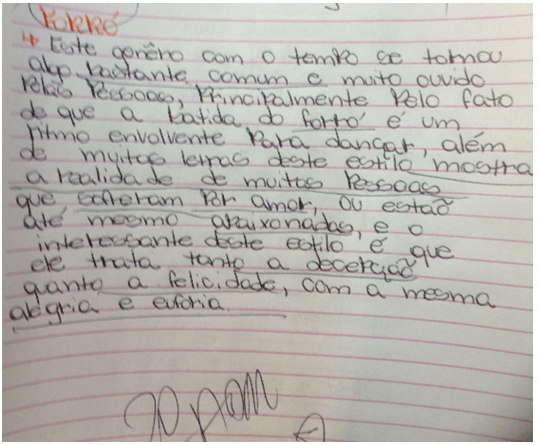
Registro do grupo de axé
Fonte: Acervo do autor.

O grupo trouxe a representação religiosa e a relação afrodescendente em seu início. Hoje, segundo a opinião dos jovens, está voltada para o entretenimento. Também indicou determinadas localidades onde se pratica a dança. Além disso, registraram acessórios, como as roupas, que são utilizados com mais frequência nesta manifestação.



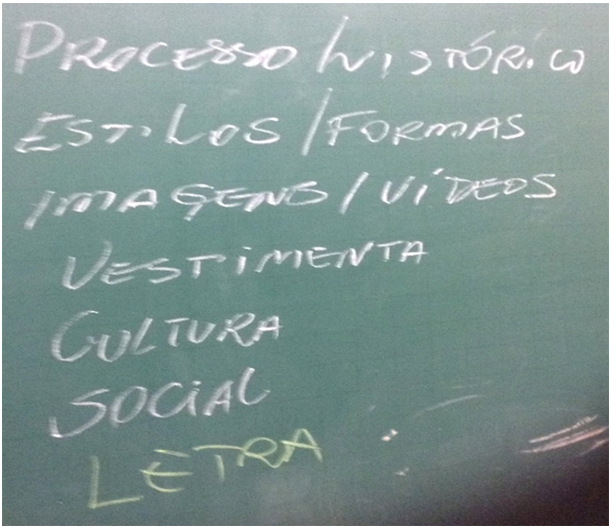
Registro do grupo de rap
Fonte: Acervo do autor.

O grupo que registrou o rap expôs questões atuais. Como em alguns acima citados, trouxe a localidade. Também citou que a expressão é uma marca forte do rap. Indicou que, em determinada classe social, o rap é mais "tocado".



Fonte: Acervo do autor.

Sobre o forró, o grupo apresentou uma visão histórica e salientou que o ritmo é muito envolvente. Registrou que algumas letras apresentam certas realidades das pessoas em relação aos sentimentos.



Fonte: Acervo do autor.

Outros passos

Ao fazer a leitura inicial, ficaram claras certas representações. As danças mencionadas no primeiro momento, registradas pelas/os estudantes, indicaram: Sentimentos, resistências, religião, influências familiares, influências locais e certos impactos sobre a prática. Com isso, solicitei aos grupos que, durante a pesquisa para a apresentação, focassem nessas manifestações.

Iniciamos as apresentações na semana seguinte. Como não impus ordem nem tempo, os grupos se organizaram conforme suas preferências. Trouxeram nas pesquisas as questões debatidas e registradas inicialmente. Alguns desses grupos dançaram na sala como forma de demonstração.

Quando o grupo de rap, último grupo, apresentou-se, já no meu mapeamento sobre as representações e apresentações, devidamente registradas, já estava analisando a questão do rap. Assim que a discussão foi para o vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), esta decisão se concretizou.

Neste momento, um estagiário me acompanhava na aula e na apresentação. Conversando após a aula, disse a ele que ia tematizar o rap devido às manifestações em sala de aula. Como ele é da região, perguntei se conhecia algum rapper para vir na escola falar sobre o tema e "bater um papo" com a turma. De prontidão, o estagiário já se manifestou dizendo que fazia parte de um projeto social que tinha o foco em manifestações do rap – hip-hop e skate. Que também conhecia um rapper da região que é vizinho dele.

Logo, ele entrou em contato com o vizinho rapper e organizamos a visita à escola para as vivências e apresentações. Fui à direção para solicitar as devidas autorizações e solicitações.

Cantando, rimando, interpretando

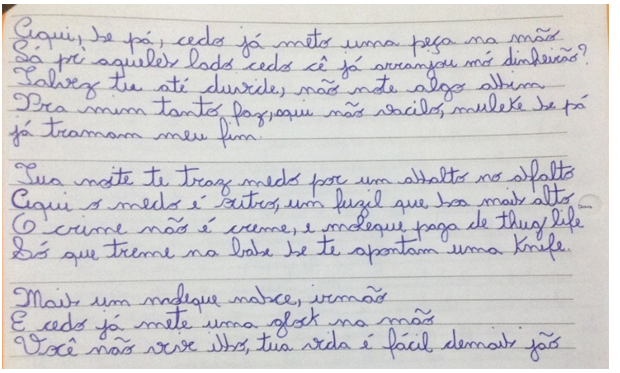
Na aula seguinte, solicitei que as/os estudantes fizessem seus registros sobre o rap e que pensassem e registrassem em três ou mais parágrafos uma rima ou letra sobre alguma situação particular ou de cunho coletivo. Além disso, levei 6 letras de diferentes grupos de rap Racionais MC's. Solicitei a leitura e a possibilidade de interpretação das letras. Após a interpretação, cada grupo produziria uma letra conforme sua leitura de mundo sobre qualquer aspecto.

Referente às letras das músicas do Racionais MC's, a questão da religiosidade foi muito destacada. Um grupo, no seu entendimento, criticou o emprego da religião para justificar certos crimes ou uso de drogas e armas. Outros grupos preferiram ou entenderam que era um resumo das letras.

Teve grupo que entendeu a questão da religião, nas letras, como forma de proteção ao caos social que as periferias enfrentam. Nesta visão, o grupo defendeu seu ponto de vista a partir da ausência do

poder público na região e que a religião talvez seja o único ponto de fuga ou resistência ao peso da desigualdade.

Uma das letras trouxe a questão das divisões de classe como mostra a imagem abaixo:


Aqui, se pá, cedo já meto uma peça na mão
Lá pr' aqueles lado cedo cê já arranjou mó dinheirão?
Talvez tu até duvide, não note algo assim
Pra mim tanto faz, aqui não vacilo, muleke se pá
já tramam meu fim.

Tua noite te traz medo por um assalto no asfalto
Aqui o medo é outro, um fuzil que soa mais alto
O crime não é creme, e moleque paga de thug life
Só que treme na base se te apontam uma knife.

Mais um moleque nasce, irmão
E cedo já mete uma glock na mão
Você não vive isso, tua vida é fácil demais jão

Fonte: Acervo do autor.

Nela, é possível identificar certa ideia sobre as diferenças das classes sociais existentes. O grupo trouxe a vida de uma forma difícil e sem qualquer perspectiva comparando com quem a crítica e está, de certa forma, confortável.

Outras composições foram pelo caminho religioso. Como os demais, este grupo se posicionou com a crítica à mídia, questões de inclusão e emoção. Também chamou a atenção para uma questão complexa, o racismo. Enquanto o grupo pensava e produzia sua letra, fui chamado para dar sugestão. O grupo apresentou o samba na primeira parte e sustentava a questão dos negros com muita resistência, e questionou a possibilidade de falar sobre. Disse que sim, que todos os grupos poderiam falar sobre seus incômodos nas letras. Que poderia ser sobre qualquer assunto que lhes fosse pertinente. Questionei: quantos negras e negros têm aqui na escola? Quantos professores negros e negras têm na escola? Quantos passam no vestibular? Se são a maioria, onde estão? O que estão fazendo? Por quê? Então o grupo produziu.

Foi possível identificar o que os jovens pensam sobre a presença de certas forças no ambiente escolar. O "passar no vestibular" não significa libertação ou passagem para um outro nível. O recado vai muito além. Denuncia, pela representação, forças que tencionam a todo o momento a diminuição do negra/o nos espaços educacionais.

Após a entrega das letras e das interpretações das músicas do Racionais MC's, o estagiário e seu "parceiro" rapper foram à escola apresentar seu trabalho. Solicitei à sala que conversassem, questionassem o que incomodava nas questões que o rap trazia. Uma situação foi interessante, que eu não mapeei e surgiu em conversas nos corredores, as "batalhas de rap" estavam acontecendo em alguns horários na escola. Neste primeiro momento, apenas alunos estavam se movimentando para tal.

Na batalha, na rima, nas ideias, nos posicionamentos

É importante relatar que a presença do estagiário e de seu parceiro rapper precisou de um planejamento, solicitação da autorização da direção e orientação escolar, justificativa para a palestra e vivência, mapeamento dos locais onde aconteceriam a palestra e as vivências, bem como a duração.

Iniciamos com as apresentações. O estagiário, que é profissional da prática de skate e surf, trouxe na apresentação a preocupação com as "resistências" desta prática, fazendo referência com o rap. Trouxe informações relevantes sobre o processo histórico e sua vida de skatista e surfista.

Fonte: Acervo do autor.

Num determinado momento da apresentação, o profissional apresentou determinadas formas de preconceito sobre o praticante de skate e a luta por visibilidade nos espaços. Contou sobre o processo histórico de um determinado contexto em que a então prefeita Luiza Erundina foi determinante para a ampliação e visibilidade/legalidade da prática em questão.

Também apresentou sobre um determinado processo político no Brasil. Neste contexto, trouxe um momento que o país vivia bem complexo e que afetou a prática do skate.

Alguns estudantes questionaram sobre valores, locais de prática e estilo. O palestrante respondeu às curiosidades e também o "susto" sobre as proibições da prática. Depois disso, o rapper iniciou sua apresentação. É importante dizer que eu havia solicitado que explorasse sua vivência. Isso se deu pelo fato de que os grupos já tinham pesquisado e apresentado o processo histórico e tipos de rap.

Então, reorganizamos as falas e o tempo de cada um para não "perder" aquele momento. Ainda não sabia se eles poderiam retornar à escola para futuras apresentações. Além disso, com o mapeamento interno perto das entregas de menções e diversas apresentações da escola, ficaria difícil uma nova visita nas semanas seguintes ou em outros dias e horários.

Identificado como Ale, que é rapper, MC e poeta, ele iniciou sua palestra com um pequeno resumo do rap e relação com o hip-hop. Falou sobre a militância dele e os locais que ele faz suas batalhas de rap e hip-hop. Disse que o rap e hip-hop vieram para dar voz, identidade e autoestima para o povo. Falou do negro em locais de destaque e poucos negros nesse espaço.

Disse também que o rap ensina a se posicionar, a falar com as pessoas, e seu raciocínio, pelas batalhas, fica bem mais rápido. "*Quem improvisa sabe lidar com qualquer situação*". Em seguida, mostrou a página na rede social (Facebook). Também registrou que o grupo fez a primeira batalha feminina da zona leste. "*O rap hoje é inclusão, o rap está salvando vidas*". "*Para você ser um bom MC, tem que ler muito, tem que estudar muito*". *"Rap é conhecimento. Quanto mais você lê, mais argumento você vai ter".* Falou também de uma praça sobre um espaço da Sabesp na zona leste, Parque Zilda Arns, Av. Sapopemba esquina com Juiz de Fora, na Vila Ema, onde há espaço para as batalhas e composições.

Disse que o espaço estava abandonado e que o grupo foi, ocupou-o e fazem, todas as sextas, poesias e batalhas. Convidou quem estivesse interessado a comparecer, praticar e somar. Tem sarau e biblioteca que pode ser utilizada, além disso, eles recebem doações e trocas, chamadas de "GeladeiraTeca", que é uma geladeira que guardam os livros.

Depois disso, fez uma poesia de crítica política fazendo rima com o Hino Nacional, "Poesia da Intolerância". Reforçou a militância para um país mais justo e dos projetos que acontecem na zona leste.

Convidou as/os alunas/os a produzirem naquele momento suas batalhas. A sala indicou algumas pessoas. Seis meninos, depois de certa insistência da sala, foram ao palco e se organizaram para as batalhas. O MC disse que a batalha seria produzida a partir de temas que a própria sala indicasse e que ganhava aquele que conseguisse mais aplausos, mas que aquilo não era uma competição para saber quem era melhor ou pior, e sim amplificação do conhecimento.

Como os meninos que sempre estavam nas batalhas nos horários da escola mostraram certa timidez, o skatista subiu ao palco para batalhar com o MC. Então, os temas foram surgindo das/os alunas/os.

Mas, antes disso, o MC e o skatista profissional distribuíram jornais com recortes de um assassinato de um jovem. Era um skatista que também fazia parte do grupo social. Dois alunos que moram na região e conheciam a história também comentaram sobre isso.

O MC relatou outra ação, o preconceito das pessoas, principalmente dos/as amigos/as e da família. Disse que foi difícil, e ainda é, a família aceitar que ele é cantor, poeta e MC. Também reforçou que apesar do rap ser contra o preconceito, acaba agindo de forma contraditória, ou seja, marca território na disputa pelo poder e limita quem pode e quem não pode ser do rap. Um aluno citou um filme do rapper Eminem e outros.

O MC disse também sobre valores para gravação. "*O MC para gravar um som é muito caro mano, vai gastar mais ou menos 600 a 700 reais, e um moleque de 15 anos da periferia não tem isso*". Falou que os MCs começam com vídeos caseiros e também nas participações dos eventos de batalha. Quando iniciam, pegam "*as bases do YouTube mesmo e mandam o no vocal*". Por isso eles fazem esses eventos para dar oportunidade aos jovens de periferia que não têm oportunidades.

Relatou sobre o grafite a partir de um questionamento de uma aluna; sobre o processo histórico nos EUA, mas também disse que qualquer formato de manifestação, como a pichação, é considerado grafite/arte por conta da sua forma de expressão. "*As crianças, quando riscam as paredes, estão fazendo grafite*". Falou dos três tipos de desenho e escrita. O "bomb", com letras redondas, o wildstyle, que é difícil de entender, só vai entender porque ao final do grafite fica registrado o que está escrito, e o extenso, que é bem realista. Falou de grafiteiros como os *Gêmeos e o Kobra* que ganham até R$ 300.000,00 pela arte, e que alguns alunos conhecem. Também relatou certa violência institucional para quem faz o grafite.

O MC explicou que existem pessoas que não têm facilidade de se expressar falando, mas com o desenho/grafite podem expor determinadas manifestações, desejos ou críticas.

Sobre uma questão de um aluno, em relação como é feita a dança no rap, o MC se posicionou falando que é bem difícil no rap

a questão da dança, mas há batalhas de dança, como *breaking*. Também explicou sobre a organização mundial Zulu de hip-hop e de alguns ícones brasileiros, como Nelson Triunfo, MV Bill e Thaíde e DJ Um. Fez uma relação com uma rede de TV que era resistente ao funk, mas agora não para de passar em suas programações.

Fonte: Acervo do autor.

Ainda sobre a dança, falou do "*boom bap*", com batidas mais leves; da trap (que já tinha sido trabalhado em sala de aula) "*que não tem uma pegada de manifestação, é mais um som de lazer do que manifestar*".

Que comecem as batalhas

Ao convidarem os alunos e alunas, um grupo se manifestou e subiu. Organizaram o espaço e o primeiro tema veio, feminismo, em seguida a questão do uso de drogas. Este momento foi bem marcante para os estudantes, tanto para quem participou da batalha quanto para quem assistiu. O MC também alertou os estudantes sobre um projeto da Prefeitura de São Paulo chamado Vai (http://bit.ly/2OVeGyT) e incentivou os estudantes a acessarem para futuros projetos de cultura.

Em síntese

Longe de ter tido um fim, as possibilidades foram relevantes para o processo formativo da turma. No que diz respeito aos princípios, pode-se ter a noção da amplificação das vozes e das representações diversas dos estudantes em relação ao rap. Extrapolou-se, sem desconsiderar outros aspectos, visões que, de certa forma, transmitem representações limitadoras sobre a vivência da dança. Pode-se ter outras lentes para a prática do rap e seus autores. Com isso, o posicionamento político, tanto dos estudantes quanto dos palestrantes, merece destaque devido ao posicionamento contrário à injustiça social, tanto nos registros em sala de aula quanto nas apresentações.

Tais possibilidades foram concebidas por diversas oportunidades: a leitura atenta dos documentos da escola, que possibilitam os trabalhos; uma visão ou contato com pessoas da comunidade que possam auxiliar no processo educacional; a pesquisa, tanto na escola quanto fora; as vivências e vozes dos estudantes em relação à prática tematizada; as problematizações sobre processos de acesso e permanência dos grupos minoritários nas instituições de ensino e a amplificação e profundidade que foram os debates e apresentações diversas.

Outra questão foi o registro. Esta ação possibilitou todo o processo e possibilitará tantos outros. Por este, foi possível identificar as mais diversas possibilidades de problematização; também foi possível todo o processo de ida dos palestrantes e as problemáticas abordadas; pode-se ampliar o universo do Outro como pessoa e, assim, reconhecê-los como produtores de conhecimento. Como dito, longe de um fim, a tarefa está apenas começando e terá outros caminhos pela frente para aulas mais justas a todos.

13. SAMBA, SAMBA, SAMBA O LELÊ

Marina Basques Masella

O trabalho aqui relatado aconteceu durante o primeiro semestre de 2018 na Emei Nelson Mandela, localizada no bairro do Limão, zona norte de São Paulo, em uma turma multietária composta por crianças de 4, 5 e 6 anos, e uma vez por semana, dentro do território de aprendizagem nomeado pela escola de cultura corporal. O público atendido pela instituição é formado por sujeitos advindos de diferentes camadas sociais, podendo afirmar que uma parcela é caracterizada por maiores dificuldade no acesso aos serviços públicos, enquanto outra parte apresenta melhores condições de acesso até mesmo aos serviços vinculados a instituições particulares da região. A escola pertence ao programa do município de São Paulo intitulado "Escola de tempo Integral", atendendo às crianças das 8 às 16 horas, sendo que cada turma possui uma professora que atua das 8 às 12 horas e outra das 12 às 16 horas.

Atenta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, considerando o tema do Projeto Especial de Ação (PEA), que no ano vigente está se dedicando ao estudo de práticas promotoras para a equidade racial e de gênero e permeada pelos princípios e procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física, elegi como tema de estudo o samba. Essa escolha se deu após identificar que a Emei está localizada entre três importantes escolas de samba da região: Mocidade Alegre, Rosas de Ouro e Império da Casa Verde, espaços muito frequentados pelas famílias e crianças aos finais de semana e período de férias.

Com base nesse cenário, realizei um mapeamento acerca dos conhecimentos referentes a essa prática corporal que circulavam entre as crianças, perguntando a elas o que sabiam sobre o samba e em que locais podemos sambar. A primeira criança a falar disse: "*eu sei sambar*", seguida por muitas outras que disseram: "*eu também*". Um menino afirmou: *"as mulheres só vestem pouca roupa*", fala que

foi complementada por uma menina que disse: "é *verdade, tem uma fantasia mais maior pro homem*". Outra menina disse que para sambar "*tem que arrumar o cabelo, se maquiar... mas a mulher só! Não o homem*", fala que foi contestada por um menino que rebateu dizendo que "*homem pode maquiar também se quiser*". Em seguida, as crianças começaram a nomear diversos instrumentos musicais que faziam parte do samba, dentre eles destacaram o pandeiro, o violão, o tambor e o chocalho. Sobre os locais em que podemos sambar, apareceram as falas "*na escola de samb*a", "*na rua*" e "*eles tocam no meu prédio*". No final da conversa, uma criança disse: *"eu conheço a música que fala samba, samba, samba o lelê*" e as demais disseram que também sabiam e todas elas começaram a cantar vários trechos dessa música, fazendo gestos diversos.

Em seguida, propus uma vivência a fim de continuar mapeando os significados que as crianças atribuíam a essa prática corporal. Para isso, utilizei uma *playlist* do aplicativo Spotify intitulada "Samba de raiz", uma caixa de som e as crianças dançaram durante certo tempo.

Fonte: Acervo da autora.

Deste modo, o trabalho teve como objetivos ampliar e aprofundar os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre o samba, desvelando as gestualidades presentes nessa prática corporal e identificando as narrativas vinculadas a ela que perpetuam estereótipos de gênero, raça e etnia.

Por não possuir muita experiência com a prática corporal escolhida, procurei aprofundar os meus próprios conhecimentos sobre o samba. Para isso, adquiri dois livros após pesquisa realizada na internet, intitulados *Uma história do Samba – as origens*, de Lira Neto, e *Dicionário da história social do Samba*, de Nei Lopes e Luiz Antonio Simas. Além disso, assisti diversos vídeos na internet e conversei com amigos e amigas que frequentam escolas e rodas de samba de diferentes configurações e em distintas localidades na cidade de São Paulo.

Os dois livros adquiridos foram importantes para que pudesse conhecer mais sobre a história do samba, além de possuírem imagens que foram muito úteis nos momentos com as crianças. Com base nesses suportes de pesquisa, elaborei uma contação de histórias para as crianças, procurando construir com elas o percurso e a história do samba no Brasil. Fomos para o gramado da escola, fizemos uma roda e lá utilizando mapas, tecidos, fantoches e brinquedos

como recursos, narrei sobre a condição da chegada dos negros africanos no Brasil, a origem do samba na Bahia pela mistura dos ritmos musicais, o samba de umbigada, a migração de parcela dessa população para o Rio de Janeiro se desenvolvendo, o samba carioca em um espaço chamado por eles de "Pequena África", os primeiros instrumentos musicais e a figura de Tia Ciata.

As crianças participaram ativamente dessa contação, com falas e contribuições como: "*eu já fui na Bahia, minha vó mora lá*", "*o ano passado a gente apresentou um samba da Bahia na festa, lembra?*", "*minha vó mora no Rio de Janeiro, mas ela não sabe sambar*", "*eles sentiam saudades da África e se juntavam pra fazer festa, cantar, dançar, comer...*". Vale ressaltar que a escola possui um Projeto Político Pedagógico voltado para a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o trabalho com as relações étnico-raciais e a história da cultura africana e afro-brasileira na escola desde a Educação Infantil e que as crianças, principalmente as mais velhas da turma, já estavam familiarizadas com a discussão de alguns assuntos abordados por essa contação de história.

Quando comentei sobre alguns instrumentos musicais que compõem as músicas de samba, como o ganzá e o reco-reco, muitas crianças disseram não os conhecer. Então, perguntei para a coordenadora pedagógica da escola se ela poderia trazer esses instrumentos para que eu mostrasse às crianças, uma vez que ela é instrumentista em um grupo de maracatu e sabia que poderia me ajudar. Assim ela fez e propus uma vivência em que as crianças puderam tocá-los e descobrir o som que produziam.

Fonte: Acervo da autora.

Desejosa de que as crianças acessassem outros discursos e fontes diferentes das já recorridas até então, por contatos que fiz nas redes sociais, consegui que o Kleber, um sambista que integra o grupo amador Descontrole, fosse até a escola conversar com a turma sobre sua relação com o samba. As crianças ficaram muito empolgadas com a ideia e elaboramos algumas perguntas para fazer a ele, dentre elas: como você conheceu o samba? Quais instrumentos você sabe tocar? Você dança também? Do que você brincava quando era criança?

No dia da visita, Kleber retomou com as crianças alguns aspectos da história do samba e contou a elas sua história de vida. Disse que desde criança tocava samba com seus familiares, que já desfilou em diversas escolas de samba da cidade de São Paulo, explicou um pouco como elas funcionam, contou que sabe tocar 10 instrumentos musicais e que atualmente faz shows em bares, festas, restaurantes e demais estabelecimentos com a sua banda. Ele também levou seu cavaquinho, explicou um pouco sobre esse instrumento e propôs que fizéssemos uma roda de samba. As crianças dançaram, cantaram trechos de sambas que ele ensinou, perguntaram sobre as roupas

que ele fazia os shows, quantas tatuagens ele tinha, pediram para segurar seu cavaquinho e para cantar "Samba, samba, samba o lelê".

Fonte: Acervo da autora.

Procurando aprofundar os conhecimentos sobre a prática corporal estudada e problematizar algumas questões levantadas pelas crianças, utilizei a sala multimídia da escola para projetar algumas imagens e conversarmos. Levei imagens de passistas de escola de samba, de homens e mulheres se arrumando para o desfile, de grupos de samba compostos apenas por mulheres, grupos compostos por homens e mulheres e de sambas de roda do recôncavo baiano. Em cada uma delas, parávamos para conversar sobre nossas impressões. Novamente foi levantada a questão de a passista estar com pouca roupa e perguntei para as crianças se elas viam algum problema nesse fato. Uma menina falou: "*quando a gente vai na praia, também usa roupas parecidas com elas, só que sem o brilho e a maquiagem*", fala que foi complementada por outra menina que disse*: "igual quando tá calor e a gente tira a blusa no parque*". Conversamos então sobre a importância de

sempre respeitar o corpo da outra pessoa, esteja ela com muita ou com pouca roupa. Falamos também que os desfiles das escolas de samba ou as diversas rodas de samba existentes são momentos de festa, de celebração e que as pessoas se arrumam, se vestem e se maquiam de diferentes formas para esse momento, e o importante era a pessoa se sentir bem com o jeito que está vestida ou maquiada, seja homem ou mulher.

Algumas semanas depois, a escola recebeu o convite para assistir gratuitamente a peça *Bento Batuca*, em cartaz por apenas dois finais de semana no Teatro Jaraguá. Fiquei muito empolgada quando tive contato com a sinopse da peça, uma vez que seu texto narra a história de Bento, um menino que batuca em tudo e em qualquer lugar desde que nasceu e que, ao receber uma notícia que vira a sua vida de ponta-cabeça, parte em uma viagem a procura da batida do seu coração, passando pela Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro e mergulhando na capoeira, no frevo, no maculelê e no samba, reencontrando suas origens. A ida até a peça era mais uma oportunidade de ampliação dos nossos conhecimentos e foi pauta de uma das reuniões do conselho de escola. Após a aprovação, lá fomos nós! As crianças aproveitaram muito o espetáculo e quando o personagem Bento estava mergulhando na história do samba, apareceu a personagem da Tia Ciata e nesse momento vi muitas cabecinhas virando em minha direção e dizendo: *"É a Tia Ciata, prô! É a Tia Ciata!"*.

As crianças que foram ao teatro receberam a tarefa de contar para as que não puderam ir um pouco sobre a história e as sensações que tiveram. A peça tinha uma banda ao vivo e as crianças falaram sobre os instrumentos, as características dos personagens e a viagem realizada por Bento, citando a Tia Ciata e as roupas que estava vestida.

Fonte: Acervo da autora.

Aproveitei esse momento para contar às crianças que, por algum tempo, as práticas corporais retratadas pela peça eram proibidas, que as pessoas que as praticavam tinham que fazer isso escondidas e questionei se elas sabiam o porquê desse cenário. Um menino disse: *"acho que tinham pessoas que não gostavam do barulho que eles faziam"*. Provoquei perguntando se isso era motivo o suficiente para que eles fossem proibidos de dançar e grande parte das crianças disseram que não. Foi então que uma menina falou: *"acho que já sei, prô! Era porque eles eram negros né? As pessoas que dançavam? Aí teve um apartheid igual o do Nelson Mandela na África do Sul!"*. As crianças estavam estudando a vida de Nelson Mandela nesse período e o apartheid era pauta de nossas investigações, possibilitando essa associação. Conversamos então que, apesar de isso ter acontecido há muito tempo, até hoje os negros sofrem racismo e muitas das suas práticas são tratadas com preconceito.

Fonte: Acervo da autora.

No ano de 2017, as crianças tiveram algumas oficinas de capoeira e samba de umbigada e em vários momentos de nossas vivências comentavam sobre isso. Decidi então adentrar nessa modalidade para contemplar a fala das crianças que já estudavam na escola o ano passado e também as crianças novas. Para isso, fomos até a sala multimídia novamente para assistir dois vídeos: uma entrevista com uma mulher negra contando brevemente sobre a história e alguns aspectos do samba de umbigada do recôncavo baiano e outro que mostrava homens e mulheres em uma roda de samba. Pedi para que as crianças que já estudavam na escola explicarem para as demais o que já sabiam sobre o samba de umbigada e elas fizeram uma pequena demonstração, executando o movimento da umbigada e dizendo para que ele servia.

Fonte: Acervo da autora.

Após esse momento, fomos para a vivência. A escola possui cerca de 20 saias modelo três marias que usamos nos eventos culturais e apresentações das crianças e alguns instrumentos musicais à disposição das professoras. Utilizamos esses materiais e também a caixa de som com o álbum *O Recôncavo Baiano em Samba de Roda*, do grupo Filhos de Nagô, e combinei com a turma que, como não havia saias e instrumentos em número suficiente para todos, iríamos revezar. Na primeira vivência, todas as meninas optaram pela saia e os meninos disputaram o tempo todo os instrumentos, uma vez que não tinham muitos e alguns ficaram sem.

Em uma segunda vivência, fizemos o mesmo combinado de revezar as saias e instrumentos e reiterei novamente que meninos e

meninas poderiam optar por vestir ou tocar o que desejassem. Dessa vez, um menino quis experimentar a saia, fez alguns giros com ela, mas logo foi escolher um instrumento. Algumas meninas não quiseram colocar a saia e optaram apenas pelos instrumentos e outras usaram saias e tocaram instrumentos ao mesmo tempo, criando o nosso próprio jeito de sambar.

Fonte: Acervo da autora.

Foi interessante perceber que na segunda vivência os meninos também quiseram dançar e estar junto com as meninas, o que não aconteceu da primeira vez, em que apenas se sentaram todos juntos no chão e ficaram tocando os instrumentos sem demonstrar interesse por dançar e estar com elas. Realizamos um registro dessas vivências no portfólio individual das crianças (caderno grande de desenho fornecido pelo kit de materiais da prefeitura) e as crianças desenharam as saias ressaltando suas estampas, desenharam meninos e meninas dançando e usando instrumentos e o gesto da umbigada. Durante todo o trabalho, as fotografias e os vídeos também foram formas

de registro, que nos auxiliaram a desenhar todo o percurso vivido e também a planejar as próximas ações didáticas que faríamos.

Conversando com a diretora da escola sobre o estudo que estávamos realizando, ela me contou que a avó de uma menina de outra turma era participante ativa da escola de samba Rosas de Ouro e poderia ser uma ótima oportunidade de levarmos as crianças até lá. Eu pirei com a ideia e as crianças mais ainda! Conversamos com ela, com a perueira da escola que se dispôs a levar as crianças sem nenhum custo e lá fomos nós conhecer mais sobre as escolas de samba, em especial a Rosas de Ouro.

Fomos até a sala multimídia e vimos uma imagem de satélite do bairro do Limão, localizando a nossa escola e a quadra da Rosas de Ouro. Vimos um vídeo que mostrava sua bandeira explicando seu significado, um ensaio acontecendo na quadra da escola e imagens de um desfile no sambódromo em que analisamos a comissão de frente, o abre-alas e a porta-bandeira, os carros alegóricos, a rainha da bateria, a bateria e o samba-enredo da escola. Infelizmente, a visita ainda não aconteceu, pois não conseguimos uma data e um horário que fosse possível a escola nos receber. Porém, nos garantiram que no início do semestre que vem a visita acontecerá e espero acrescentar mais algumas linhas nesse relato muito em breve.

Olhando para o percurso traçado com as crianças durante essa tematização, observo que participamos de diversas situações didáticas de problematização, ampliação, aprofundamento, mapeamento, registro e avaliação dos conhecimentos e significados referentes ao samba e aos seus praticantes. Noto que as nossas discussões e vivências extrapolaram o período que nos dedicamos a esse estudo, uma vez que as crianças se juntam para fazer rodas de samba no parque, pegam o lixo da sala e materiais não estruturados para batucar e sempre pedem para eu colocar músicas de samba no meu celular. Outro efeito muito interessante que observei recentemente foi durante a Copa do Mundo, em que vários meninos quiseram fazer maquiagem do Brasil no rosto e até mesmo passaram batom verde.

Acredito que tudo o que vivemos durante o estudo do samba contribuiu para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre

essa prática e ampliar os significados que já tínhamos sobre ela, tocando em diversas questões que dão sentido ao Projeto Político Pedagógico da escola e o tornam vivo, legitimando a luta de cada professora e membro da equipe Emei Nelson Mandela por uma sociedade menos desigual.

14. CAPOEIRA E MACULELÊ: APROFUNDANDO E AMPLIANDO O CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS AFRO-BRASILEIRAS

Pedro Xavier Russo Bonetto

O relato a seguir é o registro de uma experiência pedagógica ocorrida no segundo semestre de 2017, com os 3os anos do Ensino Fundamental I, em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo.

O trabalho desenvolvido partiu do chamado currículo cultural do componente, descrito tanto no documento oficial lançado no ano de 2016, quanto no documento elaborado e publicado no decorrer de 2017.

> A partir desse referencial teórico propõe-se outro papel social para a área, baseada na intervenção pedagógica e numa nova epistemologia: "**a expressão corporal como linguagem**", **a cultura corporal** (São Paulo, 2016[72], p. 11)
>
> Para se compreender o papel da Educação Física no Ensino Fundamental, vale destacar alguns pontos referentes à experiência do fazer escolar desse componente curricular dentro da escola. Se em décadas passadas, saber fazer ou jogar bem alguma prática corporal da Educação Física era o objetivo máximo da vivência escolar, hoje se entende, a partir dos diversos estudos e discussões da área, que muitos fenômenos estão associados ou ligados de forma imanente à **cultura corporal**, e sua compreensão se faz uma tarefa

72. SÃO PAULO, Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral*: Educação Física. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria) – São Paulo : SME / COPED, 2016.

> urgente e fundamental para a aprendizagem dos estudantes (São Paulo, 2017[73], p. 69)

Em relação ao Projeto Político pedagógico da unidade escolar, destaco que o tema versava sobre os direitos humanos e a relação destes com a aprendizagem dos estudantes. Analisando o documento da Unesco[74] (1948) destacamos:

> Artigo 2
> 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
> 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.
> Artigo 3
> Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.
> Artigo 4
> Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.
> Artigo 6
> Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.
> Artigo 27
> 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de

73. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade*: Ensino Fundamental: Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2017.

74. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://uni.cf/2OVouZo>. Acesso em: 20 ago. 2018.

> participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

Outro elemento decisivo nas escolhas curriculares deste início de semestre foi a tematização desenvolvida nas aulas de Educação Física sobre as brincadeiras de diferentes grupos culturais, divididos nos blocos temáticos: "brincadeiras que nós conhecemos", "brincadeiras dos povos africanos", "brincadeiras dos povos indígenas brasileiros", "brincadeiras de outras culturas e outros países" e "brincadeiras comuns ou parecidas a várias culturas".

Nesta ocasião, por exemplo, já havíamos abordado questões sobre as identidades dos povos indígenas brasileiros e sobre as pessoas africanas trazidas ao Brasil no tráfico escravagista.

> 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. (Bonetto, 2018[75], p. 221)

Deste modo, buscando dar continuidade às discussões do primeiro semestre, propusemos, inicialmente, a tematização da capoeira.

---

75. BONETTO, P. X. R. Brincadeiras de "todo mundo"? Inspirações pós-coloniais na Educação Física. In: MALDONADO, Daniel T.; NOGUEIRA, Valdinele A.; FARIAS, Uirá S. (orgs.) *Os professores como intelectuais*: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.

Primeiro, mapeamos o que os alunos e alunas sabiam sobre a história do povo brasileiro, sua constituição, heranças, grupos culturais, questões sociopolíticas, entre outras. Percebemos também que nas duas turmas havia crianças que praticavam ou já haviam praticado capoeira em algum momento da vida.

Ainda neste bate-papo inicial, eles demonstraram o que sabiam, disseram onde aprenderam e sobre o que mais gostavam da luta. Assim, começamos a nossa experiência curricular, com os golpes e gestos que os próprios alunos e alunas sabiam realizar. Começamos com alguns chutes, mas logo uma aluna destacou a importância da ginga. Ela nos ensinou, corrigiu o movimento dos próprios colegas e ainda nesta aula os estudantes já estavam brincando de jogar capoeira em duplas, um gingando na frente do outro.

Nas aulas seguintes, combinamos de realizar uma conversa antes da vivência. Então, sentávamos em roda na quadra, o professor falava um pouco sobre a capoeira e não demorava para que os alunos começassem a fazer perguntas. Conversamos inicialmente sobre o porquê do nome capoeira[76] e o contexto histórico desta manifestação cultural. Falamos sobre o sequestro ocorrido no continente africano, sobre os navios negreiros, sobre o trabalho forçado aqui no Brasil, sobre o capitão do mato, casa grande, senzala e outras coisas.

Dando prosseguimento à experiência pedagógica, em uma das aulas solicitamos aos alunos que eles desenhassem o que tinham aprendido sobre a história da capoeira.

76. Alguns dizem que era o nome dado ao mato, matagal, restinga que os negros se escondiam, brincavam e jogavam essa luta.

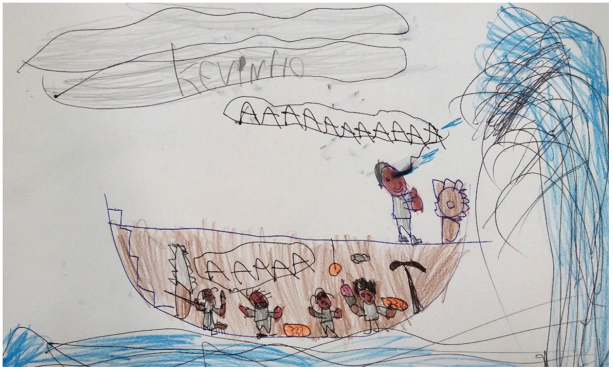


Figura 1. Desenho de um navio negreiro elaborado por um aluno
Fonte: Acervo do autor.

Como havíamos tematizado anteriormente inúmeras brincadeiras africanas, os alunos e alunas já tinham conhecimento dos processos de escravização dos povos africanos para fins de trabalho forçado, já sabiam localizar em mapas os continentes americano e africano, já tínhamos discutido sobre os aspectos étnico-raciais de discriminação, exclusão, racismos e preconceito envolvidos e desenvolvidos a partir da escravidão.[77]

> 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 pes-

77. Enquanto homem branco, confesso que é difícil tratar destes assuntos, uma vez que o racismo é aquele tipo de coisa que só sabe realmente os efeitos quem passa por eles. Ciente do racismo velado e dos processos de discriminação que me trazem, mesmo sem minha consciência, certos privilégios, pensamos em elaborar um currículo pós-crítico, buscando justamente a desconstrução e análise genealógica dos discursos raciais. Em nenhum momento busquei me colocar como especialista sobre o tema, buscando representar certos grupos culturais ou algum tipo de sujeito isento destas condicionantes.

> soas, 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. (Bonetto, 2018, p. 216-217)

Nas aulas seguintes, começamos a praticar os gestos e golpes da capoeira com músicas da internet reproduzidas em caixa de som. Aos poucos, conseguimos um berimbau emprestado, depois o professor do primeiro ano levou outro berimbau e passou a nos acompanhar em algumas aulas, conseguimos um atabaque e achamos na escola dois agogôs e um reco-reco, assim a bateria foi se formando.

Muitas músicas foram utilizadas como materiais pedagógicos para tratar do tema por nós estudado. Sobre os instrumentos, as crianças adoravam quando cantávamos:

O que é berimbau?
A cabaça, arame e um pedaço de pau.

Mas o que é berimbau?
A cabaça, arame e um pedaço de pau

******

Meu atabaque e de couro de boi,
Meu atabaque e de couro de boi,
Meu atabaque e de couro de boi,

Olha o meu atabaque
É de couro de boi

Olha o meu atabaque
É de couro de boi

Figura 2. As crianças tocando os berimbaus e o atabaque
Fonte: Acervo do autor.

Sobre o contexto histórico-cultural da capoeira, os alunos e alunas já eram bastante conhecedores. Nesta ocasião, com a temática da capoeira tentamos demonstrar isso com algumas músicas e ladainhas[78] da capoeira que tratavam sobre o assunto.

Quando eu venho de Luanda eu não venho só
Quando eu venho de Luanda eu não venho só

Quando eu venho de Luanda eu não venho só (coro)
Quando eu venho de Luanda eu não venho só (coro)

O trago meu corpo cansado, coração amargurado
Saudade de fazer dó.
Quando eu venho de Luanda eu não venho só
Quando eu venho de Luanda eu não venho só

Quando eu venho de Luanda eu não venho só (coro)
Quando eu venho de Luanda eu não venho só (coro)

78. Cântico que é entoado na roda de capoeira, tradicionalmente na capoeira de Angola, que, seguindo a tradição, deve ser cantada por um mestre mais velho e/ou mais considerado, ou outra pessoa que seja autorizada pelo mestre da roda.

Eu fui preso à traição trazido na covardia
Que se fosse luta honesta de lá ninguém me trazia
Na pele eu trouxe a noite na boca brilha o luar
Trago a força e a magia presente dos orixás

Quando eu venho de Luanda eu não venho só
Quando eu venho de Luanda eu não venho só
Eu trago ardendo nas costas o peso dessa maldade
Trago ecoando no peito o grito de liberdade
Que é grito de raça nobre grito de raça guerreira
Que é grito da raça negra, é grito de capoeira.[79]

Não demorou para que misturássemos tudo, instrumentos, canto, golpes e os rituais do jogo. Em alguns casos, eles e elas pegavam os instrumentos, iam tocando, tentando harmonizar o som dos instrumentos com a voz de quem estava cantando, os demais repetiam o coro e batiam palma. Enquanto isso, outros já se abaixavam no "pé do berimbau" e combinavam as duplas de jogo.

Figura 3. Os alunos e alunas tocando e jogando na roda de capoeira
Fonte: Acervo do autor.

Ainda sobre os procedimentos pedagógicos utilizados, assistimos a vídeos de rodas de capoeira, assistimos ao documentário

79. *Arrancado de Lá Luanda*. Disponível em: <http://bit.ly/2xHdTea>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Mestre Bimba: capoeira iluminada[80] de 2005, que ilustra o contexto histórico da capoeira a partir de depoimentos de grandes mestres, ex-alunos de Mestre Bimba e historiadores.

Os alunos gostaram bastante de assistir o documentário, principalmente quando mostrava as rodas de capoeira e os capoeiristas fazendo seus golpes. Eles conseguiram também identificar alguns golpes que já tínhamos aprendido na escola, por indicação dos alunos que já tinham feito capoeira em outros lugares. Com a ajuda do professor que também conhecia um pouco de capoeira, não demorou para que os alunos aprendessem: aú (estrelinha), ginga, chapa, esquiva, martelo voador, rasteira deitada, benção, chapa, queixada, armada, etc. Falamos também de como os golpes se combinavam em um movimento constante de ataque e contra-ataque.

Em uma das aulas, lembrando-se do que tinha assistido no documentário do Mestre Bimba, um aluno tentou um golpe bem abaixado e lento, disse para os colegas que era capoeira de Angola. Os demais gostaram e passaram a imitá-lo. Nesse dia, conversamos mais sobre a capoeira de Angola, que é outro estilo de capoeira, mas que, apesar de parecer mais devagar e bem rasteira, ela também possui golpes fortes. Lembramos que, na verdade, a capoeira que conhecíamos, a "capoeira regional", foi uma invenção do Mestre Bimba criada a partir da "capoeira de Angola".

Em outra aula, fomos à informática educativa e fizemos pesquisas sobre a capoeira, achamos vídeos no Youtube, jogos de computador com o tema da capoeira e algumas crianças acharam desenhos de colorir. Os alunos e alunas escolheram diversos tipos, uns de personagens infantis famosos, outros encontraram desenhos do artista argentino-brasileiro Caribé.

80. Disponível em: <http://bit.ly/2NMQYbm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Figura 4. Desenho do Mestre Bimba colorido por um aluno
Fonte: Acervo do autor.

Dando continuidade ao nosso registro, também imprimi desenhos que tinham maior relação com o contexto cultural da capoeira, como os instrumentos e outros elaborados pelo próprio Mestre Bimba. Quando viram os desenhos, muitos estudantes disseram que lembravam que eles apareciam no documentário assistido.

Figura 5. Desenho dos instrumentos da capoeira colorido por uma aluna
Fonte: Acervo do autor.

Eis que no meio do semestre, quando já tínhamos aprendido bastante coisa sobre a capoeira, depois de muita vivência, da assistência de um documentário, da experimentação dos golpes, com a formação de rodas, em que pudemos, além de jogar, tocar diversos instrumentos e cantar, pensamos que seria a hora de trocarmos o tema das aulas.

No entanto, quando mencionamos isso, muitos alunos e alunas acharam ruim. Disseram que ainda não tinham aprendido a jogar bem e que estavam gostando muito de aprender. Pensando em dar continuidade, ampliando e aprofundando a temática das práticas corporais afro-brasileiras, decidimos então tematizar o maculelê.

Na aula seguinte, o professor contou a história da origem do maculelê.[81] Nesta ocasião, o professor contou apenas uma das versões, que falava justamente sobre os negros quilombolas (o menino Maculelê), os indígenas (Aimorés que adotavam o Maculelê) e os colonizadores portugueses (que invadiam a tribo). Mas em outras aulas, falamos que essa lenda apresentava outras versões, algumas como o Maculelê sendo um menino indígena e outras com os invasores sendo outro grupo indígena e não colonizadores.

Depois da história, apresentamos os bastões de madeira (grimas), cortados e encapados com fita adesiva. Os alunos ficaram muito surpresos, acharam que o professor era maluco por deixá-los com aquelas "madeiras", além de ser diferente da capoeira, nenhum aluno tinha praticado maculelê antes, apenas alguns já tinham visto ao vivo ou em vídeos da internet.

No começo, chamavam de "capoeira com as madeiras", depois aprenderam o nome. Da mesma forma, o professor iniciava comentando algo sobre a prática corporal, os alunos e alunas iam

81. Conta-se que Maculelê era um menino negro fugido que tinha doença de pele. Ele foi acolhido por uma tribo indígena, os Aimorés, e cuidado por eles, mas ainda assim não podia realizar todas as atividades com o grupo, por não ser um índio. Certa vez Maculelê foi deixado sozinho na aldeia, quando toda a tribo saiu para caçar. Eis que os colonos portugueses apareceram para destruir a tribo. Maculelê, usando dois bastões, lutou sozinho contra o eles e heroicamente, venceu a disputa. Desde então passou a ser considerado um herói na tribo e teve sua doença de pele curada pelo pajé.

falando, sugerindo e perguntando. Perguntaram, por exemplo, se tinha música, se valia chutar, se podia bater os bastões no colega e se poderiam jogá-los no "oponente". Neste início, também não sabiam direito o que fazer com os bastões e, algumas vezes, acabaram acertando os dedos dos colegas.

Desta forma, também recorremos aos vídeos de maculelê disponíveis na internet. Em uma das aulas fomos a uma sala com televisão e assistimos quatro pequenos vídeos de grupos que ensinavam e apresentavam o maculelê. Foi importante eles perceberem também que diversas pessoas brincam/lutam/jogam/dançam o maculelê no Brasil. Ouvimos as músicas e também observamos que os grupos dançam de diferentes formas e diferentes ritmos. Uns batiam os bastões duas vezes, outros três. Até facão é utilizado por alguns grupos no lugar dos bastões de madeira, e eles servem para atacar e se defender, mas que também são utilizados para marcar o ritmo da dança.

O boa noite, pra quem é de boa noite
O bom dia, pra quem é de bom dia
A bênção, meu pai a bênção
Maculelê é o rei da valentia

O boa noite, pra quem é de boa noite
O bom dia, pra quem é de bom dia
A bênção, meu pai a bênção
Maculelê é o rei da valentia

Maculelê de onde é que veio
Eu vim de Angola ê

Mestre Popó de onde é que veio
Eu vim de Angola ê

E o atabaque de onde é que veio
Eu vim de angola ê

E o agogô de onde é que veio
Eu vim de Angola ê

Copiando dos vídeos que assistimos, começamos a combinar os passos e explorar mais os movimentos de dança. Foi difícil, mas muito divertido. Muitos alunos e alunas criaram coreografias, movimentos de giros, misturaram coisas da capoeira com o maculelê. Esse momento de criação foi bastante especial em relação à experiência pedagógica.

Fizemos esses movimentos e gestos por bastante tempo, em muitas aulas. Mas não era fácil. Alguns alunos inclusive acharam mais difícil que a capoeira, pois precisavam bater os bastões no momento certo, senão não fazia o barulho, um dos lados teria que esperar e descaracterizava a prática corporal. Diante dessa dificuldade, convidamos um professor da rede municipal de São Paulo que tinha bastante experiência com a capoeira e com o maculelê para nos ajudar.

O Marquinhos apareceu em um dos dias. Baixou o atabaque e tocou no ritmo do maculelê. Os alunos já conheciam bem a letra da música, e o receberam cantando e dançando. Depois o professor Marquinhos nos ensinou mais passos e formas de usar as grimas do maculelê.

Figura 6. O professor Marquinhos tocando atabaque no dia que foi na escola nos ensinar sobre o maculelê
Fonte: Acervo do autor.

Já no fim da experiência, convidamos um grupo de capoeira para visitar a escola[82]. Como estávamos próximos de um evento chamado feira cultural, decidimos elaborar uma apresentação de capoeira e de maculelê com os alunos e alunas da escola juntamente com os capoeiristas convidados.

Figura 7. Os alunos e alunas da escola se apresentando, dançando e lutando maculelê na feira cultural
Fonte: Acervo do autor.

Primeiro começamos a apresentação com o maculelê, entrando no pátio da escola correndo e batendo as grimas. Formamos a roda e, em duplas, dançamos o maculelê. Depois que os alunos fizeram maculelê, os capoeiristas do grupo de capoeira convidado, Associação Capoeirarte, também participaram. Foi um momento muito importante, pois, ao mesmo tempo em que estávamos demonstrando o que havíamos aprendido, para muitos que ali estavam também era a primeira oportunidade de observar e participar de uma roda de capoeira grande, com muitas pessoas assistindo.

82. Um agradecimento aos amigos e parceiros do grupo Associação Capoeirarte, da zona sul de São Paulo. Um obrigado especial a Ivonildo (Cabecinha), Flaubert (Pernalonga) e Daniel (Jamaica) pela atenção dispensada e carinho com os alunos no dia da apresentação.

Figura 8. Os alunos da escola jogando capoeira na feira cultural
Fonte: Acervo do autor.

Fazendo uma breve avaliação do projeto, podemos dizer que a continuidade dos temas em relação às práticas corporais afro-brasileiras, começando pelas brincadeiras dos povos africanos, depois a capoeira, por fim, o maculelê, possibilitou uma gama enorme de discussões, problematizações, aprofundamentos e ampliações. Com a duração de um ano letivo inteiro, tivemos tempo e, assim, conseguimos recorrer a diversas estratégias de ensino e procedimentos didáticos para a tematização destas práticas. Por exemplo, vimos vídeo, ouvimos histórias, desenhamos, colorimos, vivenciamos corporalmente, tocamos instrumentos, cantamos, recebemos convidados, nos apresentamos em um evento escolar bem grande, conhecemos um grupo de capoeira, entre outras.

Pensamos, aqui, que os apontamentos advindos do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar que destacavam os direitos humanos foram amplamente abordados, em especial os que apontam o direito à liberdade, o direito à vida, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, língua e religião, direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, entre outros.

Por fim, destacamos que o interesse dos estudantes pela música da capoeira e do maculelê foi contagiante. Às vezes antes de o professor chegar à sala para trazê-los para a quadra, já se ouvia muitos deles cantando na sala. Alguns, inclusive, não gostavam muito da ginga, dos golpes e do jogo, passavam a se dedicar mais

nas atividades que fazíamos com os instrumentos. Isso também demonstra que, ao diversificarmos as atividades, os assuntos e as atividades pedagógicas, um maior número de crianças se sente contemplado com a experiência pedagógica.[83]

83. A partir das atividades desenvolvidas com o maculelê, também elaboramos um vídeo com o nome *Maculelê na educação física escolar*. Disponível em: <http://bit.ly/2DxsGNK>. Acesso em: 20 ago. 2018.

15. GINÁSTICAS DE ACADEMIA: PENA QUE GORDINHA NÃO PODE!

Ricardo de Oliveira

O presente trabalho foi desenvolvido com os 8º anos A, B e C da Emef Gen. Alcides Gonçalves Etchegoyen, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, no período de 23 de fevereiro a 15 de maio de 2018.

Neste ano de 2018, o coletivo de professores e a gestão estão se esforçando para que a comunidade e os alunos(as) estejam cada vez mais representados pelo Projeto Político Pedagógico da escola e, para viabilizar essas ações, foi elaborado um questionário com o objetivo de ouvir as vozes aos pais, familiares e alunos(as) da comunidade.

Estas ações anteriormente citadas me incentivaram a considerar outras vozes no meu planejamento. Durante o mapeamento, retomei com os alunos os temas trabalhados, categorizando-os em ginásticas, danças, esportes, lutas e brincadeiras. O que para o meu espanto e dos alunos(as) grande parte dos temas era composta por práticas com bola.

Vendo o quão as vivências sem bola foram ignoradas e mapeando o local em que a escola é localizada, notei que existiam muitas academias de musculação e, consequentemente, estes dois fatores me motivaram a propor aos alunos(as) o estudo das ginásticas de academia.

Nos encontros seguintes (duas aulas), propus aos alunos(as) o estudo das ginásticas de academia, o que foi acatado prontamente, pois, no encontro anterior, consegui sensibilizá-los da importância de estudar outras práticas corporais. Isto posto, pedi aos alunos que citassem os seus conhecimentos e o nome de algumas ginásticas, e foram ditas: alongamento, musculação e flexão. Neste momento não quis entrar em detalhes e deixei que fluíssem vários outros nomes de exercícios e foram posteriormente ditos (corridas, agachamentos, saltos, etc.). Ao perceber que eles citaram musculação, perguntei se conheciam alguém que praticava musculação e muitos deles me dis-

seram que os pais, mães ou tios frequentavam as academias do bairro e praças com aparelhos. Ao término deste mesmo encontro, notei que três meninas conversavam e perguntei a elas o que achavam de estudarmos as ginásticas de academia, a resposta de uma delas foi "*é legal, mas pena que gordinha não pode!*". Não entrei em detalhes, mas confesso que fiquei incomodado com a fala da aluna.

Em casa, ao refletir sobre o tema ginástica de academia e a fala das alunas (pena que gordinha não pode), separei algumas atividades e vídeos para que, nos encontros seguintes, pudesse ampliar e aprofundar os conhecimentos que os alunos tinham sobre as ginásticas e discutir com a turma sobre a afirmação de que pessoa gorda não pode fazer ginástica.

Nos encontros seguintes, levei dois vídeos para que pudéssemos ampliar a nossa visão de ginásticas e senti também a necessidade de fechar um conceito para não fugirmos ao tema, já que existem vários tipos de ginásticas. Para tanto, peguei na internet o seguinte conceito de ginástica para trabalhar com os alunos: técnica ou arte que, por meio de exercícios especializados, visa fortificar e/ou dar maior elasticidade ao corpo e podem ser divididas em ginásticas competitivas (artísticas, rítmicas, trampolim) ou não competitivas (academias). Perguntei para a turma se somente pessoas magras podiam fazer ginásticas. E logo fui surpreendido com o óbvio, o aluno Gustavo disse que ginásticas eram principalmente para os "gordinhos", pois fazia emagrecer, e a turma concordou com ele, já que muitos familiares frequentavam as academias do bairro com o intuito de emagrecer. Logo em seguida, coloquei um vídeo[84] (caseiro) de uma menina "gordinha" fazendo parada de mãos, ou seja, ginástica, para reforçar ainda mais a importância de todos participarem das vivências e deixarem de lado, pelo menos um pouco, a falta de aceitação de seu corpo.

84. *Que disse que as gordinhas não consegui fazer ginástica*. Disponível em: <http://bit.ly/2Dy4UkQ>. Acesso em: 20 set. 2018.

Fonte: Acervo do autor.

O segundo vídeo[85] foi de vários tipos de ginásticas: rítmica, artísticas e, por último, de academia (aula de step), e consistiu num bom suporte para trilhar as nossas práticas posteriormente. Ao final deste mesmo encontro, eu questionei as meninas sobre o que acharam, e elas disseram que fariam um esforço para participarem das aulas práticas, o que confesso que foi muito comemorado por mim.

Para os próximos encontros, elaborei inúmeras aulas práticas para, daí sim, aprofundar os conhecimentos: circuito, alongamentos, step, corridas, abdominais, aparelhos de ginásticas.

No encontro seguinte, reunimo-nos no pátio da escola para fazermos algumas vivências de ginástica de alongamento, para as quais foram disponibilizados colchonetes para cada dupla que, ajudando umas as outras, fizeram várias sequências de alongamentos por meio das suas experiências motoras e por alguns exemplos que fui mostrando na frente. Nestas aulas (três no total), ao final, pedi que os alunos descrevessem o que sentiam e eles me relataram que estavam sentindo muitas dores quando forçavam os movimentos de abertura das pernas e braços. Enfatizei que esta sensação era normal devido ao fato de muitos deles nunca terem se exercitado desta forma.

---

85. *Conheça duas modalidades da ginástica: a artística e a rítmica*. CN Notícias. Disponível em: <http://bit.ly/2N6j0JV>. Acesso em: 20 set. 2018.

Fonte: Acervo do autor.

Dedicamos quatro aulas a vivenciar a ginástica de alongamento, o que fez surgir inúmeros questionamentos: *qual o nome destes músculos da coxa que doem tanto? Por que eles doem? E por que é importante essa capacidade física?* Durante as aulas, esclareci algumas curiosidades e sugeri que buscassem respostas às suas dúvidas. O assunto era retomado no encontro seguinte, servindo de ligação com o anterior.

Fonte: Acervo do autor.

Na sequência, realizamos circuitos na quadra e as meninas solicitaram para não fazerem em conjunto com os meninos para não se exporem, o que foi prontamente atendido por mim.

Fonte: Acervo do autor.

Como podemos perceber pela imagem acima, os alunos me questionaram o porquê de se medir a frequência cardíaca. Então expliquei que este é um método de mensuração de esforço físico que servia para direcionar o indivíduo para os seus objetivos mediante a atividade que ele se predispunha a realizar, podendo ser para perda de peso, hipertrofia, qualidade de vida, etc., e que faríamos algumas vivências mensurando-as.

Fonte: Acervo do autor.

Estas vivências foram realizadas em 8 aulas, por causa da motivação e engajamento dos alunos(as), pois por relacionarem este formato de aula com competição, eles se sentiram motivados.

As próximas vivências (8 aulas) se deram no pátio da escola, ocasião em que abordamos a ginástica com step, que contou com músicas para ritmar os passos e também com o auxílio de projetor de imagens. Houve muita aderência por parte dos alunos(as) durante as aulas.

Fonte: Acervo do autor.

Usamos o recurso do projetor de imagens, dada a pouca experiência em ginásticas de academia deste professor atuante.

Fonte: Acervo do autor.

Prosseguindo com as dinâmicas das aulas, saliento que utilizei a mensuração da frequência cardíaca antes e após as atividades com o objetivo de destacar, além das desconstruções de estereótipos de que pessoas gordas não podem fazer ginástica, a importância de conhecer as respostas do corpo ao esforço na medida em que comparamos os batimentos cardíacos no início e ao final da atividade.

Senti-me motivado a alçar novos voos com meus queridos alunos e planejei com eles uma visita ao parque esportivo Vila Olímpica que fica na encosta do km 15 da rodovia Raposo Tavares e a mais ou menos 40 minutos da escola. Elaborei as autorizações em conjunto com a direção, marcamos um dia do mês de maio e lá fomos nós, agora com a proposta de fazermos ginástica ao ar livre nos aparelhos do parque, corridas e depois um belo piquenique.

Reunião antes do passeio e caminhada até o parque.

Fonte: Acervo do autor.

Fonte: Acervo do autor.

Fonte: Acervo do autor.

Foram momentos de muito entusiasmo e motivação e os resultados foram de que, ao me deparar com a frase de que pessoas gordas não podem fazer ginástica, dita por algumas alunas, e que, honestamente, notei que elas tinham superado essa ideia na medida que

participaram de todas as ações com afinco, propus a investigação e fui contemplado com a motivação e empenho dos alunos, o que me incentivou todos os dias a planejar, de forma cuidadosa, cada passo para não deixar ninguém para trás.

Fico muitíssimo agradecido aos professores: Nathália, Rafael, Cemi e Paulo (meu amigo de fé e irmão camarada) da Emef. Gen. Alcides Gonçalves Etchegoyen, juntamente com meus irmãos do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) que tanto me ajudam e têm paciência comigo, são eles: Marquinhos, Pedro, André, João, Alessandro e Leandro e, principalmente, aos atores principais deste processo: os nossos queridos alunos.

16. "MACUMBA SARAVÁ, SOLTO UM PEIDO E SAI FUBÁ": RITUAIS DE PASSAGEM, KUARUP E O HUKA-HUKA NO 6° ANO

Ronaldo dos Reis

Desenvolvimento das atividades

Após o ano conturbado de 2017, em que, com muita dificuldade, avançamos em alguns temas de estudo com a turma, como as práticas do *hand spinner* e as corridas do atletismo, que possibilitaram ao 5º ano estabelecer diálogos entre os grupos de estudantes, certamente atribuo a dificuldade de escuta entre eles que gerava grande parte dos conflitos presentes de maneira recorrente na turma e motivo de muitos desentendimentos e frustrações de nossa parte para a realização das propostas de aula. Ao problematizarmos os momentos em que alguns estudantes negavam-se a participar das aulas de Educação Física, justificando a ausência do futebol, basquete ou da queimada como motivo pela recusa, o ano encerrou-se com muitas pendências no que tange aos relacionamentos.

No início de 2018, houve grande vantagem em relação ao anterior, já que ao assumir as aulas da turma pelo segundo ano poderia dar continuidade ao trabalho realizado, que mesmo a partir das dificuldades encontradas no ano anterior, as práticas poderiam ser fortalecidas nesse momento com a turma. Viver com eles essa transição de 5° para o 6° ano, saída do Ensino Fundamental I, entrada no Ensino Fundamental II, a saída de aulas com 4 professores (2 polivalentes, 1 de Artes e 1 de Educação Física) para aulas com 9 professores diferentes, provavelmente possibilitou uma relação mais confiante, fazendo com que o trabalho realizado em nossas aulas tivesse maior aceitabilidade por parte dos estudantes.

O fato de o currículo cultural tomar parte assumindo a posição a favor dos "mais fracos", que historicamente não tiveram suas pro-

duções culturais valorizadas nos currículos escolares, reforçou nossas ações a partir da consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, alicerçado em três princípios básicos, respeito, diálogo e solidariedade, pelos quais buscamos balizar todo nosso trabalho, tornando possível o acesso dos estudantes a conhecimentos presentes em diferentes práticas corporais.

Sendo assim, em nossas primeiras aulas, após conversas com os estudantes sobre a proposta, fizemos relatos das práticas corporais e dos temas estudados no ano anterior (ginástica artística, queimadas, pega-pegas, *hand spinner*, jogos de cartas, corridas de atletismo e dança). Ao identificarmos que a partir de nossas aulas não foi desenvolvido o tema lutas, iniciamos o mapeamento das práticas corporais conhecidas pelos estudantes.

Verificamos um vínculo grande ao consumo atual presente nas academias a partir de lutas como MMA, jiu jitsu, muay thai, boxe e capoeira. Após a fala dos estudantes sobre as lutas, perguntei sobre a origem destas, questionando sobre qual delas teria origem no Brasil. Apesar de reforçarem a capoeira como uma luta brasileira, alguns estudantes citaram a "luta dos índios", a qual não sabiam o nome: "*professor, não tem aquela luta que os índios lutam pelados?*", "*lutam de fio dental no barro*".

A partir da minha surpresa pela afirmação, fiz a sugestão estudarmos essa luta, para compreendermos melhor sua origem, gestualidade e contexto de realização, que, no meu ponto de vista, poderia, além de contribuir para contemplar os princípios norteadores previstos no Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação, contemplar a proposta da Lei 11.645/2008, bem como desestabilizar o olhar para práticas corporais como superiores, ou colocando-as em desvantagem nas relações de poder, o que no campo da Educação Física acontece com práticas corporais oriundas de grupos culturais hegemônicos. Com a ação docente a partir dessa perspectiva, a cultura indígena tem o mesmo valor das demais; ao tematizar a luta huka huka, possibilitamos aos estudantes, no primeiro momento, conhecer, vivenciar e aprofundar conhecimentos sobre uma luta indígena.

Nos encontros que se seguiram, iniciamos com alguns vídeos[86] que apresentavam o huka huka na sua versão masculina e feminina, com praticantes de diversas faixas etárias, em que pudemos constatar uma gestualidade específica, um contexto de prática e que seus praticantes não lutavam no barro, nem pelados, porém utilizavam adornos específicos. Desenvolvemos, assim, tentativas de vivências das gestualidades presentes nos vídeos, em que, no entendimento dos estudantes, a ideia principal da luta era derrubar o adversário.

Fonte: Acervo do autor.

Vivenciamos, assim, durante algumas aulas, a gestualidade lida no vídeo pelos estudantes, o que contrariou uma afirmação inicial sobre o desenvolvimento das práticas propostas em que um dos meninos questionou sobre a participação das meninas: *"... mas e as meninas professor? Vão fazer o qu*ê?"

Ao responder de maneira afirmativa, questionei sobre a possibilidade de lutarem entre si (meninos x meninas), o que provavel-

86. Link do vídeo: Índios V Jogos indígenas – "Luta Huka Huka". Direção Alê Primo. Sport TV, 2002. aleprimotv: <http://bit.ly/2R43NMk>. Acesso em: 10 ago. 2018.
Link do vídeo: *Xingu – Huka-huka*: <http://bit.ly/2OUbBPi>. Acesso em: 10 ago. 2018.

mente em algumas vivências (e com o vídeo apresentado, citado anteriormente) acredito ter possibilitado o início da desestabilização das representações sobre a luta e seus praticantes, também podendo explorar o olhar para as diferentes etnias indígenas, idades e biotipos dos praticantes da luta huka-huka.

Para aprofundar nossos conhecimentos sobre a luta, compreender sua gestualidade, regras, entre seus contextos de realização, foram apresentados dois vídeos. No primeiro, o atleta de MMA, Anderson Silva, vai até a tribo Kamayurá no alto Xingu, experenciar a gestualidade e aprender sobre a luta indígena.[87] O que provocou nos estudantes um alvoroço ao ver um atleta do UFC[88] enfrentando um dos indígenas e, para surpresa deles, sendo derrotado dentro da gestualidade do huka-huka. Importante o destaque dos estudantes para a fala do Anderson Silva, em que o lutador apresenta seu orgulho e emoção em estar conhecendo uma luta originalmente do povo indígena brasileiro, valorizando o conhecimento adquirido a partir dessa experiência vivida.

No segundo vídeo,[89] aparecem as lutas brasileiras estudadas pelo professor Leandro Paiva, o pesquisador cita que, para ele, as origens mais remotas datam do período das pinturas rupestres na Serra da Capivara, no estado do Piauí. No vídeo, ao apresentar o huka-huka, podemos verificar, além das regras, o ritual que sustenta originalmente essa prática corporal, o Kuarup.[90]

Algumas questões passaram a nortear nossa proposta de tematização, os estudantes germinavam algumas dúvidas sobre a origem, o que causou certa animação em relação à prática. Foi possível entender, a partir dos vídeos acessados, as regras, como se caracterizava a

87. Link do vídeo *Anderson Silva e a tribo dos Kamayurás*. Disponível em: <http://bit.ly/2R4QefV>. Acesso em: 10 ago. 2018.

88. Ultimate Fight Championship: A organização de lutas com maior visibilidade no MMA (Mixed Martial Arts).

89. *Terra de luta: as origens da luta no Brasil* (documentário completo). Disponível em: <http://bit.ly/2QcZ0qW>. Acesso em: 10 ago. 2018.

90. Link do vídeo *Huka Huka*: <http://bit.ly/2DBk1dm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

luta, que ao encostar as costas do oponente no solo, ou tocar atrás da articulação do joelho, declarava-se o vencedor da luta.

Dando continuidade às nossas vivências corporais, assimilamos as gestualidades presentes na luta huka-huka, dividimos os estudantes em grupos e fizemos, durante as aulas, diversos confrontos entre os grupos, organizados pelos próprios estudantes sem nenhum critério específico, apenas orientados pela quantidade, grupos com 5 estudantes. Cabe aqui o destaque sobre a duração de nossas aulas, as turmas têm três aulas semanais, com frequência de dois dias na semana, sendo divididas, uma com duração de 50 minutos e outra com duração de 100 minutos. Assim, o que viabilizava um tempo maior de vivências era efetuado nas aulas com maior tempo de duração, ampliando as possibilidades de leitura dos estudantes, a partir das gestualidades, vídeos, leituras de textos diversos, etc.

Fonte: Acervo do autor.

Vale destacar que no documentário *Terra de luta: origens da luta no Brasil*, há a explicação dos lutadores sobre o ritual do Kuarup, em que os guerreiros Kamayurás ficam reclusos em uma das moradias, arranhando-se com uma arranhadeira que serve para fortalecer os lutadores para que, no dia mais importante do ritual, no caso do

Kuarup, apenas os meninos estejam preparados para lutar com os guerreiros mais velhos e reconhecidos pela comunidade. Com o decorrer das atividades, alguns questionamentos foram surgindo em relação a diversos aspectos do ritual e da luta.

Durante as vivências, decidimos estudar outros rituais para além do Kuarup. Propusemos uma pesquisa de ritos de diferentes povos.

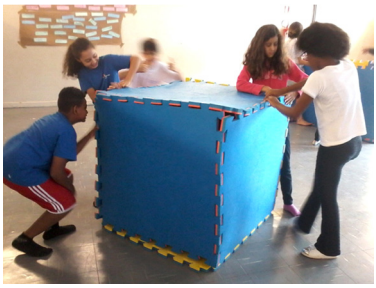
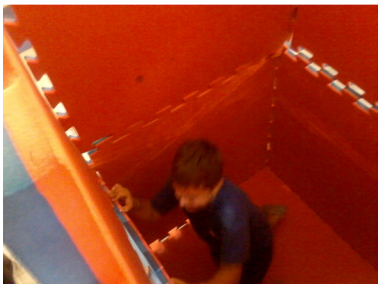
Nos encontros que se seguiram com os rituais trazidos pelos estudantes, organizamos grupos pelas proximidades de temas e sugerimos que trocassem as informações entre si e, posteriormente, apresentassem para toda a turma. Entre os rituais trazidos pelos estudantes estavam o Satere Maué (colocar a mão numa luva com as formigas tocandiras), o dos Algonquinos do Canadá (tomam uma dose de uma substância que faz com que esqueçam sua infância), dos Naghol (os jovens saltam de um tipo de *bungee jump*), baile de debutantes (festa de 15 anos), dos Krikatis da aldeia São José (ficam confinados três meses para passar da infância para a adolescência), ritual do ano novo (pular ondas, comer lentilhas, soltar fogos), todos relacionados ao que denominamos com a turma de rituais de passagem de fase.

A partir da apresentação dos estudantes, mantivemos os grupos e sugerimos uma atividade em que, após comparar os rituais trazidos por todos e o Kuarup, os estudantes deveriam ressignificar as práticas culturais mencionadas, criando uma história, transformando-se, assim, em produtores de uma cultura especifica a partir de um contexto que, ao se produzir e reproduzir, se torna uma tradição de um povo.

De acordo com a proposta de elaboração do ritual, os estudantes deveriam apresentar justificativas para fazer essa e não outra proposta. Exemplificar as escolhas dos "protagonistas" na apresentação, além de ilustrar o que pensaram.

Fonte: Acervo do autor.

Após 7 ou 8 aulas entre organização, elaboração e ensaio, começamos as apresentações, e com cada grupo seguindo as orientações propostas, foi possível perceber o interesse das crianças ao organizarem as apresentações, que foram caracterizadas pela quantidade de materiais sugeridos para elaboração dos "cenários". Possivelmente, o fato de estabelecer maiores relações aos momentos de reclusão dos jovens apresentados em diversos rituais.

Fonte: Acervo do autor.

Cada grupo orientou-se por sua proposta, sendo que alguns trouxeram a ideia de "poções mágicas" que ampliavam a força, determinavam a coragem e marcavam quem era o guerreiro escolhido para aquele povo, que ficava trancado em algum lugar e sua liberdade trazia o seu reconhecimento com posicionamento importante no "grupo cultural" em que estava inserido. Alguns grupos colocaram nomes nos seus povos e nos rituais. Tivemos os rituais do Xuripa, do Renascimento, The Cave, Tatamy, Corujas, do Solstício do verão, Birg King, dos meninos e meninas, da pedra gigante, FLAPHJ, Camaleão e Kikiwaka. Não era necessário denominar o ritual, tampouco o povo (grupo). As questões relacionadas à participação do estudante A, B ou C, as direcionadas à necessidade de uma poção e à faixa etária dos integrantes que estavam reclusos apontam para a percepção dos estudantes para esses pontos nos rituais que serviram de referencial para produção dos seus.

Fonte: Acervo do autor.

A partir da elaboração dos próprios rituais, emitiram opiniões:

"*São estranhos*".

"*São coisas de índio*".

"*Alguns rituais pareciam rituais satânicos*".

"*Tinha poções do diabo*".

Curioso com a afirmação do estudante, decidi problematizar algumas opiniões sobre os rituais, principalmente as que tinham as ditas poções do diabo. Após a resposta, perguntei aos estudantes:

"O ritual não era dos Xuripas? O que o diabo tem a ver com isso?".

"*Os rituais satânicos têm poções*", disse um estudante.

A partir dessa fala do estudante, pedi que nos apresentasse como era esse ritual satânico, para que estabelecêssemos relações e pudéssemos aprofundar um pouco mais o assunto, já que desconhecíamos sobre o assunto. Porém, o estudante apresentou certa timidez, disse que tinha ouvido falar, mas que não sabia, mas achava que era assim. Aproveitei para uma possível ampliação da problematização com os estudantes sobre onde mais encontrávamos tal comportamento. Assim questionei: "*como entenderam os rituais apresentados pelos colegas?*".

Um dos estudantes, continuando o debate sobre os "rituais satânicos", disse que nenhum dos rituais que fizeram foi satânico, já que se isso tivesse ocorrido iriam todos para o inferno. Concluindo seu raciocínio, afirmou que quem faz seus rituais satânicos e não cumpre as ordens vai para o inferno. Questionei a turma se os indígenas iriam para o inferno. Como resposta, recebi:

"*Quem faz coisas ruins para as pessoas vai pro inferno*".

"*Mas fizemos alguma coisa ruim, ou teve alguma maldade como vocês mencionaram em nossos rituais? Vamos para o inferno?*"

Questionei o estudante, para tentar entender seu raciocínio sobre nossas atividades, recebendo como resposta:

"*Não, nossos rituais foram bons*".

Sugeri uma comparação na turma: "*se tivéssemos um Kamayurá entre nós, o que ele imaginaria de nosso baile de debutantes? E sobre nossas festas de fim de ano? Como será que estamos imaginando o Kuarup?*"

Em dado momento, um dos estudantes disse: "*macumba saravá, solto um peido e sai fubá*".

Devido à fala do estudante e da gargalhada da turma, e mais algumas falas no sentido do que era macumba ou poderia ser, eu levei um texto curto sobre a catequização dos indígenas, cujo excerto era o seguinte:

> Quando os europeus tomaram conhecimento dos territórios americanos, a Igreja Católica logo chegou a uma conclusão: com a cristianização do Velho Continente, o diabo havia se refugiado no Novo Mundo, e, por isso, era preciso combater Satã, convertendo as almas ingênuas dos indígenas.[91]

Coloquei em questão para os estudantes se essas ideias apresentadas no período da invasão da América Latina por povos europeus ainda não influenciava alguns de nossos pensamentos, já que alguns dos rituais que trouxemos se apresentavam de maneira naturalizada e os outros, assim como o Kuarup, eram apresentados como estranhos, ou exóticos, e se isso não tratava de pontos de vista.

Dando sequência ao encontro, apresentei o documentário chamado: *Kuarup Kamayurá*,[92] que apresenta o dia a dia do ritual e das atividades da semana do evento, o que aparentemente possibilitou aos estudantes outras leituras, sendo que uma das estudantes associou ao "dia dos mortos", realizado por alguns povos na América

91. Link para o texto <http://bit.ly/2ImE6CK>. Acesso em: 10 ago. 2018.
92. *ImaginefilmesRJ* <http://bit.ly/2QcZYn4>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Latina, o que pode ser observado no desenho *Festa no Céu*[93], o qual grande parte dos estudantes já conhecia, em que destacaram o fato de enfeitar a aldeia e homenagearem os ancestrais já falecidos presentes nas duas manifestações.

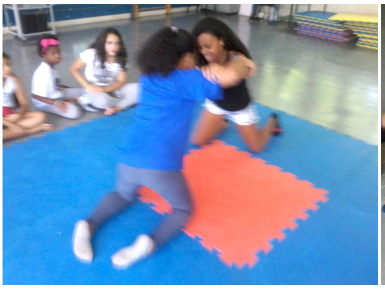
Encerramos as apresentações dos estudantes conversando sobre suas impressões e o que cada ritual tinha de influência, assim apresentando o contexto de produção de cada grupo, o que deveria ser observado ao analisarmos os outros rituais. Por fim, assistimos uma competição sobre os jogos indígenas, em que apresentei as questões:

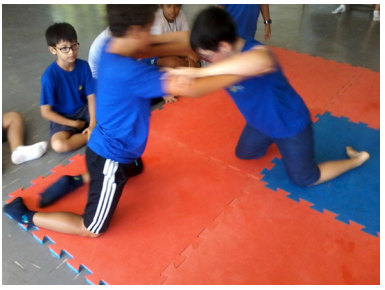
"*Como os jogos indígenas se relacionam ao Kuarup*?"

"*Como é a participação de homens e mulheres*?"

"*Quais as diferenças e semelhanças da competição dos povos indígenas e das que encontramos em nossa cultura esportiva*?"

Após o desenvolvimento desses diálogos e a apresentação dos estudantes sobre os temas, sugeriram, assim como fizemos em relação aos rituais, em que foi produzido outra cultura que não ofendeu a cultura indígena, realizar uma competição de huka-huka, cuja organização e produção foi toda realizada pelos estudantes, que optaram por dividir em duas competições, uma masculina e outra feminina, mas que os campeões no final se enfrentariam, e o vencedor ou a vencedora seria o líder da tribo do 6° ano, o que encerrou nossa vivência e "elegeu" a líder da turma.





93. *Festa no Céu*: <http://bit.ly/2R3ESZm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Fonte: Acervo do autor.

Algumas considerações

Encerrando as atividades com a turma, entendo que o debate apresentado nos trouxe reflexões importantes, na condução da tematização sobre a prática corporal, a partir da apresentação dos posicionamentos pessoais dos estudantes influenciados por diversos vetores, sejam religiosos, pessoais, familiares, até mesmo de origem, mas que certamente possibilitaram diálogos conflituosos, porém de muita aprendizagem, rompendo com a ideia de valoração dessa ou daquela prática corporal.

Com os grupos de trabalho foi possível colocar em prática os princípios da Escola de Aplicação, previstos no Projeto Politico Pedagógico, o diálogo, o respeito e a solidariedade, bem como alguns princípios éticos-políticos do currículo cultural, ancorando socialmente os conteúdos dos rituais, ressignificando as práticas corporais no contexto das turmas, a fim de promover uma análise de não fixidez ou certeza dos conhecimentos apresentados em nossas aulas.

Nas vivências, os estudantes tiveram a possibilidade de conhecer o contexto de realização do huka-huka, suas gestualidades, significação dos diferentes povos para seus rituais, bem como entendê-los como uma produção dos diferentes grupos sociais e culturais. Assim, a produção dos próprios rituais possibilitou aos estudantes

outros olhares para a cultura indígena e a própria cultura em que estão inseridos, para que compreendam-se também como produtores de cultura, em um contexto permeado por significados próprios e contextuais, sem o juízo de valor, mas acessando diferentes conhecimentos a partir da prática corporal estudada.

Título Educação Física Cultural: relatos de experiência
Organizador Marcos Garcia Neira
Coordenação Editorial Simone Silva
Assistência Editorial Carla Lima
Paloma Almeida
Capa Matheus de Alxandro
Projeto Gráfico Larissa Costa Vaz
Assistência Gráfica Bruno Balota
Preparação Thais Fernanda Cezarino
Revisão Márcia Santos
Formato 14x21cm
Número de Páginas 209
Tipografia Adobe Garamond Pro
Papel Alta Alvura Alcalino 75g/m^2
1ª Edição Outubro de 2018

A Educação Física cultural busca inspiração nas chamadas teorias pós-críticas (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo) para tematizar as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento das linguagens corporais de todos os grupos que coabitam a sociedade. Engajando docentes e discentes na luta pela transformação social, a proposta prestigia, desde o planejamento, procedimentos dialógicos para definir os temas de estudo e organizar as atividades de ensino. Ademais, promove a análise crítica da cultura corporal disponível na comunidade, ressignificando, aprofundando e ampliando os saberes dos estudantes mediante o acesso a outras representações e manifestações corporais. Como forma de registrar o processo e as reflexões que emergem durante o fazer educacional, professores e professoras que atuam nessa perspectiva relatam suas experiências em vídeos e produções escritas. Mais que descrições, esses materiais podem ser tomados como testemunhos éticos, políticos e pedagógicos de uma Educação Física democrática e democratizante.

Santander Universidades

PRCEU
pró-reitoria de cultura e extensão universitária
USP

ISBN 978-85-462-1492-1
9 788546 214921

/PacoEditorial
@PacoEditorial
@Paco_Editorial