



Grupo de Pesquisas em **Educação Física escolar**
www.gpef.fe.usp.br
www.facebook.com/pesquisaef
www.youtube.com/gpeffeusp

FEUSP

Faculdade de Educação da USP



Escrivivências da Educação Física Cultural

Marcos Garcia Neira (org.)

MARCOS GARCIA NEIRA

[Organizador]

**ESCREVIVÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL**

DOI: 10.11606/9786587047065

São Paulo

FEUSP

2020

Os autores autorizam a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária - Butantã

05508-040 - São Paulo - Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: spdf@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E74 Escrevivências da educação física cultural. / Marcos Garcia Neira.
[Organizador]. São Paulo: FEUSP, 2020.
227 p.

ISBN: 978-65-87047-06-5 [Ebook]

DOI: 10.11606/9786587047065

1. Educação física - estudo e ensino. 2. Pedagogia crítica. 3.
Educação física - currículo. I. Neira, Marcos Garcia. II. Título.

CDD 22^a ed. 375.76

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8^o: 7532

Sumário

Apresentação	6
<i>Relatos de experiência com a Educação Física cultural: “muito importante ouvir educadores da rede pública”</i>	
Marcos Garcia Neira	9
<i>Cambalhotas e estrelas na EMEI Jaguaré: a ginástica na Educação Infantil</i>	
Alessandra Müller e Arthur Müller	33
<i>Corpos In-transite: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros</i>	
Ana Carolina Torres, Felipe Nunes Quaresma e Flávio Nunes dos Santos Júnior	42
<i>Jogo de taco e o lazer da quebrada</i>	
Everton Arruda Irias	65
<i>Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos</i>	
Felipe Nunes Quaresma	71
<i>Afundando a ponta e pegando na mão: a brincadeira de pião rachando a educação</i>	
Flávio Nunes dos Santos Júnior	81
<i>A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano</i>	
Jacqueline Cristina Jesus Marins	91
<i>Futebol além das bananas</i>	
Leandro Rodrigo Santos de Souza	115
<i>“Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina o jiu-jítsu?”</i>	
Luiz Alberto dos Santos	147
<i>Qualidade de vida? Mas que vida?</i>	
Marcelo Ferreira Lima	154

<i>A gente corre pra quê?</i>	
Marcos Ribeiro das Neves	161
<i>GOOOLLAAAÇÇOOOOO! Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela</i>	
Marina Basques Masella e Leonardo de Carvalho Duarte	174
<i>Carimbó: entre a cópia e criação</i>	
Pedro Xavier Russo Bonetto	184
<i>“O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física</i>	
Ronaldo dos Reis	196
<i>Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela</i>	
Tathiana Gonçalves e Leonardo de Carvalho Duarte	207
<i>Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física</i>	
Vinicius Paixão de Carvalho	220

Apresentação

A nossa escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Conceição Evaristo

Escrevivência é uma criação de Conceição Evaristo, escritora, professora e participante ativa do movimento feminista e de valorização da cultura negra, cuja obra ficcional promove um mergulho no universo marginal que a sociedade finge não ver. Sua produção não cai na armadilha do realismo brutal que transforma em fetiche favelas, vielas e becos, muito menos, converte a violência em objeto de consumo. Promove a denúncia social ao reconstruir a intimidade de humilhados e ofendidos, tratando-os como pessoas que sonham e desejam, apesar do sofrimento da exclusão. Conceição Evaristo se identifica com a intelectualidade afrodescendente em profunda interação com quem é colocado à margem do regramento neoliberal. Fundindo os gêneros do romance e da escrita de si, sua prosa não esconde fragmentos biográficos que se espalham nas passagens e salpicam os personagens. Nesse emaranhado é possível ver o mundo pela ótica dos sujeitos anônimos que habitam o tecido social.

O conceito escrevivência se materializa em *Becos da Memória*, livro memorialístico, publicado em 2006 pela editora belo-horizontina Mazza, que retrata uma experiência negra no Brasil. Propositamente, as vidas de Conceição Evaristo e da protagonista Maria-Nova se fundem. Em ambas, a leitura antecede a escrita, tornando-se arma para lutar contra as condições desfavoráveis de existência. Criadora e criatura reelaboram o passado composto de cenas vividas. É o que lhes permite suportar a aspereza do mundo, ao mesmo tempo que dele fogem, nele se inserem. Concebem a escrita como subterfúgio para esconder-se da realidade, para desejar e, na medida em que escrevem, transformar a realidade.

A narrativa de Conceição Evaristo ou Maria-Nova (menina negra, filha de lavadeira, habitante de uma favela e que encontra na escrita uma forma de resistir às adversidades) se solidariza com os desfavorecidos e lentamente apresenta os elementos que se entrelaçam para constituir a escrevivência: o corpo é um arquivo de impressões da vida; a condição é um processo simultaneamente enunciativo e compreensivo e a experiência é a artimanha estética que confere credibilidade ao discurso.

A escrevivência é um modo de falar, ser ouvido, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza o sujeito

comum do dia a dia, sobre o qual não se fala porque a ninguém interessa. Por meio dela, Conceição Evaristo ou Maria-Nova partilha a missão política de inventar outro futuro para si e para seu coletivo. A escrituragem é uma bricolagem de memória, história e poética. É a expressão do direito de narrar a si e a suas próprias experiências. Negar a alguém o direito de narrar-se é o mesmo que silenciar e desconsiderar seus conhecimentos. É cometer um assassinato epistêmico.

Este livro é o inverso disso. Ele traz a público relatos de experiências de professoras e professores que afirmam colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física, também chamada currículo cultural, Educação Física culturalmente orientada ou, simplesmente, Educação Física cultural. Relatos de experiência podem ser tomados como escrituragens, ao manifestarem impressões do fazer pedagógico vivido pelos próprios autores e autoras. São histórias de quem propõe, faz junto com os estudantes, reorganiza o seu fazer e aprende cotidianamente. Histórias de quem enfrenta o sol, o vento e a chuva, de quem avança noite adentro na labuta pedagógica. De quem ouve o barulho da quadra, pátio ou sala de aula. De quem disputa espaços e tempos. De quem, ao desafiar a lógica conteudista, reprodutivista e transmissora das pedagogias modernas, se depara com discordâncias, desentendimentos e muitas dificuldades, mas também recebe apoio e carinho, principalmente das alunas e alunos.

As professoras e professores que ousam relatar e dar publicidade às suas experiências conseguem estilhaçar o paradigma dominante que lhes impõe o silêncio, porque apenas os intelectuais da universidade estão autorizados a falar sobre a prática educativa. Vez por outra, vão às escolas, observam, anotam, filmam, fotografam e entrevistam, para, em seguida, descrever o que viram e ouviram a partir do que pensavam antes mesmo de lá chegar. Os resultados de suas pesquisas são recheados de críticas e soluções mirabolantes dos problemas identificados, quando não romantizam, folclorizam e celebram o que se convencionou chamar de boas práticas ou inovações pedagógicas.

Os relatos de experiência da Educação Física cultural contra-atacam. As professoras e professores que trabalham nas escolas exigem que suas vozes sejam ouvidas. Entram definitivamente na disputa dos significados atribuídos à docência. Não precisam que ninguém fale por elas e eles. Reivindicam o seu direito a dizer quem são e o que pensam. Suas escrituragens são potentes ao colocar em relevo discursos antes desconsiderados, negligenciados. Trata-se de uma virada epistêmica em que a narrativa docente en-

currala a arrogância acadêmica. As educadoras e educadores que se inscrevem nos textos, emaranham-se na constituição de outros sentidos, possibilitam olhares distintos aos acontecimentos e fazem emergir novas maneiras de existir.

Nos entremeios das suas narrativas, educadoras e educadores explicitam os conhecimentos que produzem e rejeitam a posição na qual os discursos científico e oficial insistem em aloca-los. Uma posição de subserviência, de quem precisa de tutela, que alguém lhes diga como devem exercer o seu ofício. Nas escrituras da Educação Física cultural, intensidade e realidade se confundem com a existência das autoras e autores enriquecendo a tessitura de acontecimentos, visões e experiências. Cada docente se inscreve e escreve no texto, reivindicando, a todo tempo, seu direito de dizer e dizer-se, refutando quem menospreza os saberes anunciados, pois neles identifica uma postura maniqueísta que distancia a prática da teoria.

Por muito tempo, as vozes das professoras e professores estiveram ausentes no discurso pedagógico. A ausência é maior quando se trata da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos ou Educação Física. Se no contexto da literatura educacional os professores ou professoras não podem falar, aqueles e aquelas que atuam em etapas, modalidades ou componentes curriculares desvalorizadas são ainda mais interditados. Seu silenciamento não se deve a qualquer aspecto formal, mas exclusivamente à posição subalterna em que foram historicamente alocados. Afinal, quem se interessa por quem são, o que pensam e o que sabem as educadoras e educadores que trabalham com crianças pequenas, jovens, adultos ou idosos vitimados pela sociedade ou que lidam com os saberes corporais?

As professoras e professores que colocam em ação a pedagogia culturalmente orientada transgridem esse pensamento abissal, explicitando em suas escrituras inúmeros transbordamentos. Seus relatos de experiência evidenciam algo impossível de capturar, classificar ou sistematizar. Desdobram modos singulares não só de enunciar, como também, efetivar a docência. Impossível, portanto, descrever o que vem a ser a Educação Física cultural. Sendo múltipla e variada, cada autor ou autora deixa transparecer pela escrita toda a força dessa vertente, cujos contornos se modificam no mesmo instante em que é produzida. Produção que nunca cessa, pois é retomada a cada leitura.

Marcos Garcia Neira
Osasco, julho de 2020.

Relatos de experiência com a Educação Física cultural: “muito importante ouvir educadores da rede pública”

Marcos Garcia Neira

O primeiro parágrafo do livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*, de nossa autoria, apresenta uma explicação possível sobre como os professores e professoras produzem conhecimentos no exercício da docência. Sendo a obra resultado de pesquisa que se debruçou sobre relatos das experiências com a proposta, parece-nos apropriado iniciar o presente texto recuperando o que compreendemos sobre o assunto.

O enfrentamento do cotidiano escolar exige não somente a mobilização de conceitos extraídos dos campos teóricos de referência, como também a sua ressignificação. Sem reduzi-lo a mero domínio de um saber fazer baseado em teorias implícitas, o conhecimento docente está imbricado em relações sociais, haja vista a inseparabilidade entre prática pedagógica e atuação política. O conhecimento que o professor ou professora produz não brota do ato pedagógico, é construído lenta e cuidadosamente através da avaliação criteriosa dos efeitos das ações didáticas emaranhadas em suas próprias circunstâncias. (NEIRA, 2019, p. 13).

A produção de relatos de experiência, seja em comunicações orais acompanhadas pelo uso de imagens, por escrito ou em vídeo, é uma prática recorrente dos professores e professoras atuantes na Educação Básica e membros do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O incentivo à elaboração deve-se ao próprio exercício de pensar sobre o que aconteceu propiciado pelo registro e organização do pensamento requisitada pela ação de escrever ou editar. Longe de reduzir o procedimento à ideia de refletir sobre a ação tão em voga nos anos 1990, elaborar um relato de experiência na concepção aqui adotada consiste na produção mesma da proposta, ou seja, o currículo cultural da Educação Física, vertente assumida pelos participantes do GPEF, também é constituído no mesmo instante em que dele se fala, escreve ou filma.

Uma vez publicados no site¹ do grupo e anunciados com frequência nas redes sociais, o alcance e a utilização dos relatos de experiência extrapolou as funções para as quais foram projetados. Temos notícias do seu uso em atividades voltadas à formação inicial e continuada de professores e professoras pelo Brasil afora, a apropriação de fragmentos para ilustrar documentos curriculares oficiais e, cada vez mais, sua transformação em referenciais empíricos para pesquisas acadêmicas.

A diversidade de objetivos das investigações que analisaram as narrativas docentes inviabiliza descrevê-las em detalhes. Desde aquelas que buscaram compreender como os docentes colocam em ação a proposta, até as que pretenderam descrever e discutir os princípios ético-políticos que agenciam seus autores e as situações didáticas desenvolvidas, passando pelos conhecimentos mobilizados ou pela forma como os professores e professoras abordam as diferenças. Entre tantas, merece destaque o trabalho realizado por Borges (2019), quando opera com o construto foucaultiano para analisar o regime discursivo do currículo cultural da Educação Física e o *modus operandi* dos docentes. Para tanto, examinou um respeitável arquivo de relatos de experiência com mais de uma centena de documentos. Além do rigor teórico-metodológico e da identificação de aspectos importantes da proposta, especificamente, o fato de trazer à baila o entendimento de que o relato de experiência constitui-se como ritual aléutrgico que confirma o lugar do sujeito docente a partir mesmo do registro da prática. Igualmente importante, principalmente para as finalidades deste texto, é o fato do trabalho incluir uma interessante descrição histórica daquilo que o autor chamou de processo de arquivamento do *eu-pedagógico*.

Embora a prática de registro empreendida pelos educadores e educadoras pareça ter surgido ainda no século XVIII com o advento das pedagogias modernas, é no século XIX, sob influência das teorias psicológicas na educação, que tal procedimento se consolida, quase sempre descrevendo aprendizagens e comportamentos dos estudantes, com o objetivo de classificar, comparar, diagnosticar e, no fim das contas, corrigir comportamentos desviantes. Sendo fundamental que nada escapasse ao olhar do professor ou professora, a ficha de registro operava como um instrumento de detecção, classificação e

1 O site do GPEF – www.gpef.fe.usp.br – pode ser tomado como um arquivo de toda a produção do grupo: artigos, livros, capítulos de livros, vídeos e, principalmente, relatos de experiência.

regulação do desenvolvimento do estudante. Qualquer desvio das normas estabelecidas e "desejáveis" deveria ser prontamente corrigido.

Mais adiante, com a ascensão do escolanovismo, os registros assumiram outro enfoque. Ancorada em pressupostos psicobiológicos, a descrição do que sucedia em sala de aula foi de grande importância para a afirmação de uma pedagogia que atendesse aos interesses infantis e voltada à individualidade, em detrimento da uniformidade, memorização e autoritarismo da "escola tradicional". Ganham relevo os portfólios, cadernos do aluno, relatórios individuais e, sobretudo, pareceres descritivos, tomados como "evolução" quando comparados a procedimentos avaliativos como provas, testes e exames, por supostamente viabilizarem uma avaliação mais humanizada.

O contexto italiano do Pós-Guerra assiste ao desenvolvimento de uma ampla e variada gama de possibilidades de registrar os acontecimentos didáticos agrupadas no que se convencionou chamar de documentação pedagógica, o que incluía os portfólios elaborados pelos estudantes, fotos, filmagens, desenhos, gravação de falas e diálogos em sala etc. A ideia era dar maior visibilidade ao processo de aprendizagem.

Mas, é na última década do século passado que o registro do fazer pedagógico ganha novos contornos com o incentivo aos docentes para que descrevam a própria prática, a fim de teorizá-la, investigá-la e refletir a respeito, o que fez surgir o "professor reflexivo", isto é, aquele que pesquisa a sua atuação através de instrumentos como diários de aula, dossiês de registro, portfólios reflexivos entre outros.

Em paralelo a esse movimento, a pedagogia brasileira deu vazão a uma outra concepção, a adoção de registros diários como subsídio para reordenar o planejamento e, além disso, a reflexão do fazer docente. Guardadas as devidas especificidades, o intuito do registro no currículo cultural da Educação Física mantém alguma semelhança com esse propósito, mas não se restringe a ele. Tomado como situação didática, o registro consiste em recurso fundamental para analisar a trajetória percorrida e os efeitos causados, mas também como dispositivo indutor à produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica. Uma vez concluída a tematização, o ato de documentar o percurso apoiando-se nas anotações, fotografias, filmagens e nos materiais produzidos pelos estudantes, possibilita ao professor ou professora um pensar sobre, sendo-lhe possível olhar o

trabalho pedagógico concluído com a distância necessária para dele abstrair aprendizagens fundamentais a respeito da docência.

O registro representou a materialização das lembranças, das inquietações, dos desejos, dos conflitos, dos projetos, das vivências, das dúvidas, das incertezas; também se revelou um espaço de averiguação, pois, no momento em que a memória falha, é possível recorrer a ele a fim de realimentar as atividades da próxima aula. Por meio do registro, pudemos não só conhecer as histórias vividas por alunos e professores, bem como as trajetórias percorridas, as soluções e intervenções. (ESCUDERO, 2011, p. 146-147).

O registro materializado de diferentes formas é indispensável para que os professores interpretem suas ações e as ações dos alunos e possam seguir o caminho pensado ou modificá-lo, se necessário. No caminhar, caso emergja alguma questão relevante para o estudo, ainda que provoque certo desequilíbrio, o professor reorganiza as atividades de ensino buscando outros elementos, reconfigurando assim sua ação, dando novos contornos ao desenho das aprendizagens (ESCUDERO, 2011, p. 161).

O registro facilita ao professor ou professora a retomada do processo para socialização de saberes, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. As anotações das observações e reflexões sobre o que acontece nas aulas, principalmente as falas e posturas dos estudantes, possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico (NEIRA, 2019, p. 73).

Além do registro sistemático das atividades de ensino, alguns docentes que colocam o currículo cultural da Educação Física em ação também produzem relatos escritos ou fílmicos de suas experiências pedagógicas. Para além dos apontamentos acima, tais produções dão publicidade à proposta curricular, disseminando os conhecimentos produzidos pelos próprios docentes, além de consubstanciarem-se em materiais para autoformação e formação inicial e contínua (NEIRA, 2017).

A leitura e o exame dos relatos de experiência elaborados por professores e professoras culturalmente orientados dão acesso ao caminho pedagógico trilhado em que se destacam as intenções e os modos pelos quais as situações didáticas foram planejadas e replanejadas, os fundamentos epistemológicos e as orientações didáticas que inspiraram seus fazeres pedagógicos, suas reflexões, inquietações e convicções no decorrer da tematização, o estabelecimento das relações no cotidiano escolar, assim como os posicionamentos dos estudantes. (NEIRA, 2018)

Ao repassar os relatos de experiência disponíveis no site do GPEF desde 2006 até o presente momento, observa-se uma mudança no estilo adotado. Inicialmente os autores e autoras faziam questão de identificar os campos teóricos de inspiração, basicamente o multiculturalismo crítico e os estudos culturais, os princípios ético-políticos que os mobilizavam e, sobretudo, apontar as situações didáticas desenvolvidas. Tudo isso acontecia *pari passu* à produção científica. Explicando: na medida em que as pesquisas apontavam o que parecia ser influência da “justiça curricular” ou “ancoragem social dos conhecimentos”, os docentes passavam a escrever algo como “influenciado pelo princípio da justiça curricular, decidi tematizar a capoeira”. Em semelhança, na medida em que as investigações sinalizavam encaminhamentos pedagógicos como “aprofundamento” ou “ampliação”, os professores e professoras escreviam “para aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes, propus uma consulta à internet na sala de Informática”.

Entretanto, nos relatos de experiência produzidos nos dois últimos anos, nota-se a ausência da menção aos campos teóricos, princípios e situações didáticas. Os autores e autoras passaram a adotar um estilo mais leve, narrativo, chegando em alguns casos, à produção de textos literários que primam pela estética. Esse conjunto de documentos constituem os capítulos subsequentes deste livro. Foram empregados como recursos didáticos da disciplina Metodologia de Ensino de Educação Física,² componente curricular obrigatório da Licenciatura em Pedagogia da FEUSP, oferecida para duas turmas do período noturno no segundo semestre de 2019.

A experiência realizada

Despontam entre os objetivos da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física*: compreender a influência das culturas e o papel da escola na produção das identidades corporais; conhecer as concepções de ensino de Educação Física e relacioná-las às identidades que pretendem produzir; contextualizar a Educação Física cultural e reconhecer seus campos de inspiração; compreender as noções de tematização, problematização e desconstrução adotadas pela Educação Física cultural; justificar a importância dos

2 O programa da disciplina e o registro das atividades realizadas está disponível em <https://mgneira.wixsite.com/edm03372019>. Contamos com a inestimável colaboração do professor Flávio Nunes dos Santos Júnior, à época estudante de Mestrado. Mais que monitor da disciplina, foi um parceiro com quem discutimos o planejamento e execução da proposta, avaliando-a semanalmente e decidindo juntos os próximos encaminhamentos.

princípios ético-políticos; caracterizar as situações didáticas; reconhecer a singularidade dos conteúdos da Educação Física cultural e, finalmente, planejar, desenvolver e avaliar intervenções didáticas pautadas na perspectiva cultural.

Embora a disciplina proporcione aos estudantes a oportunidade de reconhecer os fundamentos, objetivos, objetos, métodos, formas de avaliação e sujeitos pretendidos pelas concepções ginástica, esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, crítica e da educação para a saúde, como se observa, a perspectiva assumida é a cultural e ao seu estudo dedica a maior parte da carga horária. Vale ressaltar que essa teoria curricular é abordada após vencer as discussões sobre temas como a construção da identidade corporal e o papel da escola nesse processo.

O trabalho com relatos de experiência propriamente dito começou a ser desenvolvido na segunda semana do curso, pois como se trata de uma disciplina com estágio atrelado, calculávamos que a apresentação oral de trabalhos desencadearia efeitos pedagógicos positivos, sobretudo, a ideia de que é possível fazer uma outra Educação Física, mesmo na condição de estagiário ou estagiária. Justamente por isso, alternaram-se apresentações de docentes experientes³ e estudantes⁴ que cursaram a disciplina no ano anterior e se colocaram à disposição para relatar suas experiências de estágio em que planejaram e desenvolveram intervenções culturalmente orientadas em escolas públicas e privadas.

Em certo momento, as turmas, após se organizarem em pequenos grupos, foram convidadas a abstrair as identidades projetadas pelas experiências narradas:

Transmutando as performances dos corpos: rebeldias e transgressões educacionais foi uma prática desenvolvida principalmente no 3º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na região do Capão Redondo, no ano de 2018, pelo professor de Educação Física Flávio Nunes dos Santos Jr. e o professor regente do 3º ano C, Vitor Quaresma. A oportunidade do trabalho conjunto aconteceu por ocasião da Festa Junina da escola, todos os professores foram convocados a treinarem seus alunos e alunas numa "dança tradicional" para ser apresentada para a comunidade e famílias no dia da festa. Os professores aqui apresentados não sentiram que aquelas músicas e as danças

3 Vitor Nunes Quaresma, Flávio Nunes dos Santos Júnior e Marina Basques Masella

4 Ligia Rotter e Thauany de Souza Gonçalves

tivessem qualquer relação com a identidade dos alunos. Durante o ano o objetivo da escola era o controle dos corpos e a alfabetização e na festa junina vinha uma proposta de treinamento que não respeitava as crianças, esses corpos, que antes estavam acorrentados, deveriam agora ser treinados para uma atividade mecânica, de adestramento e que não tinha nada que se relacionasse com a sua cultura. Os professores Vitor e Flávio, a partir da concepção ampliada do respeito às culturas não dominantes na escola e rompendo com uma visão tradicional de dança, começaram a conversar com os alunos para entender qual música que ouvem fora da escola, a ideia era tentar desenvolver uma proposta de dança dentro do espaço escolar que respeitasse a cultura da região e principalmente a cultura negra e periférica. Nas conversas com os alunos começa a aparecer o *funk* como um ritmo que fazia parte do cotidiano, mesmo que muitas famílias resistissem ou proibissem os filhos de vivenciá-las. Sem dúvida nenhuma os professores enfrentaram resistências da escola, das famílias e dos próprios alunos, que muitas vezes reproduziam os preconceitos em relação ao ritmo e dança que nasce das periferias e principalmente dos negros. (Grupo X)

Sem abrir mão das apresentações, que se mantiveram constantes ao longo do semestre, o estudo e análise de relatos escritos passou a ser priorizado no momento em que a atenção se deteve nas teorias pós-críticas do currículo. Após a leitura da bibliografia e discussão em sala de aula a partir dos argumentos do multiculturalismo crítico, estudos culturais, teoria *queer*, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos de gênero e pós-colonialismo, as turmas foram incentivadas a analisar relatos de experiência previamente selecionados, impressos e distribuídos em sala de aula, buscando identificar o(s) campo(s) teórico(s) que possivelmente inspiraram os/as autores/as. Essa atividade se repetiu por algumas semanas devido à complexidade das teorias estudadas, questionamentos dos/as estudantes e o tempo necessário para analisar os documentos. Os fragmentos abaixo foram extraídos das análises elaboradas e encaminhadas/as pelos estudantes por e-mail.

Esteve presente nas falas e nas provocações feitas pelo professor o entendimento de que os sentidos atribuídos ao jogo de taco fazem parte de uma construção cultural e social, sobretudo nos momentos de aprofundamento do tema (tanto por conta dos vídeos e textos trazidos por ele, quanto pelos momentos de fala das crianças), pois entendeu que naquele momento a turma estava representada e representando um certo poder cultural.

Atribuo esses momentos, em concordância com Neira (2019)⁵, aos estudos culturais e ao pós-colonialismo. (DSN)⁶

A partir dessas concepções que as problematizações sobre “é coisa de índio”, de “baiano” vão sendo desconstruídas e questionadas, evidenciando as relações étnico raciais e as proposições dos estudos culturais. No entanto, não só elas são objeto de análise e reflexão. Os questionamentos de gênero sobre a participação masculina ou os comentários indicando que meninos que vestem saia são “bichas”, ao serem problematizadas, “em vez de contorná-los, os professores os transformam em desafios, incorporando-os ao estudo” (Escudero; Neira, 2011, p. 301)⁷, ativam outros campos teóricos, como a teoria queer, além de favorecerem a compreensão de que os discursos que diminuem, maltratam, humilham, menosprezam e desqualificam são elaborados e disseminados. (JASS)⁸

Sendo assim, a leitura do relato de experiência possibilitou o exercício de identificar quais campos teóricos possam ter inspirado o professor. Se pensarmos no multiculturalismo crítico ou intercultural, este partilha do raciocínio de que a produção cultural de alguns grupos é menosprezada em contrapartida a de outros. Dessa forma, busca-se compreender como tais visões são construídas e quais relações de poder exercem forças sobre o patrimônio cultural. A escolha pelo sumô pode ter sido influenciada por essa necessidade de entender as diferentes maneiras de ver o mundo e perceber as mais sutis relações de poder presentes em discursos corporais que produzem o predomínio de culturas de grupos dominantes. Em um currículo multiculturalista “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2015, p. 89)⁹. Assim, no relato de experiência foi colocado em questão os corpos dos lutadores de sumô que, bem diferentes do que é validado pelas mídias e culturas dominantes, põe em xeque algumas percepções preconceituosas. Além disso, permite refletir sobre esses corpos não de

5 NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiá: Paco, 2019.

6 Extraído de uma das análises do relato *Jogo de taco e o lazer da quebrada*, de Everton Arruda Irias.

7 ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago., 2011.

8 Extraído de uma das análises do relato *Carimbó: entre a cópia e a criação*, de Pedro Xavier Russo Bonetto.

9 SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

maneira a desenvolver tolerância ou respeito, mas sim de perceber que estes também estão no jogo de poder. (LAK) ¹⁰

É importante frisar que a atividade proposta requer algum nível de compreensão das teorias que inspiram professores e professoras a articular o currículo cultural da Educação Física. Guardando alguma fidelidade com esses campos teóricos, sobretudo com o pós-estruturalismo, muitas leituras de um mesmo texto são possíveis. Logo, ao se debruçarem sobre um mesmo relato de experiência, os/as estudantes interpretaram-no de forma distinta, daí a solicitação para que justificassem seus posicionamentos. Vejamos os casos abaixo.

Um ponto importante, que gostaria de ressaltar antes de prosseguir a análise de como se deu o desenvolvimento da temática, é justamente na escolha desse tema, pois o que vemos repetidamente durante a aula de educação física é o ensino de práticas corporais hegemônicas como o futebol e vôlei e suas técnicas, então vejo que abordar a luta e ainda por cima problematizar a caracterização que a torna marginalizada (a violência) também é um ato que vai contrário a isso, podendo até na minha visão conter princípios do multiculturalismo crítico. (IFM) ¹¹

Apesar de não estar presente no texto, o jiu-jítsu tem como uma de suas origens os samurais que se não tivessem com espada ou lança teriam que usar um método de luta sem armas e apesar dessa luta ser algo presente no mundo todo, sua origem é pouco falada e valorizada, por isso, acredito que quando tematizam essas lutas estamos usando a teoria pós crítica do pós-colonialismo que amplia o significado das relações de povos diferentes e menos valorizados, analisando a narrativa desses povos. (MTLT) ⁶

Para discutir as noções de tematização, problematização e desconstrução que caracterizam a perspectiva em estudo, as turmas assistiram a vídeos que relatam experiências pedagógicas: *O desafio da garrafa na Educação Física escolar*, ¹² *Tematizando o maracatu na Educação Física escolar* ¹³ e *Kung Fu: arte marcial chinesa no Júlio* ¹⁴. A primeira desenvolvida junto às turmas do

10 Extraído de uma das análises do relato *Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos*, de Felipe Nunes Quaresma.

11 Extraído de uma das análises do relato *Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina jiu-jitsu?*, de Luiz Alberto dos Santos

12 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M4BF2pUSlBY>

13 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nVJmh4B9RCc>

14 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IRJ_dJax_a4

terceiro ano de uma escola pública municipal de Guarulhos, a segunda, num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos e, a terceira, numa escola municipal paulistana com as turmas do quinto ano. A atividade solicitada consistiu em descrever as situações didáticas realizadas pelos professores e como elas se articularam.

No primeiro vídeo, gostaríamos de destacar a relação da atividade para além do corpo e da atividade corporal dentro da instituição escolar. A correlação com as fake news e a produção de verdades tornou a primeira tematização (desafio da garrafa) um embasamento para que novas tematizações a partir, novamente, da realidade das crianças. Entendemos que essa forma de abordagem modificou a forma do olhar fragmentado para uma ampliação das perspectivas dos(as) educandos(as) remetendo mais diretamente a ideia dos rizomas.

No terceiro vídeo, ressaltamos que a atividade parte do universo cultural vivencial, uma vez que a tematização do Kung fu parte muito mais do universo aquém do cotidiano imediato das crianças, mas sem deixar de contextualizá-lo de acordo com o conhecimento do grupo como um todo. Durante nossa discussão no grupo, concordamos que as práticas foram melhor estruturadas. (Grupo Y)

Ao fim e ao cabo, após comentar as análises elaboradas, as turmas perceberam que a tematização compreende a totalidade do trabalho realizado com objetivo de propiciar aos estudantes condições para realizarem uma leitura mais qualificada da prática corporal; a problematização implica em desnaturalizar, por meio da indagação, formas de compreender e realizar a prática corporal, enquanto a desconstrução significa compreender quais elementos intervieram e como operaram as relações de poder para produzir uma determinada representação sobre a prática corporal e seus participantes.

Na continuidade do curso, as sugestões de leitura abarcaram artigos que descrevem pesquisas focalizadas nos princípios ético-políticos da Educação Física cultural. As turmas conheceram a noção de agenciamento como "despertar o desejo de" reconhecer a cultura corporal da comunidade; articular o tema com o projeto político-pedagógico da escola; descolonizar o currículo; promover a justiça curricular e ancorar socialmente os conteúdos. A partir deles, foram convidadas a analisar relatos de experiência buscando inferir os princípios que possivelmente agenciaram os professores e professoras, quer seja na definição da prática corporal a ser tematizada ou na organização das situações didáticas, justificando seus posicionamentos.

Agenciado pelos princípios ético-políticos, no relato foi possível identificar os seguintes princípios: reconhecimento da cultura corporal dos estudantes: houve o reconhecimento da prática corporal vivida pelos alunos no deslocamento da sala de aula para o local onde vivenciavam a aula de educação física, sempre correndo. Articulação com o projeto da escola: levou em consideração o projeto político pedagógico, *Gestão das aprendizagens e das relações interpessoais nos espaços tempo da escola*, além de levar em conta a participação em um projeto chamado *Territorialidades*. Há nessa iniciativa uma resistência ao Currículo da Cidade, mas não foi mais explicada durante o relato. Justiça curricular: partindo da ideia de romper com as exclusividades de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade, analiso que a proposta contemplou outra vivência da corrida na qual o desempenho físico não era tão importante, assim como na brincadeira de aventura que o coletivo importa para o cumprimento da prova. Descolonização do currículo: o conceito de descolonização do currículo como "a tematização de práticas corporais dos grupos subalternizados e que têm estado ausentes do currículo" (MÜLLER, NEIRA, 2018, p. 778)¹⁵ não foi identificada no relato. Evitar o daltonismo cultural: a partir desse conceito, identifico que a desconstrução da ideia dos corpos aptos, ligados ao ser magro, e os inaptos, ligados ao ser gordo em nossa sociedade, ou seja, formas de representações hegemônicas da vivência dessa corporalidade. Também identifico esse princípio, ao problematizar o conceito de diversão, e competição ligada a questões econômicas. Também presente quando o professor propôs a vivência da corrida eletrônica. Ancoragem social dos conhecimentos: o professor possibilitou a análise sócio-histórica e política da prática corporal através das atividades de pesquisa e discussão que buscaram desnaturalizar as concepções trazidas sobre o correr, proporcionando assim, uma relação da prática dentro do seu contexto social, além de oportunizar o conhecimento de territórios do entorno para o exercício da prática. (AF)¹⁶

Dessa forma, acredito que o professor coloca em ação o currículo cultural da Educação Física na definição do tema e planeja-

15 MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

16 Extraído de uma das análises do relato *A gente corre para quê?*, de Marcos Ribeiro das Neves.

mento das situações didáticas, de acordo com os seguintes princípios ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. O professor reconhece o patrimônio cultural corporal da comunidade ao desenvolver um trabalho educativo que valoriza as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida e da cultura brasileira, de acordo com o universo cultural dos(as) alunos(as), tematizando-as e tratando-as como um conteúdo. Assim, os conhecimentos que os educandos acessam através das conversas com amigos, observações do cotidiano e das mídias foram meios que constituíram como um referencial importante para que o professor lesse e traduzisse a cultura dos seus alunos e suas práticas corporais (NEIRA, 2019)¹⁷. Na articulação com o projeto político pedagógico da escola, o docente extraiu no repertório cultural corporal dos(as) alunos(as), a dança, como um tema cultural cujo estudo articula com os objetivos institucionais definidos coletivamente e tem como base as metas da escola. Além disso, em suas práticas o professor descoloniza o currículo ao ampliar as oportunidades de acesso a vários significados e proporcionar uma participação mais equitativa, promovendo um diálogo entre culturas, convivência e partilha coletiva com o diferente, questionando a existência de culturas particulares autênticas. Na rejeição ao daltonismo cultural, devido a existência de diferentes culturas no espaço escolar, o professor buscou ampliar as práticas corporais dos(as) alunos, reivindicando atividades que permitissem lidar com a heterogeneidade, além disso, na ancoragem social do conhecimento, sem almejar a padronização dos efeitos formativos, propôs ações didáticas voltadas para a valorização das diferenças e dos saberes dos estudantes ao diversificar as suas práticas pedagógicas. (GYAC)¹⁸

Em se tratando de um curso de metodologia do ensino, o tema *Situações didáticas da educação Física cultural* era aguardado com alguma ansiedade, mas sem surpresa, pois, afinal, no decorrer dos encontros, várias vezes se discutiu a noção de escrita-curriculo a partir da bibliografia que basicamente priorizou trabalhos científicos.

17 NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiá: Paco, 2019.

18 Extraído de uma das análises do relato *Carimbó: entre a cópia e a criação*, de Pedro Xavier Russo Bonetto.

Em relação a tematização das brincadeiras africanas, percebe-se que está de acordo com a discussão de Santos (2016), principalmente por se tratar de algo que parte das vivências já exploradas pela escola ao longo dos anos mais recentes, o que também é conduzido pela perspectiva rizomática de conhecimento, que busca enfatizar experiências diversas obtidas não só em contexto escolar, mas dentro das adquiridas em outros locais e partilhadas entre os colegas. As crianças da EMEI Nelson Mandela tiveram como proposta investigar a origem de algumas brincadeiras comuns a essas realidades, à essas vivências, o que frisa ainda mais a noção do rizoma proposta por Santos (2016)¹⁹. Esse constante questionamento, esse caráter rizomático, também está relacionado ao modo como as vivências curriculares são escritas, denominado como escrita-currículo. Bonetto e Neira (2019, p. 9)²⁰ definem como uma escrita de "[...] caráter aberto, não linear, nem tampouco baseado em sequências didáticas." E continua: [...] é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos que assumem a condição de "escritores" da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o imprevisto, é desejado e não evitado. Desse modo, ao pensar nas modificações afirmadas por Gonçalves e Duarte (s/d), conforme redigido no relato, pensa-se justamente em uma escrita-currículo, cujas propostas são sempre repensadas, ressignificadas, dialogadas e (re)escritas pelos sujeitos das experiências. (TCRS)²¹

Em linhas gerais, as turmas se apropriaram das situações didáticas à medida em que adquiram familiaridade com os relatos de experiência. Não seria necessário nomeá-los, por assim dizer, pois a lida semanal com as narrativas docentes permitiu o acesso ao modo de fazer dos professores e professoras culturalmente orientados. Sempre alternando os documentos analisados, os licenciandos

19 SANTOS, Ivan Luís; NEIRA, Marcos Garcia. A tematização no ensino da Educação Física. In: **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 149-165.

20 BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.

21 Extraído de uma das análises do relato *Tematizando as brincadeiras na EMEI Nelson Mandela*, de Tathiana Gonçalves e Leonardo de Carvalho Duarte.

e licenciandas identificaram com muita facilidade situações didáticas de mapeamento, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

A princípio, realizaram o mapeamento, trazendo à tona os conhecimentos e significados que os alunos detinham acerca das danças. Antes, ponderaram a presença quase que exclusiva das brincadeiras no planejamento da disciplina, optando, portanto, por outra prática corporal. Afirmam que: "Analisando o que as crianças tinham dito sobre o dançar, o local de origem de suas famílias, as práticas de dança que conheciam e as localidades onde se performavam, elegemos a ciranda como nosso objeto de estudo" (p. 2) Após isso, realizaram a leitura de imagens e vídeos, com o objetivo de introduzir o tema, já que os estudantes não conheciam a ciranda. Nesse momento, a professora de Artes tomou conhecimento da atividade, atraindo-se pela dinâmica. Ocorreu, então, a primeira vivência, onde os estudantes conheceram e cantaram a música Cirandeiro, composta por Edu Lobo; valeram-se da voz para ecoar a letra e das palmas e batidas nas carteiras, realizando a percussão. Num outro momento, o grupo continuou vivenciando a dança; alguns se responsabilizaram pela cantoria, e outros, pela formação da roda, realizando os passos. Feito isso, as crianças fizeram uma leitura de suas próprias experiências, analisando o que havia sido interessante, e os pontos que poderiam ser trabalhados. Julgaram que seria importante reorganizar a roda, de modo a deixá-la mais acolhedora, intensificando a necessidade de reconhecer o outro como condição mais que necessária para realização da dança. Ao tomar contato com a matéria produzida pelo programa Fantástico, aprofundam suas percepções sobre a ciranda, descobrindo os sentimentos e valores relacionados à roda, e conhecem a importante personalidade, Lia de Itamaracá. Também constatarem informações sobre o contexto de invenção da ciranda, suas características e seus praticantes. Concomitante a isso, outra experiência tomava as turmas das séries iniciais: as crianças dos 1º, 2º e 3º anos, manifestavam um fervor performático, que lembrava mais o funk do que a ciranda. Diante disso, os educadores se atentaram às vontades e rejeições dos alunos em relação à proposta didática, optando por também tematizarem o funk. Pode-se dizer que esses momentos se enquadram em avaliação - do andamento da atividade, da postura dos alunos e dos próprios professores - e mapeamento - com a identificação do próximo passo da tematização. Refletindo sobre os apontamentos dos estudantes, professores e professora decidiram problematizar esse corpo que se movimenta ao ritmo do funk. E não pararam nisso,

propuseram também uma ampliação por meio do cruzamento entre ciranda e funk, onde as crianças do Ensino Fundamental I e as turmas do 6º ano, puderam compartilhar seus conhecimentos. Acredito que nessa ocasião, em que as turmas se reúnem, a resignificação dos saberes e das práticas se evidencia - embora tenha ocorrido também em outras situações. Os saberes em relação às danças, as relações entre alunos e professores, o espaço escolar, a expressão dos corpos, tudo parece ter tomado uma proporção outra, assim como relatam os autores: "Assim, o aprendizado se deu em várias direções e momentos, entre os diferentes sujeitos, não só na relação professor-aluno, mas também no encontro educando-educando, sem qualquer tipo de controle. Nessa conjuntura, fugiu-se da concepção de corpo enquanto suporte para aproximar-se da condição de corpo situado num determinado contexto socio-histórico, logo, cultural, dedicando-se a permitir a elevação das potencialidades dos saberes que o marcam" (p. 5) As saídas pelos becos e vielas do bairro também esbanja resignificação por parte dos alunos: de suas histórias, de suas vivências naquele bairro, dos vizinhos, dos comércios, do cotidiano, e especialmente, da escola, que "transcendeu os muros, carteiras, cadeiras, cadernos e quadros, para ganhar vida em outro território, esmagando a rotina do encarceramento, fabricando uma educação outra" (p. 6). Todos esses singelos e potentes encontros foram registrados pela professora de Artes, que estava de posse de um celular. As fotos potencializaram ainda mais as vidas presentes, permitiram aprofundar conhecimentos vivos sobre as danças, sobre os olhares, os gestos, sobre as subjetividades. O registro também se mostrou como momento de leitura e interpretação, daquilo que acabara de ocorrer, e também de avaliação, sobre todo o processo. As crianças e as famílias também tiveram a oportunidade de se afetarem pelos instantes fixados; no dia da reunião de pais, uma exposição foi realizada. Os comentários revelam que a iniciativa foi muito bem recebida: "Durante o evento, as famílias apreciaram ao seu modo os registros expostos, gente sem pressa e presente no olhar, buscando observar suas crianças, vizinhos, sobrinhos, filhos, filhas, netos, irmãos. Sorrisos largos, suspiros e gargalhadas transbordaram as cenas. Ao passo que se deliciavam com as imagens, alguns com a companhia do próprio menino ou menina, agradeciam pelo cuidado e atenção dada a cada pessoa" (p. 6) (SYRTF)²²

22 Extraído de uma das análises do relato *Corpos In-transite: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros*, de Ana Carolina Torres, Felipe Nunes Quaresma e Flávio Nunes Santos Júnior.

A partir do mapeamento realizado, a professora definiu alguns pontos que orientariam o desenvolvimento do trabalho, sendo algo passível e flexível de qualquer modificação, de acordo com o que surgisse ou demandasse dos próprios estudantes. "Experimentar e vivenciar a corrida de orientação; Entender as regras e o funcionamento do esporte; Conhecer o contexto de origem da criação desse esporte e seus praticantes; Reconhecer características e regras que se assemelham e se diferenciam das demais práticas de corrida; Organizar estratégias de participação; Manusear instrumentos utilizados na corrida de orientação como mapa/carta, bússola e cronômetro." (MARTINS, 2018, p. 4). Para iniciarem a tematização conversaram com os estudantes e se notou que nenhuma pessoa conhecia esta modalidade esportiva. Em vista disso, a professora passou um vídeo como meio disparador para o conhecimento de tal prática, seguida de uma primeira vivência. As primeiras vivências realizadas pelos estudantes e pelas professoras, visto que nenhuma das partes tinha propriedade do assunto, pretendia realizar uma volta no quarteirão da escola em um tempo estipulado e realizar uma outra volta no ritmo de cada um, sendo uma prática individual, não havendo competições entre os participantes. Tal prática realizou-se para estipular o tempo de cada um, respeitando todos os corpos, possuindo uma leitura corporal, como evidenciado nos trechos abaixo. Cabe ressaltar que em todos os momentos, a professora possui um reconhecimento da cultura corporal da comunidade. "Levando em consideração as diferenças presentes nas turmas, como pessoas com mobilidade reduzida, usuários de cadeiras de rodas, jovens bem-dispostos e adultos cansados da sua rotina de trabalho, ao invés de estabelecer que venceria quem chegasse primeiro, na nossa atividade venceria quem chegasse no tempo estipulado para cada um, ou ainda pensamos que os desafios poderiam ser apenas em conseguir realizar o percurso completo na ordem correta" (MARTINS, 2018, p.4). Outro atributo da perspectiva de uma Educação física cultural é a resignificação por meio da problematização, o qual, visa levantar reflexões e provocações acerca das constituições estabelecidas como naturais da sociedade, por meio de questões, análises, interrogações, a fim de que possam compreender as práticas e conceitos socialmente construídos. No relato analisado a primeira problematização foi em relação ao tempo estipulado a dar voltas no quarteirão ou em pequenas distantes, pois alguns estudantes não compreendiam que o objetivo não era ser o mais rápido, mas sim chegar no tempo estabelecido, afinal "(...) a lógica dos mais rápidos e mais for-

tes costumam dominar as práticas corporais" (MARTINS, 2018, p.5). Para ampliar e aprofundar a temática as professoras começaram a postar fotos das aulas no *Instagram* com as *hashtags*: #corridadeorientacao; #corridadeorientação; #corridadeorientação; #corridadeorientação e #orientistas. E este meio proporcionou uma comunicação com as atletas praticantes da Corrida de Orientação e tentou-se o contato para uma possível visita a escola, a fim de falar com os estudantes, porém esta prática não foi possível, pois não encontrou pessoas que viviam na cidade de São Paulo. Como a visitação não foi possível, a professora Jacqueline passou alguns vídeos como forma de ampliar, proporcionando conhecer outros pontos de vistas a partir dos praticantes dessa manifestação corporal, além de aprofundar os conhecimentos dos estudantes, permitindo uma análise mais pormenorizada da prática corporal. Neste viés, Neira (2019, p. 70)²³ ressalta que tais conceitos: "o aprofundamento pretende dar a conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando suas inúmeras peculiaridades e os fatores que influenciaram na composição do seu atual formato, ou seja, aborda saberes que não emergiram nas primeiras leituras. A ampliação, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então". Depois da apresentação por meio dos vídeos, as turmas vivenciaram a caminhada/corrida de orientação, adaptada, mas bem próxima ao executado comumente, com os auxílios dos primas e dos *sicards* como marcadores temporais. Para os primas foi utilizado folhas sulfites e entregue para cada dupla, um carimbo como seu "*sicards*", marcando assim a folha prisma. Nesta vivência, houve várias falas interessantes, como, por exemplo, a atividade parecia caça ao tesouro com o uso do mapa e a associação dos mapas com os aplicativos virtuais como forma de atualização dos mapas físicos, além da discussão posterior da tecnologia e as formas de vida. Outra forma de ampliação e aprofundamento foi a vivência da caminhada/corrida de orientação na mata, realizada na trilha do Parque da Previdência, em que um estudante maravilhou-se com a tranquilidade do local, dizendo " Estamos ao lado da Raposo e não ouvimos o barulho dos carros! Que beleza" (MARTINS, 2018, p. 16). Verificando que a prática a ser tematizada estava se esgotando, as professoras realizaram um documento no Google Formulários

23 NEIRA, Marcos García. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiá: Paco, 2019.

com perguntas múltiplas escolhas, não havendo necessidade de escrita, visto que as turmas estavam sendo alfabetizadas. O objetivo dessa atividade não foi avaliar individualmente cada estudante, mas compreender como havia sido a tematização sobre Corrida de Orientação. Dessa forma, entende-se quando Neira (2019) relata que o registro, "(...) possibilita a revisita e a reflexão sobre o processo formativo e a necessidade, ou não, de reorientar a rota. Em suma, nesta perspectiva, não existe avaliação sem registro" (NEIRA, 2019, p. 75). Avaliação é o momento que a professora notou falas preconceituosas da vizinhança no decorrer do trabalho, sendo um registro possível para trabalhar escola-comunidade; é quando nota-se que a atividade foi desafiadora e tentar levar mais elementos que estimulem, ao invés de desestimular o gosto pela escola; é entender as necessidades individuais de cada um, escutando-os, como por exemplo, na solicitação a alguma devolutiva no momento do pós-registro; é perceber o todo e perceber a parte, implicando tomar decisões para contemplar todas as culturas de maneira igualitárias e com equidade. Por isso, trata-se de uma escrita autopoietica, ou seja, pressupondo sujeitos (docentes e discentes) "(...) como seres autopoieticos que se autoproduzem na ação educacional" (ESCUADERO; NEIRA, 2011, p. 302)²⁴. (NCFG)²⁵

Considerando a especificidade dos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas, após uma intensa discussão da noção de conhecimento e de cultura corporal que perpassam a proposta, as turmas retomaram os relatos de experiência e buscaram neles identificar os conteúdos acessados pelos estudantes. Os resultados da atividade indicam não só a compreensão desses conceitos, como dão vazão ao principal aspecto que distingue a proposta das demais existentes na área. Basta verificar que até quando a prática corporal tematizada foi a mesma, os conhecimentos postos em circulação se diversificaram.

Todas as vivências e as situações didáticas propostas bem como as pesquisas realizadas ampliaram a discussão sobre racismo e preconceito a outras situações como o preconceito contra o estrangeiro (xenofobia), os gays (homofobia), as mulheres que jogam futebol (sexismo) ou contra os pobres ou trabalhadores

24 ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago., 2011.

25 Extraído de uma das análises do relato *Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no contexto urbano*, de Jacqueline Cristina Jesus Martins.

(classe social). O professor Leandro Souza também aproveitou para discutir as regras do futebol, com novos textos e vídeos, para que percebessem que nem sempre esse esporte foi jogado com as mesmas regras, que portanto toda a prática corporal cultural é também uma construção histórico social, que surgiu como resultado de disputas que inevitavelmente silenciam ou excluem determinados grupos. Também foi possível perceber que o mesmo ocorre com as regras para o uso ou não da piscina de um prédio ou dos elevadores sociais, como os alunos tinham revelado no início do mapeamento das práticas culturais. As vivências na quadra possibilitavam que os alunos e alunas se apropriassem de modos de jogar diferentes, se apropriassem do jogo, criando e adaptando as regras que viam nos vídeos. Vivenciar formas diferentes do jogo por diferentes grupos, culturalmente diferentes dos alunos e alunas permitiu que o próprio jogo fosse ressignificado, chegando até a se recriar outras formas de se jogar o futebol. (VMBTC) ²⁶

A avaliação atribuída ao projeto pelos professorxs a partir dos registros foi que analisando em perspectiva, conseguiram abordar o futebol de muitas maneiras e que foram atravessados por vários conhecimentos sobre a prática corporal. Durante as vivências as crianças trouxeram questões variadas que enfatizaram gênero, com falas de que futebol é somente para meninos e sobre pessoas com deficiência, com falas relativas a um padrão de corpo para quem joga futebol. Segundo xs autores do relato "Passamos a ver a prática corporal de outra maneira, principalmente, os modos de jogar, considerando a participação de todas as pessoas." Por fim, as crianças decidiram que no último jogo que fizeram dentro deste projeto, que derivou dos conhecimentos acessados por elas, que deveria haver equipe de arbitragem, equipe médica, banco de reservas, técnico e torcida. Elas próprias escolheram seus papéis com liberdade para trocar de funções durante a partida, além disso superaram a hipótese que existia no discurso da turma, no começo do projeto, sobre padronização dos corpos no futebol, assim, realizaram um jogo aonde tanto meninas como meninos puderam participar e também Giovana uma criança com deficiência. (CSB) ²⁷

26 Extraído de uma das análises do relato *Futebol além das bananas*, de Leandro Rodrigo Santos de Souza

27 Extraído de uma das análises do relato *GOOILLAAÇÇOOOOO! Tematizando o Futebol na EMEI Nelson Mandela*, de Marina Basques Masella e Leonardo de Carvalho Duarte

Se considerarmos as noções de tematização e escrita-currículo discutidas em sala de aula e apontadas pelos estudantes, e a concepção de conhecimento que caracteriza a perspectiva Educação Física estudada durante o curso, é interessante perceber que várias análises identificaram seu caráter rizomático.

O relato tem o conhecimento trabalhado como um tecido rizomático, em que segundo Santos (2016), os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade. Sendo o conhecimento algo que não tem um exato começo e um fim, que tudo que se aprende está interligado de forma intrínseca. Nas atividades em que o professor do relato apresentou, em nenhum momento havia algo pontual para que trabalhava, todos os conhecimentos trabalhados estavam interligados e que em alguns momentos tinha que se lembrar dos primeiros encontros para que pudesse fazendo sentido para aquela vivência do momento. (GCR) ²⁸

Pensando em uma produção rizomática do conhecimento no processo da tematização, de maneira que a Educação Física Cultural potencializa o contato com diversos saberes, os conhecimentos acessados pelas crianças durante a tematização do carimbó foram: a história e origem do carimbó; a história dos negros e indígenas no Brasil; a cultura indígena; a cultura da região Norte do Brasil; dança de roda; figurino usado em diferentes manifestações do carimbó; diferentes manifestações do carimbó (diferentes espaços e organizações); danças tradicionais como reprodutoras dos papéis sociais. (HOPF) ²⁹

O professor Marcos Ribeiro Neves, que realizou seu trabalho "a gente corre pra que?" traz à tona pontos importantíssimos que demonstram sua preocupação com fazer uma Educação Física que valorize as diferenças, trazendo um tema muito corriqueiro, porém pouco problematizado, que é a corrida. Todas as crianças, dentro de suas capacidades, correm. Seja para se deslocarem, para brincarem, ou até mesmo sem motivo pré-estabelecido. O professor se atenta a esta prática corporal, o que é conhecido como mapeamento na teoria da educação física cultural. Para então, após o mapeamento, poder de maneira rizomática tematizar a corrida. Por meio de vivências cor-

28 Extraído de uma das análises do relato *Jogo de taco e o lazer da quebrada*, de Everton Arruda Irias.

29 Extraído de uma das análises do relato *Carimbó: entre a cópia e a criação*, de Pedro Xavier Russo Bonetto.

porais demonstra como estas práticas da corrida estão presentes no cotidiano daquelas crianças. Em seguida, o professor entrou em contato com uma de suas colegas de trabalho e conseguiu trazer ao colégio um treinador de corrida, para que pudesse apresentar, junto a toda sua equipe, os artefatos utilizados na corrida. Ampliando e dando outra significação dessa mesma manifestação cultural. Desta maneira, criou vínculo com outros colegas da escola também. (MPB)³⁰

Retomando os objetivos da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física*, verificaremos que dentre eles consta “planejar, desenvolver e avaliar intervenções didáticas pautadas na perspectiva cultural”. Esse objetivo foi alcançado mediante a realização de estágios em escolas públicas e privadas, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, nas modalidades regular ou Educação de Jovens e Adultos. Fiéis à proposta, após a conclusão das experiências, os estudantes foram estimulados a escolher uma das seguintes formas de apresentação: comunicação oral acompanhada de imagens, escrita ou em formato de vídeo.

A variedade das temáticas abordadas e a qualidade das narrativas que recebemos evidencia os efeitos positivos do percurso formativo que buscou entretecer os conhecimentos produzidos pelos professores e professoras em atuação com os saberes científicos, sem desconsiderar o repertório dos próprios estudantes: *Polícia e ladrão e a dança do dragão* (LO e TCSR); *Brincadeiras indígenas e africanas no território escolar* (ACMS e GSA); *Brasil, o país do futebol* (DQES e VMBTC); *Vivências escolares no samba de roda* (AJSP); *A gente quer dançar* (AF); *Ela dança, eu (não) danço?* (ACV); *Em cima da árvore posso alcançar o céu?* (AMRN); *Brincadeiras africanas na escola* (CML); *Tematizando a amarelinha* (CSB); *Tematizando as brincadeiras de antigamente* (DAS); *O corpo que dança: tiktok na escola* (DN e HF); *Meia volta e não mover: por que não pode brincar?* (DTC); *Vamos jogar futebol... mas, e as meninas? Elas não sabem jogar!* (DPA); *Brincadeiras perderam seu valor para os jogos eletrônicos?* (GCR); *Quem ficar mais quieto ganha!* *Tematizando a brincadeira da mímica na EMEI Vanda Coelho* (GSL); *Intervindo nas práticas corporais durante os momento de parque* (GRM); *Tematizando o beyblade* (GMT); *Educomunicação, práticas corporais e linguagens artística?* (IMP); *Brincadeira da escola e brincadeira de casa* (ILJ); *Das aulas de Língua Portuguesa às práticas*

30 Extraído de uma das análises do relato *A gente corre para quê?*, de Marcos Ribeiro das Neves

corporais (JASS); As danças das crianças (JMR); Tipos de pega-pega (JNS); Quintal do João Menino (KPS); Tematizando as danças de origem africana (LAN); Futebol x cordas: brincadeiras de meninos e meninas (LAB); Tematizando a cultura popular nas danças infantis (LAO); Punhos na mesa e o bate copos: o ritmo e a corporalidade (LFOS); As danças dos estudantes (MAN); Tempo passado, tempo vivido, tempo presente: os brinquedos na EJA (MCFS); Vivenciando brincadeiras africanas na Educação Infantil (MISS e RCS); Brincadeiras de corda (MVNP e MTO); Tematizando o pião e o beyblade na Educação Infantil (PMG); As torcidas enquanto prática corporal (RSS); O combinado não sai caro (RAM); Baby Shark é música/dança de bebê? (SYRTF e VMLC); Brincadeiras no berçário (TCO); Tematizando brinquedos (TMM); Danças circulares (VA e FML); Não há vencedores, o importante é competir. Será mesmo? (HRS); Professora, vai ter jogo? (RLB); Dança e brincadeira, uma necessidade esquecida no ensino fundamental (MRG); Mixagens artísticas (LS); Ba-ba-lu – os jogos de mãos (HS); Capoeira (GFP); Brincadeira de elástico (MHPB); Então a gente também pode dançar? (MFC); Aerofutebol (RMQ) e Brincando na Educação Infantil (RGF).

Considerações sobre a experiência realizada

É fato que o desenvolvimento da disciplina atribuiu um lugar de destaque ao trabalho pedagógico com os relatos de experiência, o que permitiu converter os saberes produzidos pelos professores e professoras em atuação em conteúdos do curso. Para além da nossa interpretação a respeito do transcorrido, é melhor conhecer as opiniões dos estudantes para quem o curso foi pensado e quem o experienciou.

Recorrendo a um formulário eletrônico, solicitamos que respondessem a três questões: Na sua opinião, as leituras, discussões, aulas e atividades realizadas contribuíram para o alcance dos objetivos previstos?; O que você modificaria na organização e desenvolvimento da disciplina? O que você manteria na organização e desenvolvimento da disciplina?

O gráfico representativo das respostas à primeira questão indica que 92% dos concluintes considera que a proposta possibilitou o total alcance dos objetivos e outros 8% entendem que as atividades levaram ao alcance parcial dos objetivos.

Das respostas às questões abertas, destacamos os trechos com referências diretas ao trabalho com os relatos de experiên-

cia: "Os textos teóricos dão embasamento à análise das experiências e ponto a ponto, permitindo assimilar a lógica da Educação Física Cultural"; "No começo do curso, algo parecido com a última aula, onde nós analisamos os vídeos das lutas. Para mim, me fez entender melhor como que é feito as vivências"; "Se possível, colocaria mais relatos de experiências para serem apresentados."; "Sugiro ampliar de 2 para 3 dias as datas reservadas para apresentação dos trabalhos de estágio no findar da disciplina." "Eu gostei do formato como foi proposta a disciplina."; "As atividades e os encontros com outros estudantes que já realizaram a disciplina."; "Manteria a apresentação e análise dos trabalhos desenvolvidos pelos colegas professores."; "Manteria relatos e vídeos das práticas em Educação Física cultural. Muito importante ouvir educadores da rede pública!"; "Manteria as diversas possibilidades e formatos para o trabalho final (vídeo, relato de experiência, fotos...). Permite um registro mais efetivo e significativo para quem realizou o estágio."; "Manteria a apresentação dos relatos de experiências." "Manteria a proposta do estágio obrigatório."; "Achei muito bom as explicações e as discussões em torno de exemplos práticos. Também, o modo como são feitas as atividades contribuem para leitura. Achei o curso muito bom!" e "Manteria as leituras dos relatos."

Como se observa, a transformação de relatos de experiências com a Educação Física cultural em recursos utilizados com frequência durante o curso foi bem avaliada pelas turmas, assim como o formato do estágio, que valorizou as narrativas dos próprios estudantes.

Referências bibliográficas

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 181 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 174 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Apresentação. *In*: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 7-10.

NEIRA, Marcos Garcia. Relatos de experiência com o currículo cultural da educação física: formando professores e professoras no "chão da escola". *In*: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí: Paco, 2018. p. 9-19.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª ed. Jundiaí: Paco, 2019.

Cambalhotas e estrelas na EMEI Jaguaré: a ginástica na Educação Infantil

Alessandra Müller
Arthur Müller

O horário do parque na EMEI Jaguaré é bastante aguardado pelas crianças. Ocasão em que desfrutam dos brinquedos e do amplo espaço com árvores e jardins. Durante a vivência e a tematização de outras práticas corporais, em outros momentos, constatamos a presença de diversos brinquedos que, em função de sua similaridade, poderiam suscitar a gestualidade da ginástica. Em decorrência dessa potencialidade, decidimos abordar no segundo semestre de 2018 a ginástica. Para além da experiência com essa prática, pensamos que seria interessante desconstruir a representação que muitas professoras tinham sobre o “risco de acidentes”, principal argumento utilizado pelas colegas da EMEI para justificar o pouco- ou quase nenhum – uso de tais brinquedos.

Para começar o trabalho com as crianças, por meio da agenda de recados, pedimos às famílias que descrevessem o que compreendiam como ginástica. O objetivo era coletar a maior quantidade de informações além de estimular a conversa sobre o assunto. Dias depois, analisamos as devolutivas e verificamos que o termo ginástica, na visão da comunidade, abrangia muitas práticas corporais, entre elas a ginástica de academia, ioga, musculação etc. A partir das respostas, elaboramos um cartaz com imagens que representavam tudo aquilo que havia sido mencionado.



1 O projeto se iniciou há alguns meses e já há publicações sobre outras tematizações disponíveis em gpef.fe.usp.br

Algumas imagens se relacionavam à ginástica rítmica, outras a ginástica artística e ainda havia aquelas relativas às ginásticas realizadas em academias. Como de costume, foi feita uma roda para que pudéssemos conversar sobre as imagens do cartaz. Em princípio, a ideia era que as crianças estabelecessem relação entre as práticas representadas e a possibilidade de executá-las no parque utilizando os equipamentos disponíveis. Para tanto, solicitamos que observassem o conjunto de imagens e apontassem quais manifestações poderiam fazer naquele espaço. As manifestações indicadas foram transferidas para outro cartaz.

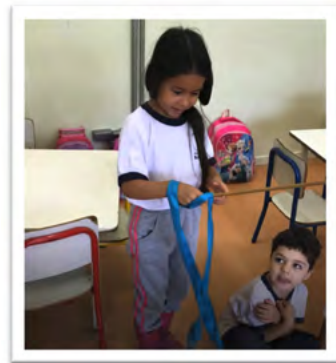


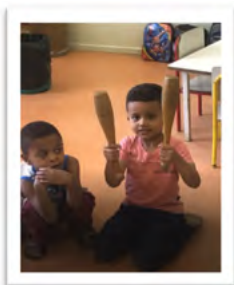
Vale ressaltar que durante a roda de conversa, as crianças tinham mais facilidade em relacionar a ginástica com as imagens que demonstravam pessoas correndo, realizando movimentos em aparelhos de musculação (em academia). Uma criança chegou a dizer que seu pai realizava ginástica na academia todo dia. Quando perguntamos como era essa ginástica, a criança se levantou e demonstrou o movimento da rosca direta. Questionadas sobre as razões que levam as pessoas a fazerem ginástica, talvez, influenciadas pela demonstração do colega, as crianças disseram que era para ficar forte. Curiosamente, as crianças começaram a falar sobre programas na televisão em que elas viram essas práticas acontecer. Uma delas, inclusive, apontou para a foto que havia uma atleta utilizando a fita e disse: “olhe, ela está usando a fita”. Outra criança reconheceu a parada de mão, ilustrada em uma outra figura. Isso nos chamou a atenção, porque até então essas imagens haviam sido ignoradas pelas crianças. Decidimos perguntar como elas conheciam esses implementos e esses movimentos. Meninas e meninos disseram que durante as férias, o Centro Educacional Unificado Jaguaré (CEU)² promoveu aulas de ginástica para crianças. Conversando sobre o assunto, não conseguimos identificar qual tipo de ginástica as crianças se referiam. Um diziam que frequentaram

² Trata-se de um equipamento municipal que disponibiliza gratuitamente atividades variadas à comunidade.

aula em que pulavam e ficavam de cabeça para baixo. Outras afirmaram que realizaram movimentos com fita e um negócio de madeira que parecia uma garrafa pequena. “garrafa não, professora, parecia um pino de boliche”, disse outra criança. Acreditamos que estivesse se referindo à maçã.

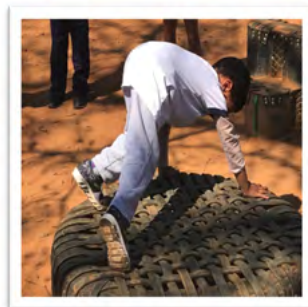
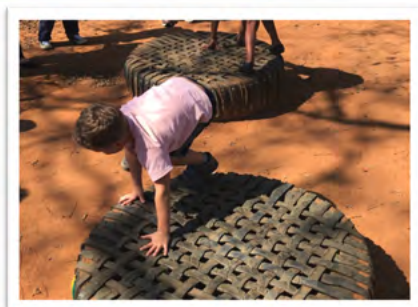
Diante disso, decidimos apresentar às crianças alguns implementos da ginástica rítmica, até porque, dentre as ginásticas praticadas no CEU, essa foi bastante mencionada. Os materiais foram tomados de empréstimo em outra escola onde atuamos.





Após arriscarem alguns gestos com a fita, as maçãs e o aro, as crianças perderam o interesse nos implementos, o que nos levou a retomar o cartaz e chamar a atenção das crianças para as imagens que representavam a ginástica artística. Indagamos o grupo sobre a possibilidade de realizar aqueles movimentos na escola e, em caso positivo, em que local isso poderia acontecer. Muitas respostas mencionaram o parque, o que nos conduziu àquele espaço



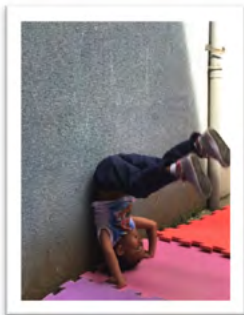
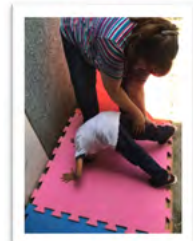
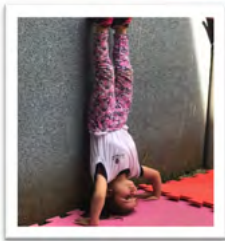


Durante a experimentação, ficou evidente o entusiasmo das crianças. Preocupados com a segurança, propusemos situações na sala de aula devidamente preparada com placas de EVA. Além de garantir tranquilidade ao grupo, o cuidado permitiu ampla variedade de gestos e experimentações.



Independente da nossa ajuda, as crianças realizaram rolamentos, pontes, saltos, giros, equilíbrios, paradas de mão etc. Também foram incentivadas a demonstrar e ajudar as colegas. O procedimento inspirou as mais tímidas que, quando necessário, eram auxiliadas na execução. Quem não quis tentar, permaneceu observando, auxiliando ou explicando.

Na sequência, resolvemos utilizar o espaço externo, mas mantivemos as placas de EVA. Graças à ajuda de uma convidada³, a turma se aventurou na parada de mãos. Antes disso, todas as medidas de segurança foram adotadas. A presença de uma criança maior que conhecia a técnica em questão foi muito importante nesse momento.



Prosseguindo com as atividades, organizamos a assistência a vídeos de apresentações de ginástica rítmica para, quem sabe, instigar as crianças a novas experimentações.

3 Ficamos sabendo que o irmão de uma aluna da escola praticava a ginástica artística. Como as crianças são filhas de funcionários da escola, a presença do garoto é constante. Um dia, convidamos o menino para demonstrar alguns movimentos às crianças menores. Ele veio sem maiores problemas e apresentou a parada de mão, parada em três apoios e rolamentos.



Em decorrência da chegada das datas de encerramento do semestre relacionadas aos eventos agendados pela EMEI com as crianças e suas famílias, resolvemos elaborar uma atividade que nos desse uma ideia de como as crianças foram impactadas pela tematização e as problematizações sugeridas (e se houve tal impacto). Para tanto, organizamos momentos de escuta das opiniões do grupo acerca da trajetória percorrida. Notamos que algumas crianças conseguiram ampliar as representações iniciais sobre a ginástica, outras não. Isso ficou evidente quando retomamos o cartaz com as ilustrações das ginásticas. Solicitamos ao grupo que indicasse quais práticas foram estudadas. Mesmo aquelas que frequentam as aulas de ginástica artística no CEU Jaguaré tiveram alguma dificuldade em relacioná-las às experiências promovidas durante o semestre. De qualquer forma, as nossas pretensões não recaíam sobre a apreensão do conhecimento técnico sobre a gestualidade da ginástica e muito menos para o refinamento desses momentos. Inicialmente, propomos a tematização como uma forma de ressignificar as representações que toda a comunidade escolar tinha acerca do uso dos brinquedos/equipamentos disponíveis no parque, já que se trata de um espaço comum. Durante as reuniões com os pais (encerramento e avaliação do ano), a preocupação com a segurança e com possíveis acidentes nem foi mencionada. De nossa parte, acreditamos que oferecemos às crianças situações diferentes àquelas que estão comumente acostumadas em seu cotidiano, para ressignificarem suas representações acerca da ginástica a partir das diferentes experiências sugeridas.

Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros

**Ana Carolina Torres
Felipe Nunes Quaresma
Flávio Nunes dos Santos Júnior**

O presente relato traz experiências de uma tematização de dança com estudantes de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, situada no distrito do Capão Redondo. Um espaço marcado pela carência de políticas públicas, Porém cercado pela pulsão dos corpos e por uma vasta produção cultural digna de total reconhecimento e valorização por parte das ações educacionais.

O trabalho envolveu turmas do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental I, bem como turmas de 6º ano, dentro das aulas de Educação Física, ao longo do primeiro bimestre do ano de 2019. Antes de adentrar ao debate da prática pedagógica, julgamos pertinente situar o contexto que nos envolve.

Olhando as produções tecidas junto aos estudantes do ciclo de alfabetização nos anos anteriores, observamos que as aulas de Educação Física dedicaram boa parte do tempo em tematizar as brincadeiras. Na tentativa de ampliar as práticas acessadas pelas crianças, consideramos adequado tematizar as danças, desde que estivessem em plena sintonia com a realidade vivida pelos discentes.

Desejávamos fugir de uma didática presa à concepções utilitaristas e momentâneas. Não queríamos dedicar apenas uma semana do calendário letivo para formatar os corpos infantis, o que costuma acontecer no período que antecede a festa junina. Nossa sede foi outra: compreender e viver com mais intensidade e profundidade as performatividades das práticas selecionadas.

Já sabendo que as turmas do 6º ano haviam dedicado os anos anteriores a estudar brincadeiras, práticas corporais indígenas e futebol, promovemos um diálogo inicial na tentativa de identificar quais danças eram conhecidas pelos discentes. Funk, sertanejo, samba, hip-hop, tango, valsa, forró, balé, capoeira, foram algumas das manifestações anunciadas.

Na continuidade da conversa, entraram em cena os lugares onde se promovem as danças no território em que a escola está situada. Sesc Campo Limpo, rua, quadra, campo do Rosana, Metrô,

Parque da Mata, Estrada Mix, Capão, Choperia, casa, tabacaria, beco, banheiro e posto de gasolina, além da própria escola, foram os locais que vieram à tona.

Na disposição de intensificar o diálogo e saber um pouco mais sobre Aquilo que era de conhecimento das/os alunas/os, procurou-se identificar como entendiam o dançar. Entre um anúncio e outro, mexer o corpo, desafiar a/o outra/o, deboche, batalha, criar, mostrar os sentimentos, sentir o som da música, aprender, alegria, liberdade, amor, se divertir, coreografia, ritmo e vergonha foram os termos frisados, ou melhor, foram os textos declamados, uma vez que possuem profundos significados e carregam consigo certa complexidade.

Nessa toada, ainda como parte do processo de definição do tema, buscamos saber a origem da família das/os estudantes. Os estados do Maranhão, Rio Grande do Norte, Bahia, Pernambuco, Piauí, Ceará, Minas Gerais e São Paulo foram mencionados. Percebendo a grande presença da região nordeste nas lembranças infantis, questionou-se sobre o que sabiam acerca dessa mesma localidade: sotaque, tem pontos turísticos, muito calor, comida típica (baião de dois), não chove, praias, plantações, tem seca, as pessoas são engraçadas, cacto.

Analisando o que as crianças tinham dito sobre o dançar, o local de origem de suas famílias, as práticas de dança que conheciam e as localidades onde se performavam, elegemos a ciranda como nosso tema de estudo. Isso se deu, sobretudo, por não ter surgido na fala das crianças, além de ser uma manifestação criada por mulheres do território de origem da comunidade onde a escola está inserida. Importante lembrar que até aquele momento as aulas haviam sido palco de manifestações inventadas apenas por homens.

Por ser desconhecida das/os estudantes, a introdução ao tema se deu a partir da assistência a vídeos previamente selecionados, ocasiões acompanhadas de comentários e gracejos: “brincadeirinha de criança”, “tem na Galinha Pintadinha”, “eu fazia na EMEI”. Convidados a analisar as imagens, as turmas destacaram os seguintes pontos: dançam descalços, dançam em roda, mexem os braços, fazem o gesto de acordo com a música, roupa colorida, é macumba, credo, tem criança, tem velho.

Ao tomar conhecimento do tema que abordaríamos, a professora de Arte da turma se sentiu atraída pela dinâmica construída coletivamente. Uma vez afetada pelos diálogos, teve a iniciativa

de cantar junto com as crianças a música *Cirandeiro*, composta por Edu Lobo. Num contexto atravessado pela inventividade, além da voz para ecoar a letra da canção, coloriu-se a cena com uma percussão, utilizando as palmas e batidas nas carteiras¹.

As/Os estudantes foram convidados a produzirem a roda em consonância com o que tinha sido assistido e cantado. Enquanto um grupo ficou responsável pelo desenvolvimento da canção da mesma maneira como realizada no encontro anterior, outro ficou incumbido de performar a dança.

Entre uma produção e outra, decidimos coletivamente analisar aquilo que fora fabricado durante os encontros: “falta sincronia”; “estão pisando no pé”; “alguns não levam a sério”; “muita bagunça”; muitas meninas dançaram”; “não cair no chão”; “colocar o pé pra frente é ruim”; “poderia ter uma batida melhor”; “precisa de mais gente e mais músicas”; “fazer uma roda com todos seria bacana”; “a dança é legal, falta organização”.

Após intenso diálogo, juntos, buscamos reorganizar a roda de modo a deixá-la mais acolhedora, intensificando a necessidade de reconhecer a/o outra/o como condição mais que necessária para realização da dança, o que exigia de todas/os os integrantes o cuidado não só consigo, mas também um cuidar da/o outra/o.

Decidimos assistir uma matéria produzida pelo programa *Fantástico* a respeito da ciranda, tendo como notável atração uma mulher, Lia de Itamaracá - “Esta ciranda quem me deu foi Lia que mora na ilha de Itamaracá”. Conseguimos perceber a personalidade de maior nome quando o assunto é ciranda. Lia foi homenageada pelo *Galo da Madrugada* no carnaval de rua do Recife e, de acordo com suas declarações, a realização da roda traz paz, felicidade e tranquilidade, sendo o mar o elemento inspirador para composição das canções.

Além disso, constatamos que a manifestação foi inventada no estado de Pernambuco por mulheres trabalhadoras, tendo como fundamental propósito a celebração da vida, sobretudo daqueles que retornavam do alto mar após a busca de parte do sustento de todas e todos, além da conquista decorrente das navegações, a pesca. No início a prática se dava primordialmente na beira da praia, mas com o passar do tempo, as metrópoles apropriaram-se das rodas e canções da ciranda.

Também percebemos que cirandeira ou cirandeiro é o nome dado aos/às praticantes de ciranda, sendo as roupas coloridas e lar-

¹ Referência às mesas das salas de aula.

gas a vestimenta predileta. As mulheres preferem saias ou vestidos longos floridos e os homens usam calças ou bermudas e camisetas com a mesma composição.

Enquanto as turmas do 6º ano se esbaldavam com a ciranda, o 1º, 2º e 3º ano estavam atravessados por outras danças. Levamos a cada sala de aula uma caixa de som e um celular, a fim de provocar as crianças a dizerem as músicas e danças que conheciam. Cantigas, gestos e vozes preenchiam o viver das aulas. Num fervor performático, alguns corpos foram tomados pela fuga. Atingidos por olhares dissecantes, o deslocamento para as beiradas, para os cantos das salas, foi mais atraente para algumas meninas.

Mesmo se afugentando, as experiências dançantes imprimiam em seus corpos uma série de desejos cruzados a cada som tocado. Algumas crianças preferiram permanecer sentadas nas cadeiras, aprisionadas às carteiras, na condição de observadoras e comentadoras. Nos devires da dança, narrativas foram proclamadas: “menino não rebola”, “mexe a raba”, “os meninos vão querer sarrar as meninas”, “esse movimento só os meninos vão conseguir fazer”, “não sou menina, não vou dançar”. Esses enunciados nos levaram a tematizar o funk na tentativa de problematizar esse corpo que rebola, desce e sobe, vai até o chão, pula, retrai-se, desliza, faz quadradinho, canta e grita.

Os diálogos didáticos tecidos a cada encontro despertaram algumas sensibilidades docentes ao deparar-se com as potencialidades da dança, transbordando o viver.. E num extravasar reflexivo, algumas questões apareceram na cena: por que não promover o cruzamento de conhecimentos entre as crianças do Ensino Fundamental I e as turmas do 6º ano? Seria possível numa mesma aula experimentar ciranda e funk?

No ruminar das ações pedagógicas, apanhamos o celular e a caixa de som, convidando estudantes do 1º e do 6º ano a performarem a ciranda conectada com o funk. “Nossa, a gente vai ficar com os pequenos?”. “Sim”. “Prof, a gente vai ficar com os grandes?”. “Sim”. O estranhamento foi grande, não por acaso, pois, com a justificativa de garantir a segurança, a normativa de separar os corpos em todos os momentos institucionalizados (entrada, saída, intervalos, atividades) é apresentada como condição vital.

As subjetividades infantis pulsavam conhecimento, atenção, desconfiança, inquietação, ao mesmo tempo que possibilitavam a produção de algumas trincas nas concepções educacionais. “Segura minha mão”. “Não pode soltar a mão”. “Levanta os braços,

põe o pé a frente”. “Cuidado com ela”. “A roda gira”. “Aumenta o som”. “Que música é essa?”. “É *Rosa Vermelha*, do Alceu Valença”.

No encontrar dos corpos, problematizações, gestualidades e desejos penetravam os afetos. O cuidado com a/o outra/o e consigo fortalecia o viver da ciranda e acompanhava as produções de conhecimentos. O aprendizado se deu em várias direções e momentos, entre os diferentes sujeitos, não só na relação docente-aluna/o, mas também no encontro educanda/o-educanda/o, com controle muito limitado. Nessa conjuntura, fugiu-se da concepção de corpo enquanto suporte para aproximar-se de um corpo performático, logo, cultural, dedicando-se a permitir as potencialidades dos saberes que o marcam.

Num intenso processo de hibridização, as experiências com o funk se cruzaram com as criações da ciranda. As crianças apresentaram sugestões. Um grupo formou uma grande roda, enquanto outro achou melhor permanecer em seu interior performando a dança de modo único, em total sintonia com os toques e sensações do momento. “Olha esse passo aqui”. “Agora gira, vai girando”. “Sente a música”. “Faz o passinho”.

No meio de tantos frissons, a simbologia da roda, o nome de *Lia de Itamaracá* (“Eu sou Lia da beira do mar, Morena queimada do sal e do Sol, Da ilha de Itamaracá”), o significado dos gestos dos braços e mais alguns elementos se entremearam. Em meio ao transbordar, a recordação e a memória tocaram os ouvidos estudantis. A professora de Arte, ao tempo que dançava, compartilhava formas de realizar os passos, a posição das mãos (uma tem de estar com a palma voltada para baixo – para receber energia – e a outra para cima – para transmiti-la).

Dentro desse horizonte, observamos uma entrega, um permitir-se, um sincero reconhecimento e valorização de diferentes maneiras de realizar as práticas em cena, em total consonância com as experiências de cada uma/um, não precisando marginalizar-se com receio de olhares inquisidores. O preconceito e a discriminação foram pisoteados, falas com viés de rebaixamento das vidas pulsantes foram fragilizadas, esvaziadas, esquecidas.

Nos caminhos pedagógicos, surgiu a possibilidade de rasgar as ruas da comunidade para vivê-la de uma outra forma, circular pelas vias, becos e vielas para perceber espaços onde se faz possível a prática da dança. Quando se aproximava o momento de sair, o corpo transbordava ansiedade, era um instante de grande espera, sair da escola e vivenciar a quebrada. Aparentemente um gesto

tão simples, mas carregado de sensações e expectativas. Andar e dança com as/os colegas e docentes era um fato a ser comemorado, percebíamos a vontade de mostrar onde viviam, caminhavam, habitavam.

Uma turma saiu em cada dia, junto com a professora regente e o professor de Educação Física. Ressabiados com uma provável liberdade em percorrer as vias, todas/os as/os artistas permaneceram com os olhares atentos e fixos. Corpos próximos, fluxos de troca. Quem se desgarrava, seguia na frente, mostrava e apontava o que via pelo caminho. Pura leveza, segurança, acolhimento, ousadia. Falavam alto, mostravam e apontavam o que viam. Ao passar pelo comércio local e placas de sinalização, liam e comentavam com colegas e docentes os valores, indicações, proibições.

Mesmo diante de calçadas desniveladas, buracos, postes mal posicionados, os corpos saltavam, pulavam, agachavam, criavam estratégias para percorrer esses novos/velhos caminhos. Presenciamos muitos encontros com vizinhas/os, parentes e amigas/os. “Meu vô mora aqui”. “Olha lá minha prima, prof.”. “Eu conheço essa mulher”. Olhares surpresos indagaram as crianças: “De onde vocês são?”; “Estão fazendo o que na rua?”; “Só podem ser do Maria Rita”.

A cada metro percorrido se percebia uma vontade de relatar suas vivências ali construídas. Surgiram histórias, disputas pela fala, atravessando e transbordando os ouvidos. Em meio à riqueza da comunidade: “aqui é o beco”, “aqui é a favela”, “moro nesse barraco”. Batidas nas portas, gritavam-se nomes, palmas, um chamado para mostrar aquele/seu momento, Aqueles/suas colegas, aquela/seu docente.

Esses (des)caminhos encenaram o cotidiano sob outra ótica, com um gosto diferente. Ao fim, o retorno à escola unia o cansaço e a alegria, corpos suados, sorrisos largos, emoções que borbulhavam. Por alguns instantes, memórias foram construídas enquanto a escola era empurrada para um outro lugar, da mesma forma os afetos. Naquelas manhãs, os encontros transcenderam os muros, carteiras, cadeiras, cadernos e quadros, para ganhar vida em outro território, esmagando a rotina do encarceramento, fabricando uma educação outra.

Nos fluxos pedagógicos, os componentes curriculares se viram cruzados, as subjetividades docentes provocaram algumas impressões no fazer educacional. A cada encontro, a professora de Arte, sensibilizada pelo momento, permitiu-se encobrir pelas trocas de conhecimentos e afetos que tomavam as vivências. Com

posse de um celular registrou os olhares, os gestos, as expressões encenadas pelas subjetividades infantis e docentes.

Os registros potencializaram ainda mais as vidas presentes, permitiram aprofundar conhecimentos vivos sobre as danças. Sabendo que os momentos eram instantes, efêmeros, a produção de fotos nos atravessou de modo a torná-los mais latentes, permanentes e até eternos. A cada imagem visualizada, nós docentes pensávamos o que possivelmente esteve presente nas vivências, apenas rumações. A partir das leituras e interpretações, programávamos o passo seguinte, a aula posterior, foi dessa maneira que a avaliação seguiu.

No fim das contas se constituíram novos territórios do saber, não só as/os educandas/os foram tocadas/os pelo aprender. Com tantas imagens e significados, as/os docentes foram agraciadas/os por experimentações nunca degustadas, sentidas. Um transbordar de afetos e conhecimentos, que faz escapar qualquer possibilidade de transformar em palavras o que foi vivido. A intensidade foi tamanha que consideramos viável partilhar essa espantosa excitação. Elaboramos uma exposição no dia da famosa "reunião de pais" para que as/os responsáveis também pudessem se afetar com as experiências tecidas durante os encontros.

Durante o evento, as famílias apreciaram ao seu modo os registros expostos, gente sem pressa e presente no olhar, buscando observar suas crianças, vizinhas/os, sobrinhas/os, filhas/os, netas/os, irmãs/irmãos.. Sorrisos largos, suspiros e gargalhadas transbordaram as cenas. Ao passo que se deliciavam com as imagens, alguns com a companhia da/o própria/o menina/o, agradeciam pelo cuidado e atenção dada a cada pessoa.

Após a realização do trabalho, dialogamos com as crianças a fim de identificar o quão afetadas ficaram ou o que tinha sido mais marcante ao longo da tematização. "Eu gostei de ter ficado com as crianças pequenas", "Eu achei legal ficar com os grandes". "Teve a história da ciranda". "Em alguns momentos ficou desorganizado". "Dar as mãos". "O passinho foi legal". "Aquela foto estava muito tumblr". "Vocês tiraram foto da gente distraído". Essas foram algumas das lembranças que tocaram as crianças. Algumas tiveram dificuldades de se reconhecer nas imagens, mas a maioria se sentiu autora de tudo aquilo. Outras preferiram ressaltar os acontecimentos da aula, as discussões, as performances do corpo, demonstrando ter ficado com sede de novos encontros.

Nesse flerte relampejante, na busca incessante de potencializar as dores que a escola insiste em esconder, conseguimos nos conectar com as/os estudantes. Em certos momentos as/os discentes anunciaram: “nossa aula é uma festa”. O tique-taque do relógio ecoou nos corpos e o desejo foi pará-lo, uma vez que em seus poros transbordaram o querer mais tempo, mais contato, mais gestos, mais liberdade. Temos o prazer e a certeza de anunciar que as aulas abraçaram a felicidade, transaram com o amor e foram penetradas pela alegria.

Na efervescência dos encontros, aquilo que aparentemente estava naturalizado foi se fissurando. A confluência dos corpos fabricou afetos e conhecimentos, compondo os laços que deram a consistência de uma vultosa rede. Todos os momentos agarraram o presente sem amor ao passado, muito menos desejo ao futuro, fazendo das ações didáticas um instante da estilística do viver, fissurando o fazer “para” com o qual a escola e a sociedade nos encarcera (para o futuro, para a prova, para o mundo do trabalho, para ser alguém). Os significados constituintes da ciranda e do funk, sobretudo as diferentes maneiras de performá-los, atravessados pela produção de registros, potencializou um viver educacional em sintonia com as demandas locais, abrindo as fendas que rebaixam as vidas de inúmeras pessoas, que precisam diariamente inscrever em seus corpos comportamentos que abafam e mascaram seus desejos.

CORPOS IN-TRANSE































Jogo de taco e o lazer da quebrada

Everton Arruda Irias

A experiência transcorreu no primeiro semestre do ano de 2019, junto a três turmas de 7^{os} anos do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, uma unidade educacional localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo.

Nos anos anteriores, as turmas haviam estudado danças, lutas, brincadeiras, esportes e ginásticas, sem muitas resistências. A partir de um levantamento coletivo (por meio de uma atividade em grupos) das práticas corporais acessadas na escola, no bairro ou no ambiente familiar, foi possível perceber certo desequilíbrio na distribuição das experiências escolares. Para remediar a situação, seria necessário tematizar as ginásticas e lutas ao longo do ano. Entretanto, como se tratava do início do trabalho, e como eu estava retomando as aulas com adolescentes após passar cerca de cinco anos ministrando aulas para crianças dos anos iniciais, estava um pouco apreensivo e até mesmo angustiado. Em busca de trilhas mais seguras, a fim de adquirir alguma confiança, decidi tematizar o jogo de taco, uma vez que fora mencionado nas conversas com as três turmas. Além disso, o Jardim Helena, bairro onde a escola está situada, possui várias ruas largas e planas, o que favoreceria a realização da brincadeira no entorno.

Para iniciar o trabalho, fizemos a leitura de um vídeo do canal do YouTube “10ocupados”¹, onde há uma referência ao jogo de taco. Alguns(mas) alunos(as) que possuíam bastante contato com a brincadeira, descreveram aquilo que sabiam sobre regras, materiais utilizados, pessoas que praticavam etc. A partir das falas, pensamos coletivamente em como estruturar o espaço da escola para garantir a prática, considerando as características do espaço, os recursos existentes e as características do grupo. Organizamos da seguinte forma: a quadra acomodaria três partidas ao mesmo tempo, com a participação de quatro pessoas em cada; seriam utilizados cabos de vassoura, garrafas pet e bolas de borracha pequenas disponíveis na escola ou trazidos de casa; e, a fim de diminuir o tempo de duração e propiciar maior participação, o jogo terminaria quando uma das duplas completasse seis pontos.

Tomei nota de várias dúvidas surgidas durante as primeiras partidas: “o que acontece quando a bolinha é rebatida para trás? Qual o objetivo de quem está jogando a bolinha? O taco pode

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SutAFVSopy0>

ficar fora da cela? E se a pessoa não conseguir rebater a bolinha é obrigatório trocar de cela? Pode tocar na bolinha depois que ela for três vezes para trás? Pode chutar a garrafa? Bolinha perdida? Bolinha de beg?”

Diante dessas e de outras questões registradas, foram promovidos momentos de rodas de conversa, onde alunos e alunas puderam explicar as regras do jogo até então não compreendidas. Isso possibilitou um melhor entendimento do jogo, algo que se refletiu nas vivências posteriores. Vale destacar que, segundo os relatos, as regras, organização e técnicas adotadas fora do espaço escolar nem sempre coincidiam. Logo, todas as explicações eram ouvidas e, coletivamente, reorganizávamos o formato considerando os diferentes fatores que influenciavam a prática.



Outros questionamentos emergiram e foram discutidos: “o que ocorre quando o taco derruba a garrafa? Pode trocar de cela mais de uma vez? O que acontece quando a bolinha sai da quadra? Acertar a garrafa vale ponto? Pode pegar a bolinha depois que conseguir o taco?”

Além disso, conversamos sobre o sentido das falas enunciadas por meninos e meninas que costumavam jogar na rua: “tudo”, “nada”, “não dou dois tacos”; “licença para trocar de taco” etc., e sobre a possibilidade de inclusão destas falas durante a prática. Observei que aos poucos vários/as estudantes passaram a utilizar esses jargões.

Conforme o trabalho avançava, alguns alunos começaram a trazer outros tacos de madeira para a escola, alegando que os bastões de cabo de vassoura não eram bons o suficiente para rebater a bolinha. Conversamos sobre as características e eficiência dos tacos, e também sobre a melhor maneira de lançar a bolinha para cada tipo de taco.

Fizemos a leitura de um texto² abordando as possíveis origens do jogo. Em outro texto³, conhecemos as frases pronunciadas pelo país afora, assim como outras interpretações para aquelas pronunciadas pelos(as) alunos(as) de cada turma. O mesmo aconteceu com os nomes que a brincadeira recebe em outras regiões (bets, bets altas, tacobol, bets ombro, etc.). Também assistimos vídeos que mostram diversos espaços e formas de jogar, entre eles, uma competição na Zona Norte de São Paulo⁴ e um jogo numa aldeia indígena⁵.

As partidas prosseguiram, a compreensão do jogo ficava cada vez mais nítida, mas, mesmo assim, os conflitos não cessavam, o que obrigava a turma a encontrar soluções. No 7º Ano C, por exemplo, o grande número de alunos/as somado aos poucos campos desenhados, impediam que todos/as jogassem, gerando reclamações. Ademais, algumas duplas sequer conseguiram pegar o taco para rebater, já que as adversárias rapidamente alcançavam seis pontos. Isso levou o grupo a definir um tempo limite para cada jogo (cronometrado por quem estava de fora esperando para entrar “de próximo”), e garantir que a dupla que estivesse de fora, quando entrasse para jogar, ao invés de iniciar lançando a bolinha, como costuma acontecer na rua, iniciasse rebatendo. Avaliamos, posteriormente, tais implementações.

2 Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/01/brincadeiras-do-passado-taco-bets.html>

3 Disponível em: <http://educacaofisicaunibave.blogspot.com/2011/04/jogo-de-tacos.html>

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V7U7imimj9o>

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hop6Dbr5abQ>

Numa determinada aula, fizemos a leitura de uma reportagem⁶ de jornal que discorria sobre o jogo de taco enquanto atividade de lazer num bairro da Zona Sul de São Paulo. Agrupados(as), os(as) alunos(as) foram convidados a discutir em quais espaços da cidade era comum encontrar pessoas jogando taco e quais motivos justificavam essa ocorrência. Quase que na totalidade, os grupos chegaram à conclusão de que a brincadeira é comum nos bairros mais periféricos. Tal posicionamento foi corroborado através de uma das frases iniciais da reportagem lida: “sem muitas opções de lazer, jovens de um bairro da Zona Sul de São Paulo transformam as ruas em quadras para jogar taco”. Diante disso, provoqueei o grupo com as seguintes perguntas:

- Se houvessem outras opções de lazer, as pessoas deixariam de jogar taco?;
- É verdade que os bairros periféricos não possuem opções de lazer?
- O que será que a autora da matéria considera opção de lazer?

Houve quem dissesse que trocaria o jogo a depender das opções de lazer disponibilizadas, enquanto outros(as) negaram. Coletivamente, consideramos que a autora, hipoteticamente, considerava como opções de lazer apenas shoppings centers, clubes, piscinas, baladas e parques. Para verificarmos se realmente a periferia não possuía espaços e atividades de lazer, foi proposto aos(às) alunos(as) que fotografassem o que acontecia na região. Tais fotos deveriam ser enviadas para o meu e-mail.

No encontro seguinte fizemos a leitura de algumas imagens que retratavam bairros centrais da cidade de São Paulo há mais ou menos sessenta anos, bem como imagens atuais dos mesmos locais. Percebemos as modificações estruturais e populacionais. Levando em consideração as informações acessadas sobre as origens da brincadeira, supomos no passado que ela ocorrera nos locais retratados, entretanto, as transformações ao longo do tempo deslocaram o jogo para as periferias e cidades do interior, onde, na visão dos/as estudantes há mais espaço e menos automóveis.

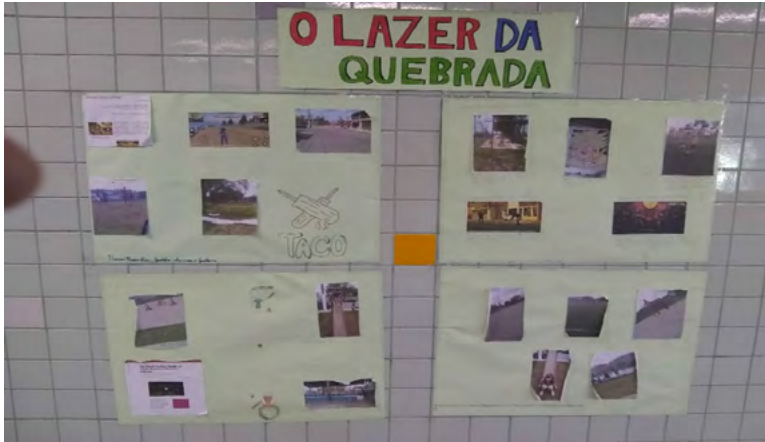
As fotos enviadas e as que eu mesmo tirei foram apresentadas às turmas. Como não revelavam tudo o que os(as) próprios(as) alunos(as) consideravam atividades de lazer, fizemos uma lista com as informações faltantes.

6 Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/parceiro-sp/noticia/2014/04/ruas-do-campo-limpo-viram-quadras-para-jogo-de-taco.html>



A análise dos materiais reunidos desencadeou uma interessante conversa acerca do processo de desqualificação dos espaços de lazer da periferia. Percebemos que há, sim, muitos espaços e atividades de lazer no Jardim Helena (situado a mais de 50 km do centro da cidade), entretanto não são vistos com legitimidade e nem mesmo valorizados. Analisamos outras práticas discursivas que evidenciam a desvalorização da periferia: reportagens que mostram apenas os problemas; situações onde moradores dos bairros centrais são favorecidos pelas políticas públicas, enquanto os moradores dos bairros distantes enfrentam dificuldades.

As reflexões levaram à produção de cartazes com as fotos tiradas pelos(as) estudantes a fim de destacar e legitimar os espaços e as atividades de lazer que ocorrem no bairro, muitas vezes frequentadas por eles/as. Sugeri o título “Lazer na periferia” para a exposição dos cartazes, entretanto fui interpelado por uma das alunas dizendo que “periferia” não era um termo muito utilizado pela turma, que deveria ser “quebrada”. Alteração imediatamente aceita pela turma.



As turmas também foram estimuladas a entrevistar familiares, vizinhos(as), colegas ou funcionários(as) da escola, em busca de novas informações acerca do jogo de taco. Perguntaram sobre as experiências com a brincadeira, os materiais utilizados e se consideravam o taco uma atividade de lazer. Os resultados obtidos foram partilhados com o grupo. As entrevistas trouxeram variações na forma de constituir a “casinha”, desde o uso de latas de óleo até pedaços de madeira formando um triângulo. Algumas alunas do 7º Ano A, que faziam parte do Projeto Educomunicação (oferecido no contraturno), se propuseram a gravar e filmar entrevistas com os(as) funcionários(as) da escola. Na data marcada, as gravações foram assistidas e analisadas pelas três turmas. Todo o percurso foi registrado pelos estudantes em folhas avulsas, devidamente arquivadas em uma pasta.

Longe de querer romantizar o processo, devo destacar que as ações pedagógicas não foram marcadas apenas por relações tranquilas e sem resistências. Momentos de tensão ocorreram durante as vivências, conversas e atividades em grupo. Importante dizer que o desenvolvimento do trabalho também foi discutido com o coordenador pedagógico, que ajudou a planejar algumas intervenções e com colegas de profissão por meio das redes sociais.

Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos

Felipe Nunes Quaresma

Ai, que vontade de comer... mas o quê? Ah, sei lá, tudo que puder. Gosto de sentir as texturas, os cheiros, ouvir os clacks. Gosto de sentir, sentir minha boca se movimentando para baixo para cima em círculos. O azedo, o doce, o amargo.... Uiiii, os pelos até arrepiaram. Vixi, esqueci, não tenho pelos. Rs rs rs. Mas é isso. Gosto muito de ver as frutas expostas e comer até acabar. Minha barriga, quando está bem cheia, sento e fico com sono e aí sonho. Adivinha com o quê? Sim, eu comendo. Ai, que delícia! Como direto. Como em casa, na escola, na rua, na sala de aula (escondido é claro). Também pego o lanche dxs amigxs e como tudo. Adoro comer.

Esqueci uma coisa rs rs... Desculpem amigxs... Meu nome é Lucas das Neves Bonetto Quaresma Nunes Neira da Silva Vieira. Sou um menino de 9 anos. Estudo em uma escola bem legal, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marli Ferraz Torres Bonfim. A comida lá e da hora, mas, na maioria das vezes, como escondido: no banheiro, embaixo da mesa, no elevador. Quando o elevador travou e eu fiquei preso foi o melhor dia. Comi as 6 bananas que peguei com as tias da cozinha.

Fome

Estou sempre com fome
Mas que fome será essa?
Será que tem um vazio dentro de mim?
Que nunca é preenchido?
Haja comida para tanto vazio,
Ou vazio para tanta comida

Mas já foi bem pior,
É o que dizem
Os que bem me conhecem

Tem quem diga que é comida e não amor
Mas não estou vazia de amor
Apenas sinto fome

Se bem que comida pode muito bem ser considerada amor...
Pelo menos para quem ama comer.

Se eu morrer,
Que seja de barriga cheia!
Deus que me livre passar a eternidade com fome...
Mal consigo dormir uma noite com fome,
Que dirá dormir para sempre com fome!

Jady Pereira Medina

Tenho uma amiga, o nome dela é Ana Carolina. Ela tem várias tatuagens. Certa vez ela disse: “fui criada por minha bisavó, avó e mãe. Enquanto minha mãe tinha uma preocupação com a comida para que eu não engordasse ainda mais, me cercando de todas as formas, me colocando na natação e balé, minha bisa acreditava que eu tinha que comer de tudo. Quando eu chegava dessas práticas, sempre havia um lanche porque ela dizia que eu estava me esforçando muito. Era uma briga constante. Como já te disse, minha família sempre trabalhou com comida. Para mim era um tormento, comia escondido muitas vezes e me culpava depois. E aí comia de novo. Para minhas irmãs foi uma recompensa, elas ficavam quietas por que estavam sempre comendo alguma coisa. Na escola foi bem mais cruel, comia escondido meu lanche. Falava para minhas amigas que íamos brincar de casinha e, então, tínhamos que nos afastar de todxs para não ‘atrapalharem’. Teve uma época que estudava das 11h às 15h e minha bisa levava marmita. Você não tem ideia. Era uma delícia e, ao mesmo tempo, um castigo. Imagina uma menina gorda comendo marmita na hora do recreio. Muitas vezes jogava fora porque tinha vergonha de comer e medo do que os colegas iriam dizer. Na adolescência passava fome. Teve uma época que eu só comia maçã e chupava Halls para disfarçar o mal hálito. Não comia, né? Meu estômago estava se comendo. Fui comer na frente de um namorado quando conheci o Erick. Olha que loucura isso. Nessa época comecei a ter uma relação melhor com a comida e com o meu corpo. A faculdade de dança me ajudou muito e o Erick também rs rs.

Contei pra ela que adoro as aulas de Educação Física por que são as aulas que dão mais fome. Quando terminam, sempre vou

comer alguma coisa. Está perto da hora do recreio e sinto o cheiro do feijão que as tias fazem na cozinha. Mas, falando em Educação Física, contei pra Carol que esse ano meu professor mudou. Você não acredita. Estamos estudando uma luta, o sumô. Quero só ver como vai ser isso. Antes nós só brincávamos nas aulas e eu gostava bastante. Agora, com esse tal de sumô, não sei como vai ser. Espero que eu tenha bastante fome depois da aula.

Voltando à conversa com a Carol: “Quando eu comia sentia prazer e alegria. Adorava o feijão da minha bisa. Era um acalanto pros meus ouvidos a panela de pressão chiando. Lembro que ela fazia meu prato com todo carinho e colocava bastante caldo. Em casa, a comida sempre foi uma demonstração de afeto e cuidado.”

Falei pra ela que eu gosto mesmo são dos dias frios. Volto pra casa e minha vovó prepara os bolinhos de chuva para eu comer com café e leite. Minha mãe fica de olho para eu não comer muitos, mas minha vovó é maravilhosa, ela me dá os dela e eu vou comendo sem minha mãe ver. Ai, que delícia, posso sentir o cheiro da canela... Acredita que quando chove sinto cheiro de canela... Amanhã teremos aula de Educação Física, quero só ver como vai ser.

País do açúcar

Começar pelo canudo,
passar ao branco pastel de nata,
doçura em prata,
e terminar no pudim?
Pois sim.
E o que boia na esmeralda
da compoteira:
molengos figos em calda,
e o que é cristal em laranja,
pêssego, cidra vidrados?
A gula, faz tanto tempo,
cristalizada.

Carlos Drummond de Andrade

Chegando a aula que eu esperava, ele entrou na sala e todos gritaram: ebaaa! Uhuuuu! Educação Física! Abraçamos ele. O

nome dele é Felipe. É bem carinhoso conosco. Retribuí o abraço e pedi para que tivéssemos calma, sentamos e o ouvimos com atenção, loucos para sair dessa sala. Na verdade, não entendemos direito o que estava acontecendo ele estava falando que iríamos estudar um tema. Estudar??? Ué, eu queria sair correndo lá fora... mas vamos ouvir. Ele disse para irmos para o tatame da escola. Subimos a escadas loucamente, chegamos. Nossa! A sala estava trancada com um cadeado. O professor abriu e subimos a outra escada. Chegamos no tatame e ele nos disse que iríamos lutar sumô. Um amigo meu disse que eu iria ganhar todas. Não entendi. Alguns riram. Começamos a conversar. Entendi que era para derrubar os colegas. Começamos. Derrubei e fui derrubado. Fizemos montinho em mim. O professor também lutou conosco. Que estranho, achava que professor só olhava enquanto fazíamos.

O sal caiu no dohyô... As mãos grandes dos *rikishi* lançam longe e alto. A purificação vai acontecendo. O sal é uma substância importante para o início ou o recomeço, pois já iniciamos. Eles são gigantes, dormiram nas *heyas* hoje. São fortes e gordos. Gordos? Gordos são fortes? São gigantes, as colunas dos mais velhos curvam-se, o ritual continua...



O professor nos levou para ver um vídeo. Eu achei que a luta demorou muito para acontecer. Entraram num lugar cheio de areia e saíram, passaram um pó branco na mão e bateram nas pernas, a plateia aplaudiu, jogaram sal no chão, bateram os pés no chão, eles lutam de cueca e a bunda deles é muito grande. Alguns amigos meu falaram que era eu lutando e deram risadas. Eu só pensei que minha bunda não é tão grande assim. A bunda deles era maior que a das mulheres do funk. A luta começou, saíram correndo, um bateu no outro, empurrou para fora da areia e acabou... Nossa, não gostei ...

“GORDA, GORDA, GORDA

Pode encher a boca e falar,

Mil vezes,

Até a língua doer,

Até que você entenda que não me fere, não me ofende.

O que me ofende é a sua falsa modéstia,

Sua falsa empatia,

Sua vontade de lucrar em cima da minha vivência,

Sendo que a sua roupa não passa do meu joelho,

Sendo que é claro para mim a sua real intensão.

Você não me engana mais!

GORDA!

Eu grito para me apropriar de algo que é meu,

para tomar de volta tudo o que você me tirou,

e agora chega.

Eu não quero mais sua condolência,

Eu não quero mais a sua falsa preocupação,

Eu não quero mais a sua inclusão de mentira,

EU NÃO VOU MAIS ME CALAR QUANDO VOCE TEN-

TAR ME DIMINUIR

GORDA!

eu grito para me apropriar de algo que é meu,

para tomar de volta tudo o que você me tirou,

e agora chega.

Eu não quero mais a sua condolência,

Eu não quero mais a sua falsa preocupação,

Eu não que mais a sua inclusão de mentira,

EU NÃO VOU MAIS ME CALAR QUANDO VOCE TEN-

TAR ME DIMINUIR.

EU SOU GRANDE,

GRANDONA,

GORDONA,

ENORME,

IMENSA,
E é claro,
Você, nunca esteve e nem vai estar preparado para algo
grandioso como eu.”

Olhardepaulina

Mais lutas de sumô. Tiramos até foto na aula. Vou mostrar algumas para vocês:



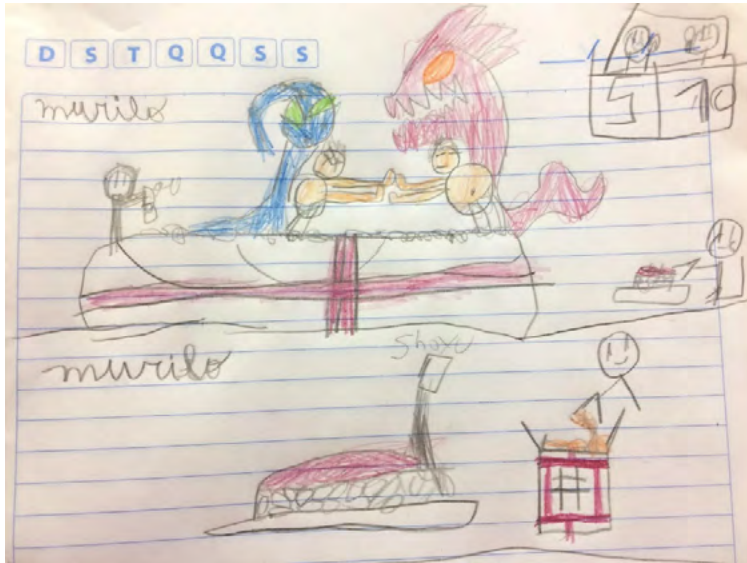
Quando fomos à sala de informática, pesquisamos sobre o *mawashi*, uma cueca engraçada que os lutadores usam. Quando me deram um golpe, percebi a importância dela. Lembrei que meu tio, um dia fez cuecão em mim. Sem o *mawashi*, minha cueca rasgou duas vezes na aula.

Tem mais fotos galera...

Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos



O professor Felipe mostrou fotos e vídeos dos lutadores. Ele também contou histórias e leu um texto sobre o sumô. Eu não estava gostando, mas comecei a perceber os rituais da luta. Usavam uma água, chamada *chikara mizu*, que os espíritos purificavam com o sal. Também havia as batidas de pés para espantar os espíritos ruins do lugar. Gostei de desenhar os lutadores e seus espíritos.



Meu amigo Murilo fez um desenho de uma comida japonesa e uma chinesa. O professor pediu para ele explicar porque fez a comida. O Murilo disse que era o *niguri*, uma comida japonesa que os *sumotoris* comiam. O professor pediu que pesquisássemos na sala de informática sobre o que os lutadores comiam. Descobrimos que o Murilo estava errado rs... eles comiam uma sopa chamada *chanko-nague*. É uma sopa com muita coisa. Eles também bebem muita cerveja. Nesse dia cheguei em casa e falei para o meu pai não brigar mais com a minha mãe para ela parar de beber cerveja, pois os lutadores de sumô são grandes e poderosos, porque bebem bastante cerveja.

Sempre me perguntei por que é proibido comer tudo que eu quero. Por isso, falei para o professor que queria morar no Japão e ser lutador de sumô.

Puxa, hoje está fazendo um frio danado. Adivinhem o que estou pensando... Chegando em casa, minha vovó vai estar com a panela bem quente, sentirei aquele cheiro da massa fritando e caindo quente na canela e no açúcar.... huuummm

Mais lutas no tatame da escola, mais vídeos, mais pesquisas, mais desenhos. A cada dia eu gostava mais dos lutadores de sumô. Minha amiga Maria Clara perguntou para o professor se as mulheres não lutavam sumô. Fomos pesquisar e ver mais vídeos, percebemos que no Japão elas não lutam, mas aqui no Brasil, as mulheres lutam sim. Ela gostou de saber. Ela também achou um *anime* de mulheres gordas...

As lutas aconteciam e eu fui melhorando. Adorava colocar todo o meu peso em meus amigxs e sentir eles gemendo embaixo da minha barriga. Gritavam e chamavam o professor. Quando ele chegava, me elogiava e falava que ganhei novamente. Lutamos muitas vezes



Faz tempo que não vejo o professor Felipe. As aulas acabaram. Chegaram as férias e eu passei para o 4º ano. Meu professor de Educação Física agora é outro. Fiquei sabendo que ele gosta muito de amarelinha. Será que vamos brincar de amarelinha nas aulas? Mas o que eu queria contar é que dia desses estava com minha mãe assistindo TV e passamos por um canal de lutas. Estava passando uma luta de sumô. Pedi para ela deixar no canal. Ela estranhou: “menino, o quo você sabe de sumô, porque eu não sei nada”. Enquanto a gente assistia, a vovó trouxe uma travessa de pães de queijo, huuummm, que delícia. Comi quase todos. Minha mãe não gostou da luta: “credo, esses gordos de cuequinha, só poderia ser no Japão mesmo”. Expliquei para ela o quanto os lutadores são importantes para os japoneses, que eles são reverenciados quando passam na rua e que suas roupas são de seda. Também disse que eles comem uma sopa bem forte, que a cuequinha se chamava *mawashi* e que antes da luta começar o que ela viu foi um ritual xintoísta que purifica o local da luta com água sagrada e alguns lançamentos de sal. Expliquei também que os melhores são os *sekitores*, que eles bebem bastante cerveja e que cerveja faz bem pra eles. Essa parte minha mãe gostou, foi logo na geladeira e ouvi o barulho da lata abrindo. Enquanto assistíamos, expliquei pra minha mãe que quem saísse da arena perderia e quem fosse derrubado também.

Ficamos um tempão assistindo sumô e eu lembrando das aulas, dos vídeos, da sala de informática, dos desenhos, das leituras e de nossos momentos no tatame, quando amassei muita gente rsrs... O melhor de tudo é que aproveitei e comi vários pães de queijo. Aproveitei que naquele dia minha mãe não me mandou parar de comer rs.

Quando a luta acabou, minha mãe perguntou onde aprendi tanta coisa. Sorri e disse: “ué, na escola, nas aulas de Educação Física”. Ela achou que estava bêbada, riu na minha cara e foi dormir.

Afundando a ponta e pegando na mão: a brincadeira de pião rachando a educação

Flávio Nunes dos Santos Júnior

Este relato representa um olhar dentro de tantos possíveis acerca da tematização da brincadeira de pião, ocorrida em 2018, construída coletivamente com estudantes dos quartos anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, situada na região da zona sul da cidade de São Paulo, mais precisamente no distrito do Capão Redondo.

Iniciamos o trabalho dispostos a dar continuidade aquilo que foi tecido no ano anterior, momento em que vivenciamos brincadeiras cotidianamente promovidas pelas crianças nos mais variados lugares que frequentavam. Assim, selecionei uma prática que parte do grupo conhecia, porém nunca havia realizada no interior da escola: a brincadeira de pião.

O pontapé inicial foi marcado pela vivência da brincadeira, o encontro entre sujeitos e objetos fez surgir grandes fluxos de falas, anúncios que nos permitiram situações variadas ao mesmo tempo, num jogo repleto de tensões e informações. “Professor, é muito ruim rodar na minha rua”. “Onde você roda?”. “Na minha casa”. “Quem te ensinou, Luiz?”. “Foi meu pai. Ele pega na mão. Os moleques lá são mó burro, colocam tampinha. Eu faço igual ao meu pai, faço um nó para colocar no dedo”. “Meu pai rodava quando era criança, ele disse que brincava de rachar pião”. “Meu tio sabe rodar”. “Me dá o que tem ponta”.

Ocupando o corredor da escola, Ana Clara teve facilidade, explicou aos colegas como rodava. A situação ficou embaraçada, os planos iniciais passaram por algumas cenas de disputas. Uma turma começou a ensaiar uma dança, enquanto outra professora, junto com estudantes do nono ano, passearam com um overboard pelo local. Não teve jeito, a maioria ficou curiosa por essas atrações e reduziu o foco no pião. Alguns desistiram de rodar. “Eu não consigo rodar isso, não. Nunca rodei. Toma”. “Por que você deixou o pião e a fieira no chão?”. “Eu não consigo rodar”. “Pega lá, então”.

As cenas foram variadas, exploraram-se outros espaços da unidade e nada como um dia após o outro para desfamiliarizar algo que aparecia como natural. “Pião é brincadeira de menino. Menina não sabe rodar”. Foi o que ouvi de um menino da turma. Ninguém disse nada, apenas o observou, em meio a sua corrida e sorriso no rosto. Quando chegamos ao local combinado para realizar a prá-

tica, distribuiu-se os piões. Após algumas tentativas, explicações, demonstrações. “Quero esse não, não tem ponta”. “Enrola aqui, professor, eu não sei”. “Eu consegui, olha”. “Eu também”. “Professor, eu não sei enrolar o barbante”. “Barbante não, fieira”.

No meio de tantas tentativas, fugas, ajudas, aquele que disparou uma opinião aparentemente natural contra as meninas se deparou diante de uma cena fissurante para suas certezas. “Eu não quero essa bosta não”. “O que foi, cara? Por que está chorando?”. “Você não me ajuda”. “Como não? Expliquei, enrolei a fieira. Estou ajudando seus colegas também”. “Até essa menina tá rodando, e eu não”. “Ué, mas não foi você quem disse que menina não sabe rodar?”. “Sai para lá, vou jogar fora essa merda”.

As falas cortaram como navalha, rasgaram a carne e promoveram aberturas em discursos cristalizados, levando o pensamento de um lugar que se acreditava seguro para um ainda não sentido. As explicações docentes não se fizeram suficientes para alguns, logo, a saída foi recorrer à colega. “Depois que ela me explicou eu consegui rodar”. “A Bianca me ensinou”.

Um dos grandes esforços ao longo do trabalho consistiu em permitir e valorizar as diferentes formas de rodar o pião. Relembramos aula após aula que não havia um jeito certo, ao destacar que cada um tinha o direito de buscar e desenvolver a sua maneira de rodar o pião. “Eu não consigo. Como é que roda?”. “Não tem um jeito certo para rodar, eu rodo assim, ó”. “Como você roda, Carlos?”. “Aprendi com meu pai”. “Professor, o Fabricio amarrou uma tampinha na fieira”. “Isso é comum, o Luiz faz nó na ponta, como se fosse um anel, para encaixar o dedo”. “O moleque lá na minha rua enrola nos dois dedos”. “Eu enrolo a fieira em um só”. “A Bianca sobe no banco, esse é o segredo dela”. “Olha professor, paga um pau, eu pego na mão”.





Com as tentativas e as inúmeras pancadas, alguns piões não aguentaram. “Cadê a ponta?”. “Esse não tem”. “Não tem pião para todos, é preciso dividir com os colegas”. “Cauê, arruma esses piões aqui”. “Cadê, pro?”. “Está aqui”. “Precisa de ferramenta”. “Vou lá pegar”. “Cuidado para não se furar aí, hein”. “Deixa eu levar pra casa, professor, lá eu arrumo?”. “Meu pai sabe arrumar pião”.



A prática fora dos muros da escola passou a vigorar entre as/os mais entusiasmadas/os. Algumas/alguns estudantes passaram a brincar no quintal de casa, na rua, a trocar conhecimentos sobre a prática com amigas/os, vizinhas/os, familiares, enquanto outras/os só intensificaram essa relação. “Professor, o Pablo tá zoando o Fabricio porque ele está com um cordão grosso”. “Minha mãe fez um pião para mim, pião fênix”. “Professor, fui lá no Celso¹, minha mãe comprou um para mim”. “Olha, professor, peguei na festa, na brincadeira, mas a fieira é ruim”. “Agora eu já estou bom, treinei em casa”. “Comprei um, professor, eu não consegui rodar”. “Por

1 Celso é proprietário de um bazar na comunidade.

que você não pediu para seu pai te ensinar?”. “Meu pai só quer saber de cartola”. “Eu fui em Santo Amaro com minha mãe, o pião tava R\$ 20,00, muito caro. Falei para ela que depois eu comprava com o dinheiro que eu ganho olhando a oficina do meu pai”.

A personalização e a busca por novos conhecimentos acerca da prática latejaram. “Eu pintei o meu”. “Pintou com o que?”. “Pintei de canetinha”. “Tem gente que corta essa cabeça do pião”. “Pião novo é ruim, a fieira não fica presa”. “Ontem eu vi uns vídeos no YouTube de uns caras rodando. Eles jogavam e caía na mão. Mó chave”. Essas declarações incentivaram a assistência de vídeos que ajudassem a compreender como é fabricado o pião, os diferentes tipos e as inúmeras possibilidades de rodá-lo.

Selecionei umas edições² de vídeos no YouTube. “Hoje nós vamos assistir uns vídeos sobre o pião”. “Ah não, professor, vamos sair”. “É filme?”. “Não”. “Vamos ver como o pião é feito e do que é feito e como as pessoas o utilizam em outros lugares”. Em meio a revoltas e ao desânimo por ter de ficar em sala, iniciou-se a conversa acerca da construção. Dois vídeos nos ajudaram a compreender a fabricação, o primeiro apresentava a produção no torno, o segundo retratava garotos indígenas do estado do Amazonas confeccionando manualmente. Enquanto o primeiro recorria às técnicas da fabricação e ao maquinário industrial, o segundo utilizava os ensinamentos da ancestralidade, tendo de realizar manualmente todo o processo, desde buscar a madeira na mata até o acabamento do formato.

O vídeo *Manobra épica com pião* apresenta dois rapazes procurando piões no comércio próximo de casa, ao encontrá-los, faz alguns comparativos com um modelo que já possuíam há mais de dez anos, tocando nas diferenças de ponta, formato e qualidade da madeira. Juntamente aos companheiros, relembram a forma como rodavam na infância. As informações nos levaram a refletir acerca do cerceamento do discurso da segurança na fabricação do pião. “Observem as mudanças ocasionadas no pião, antes ele tinha uma ponta de prego”. “Meu tio falou isso, ele jogava para quebrar pião”. Avançando a assistência, as crianças puderam perceber o uso do pião em outro país. “Esse vídeo mostra um certo formato de pião em um dos países do Oriente”.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=8YYk9mU4JzA>
<https://www.youtube.com/watch?v=8YYk9mU4JzA>
<https://www.youtube.com/watch?v=ZhgKdTyRNo8&t=554s>
https://www.youtube.com/results?search_query=rei+do+piaou
<https://www.youtube.com/watch?v=pVAjwjxWYAg>

“Ah, eu já vi esse vídeo aí. Ele vai sair correndo”. “Olha o tanto de gente em volta”. “Nossa, olha o tamanho desse pião”. “É muito pesado esse pião, olha a força que ele fez”. “Nossa, o cara corre com a corda”. “Ele é mito”³.

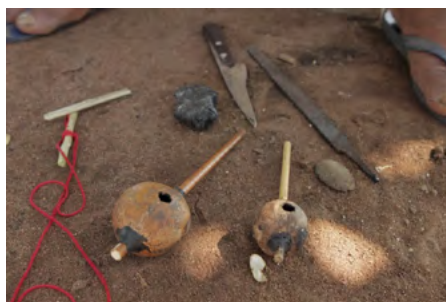
Outro vídeo exibia dois garotos produzindo várias manobras com um pião de plástico que continha um rolamento na ponta. “Esses moleques manjam, hein”. O último vídeo retratava um rapaz que circula pelas ruas de uma cidade do estado do Pará fazendo exhibições com um pião bem arrojado. “O pião do tiozinho é chave, hein”. “Nossa, ele roda na testa”. “Olha o tiozinho”. “Eita, porra”. “Caramba”. “O bicho é craque”. “O pião dele é chave”. “A tia Marta do CCA sabe rodar”. “Professor, nas Olimpíadas poderia ter pião, né?”.

Depois de assistir aos vídeos e comentar o conteúdo, algumas questões passaram a perturbar o nosso imaginário. “Onde estão as mulheres na prática de pião?”. Durante o desenvolvimento do trabalho, ao realizar a busca de vídeos, não foi encontrado sequer um que mostrasse mulheres ou meninas jogando. Localizamos apenas vídeos produzidos por rapazes e meninos com milhares de acessos, alguns contendo mais de um milhão de visualizações.

Portanto, foi colocado para turma que esse disparate virtual ajuda a contribuir para a fala: “Pião é brincadeira de menino. Menina não sabe rodar”. Todavia, as aulas estavam revelando outros horizontes, oportunizando, tanto aos meninos quanto às meninas, intensos encontros para rechaçar algo que se aparentava natural.

A assistência do material fez emergir conhecimentos carregados na memória, traços da vida familiar: “meu pai fazia pião com tampinha de garrafa e massinha”. Essa fala produziu significativos efeitos no coletivo, possibilitando conhecer, por meio de vídeos e imagens, piões produzidos com tampinha de detergente, cabaça, madeira, tampa de garrafa pet. No artistar da cena, as crianças novamente vão além do objeto e também percebem os sujeitos: “Não é só criança que brinca. Adulto e idoso também jogam pião.

3 <https://www.youtube.com/watch?v=Db4IH3BZE0Q>



Pião com cabaça



Pião com tampinha de detergente



Pião de plástico



Pião com tampinha de garrafa pet

Em nova prática, os encontros seguiam, a desistência não era diferente, a fuga para produzir outras brincadeiras pintava com cores fortes, ao mesmo tempo que novas tentativas surgiam. “Professor, eu peguei na mão”. No trânsito diário, alguns estudantes do 9º ano apareceram. “O menor, não é assim, não. Empresta aí, é assim oh”. A segregação dos corpos foi burlada pela potência das/os próprias/os alunas/os e da escola. A dinâmica infanto-juvenil perfurou as estruturas que interdita o contato entre as turmas e ocasionou um choque de saberes, possibilitando experiências geradoras de grandes efeitos: “professor, consegui. Aquele menino grande me ensinou”.

A prática transcendeu a aula de Educação Física, invadiu outras aulas. “Flávio, esses alunos não param de rodar pião na aula”. “Flávio, esses meninos não querem mais fazer lição por causa desse pião”. “Flávio, estão te chamando lá na direção”. “Então, você precisa orientar os alunos sobre o pião, eles estão atrapalhando a aula dos outros professores”. “Flávio, eu deixei o Kevin ir ao banheiro e ele chegou na sala dizendo que estava na sua aula rodando pião”. “Tomei o pião daquele menino, não aguentava mais”.

O desconforto provocado em diferentes personagens foi tamanho. Equipe gestora, inspetoras, professoras/es, interditarão diversas vezes o desejo das crianças de rodarem pião. “Ô menino, para de rodar esse pião em cima da mesa”. “Professor, a professora pegou meu pião, pede lá para ela”.

Seguindo com as experimentações, olhando os movimentos, a produção de um emaranhado de gestualidades em volta da prática de pião, uma estudante levou para o local da aula um caderno e algumas canetas. Sem saber o que escrevia, tentei chegar próximo para identificar a produção e surpreendentemente percebi que passava para o papel uma das representações possíveis sobre o pião. “Professor, olha o que eu desenhei”.



Neste meio, a cada aula se celebrava não só quem conseguia rodar, mas também quem se arriscava com o pião nas mãos. “A Giuliana rodou”. “Ela conseguiu?”. “Eeeee. Que legal”. “Nossa, professor, eu só consigo rodar este aqui”. Observando este frenesi, uma das crianças que aparentemente estava desgostosa com a prática, correndo para lá e para cá atrás das/dos colegas, para entre aquelas que rodavam e é conduzida a refletir sobre as relações que tecia na aula: “Nossa, a menina chegou hoje e já conseguiu rodar o pião”. “Então, vocês logo desistiram, ficar correndo atrás um do outro não vai te ajudar a rodar, tem de pegar o pião e tentar”.

Dentro de tantas imprevisibilidades, um estudante apresentou aos colegas um jogo que conheceu na rua onde morava, deixando o momento ainda mais enriquecedor ao ampliar as possibilidades de brincar com o pião. “Professor, me empresta esses piões aqui?”. “Pra quê?”. “Pra jogar cela”. “Como é que vocês jogam?”. “Tem de jogar ali no meio”. “Se eu tirar o pião que tá dentro da cela eu



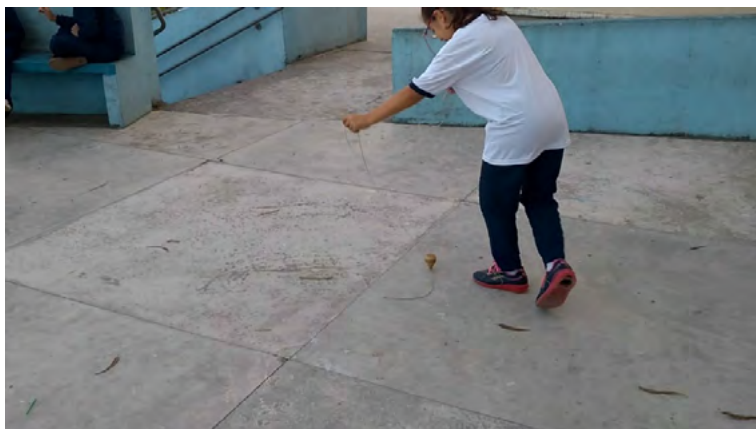
pego pra mim". "Mas se o dele rodar dentro da cela e não sair aí ele fica".

Novamente os conhecimentos se cruzaram, hibridizaram-se as práticas, o funk borbulhou na brincadeira com pião. Dois estudantes iniciaram uma espécie de batalha de rimas, enquanto os demais batiam palmas e permaneciam atentos a cada palavra. O improviso foi a grande arma da situação. As experiências tecidas nos encontros anteriores subsidiaram os versos. "Então, cala a sua boca, você nem sabe rodar, o pião, então, então, você nem aprendeu a rodar". "Empresta o pião, rapidinho - Então cala a sua boca, meu amigo, meu colega. Não, não. Errei... Então cala a sua boca eu já sei rodar pião, sabe o que eu não sei? É pegar logo na mão. Sabe o que eu não sei? É rodar e pegar na mão"

Caminhando para o encerramento da tematização, trocamos ideias para saber os possíveis efeitos provocados pelas vivências e discussões tecidas nas aulas anteriores. "Não aprendi a rodar, mas é interessante". "Faz barulho". "Aprendi com o Cauê". "Interessante como se produz". "Não é difícil de aprender". "Tem de plástico, tem de madeira". "Criativo". "Tem vários jeitos de jogar". "A ponta do pião afunda e fica difícil de rodar depois". "Prende a corda no dedo". "Aprendi a pegar na mão". "Quase acertou meu olho". "Gostei porque é antiga". "Chato". "Eu ensinei o Vitor". "As meninas também conseguiram". "Jogamos cela", "Comprei um pião no Wilson⁴". "A gente não sabia o que era pião". "As meninas tem recalque dos meninos porque elas não conseguiram rodar". "Não é verdade, a gente conseguiu sim". "Eu lembro de você ter chorado no primeiro dia por não ter conseguido enquanto algumas meninas rodavam". "É, mas eu aprendi".



4 Wilson é o proprietário de um bazar na comunidade.



A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano

Jacqueline Cristina Jesus Marins

A experiência aqui narrada é fruto do trabalho realizado durante o segundo semestre de 2018 no Cieja Aluna Jéssica Nunes Herculano. A escola é um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos e recebe estudantes a partir de quinze anos de idade. Uma das características da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a pluralidade dos sujeitos atendidos. A escola é composta por jovens que ainda não entraram no mercado de trabalho, pessoas com deficiência, aposentados, mulheres que têm como ocupação o trabalho doméstico não remunerado, trabalhadores, pessoas em liberdade assistida, enfim, a escola é composta por sujeitos que possuem diferentes histórias e percursos de vida, se aproximando muitas vezes na relação abalada que tiveram com as escolas em outros momentos de suas vidas.

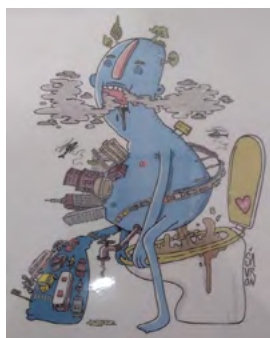
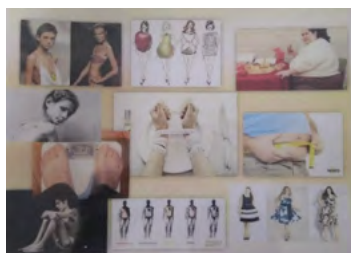
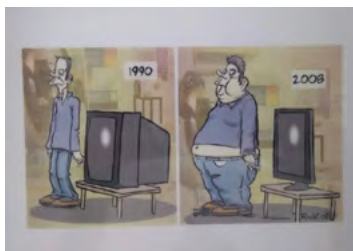
Participaram desse trabalho as turmas dos módulos I, II e III, que correspondem às etapas de Alfabetização, Básica e a Complementar. As aulas de Educação Física acontecem uma vez por semana e, por questões de espaço físico, as vivências acontecem na rua em frente à escola, que está instalada em uma casa.

Para explicar como chegamos a prática corporal corrida de orientação, é preciso relatar um pouco do trabalho coletivo da escola. Na tentativa de superarmos práticas pedagógicas descontextualizadas e que não dialogam com os interesses dos estudantes, assim como não reproduzir atividades que se aproximam das realizadas na educação de crianças e adolescentes nas escolas regulares, durante os horários coletivos, estudamos diferentes trabalhos realizados em outras escolas de EJA. A partir daí, passamos a planejar uma ação coletiva para tentar descobrir o que provocaria os interesses dos estudantes, como faríamos para escolher temas relevantes que engajassem os estudantes no percurso de estudo.

Esse processo ocorreu durante as reuniões de formação do final do primeiro semestre para já iniciarmos a tematização no segundo semestre letivo. Dessa forma, os professores tiveram tempo para elaborar materiais e planejar as ações didáticas.

Após algumas semanas de estudos, pesquisas e discussões, chegamos a um formato de atividade disparadora para conhecer os interesses dos estudantes. Cada uma das áreas (alfabetização, ciências humanas, linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática) selecionou duas imagens que consideraram ter relação com algum

tema atual ou com alguma questão social e que pudessem gerar diferentes interpretações. A ideia era que essas imagens provocassem nos estudantes alguns sentimentos, ideias e dúvidas.



Algumas das imagens utilizadas na atividade de conhecimento dos interesses dos estudantes.

No dia marcado para a vivência com as imagens, frases que aguçavam a curiosidade foram coladas nas paredes da escola com a intenção de despertar o interesse dos estudantes, as imagens ficaram expostas por toda a escola e algumas músicas que tinham letras que convidavam à reflexão sobre a atividade foram ouvidas durante a experiência.

Passada essa primeira ação, cada estudante escolheu a imagem que mais lhe tocou e se dirigiu à sala para o debate impulsionado pelas provocações: “diga três ideias que você relaciona à imagem que você escolheu” e “que sentimentos a imagem te passa?”

Após esse processo com os estudantes e de volta a reunião do coletivo de professores, analisamos o que foi produzido e cada área do conhecimento optou por um tema a partir das imagens e das falas recolhidas.

As professoras dos módulos I e II optaram pela escolha de duas imagens que tratavam da mobilidade urbana, pois perceberam que havia uma relação com as histórias de vida dos estudantes, além de ser um contexto que envolve todos da turma, independente da faixa etária.

A partir da escolha feita pelos módulos I e II, o componente curricular educação física¹ tentou organizar o seu trabalho a partir desse mesmo tema – mobilidade urbana. Optamos por realizar a mesma tematização com os estudantes do módulo III por uma questão de organização do componente curricular.

Logo de início, a possibilidade de tematizarmos a bicicleta nos pareceu muito alinhada à proposta, visto que a 500 metros da escola temos uma ciclovia muito utilizada pela população, tínhamos a presença de estudantes e um professor que usam a bicicleta como meio de transporte para ir à escola, além de ser uma temática que vive rodeando os meios de comunicação após o aumento do número de ciclovias construídas na cidade de São Paulo.

A ideia da tematização da bicicleta também havia sido pensada pois em outro momento, quando havíamos feito um levantamento sobre o que os estudantes gostariam de aprender nas aulas de educação física, alguns tinham relatado o “sonho” de aprender a andar de bicicleta, pois não tiveram a oportunidade em outros tempos. Ainda pesava a favor desse tema, a lembrança que tínhamos de uma atividade realizada no ano anterior, no Parque do Ibirapuera, que havia sido avaliada como experiência marcante².

1 É importante ressaltar que durante esse processo de escolha das imagens e discussão do que havia sido citada pelos estudantes, a professora de Educação Física não esteve presente em grande parte das reuniões, pois em algumas sextas-feiras – dia em que acontecem as reuniões – ela estava a serviço da Secretaria Municipal de Educação (SME), no processo de escrita do currículo de Educação Física para a EJA do Município de São Paulo, e isso prejudicou a sua atuação no processo.

2 Atividade realizada em 2017, quando alugamos os triciclos para os estudantes experimentarem, pois sabíamos que eles não sabiam andar de bicicleta e visto o pouco tempo disponível que tínhamos no parque não valeria a pena a tentativa de aprendizagens naquelas circunstâncias.

Para a realização desse trabalho seria necessário que tivéssemos algumas bicicletas, mas isso já havia sido resolvido, pois havíamos conseguido quatro bicicletas emprestadas, que poderiam permanecer na escola durante todo o trabalho. Mas, justamente aí, tivemos um problema que não permitiu a realização dessa tematização. Conforme informado, a escola é pequena e não havia lugares seguros para deixar as bicicletas. Após várias tentativas de negociação de espaços, nada foi conseguido e por isso o trabalho foi suprimido antes mesmo de começar.

Posterior a esse momento, não conseguíamos imaginar nenhuma ação de mapeamento ou alguma prática corporal que dialogasse com o tema da mobilidade urbana, até que no dia seguinte, andando pela escola, passamos em frente à sala de computadores onde as professoras dos módulos I e II trabalhavam com os estudantes. Elas estavam vendo os trajetos que cada um deles fazia entre a sua casa e a escola, e para isso estavam usando o aplicativo *Google Maps*³. Eles estavam analisando os trajetos a pé, de bicicleta, de carro e de transporte público e verificando a diferença de tempo entre cada um desses meios de transporte. Ao nosso olhar, eles aparentavam interesse na atividade.

Ao observarmos essa aula, nos lembramos de uma corrida que utiliza um mapa para a sua realização. Naquele momento não recordamos do nome, tínhamos a leve impressão que era *trekking*, mas não tínhamos certeza e era melhor pesquisar. No mesmo instante, acreditamos que talvez aquela prática corporal dialogasse com o trabalho das professoras de sala de aula, ou seja a mobilidade urbana, pois trataria de formas de deslocamento, utilizaria a leitura de mapas, enfim, esse instante se apresentou como a solução para o problema que estávamos enfrentando.

Após o fim do período, prosseguimos com as pesquisas sobre a modalidade de corrida que utilizava um mapa e descobrimos o seu nome: corrida de orientação. Bingo! Se o tema é mobilidade, nada melhor do que orientação, deslocamentos precisando saber para onde devemos ir, nos parecia a prática mais condizente a ser estudada. Achamos que tínhamos encontrado o caminho certo.

3 Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra, gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google. Atualmente, o serviço disponibiliza mapas e rotas para qualquer ponto nos Estados Unidos, Canadá, na União Europeia, Austrália e Brasil, entre outros.

A partir daí, traçamos como objetivos do trabalho:

- Experimentar e vivenciar a corrida de orientação;
- Entender as regras e o funcionamento do esporte;
- Conhecer o contexto de origem da criação desse esporte e seus praticantes;
- Reconhecer características e regras que se assemelham e se diferenciam das demais práticas de corrida;
- Organizar estratégias de participação;
- Manusear instrumentos utilizados na corrida de orientação como mapa/carta, bússola e cronômetro.

Com a decisão tomada, chegamos a nossa primeira aula apresentando a proposta do trabalho. Nenhum estudante havia ouvido falar dessa modalidade de corrida. Mas, mesmo assim, se entusiasmaram e acharam legal, afinal haviam acabado de trabalhar com mapas na sala de computadores e estavam achando interessante.

Logo para começar, apresentamos um vídeo com imagens dessa prática corporal. Cenas das pessoas correndo pelas matas com um mapa nas mãos em busca de um “prisma⁴”, na tentativa de chegar primeiro ao local demarcado, chamaram a atenção do grupo.

Levando em consideração as diferenças presentes nas turmas, como pessoas com mobilidade reduzida, usuários de cadeiras de rodas, jovens bem-dispostos e adultos cansados da sua rotina de trabalho, ao invés de estabelecer que venceria quem chegasse primeiro, na nossa atividade venceria quem chegasse no tempo estipulado para cada um, ou ainda pensamos que os desafios poderiam ser apenas em conseguir realizar o percurso completo na ordem correta.

É importante dizer que nós não éramos praticantes da corrida de orientação e pouco conhecíamos sobre essa prática corporal. A partir da opção que tomamos ao assumir esse esporte como prática corporal a ser tematizada, passamos a pesquisar sobre a modalidade.

Além de leituras, pesquisas e assistência de vídeos, utilizamos um recurso das redes sociais: o uso das *hashtags*⁵. Ou seja, em nossos perfis pessoais (Instagram⁶), passamos a seguir as *hashtags*:

4 Local onde fica o ponto de controle na corrida de orientação, por ter esse formato é possível vê-lo de qualquer ângulo.

5 A função da *hashtag* (#) é de indexar um tópico ou assunto nas redes sociais com o objetivo de permitir o acesso de todos a uma determinada discussão, já que, ao clicar nas *hashtags*, elas transformam-se em hiperlinks (hiperligação de um texto a outros documentos, resultando em um hipertexto).

6 Rede social de compartilhamentos de imagens e vídeos

#corridadeorientacao; #corridadeorientação; #corridadeorientacão; #corridadeorientação e #orientistas. Também passamos a seguir os perfis de páginas da modalidade e dos seus praticantes. Esse recurso foi muito interessante, pois nos colocou em contato com orientistas, recebíamos informações sobre as provas, as novidades dos materiais, entre outras curiosidades desse esporte.

Como forma de contemplar os estudantes com deficiência, as aulas de Educação Física são pautadas por algumas atividades que os ajudam a reconhecer os momentos das aulas. Sempre iniciamos em círculo, com a apresentação do que seria realizado, com alguns movimentos e ao final sempre retomamos o círculo para finalizar a aula com os alongamentos. Essa rotina se mostrou muito adequada para alguns sujeitos, já para outros se apresenta indiferente, mas temos o entendimento de que se é importante para um dos estudantes, é necessário manter a rotina. Para um dos estudantes, que possui o Transtorno do Espectro Autista, saber o que acontecerá a cada momento o ajuda em relação a sua ansiedade e por esse motivo mantivemos essa prática em nossas aulas.

Iniciamos com a realização de uma volta no quarteirão caminhando. A comanda foi para que se deslocassem no seu próprio ritmo, sem acelerar. Dessa forma, pudemos registrar os tempos que cada pessoa levou para percorrer os 350 metros que compõem a volta. Os estudantes com deficiência foram acompanhados dos estagiários ou dos próprios colegas de turma que possuem o mesmo ritmo de caminhada. Foi interessante perceber que os demais logo se dispuseram a caminhar acompanhando um dos estudantes com deficiência, sem a necessidade de solicitarmos.

De posse dos tempos que cada um fez nessa primeira volta solicitamos que realizassem uma segunda volta nesse mesmo tempo, e em uma terceira volta solicitei que reduzissem alguns segundos de acordo com as condições físicas. Para alguns, uma redução de apenas 10 segundos, outros de 30, de acordo com as individualidades. E a quarta e última volta solicitamos um tempo bem maior para todos. Foi uma atividade bem interessante, pois percebemos que os estudantes queriam fazer tudo o mais rápido que conseguiam, apesar das suas dificuldades, não se atentaram que a proposta era de fazer o trajeto no tempo certo. Retomamos a fala inicial de que não era quem chegasse primeiro, mas quem chegasse no tempo estipulado e, mesmo assim, alguns estudantes não entenderam que não haviam “vencido” porque haviam chegado antes do tempo. Kleber é um estudante de 15 anos, e por possuir melhores condição de locomoção fez a volta correndo, valendo-se da sua condição, brincou

com os colegas comemorando a vitória. Ele demorou a entender que não havia vencido, pois ele chegou bem antes do tempo estipulado, mas achamos que isso aconteceria nas primeiras atividades, pois a lógica dos mais rápidos e mais fortes costuma dominar as práticas corporais. Finalizamos a aula com avaliações positivas e desculpas dos que não conseguiram. Ora disseram que era por causa do problema no joelho, ora por causa do calçado, mas de fato notamos que não havia uma compreensão de tempo. Percebemos que na próxima aula deveríamos abordar isso. Em algumas turmas alguns estudantes usaram os relógios ou os celulares para conseguir realizar a atividade, e ao descobriremos solicitamos que eles fizessem novamente sem o auxílio desses objetos.

Para a segunda aula, a proposta era novamente de realizarmos alguns deslocamentos em determinados tempos, porém, a chuva impossibilitou a realização dessa atividade. O nosso plano B foi realizarmos a aula dentro da sala. Sugerimos uma atividade que também nos ajudava a reconhecer a noção temporal dos estudantes. Sentados em círculo (para facilitar o nosso registro), de olhos fechados deveriam levantar-se quando achassem que havia dado o tempo solicitado. Trabalhamos com os tempos: 20 segundos, 1 minuto, 45 segundos, 1 minuto e 10 segundos, 30 segundos e 1 minuto de 30 segundos. A atividade foi interessante pois percebemos que alguns estudantes não tinham a menor noção da duração do tempo, assim como outros dominavam muito bem e utilizaram alguns recursos como contagem mental ou batidas de pé. Uma das estudantes informou que contou o tempo através do *tic-tac* do relógio de parede que havia na sala. Achamos muito interessante e pensamos em tirar o objeto da sala para as próximas turmas, mas após analisarmos o caso, resolvemos deixar o relógio lá, e nas próximas duas turmas que fizeram a atividade na sala, apenas mais três pessoas afirmaram que utilizaram o *tic-tac* como recurso.

Após essas vivências ainda restava um tempo da aula, e com a intenção de continuar um trabalho com os tempos/ritmos apresentamos uma brincadeira com os bastões, chamada escravos de Jó. Trabalharíamos com os tempos e ritmos durante a brincadeira, apenas com a intenção de concluir a aula.

A brincadeira ganhou em intensidade. Rimos, nos divertimos, tentamos diversas vezes e não conseguimos realizar uma rodada completa. Alguns estudantes disseram que a culpa era do espaço, pois estava muito apertado. Propusemos que na nossa próxima aula na rua retomássemos a brincadeira para ver se o “problema” era o espaço mesmo e o grupo topou.

Na aula seguinte o dia estava ensolarado e retomamos a brincadeira. De fato, um espaço maior possibilitou a realização completa da atividade, que foi seguida de muitas comemorações. Levamos quase a aula inteira para conseguir realizar um ciclo completo da brincadeira, mas valeu a pena pois as fisionomias dos estudantes compensaram a interrupção do estudo da corrida de orientação. Um recurso utilizado com os estudantes com deficiência, estava em deixá-los com estudantes sem deficiência, pois os ajudariam durante a realização da brincadeira.

Planejando as próximas atividades sobre a corrida de orientação, andamos pelo bairro na tentativa de identificar e fotografar pontos que serviriam para a nossa ação didática de leitura de mapas. Enquanto realizávamos esse mapeamento, uma moradora estranhou o fato de estarmos fotografando e anotando coisas em nosso caderno. Ela questionou o que estávamos fazendo e explicamos que éramos do Cieja e que estávamos planejando uma atividade didática. Ao saber que éramos do Cieja, ela fez algumas falas muito preconceituosas a respeito dos estudantes da escola. Disse que era uma escola que recebia bandidos – se referindo aos estudantes em liberdade assistida – e que a presença da escola no bairro era ruim. Essa conversa nos deixou um pouco desanimados, afinal ela externou as suas opiniões preconceituosas e nós acabamos não fazendo nada.

Registramos alguns locais que poderiam servir de guia para a orientação na atividade de leitura de mapas, que ainda não seria na próxima aula, mas que requeria de preparação pois envolvia impressões e cópias para os estudantes.

Ao conhecermos mais sobre a corrida de orientação, vimos que mais do que a noção temporal, como havíamos previsto anteriormente, os orientistas trabalham com a contagem dos passos ou as passadas duplas. Tendo isso em vista, na aula seguinte, a atividade proposta foi uma caminhada pelo quarteirão contabilizando o número de passadas que cada aluno deu durante o trajeto. Para a realização dessa atividade, apresentamos o conceito de passada dupla utilizada na corrida de orientação, ou seja, a marcação é feita sempre na mesma perna.

Para ajudar, os estudantes, utilizaram um contador, que era necessário ser acionado manualmente a cada vez que a perna direita tocava o chão. Apesar de não ser um equipamento utilizado na corrida de orientação, ele nos ajudou nas aulas, pois alguns tinham dificuldades para contar mentalmente o número de passadas, já que chegavam à casa das centenas.



Contador utilizado durante as aulas e estudante contando os passos durante a volta no quarteirão

Durante essa aula, os estudantes realizaram a atividade mais de uma vez, na tentativa de comprovar se haviam feito a contagem da forma correta. Em alguns casos foram feitas duas voltas, outras, três, e, em poucos casos, quatro, com a intenção de tirar a “prova”. Registramos o número de passadas em um papel para que na aula seguinte utilizássemos esses números para o cálculo das distâncias. Os dados também foram anotados no nosso caderno de registros.

Os estudantes com deficiência gostavam muito de utilizar os contadores, mas nem sempre marcavam os passos da forma correta. Para isso, se a pessoa que o acompanhasse fosse um professor ou um estagiário⁷, ele registraria a passada do estudante. Caso quem o acompanhasse fosse outro estudante, ele registraria o mesmo número de passadas para os dois.

Nas duas turmas de módulos III dos períodos da tarde, ingressaram duas estudantes usuárias de cadeiras de rodas. Para a aferição das medidas para essas estudantes, fizemos algumas marcas na roda da cadeira e a cada vez que a marca passava em um determinado ponto, acionava o contador. Dessa forma, a cada volta completa da roda da cadeira equivalia a um passo. A princípio foi uma boa adaptação para ajudar a participação de todos, porém após algumas voltas percebemos que as estudantes estavam incomodadas com a atividade.

⁷ A escola recebe um número muito grande de estagiário de diferentes cursos de licenciaturas devido a sua proximidade da USP, por isso temos muitos estagiários em nossas aulas, e sempre que eles estão nos acompanhando solicitamos a sua ajuda.

Reconhecendo que o asfalto e as calçadas não são exemplos de acessibilidade, notamos que as estudantes estavam desconfortáveis. A trepidação da cadeira durante o percurso, as dificuldades de subir e descer das calçadas, tudo isso estava tornando as aulas ruins para elas. Na sua opinião, a qualidade de suas cadeiras também não era das melhores, pois não amorteciam os impactos.

Diante dessa situação, conversamos com os demais estudantes, explicando o que estava acontecendo. Salientamos que havíamos decidido pela corrida de orientação antes da entrada das colegas, mas que diante dos acontecimentos estávamos pensando na possibilidade de interrompermos a tematização e passarmos para outra que, que acolhesse melhor todos os estudantes da turma. Todos os estudantes aprovaram a mudança de planos, pois entendem que as aulas devem ser agradáveis para todos, e a partir daí passamos a estudar outra prática corporal com essas duas turmas⁸.

Continuando os estudos da corrida de orientação nas demais turmas, a próxima ação didática debruçou-se sobre a medida da passada dupla de cada estudante. A passada dupla contribui na contagem e percepção de distância, e consiste na quantidade de vezes que o orientista toca com a perna direita no solo durante a distância determinada. No teste visto no vídeo⁹, a distância indicada era de 100 metros, mas como a rua em frente à escola possui apenas 50 metros, fizemos a adaptação. Além dessa contagem da passada dupla como visto no vídeo, que resulta na quantidade de passos em uma distância, fizemos outra medida do passo duplo, com a fita métrica no chão. Dessa forma, obteríamos a distância da passada dupla, e ao multiplicar pelo número de passos dados, daria a distância percorrida.

Para a obtenção desse número é necessário fazer uma conta com soma e depois uma divisão, e nem todos os estudantes dominam esses cálculos, por isso, nesse dia, utilizamos todo o período da aula¹⁰, mas já havíamos combinado com as professoras das turmas. Após todos realizarem as suas anotações, fomos para a sala fazer os cálculos com o auxílio da calculadora, material que nem todos dominavam e por isso gerou muitas dificuldades. Além de

8 O relato sobre o trabalho realizado está disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jac-que_17.pdf

9 O vídeo utilizado está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kBJHRx3NqZg>

10 A duração do período no Cieja é de três horas/aulas por dia, o que equivale a duas e horas e quarenta e cinco minutos de aula.

nós, as professoras das turmas auxiliaram os estudantes que necessitaram de ajuda mais individualizada, o que deixou a aula tumultuada, pois éramos chamados a todo momento.

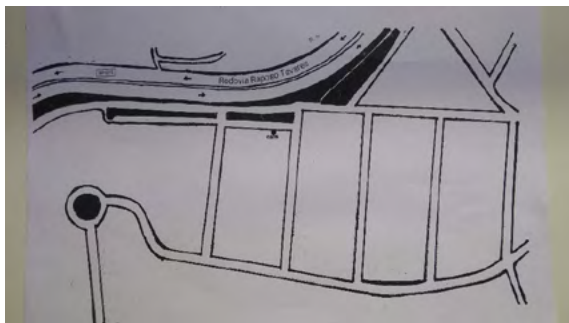
A partir dos resultados obtidos, conferimos se os números registrados na atividade de contar as passadas no quarteirão estavam corretos. Alguns estudantes chegaram aos números exatos da metragem, e muitos outros se aproximaram bastante da distância correta.



Medindo a passada dupla.

Para podermos iniciar uma vivência da corrida / caminhada de orientação, era preciso dominar o uso do mapa (chamada de carta), e ao conversar com as professoras da sala percebemos que não havia sido fácil para a maioria dos estudantes ler os mapas na atividade realizada por elas no *Google Maps*.

Com intenção de ajudar os estudantes a interpretar esse instrumento e dando sequência às vivências de orientação, realizamos uma atividade de identificação de lugares que existem no entorno da escola no mapa. De posse do mapa das ruas do bairro (sem identificá-las), eles deveriam andar e marcar no mapa os pontos mostrados através das fotos no início da aula. Foram mostradas fotos de árvores, faixas de pedestres, muros, plantas, comércios que estão espalhados pelo bairro.



Mapa com as ruas do entorno da escola.



Alguns exemplos de pontos que eles deveriam marcar a localização no mapa.

Durante a nossa caminhada pelo bairro notamos que a vizinhança ficava preocupada com a presença de um grupo de pessoas andando pelas ruas, de olho em tudo e anotando coisas no papel. Percebemos gente olhando pelas janelas sem querer mostrar que estavam nos “vigiando”, tivemos pessoas que saíram e colocaram a “cara para fora” para ver o que estava acontecendo, e sempre que isso aconteceu a professora foi informar sobre a atividade que ela estava realizando, mostrava o mapa que estava nas mãos dos estudantes, para que eles se certificassem de que era uma atividade escolar. Nenhum estudante comentou sobre o episódio, mas nós ficamos extremamente chateados com esses acontecimentos. Entendemos que a questão da violência faz com que as pessoas fiquem amedrontadas, porém percebemos um viés preconceituoso para com os estudantes do Cieja.

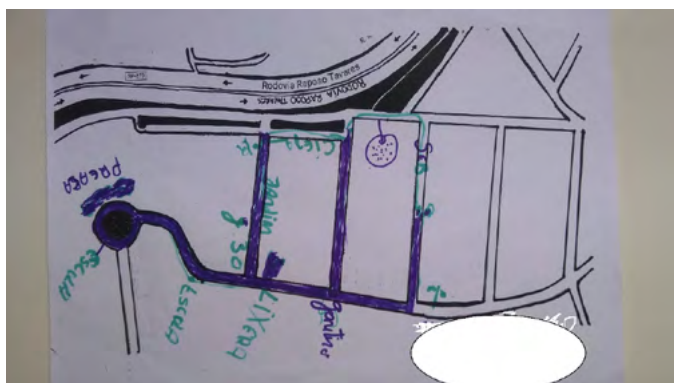
Após a caminhada pelo bairro, retornamos para a sala de aula para colocar no mapa os locais encontrados. Muitos alunos relataram não lembrar de diversos pontos, o que dificultou a tarefa, pois

após reconhecerem esses pontos no quarteirão, eles deveriam assinalar no mapa onde estariam. Grande parte dos estudantes apresentaram dificuldades de localização no mapa, porém o problema mais presente foi a escrita, pois a maior preocupação deles era escrever da forma correta, e isso não permitiu a identificação dos pontos em sua plenitude, pois por muitas vezes os alunos ficavam preocupados em como escrever o nome do objeto encontrado e acabavam colocando em pontos errados, o que acreditamos ser razoável, já que muitos estavam em processo de alfabetização, o que explica a preocupação.



Tendo em vista a dificuldade que a primeira turma encontrou com o registro no mapa, para as demais, colocamos um adesivo de cada cor nas fotos dos locais a serem encontrados, e na hora de registrá-los no mapa, era necessário apenas colocar um outro adesivo da mesma cor no local correspondente no mapa.

Esse novo formato deixou a atividade mais apropriada, pois as preocupações se voltaram a colocar os adesivos correspondentes nos lugares certos e não com a escrita das palavras. Avaliamos positivamente a mudança de estratégia.



Primeira versão da atividade, com as dificuldades de escrita.



Novo formato do registro no mapa.

Enquanto recurso para ajudar os estudantes com deficiência, imprimimos algumas fotos dos locais que precisavam ser encontrados para que levassem consigo durante a caminhada. Notamos que foi uma boa forma de flexibilizar a atividade. De posse das imagens, encontraram quase todos os locais, porém ao tentar colocar isso no mapa, nenhum dele conseguiu. Há de se comunicar que muitas pessoas sem deficiência também não conseguiram realizar essa ação.

Através das redes sociais íamos acompanhando as hashtags e também passamos a postar fotos das nossas atividades com aquelas hashtags. Isso fez com que praticantes da modalidade comesçassem a curtir as nossas publicações e, a partir daí, estabelecemos algumas conversas pelos recursos que a própria rede social oferece com a intenção de convidá-los a ir até a escola conversar com os estudantes e falar um pouco sobre as suas experiências com a corrida de orientação. Os atletas até se mostravam dispostos, mas todos que entramos em contato não eram da cidade de São Paulo. Um dos estagiários que acompanhava as turmas informou que havia uma professora praticante da orientação em sua faculdade, a con-

vidou, porém ela não demonstrou interesse em realizar a atividade conosco.

Em todas as turmas notamos dificuldades em usar os mapas e uma estudante, a Margarida, nos falou que hoje em dia não é necessário utilizarmos os mapas como antes. Ela informou que é só colocar o endereço no celular que o aplicativo vai dizendo o caminho. Um outro estudante – que faz moto-frete - lembrou que antigamente as pessoas usavam guia de ruas (físico) para encontrar os endereços e hoje quase não usam mais.

Dando sequência ao trabalho, antes de sairmos para a realização da nossa prática na aula seguinte, assistimos a mais um vídeo com informações sobre a corrida de orientação. Fizemos uma compilação de alguns vídeos que tratavam da história da modalidade¹¹, apresentavam os equipamentos necessários¹², a forma de registro dos tempos, o objetivo da modalidade¹³, regras, quem são os praticantes e as duas versões existentes, a corrida de orientação no campo no meio urbano¹⁴.

Diante dos vídeos, avaliamos as diferenças existentes entre a prática no campo e no meio urbano, visto que temos barreiras diferentes em cada um desses locais. Começamos a pensar na possibilidade de fazer uma vivência na mata, quem sabe isso não nos ajudaria a reconhecer as diferenças.

No vídeo, vimos que os tempos são registrados em um equipamento chamado *sicard* que é uma espécie de *pendrive* que registra o tempo em que o atleta passou pelos pontos de controle¹⁵. Para a realização na escola não tínhamos esse recurso, e como o nosso trabalho não estava levando em consideração quem fazia em menos tempo, mas sim que todos conseguissem cumprir o trajeto, como forma de garantir um registro de que as pessoas passaram pelos “prismas” correspondentes ao seu mapa, utilizamos carimbos com diferentes desenhos – cada dupla ou equipe era representada por

11 Alguns trechos desse tema foram retirados desse vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=E1F0hYFHhCQ>

12 Alguns trechos desses temas foram retirados desse vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=E1F0hYFHhCQ>

13 Alguns trechos foram retirados desse vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=816z5DEOGaw>

14 Alguns trechos foram retirados desse vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=nT78U5C7AO8>

15 Locais onde são registrados o tempo em que o atleta passou naquele ponto. O ponto de controle é identificado pelos prismas nas cores laranja e branca e seu formato permite que o orientista o veja de vários ângulos.

um desenho. Os estudantes gostaram da solução do problema e riram quando apresentávamos o nosso “*sicard*”. “Vocês pensam em tudo, né?”, disse um estudante.



Comparação entre o ponto de controle/prisma utilizado na escola e na competição oficial.

Seguimos para a atividade. Foi a primeira aula em que nos aproximamos da corrida de orientação de fato, lembrando que no nosso caso usamos apenas a caminhada. Naquele mesmo mapa da aula anterior, inserimos novos pontos (que agora os estudantes não sabiam quais eram porque não mostramos as fotos) e eles precisam encontrar os pontos usando apenas o mapa como referência. Uma estudante falou que isso se assemelhava a uma caça ao tesouro.

É importante registrar que nesse dia chegamos mais cedo para espalhar os “prismas” pelos locais, e a cada morador com quem tivemos a oportunidade de conversar, explicamos o que aconteceria, por que estávamos colando aqueles “papéis” nos locais – não escolhermos nenhuma casa justamente para não gerar mais desconfianças. Ao final da colocação de todos os “prismas”, ficamos um pouco desconfiados de como a vizinhança iria lidar com os estudantes espalhados pelos espaços do bairro procurando os lugares para carimbar.

Para agilizar a colocação, a professora foi com a própria moto aos lugares mais distantes, e um rapaz que faz rondas de moto pelas ruas do bairro a parou para perguntar o que estava acontecendo, mas antes de indagá-la, foi até o poste onde ela havia colado o “prisma” para verificar o que era.

Organizamos seis percursos diferentes, contemplando os lugares mais distantes e com mais dificuldades em relação ao relevo local para os mais jovens e outros percursos mais próximos com menos barreiras físicas, facilitando para as pessoas com modalidade reduzida.

Como os grupos se espalharam por diferentes locais ao mesmo tempo, solicitamos aos professores que nos ajudassem naquele dia pois havíamos ficado com receio do que poderia acontecer com os estudantes durante a atividade. Em geral, o nosso receio seria com os mais jovens, que já são estereotipados naquele local, se alguém desconfiasse de alguma atitude deles, poderia acontecer fatos desagradáveis.

Como não conseguiríamos registrar toda a atividade, pois as duplas e grupos foram para diferentes espaços ao mesmo tempo, solicitamos aos estudantes que quando encontrassem os “prismas” que fizessem uma *selfie* com eles e depois nos enviassem por *bluetooth*.



As selfies enviadas durante a atividade de orientação no bairro.

Apesar dos nossos receios, a atividade foi muito legal. Aconteceram alguns erros, pois alguns estudantes não sabiam que outras duplas ou grupos também passariam pelos mesmos “prismas” que eles e aí eles carimbaram por cima. Algumas duplas ou grupos não encontraram todos os locais. E apenas em uma turma, um dos prismas foi arrancado por alguém que passou pela rua e fez com que os grupos que procuravam por esse “prisma” fossem prejudicados.

Percebemos que a atividade foi desafiadora, e os estudantes gostam disso. Para que não fossem todos ao mesmo tempo, soltamos os grupos aos poucos, e mesmo assim quando eles se cruzavam eles davam dicas aos demais. Achamos isso bem interessante, pois não era a competição acima de tudo.

Sobre os nossos medos a respeito do comportamento da vizinhança, apenas uma dupla de estudantes mais jovens relatou um episódio em que se sentiram mal, na verdade eles relataram em tom de brincadeira, dizendo que o dono da casa “ficou em choque”, quando os viu, mas percebemos que a fala relatou uma situação em que eles foram colocados em uma condição marginal.

Avaiamos a atividade com os estudantes e eles gostaram bastante, e solicitaram a ampliação dos espaços de realização da atividade para deixá-la mais difícil. Uma estudante disse: *Hoje eu gostei da aula!* Essa fala nos intrigou, será que até agora ela não estava gostando e não teve coragem de falar? Será que não estamos abrindo espaço para o diálogo com os estudantes? Apesar desses elogios, percebemos que a realização da orientação no meio urbano não os fazia contar passos ou tentar calcular as distâncias. Eles usavam as referências urbanas, portão, postes, lixeira e isso deixava a atividade mais fácil.

Com um pouco de medo de ampliar os espaços no bairro por conta das atitudes da vizinhança que já havíamos notado, e na intenção de proporcionar uma experiência mais desafiadora, propomos a realização de uma vivência da orientação no parque próximo a escola.

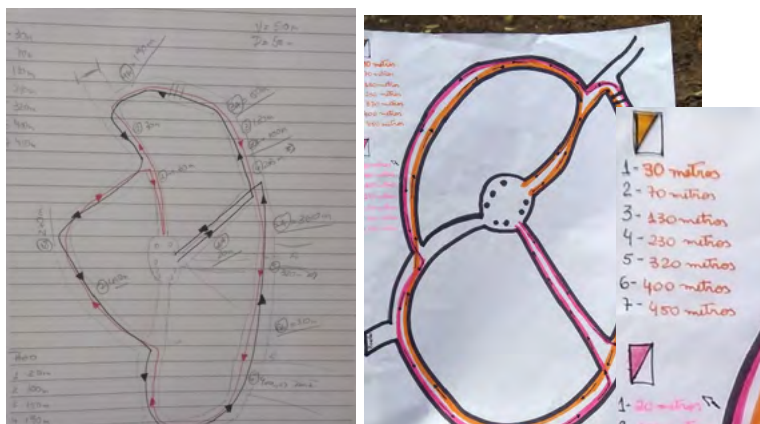
Essa vivência na mata, como uma possibilidade de comparar com o que já havíamos feito nas nossas aulas, pois tínhamos visto que as referências mudam de acordo com o espaço em que atividade é realizada, seria interessante para finalizarmos o trabalho.

Apenas nesse momento chegaram as bússolas que solicitáramos no início do trabalho, o que não nos fez investir muito na sua utilização. Apresentamos para o grupo e os deixamos manuseá-las, mas notamos muitas dificuldades, inclusive entre os professores.

Com as turmas de módulos III do período matutino, que permaneceram no estudo da corrida de orientação, eles já estavam na rodada de Ciências Humanas (História e Geografia), e a professora de Geografia nos ajudou na realização de algumas atividades. Ela se mostrou surpresa pelo fato de a Educação Física estar utilizando mapas, e reconhecia que as dificuldades dos estudantes com o uso dos mapas em nossas aulas eram muito próximas àquelas apresentadas nas aulas dela.

No Parque da Providência, existe uma trilha pequena, com possibilidade de mais de um percurso e acima de tudo, segura. Não havia a possibilidade de perdermos nenhum estudante ou de haver algum acidente mais grave.

Em um fim de semana, fomos ao parque fazer o mapa da trilha, medir, contar os passos, pois nesse espaço gostaríamos que eles utilizassem as referências das passadas que utilizamos nas primeiras aulas. Para isso, nos mapas, a posição dos prismas estava em metros e não na sua localização no mapa.



Mapas da trilha no Parque da Providência e o posicionamento dos prismas na atividade.

No dia dessa vivência, chegamos antes no parque para que pudéssemos colocar todos os pontos de controle nos devidos lugares, antes que os estudantes chegassem. Cada percurso tinha mais ou menos 500 metros e contava com 7 prismas, precisando fazer o registro da sua passagem em cada um deles. Algumas turmas estavam completas, em outras faltaram alguns estudantes, mas isso costuma acontecer quando a aula não é na escola.



Experimentando a corrida de orientação na mata.

A experiência contou com terra, insetos, galhos, temperatura bem úmida dentro da trilha, terreno irregular, sons de pássaros e outras referências para a localização/orientação (troncos, plantas, árvores). O percurso deveria ser calculado com as passadas, pois a distância dos pontos de registros estava em metros, mas percebemos que poucas duplas ou grupos utilizaram dessa estratégia. Muitas pessoas saíram procurando onde estavam os prismas sem olhar para o mapa. A preocupação em concluir tudo em um menor tempo foi maior do que usar os recursos estudados – isso nos ensinou que não devemos colocar a competição quando ela não havia sido trabalhada. Nesse dia, a orientação foi cronometrada. Cada dupla tinha um cronômetro marcando o seu tempo e a cada dois minutos saía uma nova dupla, para que não se encontrassem no percurso. Mas mesmo assim reconhecemos que foi uma experiência marcante para os estudantes.

Muitos estudantes ficaram maravilhados com a existência de um espaço como aquele na beirada da rodovia Raposo Tavares. *Estamos ao lado da Raposo e não ouvimos o barulho dos carros! Que beleza.* Já havíamos ido nesse parque outras vezes, mas nunca entramos na mata / trilha, permanecíamos nos espaços mais abertos, e por isso houve esse entusiasmo.

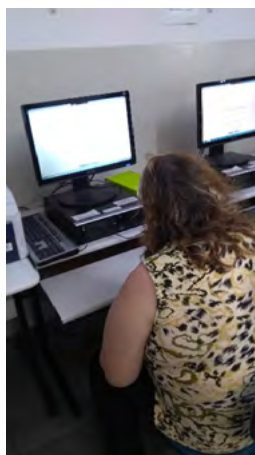
Com a ideia de finalizarmos o trabalho com um registro dos estudantes, o que não fazíamos há alguns trabalhos porque não estávamos conseguindo realizar um registro mais adequado para os estudantes que estão na etapa de alfabetização. Optamos pela atividade no *Google Formulários*. Produzimos o material de uma forma que não havia a necessidade de escrita, apenas de leitura e para as respostas era ne-

cessário apenas clicar nas alternativas. Realizamos as leituras coletivamente e, conforme os estudantes respondiam, nós avançávamos para a próxima questão.

Acreditando que o anonimato traria mais segurança para os estudantes na hora da atividade, não colocamos nenhum campo onde pudessem se identificar, pois a nossa intenção não era de identificar individualmente o que cada estudante havia aprendido, tão pouco transformar aqueles conhecimentos em notas. A ideia era compreender como havia sido aquele percurso de estudo da corrida de orientação. Porém, em algumas turmas os estudantes reivindicaram saber como haviam ido na avaliação, queriam saber se haviam acertado, errado e isso nos fez pensar para um próximo trabalho poderíamos deixar a opção de identificação para quem quisesse, dessa forma o estudante também receberia a sua devolutiva individual.

Para superar essa insatisfação de não saberem como haviam se saído individualmente na atividade, após todos responderem e enviarem os formulários, realizamos uma correção coletiva. Essa atitude nos fez pensar se os estudantes gostariam de saber o seu desempenho pela vontade de saberem o que haviam aprendido, ou por uma pressão escolar, que faz com que as pessoas queiram ser 10, 9, ou outra nota qualquer.


Acreditando na potencialidade dos estudantes com deficiência para realizarem essa atividade, a única flexibilização que fizemos, foi o uso dos “*tablets*” ao invés de ser feito no computador de mesa, pois a dificuldade do uso do *mouse*, é amenizada com o recurso “*touch screen*” e a única necessidade é de fazermos a leitura, assim como para os demais estudantes.



Estudantes realizando os registros no *tablet* e no computador.

As questões presentes no formulário tratavam dos conhecimentos sobre a prática corporal estudada, incluindo história, regras, equipamentos utilizados, características da prática corporal, e algumas questões sobre a relação deles com a prática durante as aulas e o que esperavam ou o que sentiram ao realizar tais práticas.

QUAL O NOME DO OBJETO ABAIXO? *



CONTADOR DE PASSOS

BÚSSOLA

TRENA

QUAL É O OBJETIVO DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO? *

PASSAR POR TODOS OS PRISMAS NO MENOR TEMPO POSSÍVEL

CHEGAR PRIMEIRO, SEM PASSAR POR TODOS OS PRISMAS

A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO FOI CRIADA EM QUAL PAÍS? *

BRASIL

SUÉCIA

ESTADOS UNIDOS

ÁFRICA DO SUL

Algumas questões da avaliação.

DURANTE AS NOSSAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZAMOS

UTILIZAR OS CONTADORES DE PASSOS

MEDIR AS PASSADAS DUPLAS E CONTÁ-LAS DURANTE A CAMINHADA

TENTAR REALIZAR O PERCURSO EM UM DETERMINADO TEMPO

ENCONTRAR OS LOCAIS NO BAIRRO

ENCONTRAR OS LOCAIS NO MAPA

EXPERIMENTAR A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NA MATA

CONHECER COMO FUNCIONA A BÚSSOLA

CONHECER A HISTÓRIA DO ESPORTE

Questão presente no registro.

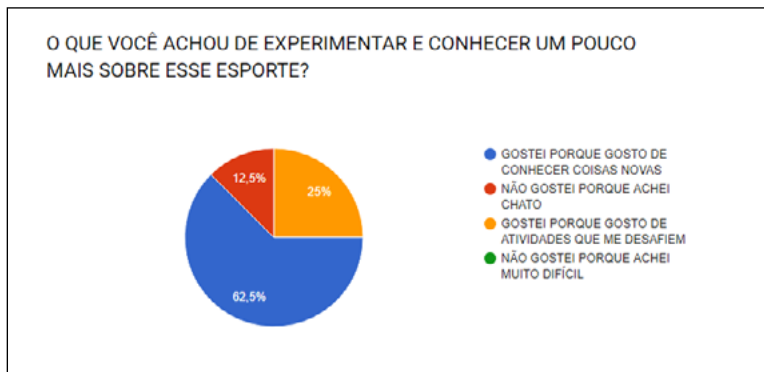


Gráfico mostrando as respostas apresentadas pelos estudantes naquela questão.

Encerrando o trabalho, identificamos aprendizagens, novas experiências e acima de tudo a participação de todos os sujeitos presentes nas turmas, o que vem se configurando como uma tarefa desse componente curricular na escola, pois apesar das diferenças entre os estudantes, reconhecemos o direito de todos participarem das aulas de Educação Física. Sem a preocupação de saber o que cada um individualmente acertou, ao analisarmos os resultados do questionário juntamente com os nossos registros das aulas, as fotos e os vídeos gravados durante as aulas, percebemos que parcerias foram feitas, momentos de descontração aconteceram, alguns conflitos foram superados e os estudantes conheceram uma nova prática corporal. Achamos que a escolha da tematização não foi a melhor opção, por ser distante da realidade dos estudantes, mas mesmo assim eles se interessaram e se envolveram no estudo durante todo o trabalho.

Com relação à tentativa do trabalho coletivo proposto pela escola, ao final, reconhecemos que por ironia do destino, para quem estudou a orientação, nos perdemos durante o percurso. Reconhecemos que não tocamos na discussão da mobilidade urbana, e que não realizamos um trabalho integrado. Salvo em ações onde as professoras nos ajudaram em atividades específicas, não fizemos planejamentos conjuntos e não organizamos atividades interdisciplinares. Não negamos que foi um percurso com muitas aprendizagens, que proporcionou novas experiências aos estudantes e a possibilidade de todos participarem das aulas, porém percebemos que na tentativa de nos alinharmos a um projeto coletivo, e ao olharmos somente para um dos princípios do currículo cultural, que é a aproximação com o projeto da escola, deixamos para trás outras questões. Entendemos que caminhamos no sentido contrário do que o coletivo de professores desejava. Se a ideia

era de realizarmos ações para que as escolhas das tematizações se aproximassem dos interesses e das realidades dos estudantes, nesse trabalho nós seguimos outra direção.

Podemos ter incorrido nesse erro pela tentativa de pegarmos um atalho no início da caminhada. Isso fez com que nos perdêssemos e não conseguíssemos mais retomar o percurso. Não conseguimos ler o nosso mapa, e não encontramos os nossos prismas. Acreditamos que se tivéssemos contado os passos, olhado para os lados talvez não terminássemos o trabalho tão longe da linha de chegada.

Tal qual os nossos estudantes, tivemos dificuldades em entender que o importante não era chegar mais rápido, mas no tempo certo. Caso mapeássemos mais um pouco, caso aguardássemos algumas falas dos estudantes, talvez tivéssemos chegado a outras práticas corporais. Mas assim como nos nossos estudos da corrida de orientação, aprendemos que observar o mapa antes de iniciar se revela uma ação importante para as tomadas de decisão. Para uma próxima atividade contaremos os próximos passos com a intenção de alcançar os objetivos propostos pelo coletivo da escola.

Futebol além das bananas

Leandro Rodrigo Santos de Souza

Experiência realizada na Escola Estadual Heidi Alves Lazzarini¹, entre os meses de fevereiro e novembro de 2018, com 5 (cinco) turmas de 5º ano, tendo por objetivos: ampliar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre o futebol, enfatizando a construção do esporte e os diferentes preconceitos que o cercam.

Antes de anunciar a prática corporal que seria estudada, com o intuito de conhecer os estudantes, solicitei que se apresentassem, falando seus nomes, escola ou turma em que estudaram e realizassem um breve comentário das aulas de Educação Física do ano anterior.²

“Professor, qual era a turma da professora Ana³ no ano passado?” Ao ouvir que havia três professoras com o mesmo nome na escola, a estudante comenta que a “professora que tem o cabelo enroladinho e é moreninha”. Logo após comentar que a professora que conhecia era negra, os estudantes me advertiram, dizendo que não poderia chamar as pessoas de negras, pois isso seria “falta de educação” e “preconceito”.

“Se eu falar que uma pessoa é branca. Estou sendo mal educado? Estou sendo preconceituoso?” Ao serem questionados responderam que não. Em seguida uma estudante comentou que a novela *Malhação*⁴ estava abordando a quantidade de negros que existem no Brasil.

Na aula seguinte, quis saber quais práticas corporais tinham sido vivenciadas pelos estudantes durante as férias. Mencionaram o pega-pega, pular corda, queimada, esconde-esconde, bola (futebol de rua), elástico, videogame, dominó, cards, baralho, casinha, lutas, corridas e natação.

Uma estudante disse que não tinha gostado muito das férias: “fiquei muito chateada, porque tenho uma amiga que há muito tempo me convida para passar o dia com ela no apartamento em que ela mora. Então, fui passar o dia com ela e quando chego lá toda ansio-

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

2 Tais apresentações foram necessárias, pois além dos estudantes que foram meus alunos no ano anterior, havia oriundos de outras turmas e de escolas públicas e privadas.

3 Nome fictício.

4 *Malhação* é uma série de televisão brasileira, voltada para o público jovem. Produzida pela Rede Globo de Televisão desde 24 de abril de 1995, atualmente, é exibida de segunda à sexta-feira. Mais informações disponíveis em: <http://bit.ly/2Dglio0>. Acessado em 22/09/2019.

sa para conhecer a piscina e pensando em nadar um pouco com a minha amiga, o síndico aparece apontando para a placa (piscina só para moradores) e dizendo que eu não poderia usar a piscina porque eu não morava no prédio. Fiquei muito triste”.

Embora reprovassem a atitude do síndico, dizendo que aquilo era uma injustiça e ele era uma pessoa do mal, perguntei para os estudantes se além da piscina havia mais alguma coisa no prédio que era destinada apenas aos moradores.

Após algum tempo de silêncio, um estudante comentou que no serviço do seu pai havia dois elevadores. Contando com ajuda dos colegas, lembrou que um tinha o nome de “social”, o qual era usado por moradores e outro de “serviços”, exclusivo para empregados e visitantes. Também citaram que em alguns locais, moradores e empregados entram e saem por portas e/ou portões diferentes. É muito comum que os estacionamentos, brinquedotecas, saunas, academias e salões de festas sejam de uso exclusivo dos moradores.

Ao questionar quem definia as regras desses locais, os estudantes afirmaram que era o síndico. Em seguida, perguntei quem fez a regra do futebol. Responderam que eram os juízes. Expliquei que o síndico de um prédio/condomínio faz com que as regras sejam cumpridas, assim como fazem os árbitros de futebol e que nenhum deles faz as regras. Essa responsabilidade é dos moradores, por isso, a colega foi impedida de utilizar a piscina. Talvez, até os pais da amiga dela tenham concordado ou proposto essa regra. A turma compreendeu que as regras dos prédios/condomínios são construções coletivas, assim como as regras do futebol e as demais regras presentes na sociedade.

Encerrada a conversa inicial, foram notórios alguns marcadores, como os preconceitos que ofendem a população negra e os trabalhadores pobres, somados à compreensão de que são os árbitros de futebol que produzem as regras da modalidade. Considerando que teríamos em seguida mais uma Copa do Mundo de Futebol e que já fazia algum tempo que o esporte fora abordado, defini o futebol como tema das aulas de Educação Física naquele período.

Ao anunciar na aula seguinte que iniciaríamos o ano letivo estudando o futebol, entre comemorações e murmúrios que reprovavam a escolha da prática corporal, perguntei quem gostava do esporte. A maioria dos meninos e uma pequena parcela de meninas ergueram os braços, enquanto o grupo que indicou não gostar era composto por sua maioria de meninas e pouquíssimos meninos.

Um dos estudantes que gosta de futebol, ao ver que um dos meninos havia erguido o braço para indicar que não gostava, começou a

chamar a atenção do mesmo, dizendo: “abaixa a mão! Abaixa a mão! Você é homem! Tem que gostar, tem que gostar! Tem que ser homem!” Enquanto isso, outros comentaram: “professor, as meninas não contam”.

Questionados sobre os comentários, disseram que não são todas as meninas que gostam de futebol e era estranho um menino não jogar futebol, pois todos os garotos que conhecem gostam. O estudante disse que embora achasse o esporte chato, jogava quando não tinha nada para fazer. Houve quem reagisse: “que estranho! Nunca vi ninguém que não gosta, jogar futebol.”

“Do que vocês lembram quando ouvem falar em futebol?” As manifestações foram variadas: pai jogando, jogando com meus irmãos, bola, Copa do Mundo, campeonato, duelo, troféu, disputa, jogadores, hino nacional, tiroteio, times, torcedores, amigos, atacantes, Flórida Cup, Brasileirão, saudável, goleiro, Libertadores, campeão, Paulistão, Champion League, título, ganhadores, campeonato espanhol, técnico, goleada, juiz, zaga, campo, boleiro, cartões vermelho e amarelo, narradores, ponto, meio campo, tempo, arquibancada, pipoca, refrigerantes, pizza, hot-dog, rede, salgadinhos, salgados, falta, tiro livre, reclamação, pênalti, gol, entrevista, televisão, líder de comentarista, comemoração, luvas, fogos, chuteira, bate-papo, brigas, treino, polícia (segurança para os jogadores), treinador, vitória, derrota, correr, bandeiras, movimentação, SAMU (Serviço Médico Urgência), uniforme, vestiário, bola, cavadinha, atacante, drible, taça, volante, 7x1 no Brasil, rolinho, meninos, gol, paradinha, passe, meninos chamando as meninas de lixo, jogo de ontem, matemática, grito, Chelsea x Barcelona, quadra, falta, zagueiro, morte, briga e treta.

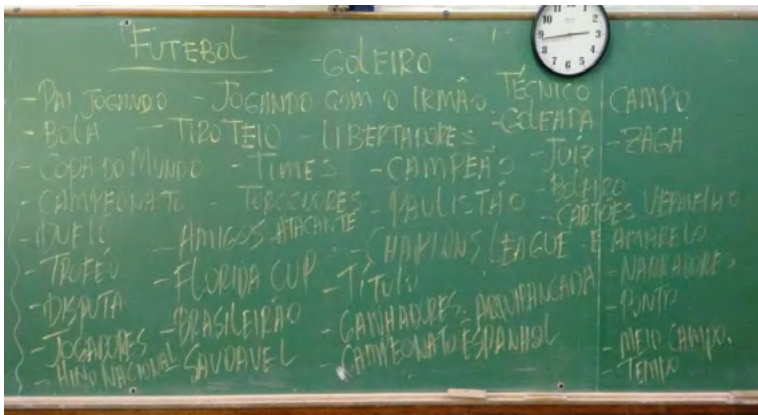


Figura 1 - Respostas dos estudantes: do que vocês lembram quando a palavra é futebol?

Após registrar os comentários, seguimos para vivenciar a modalidade na quadra.



Figura 2 - Primeiras partidas

Durante as vivências, alguns estudantes reclamaram que os colegas não tocavam a bola, outros chegaram a questionar se havia escanteio e se valia gol de goleiro. Visto que parcela dos estudantes ainda não compreendia as regras do futebol, na aula seguinte, assistiram aos vídeos: *Regras do Jogo: Futebol*⁵; *Villarreal x Barcelona*⁶; e *Grêmio x Santos*⁷.

O primeiro explica a estrutura e regras do esporte: as demarcações do campo (linhas lateral, central e de fundo, círculo central, pequena e grande área, marca do pênalti e as medidas do campo); a composição dos times (defensores, meio campistas e atacantes) e da equipe de árbitros; o tempo de jogo; diferentes formações táticas e período em que as mesmas foram largamente utilizadas; as regras do arremesso lateral, escanteio, impedimento, o pênalti, cobranças de falta direta e indireta, a utilização dos cartões amarelo e vermelho.



Figura 3 - Estudantes assistindo aos vídeos

5 Disponível em: <http://bit.ly/2CpWeJy>. Acessado em: 30/07/2018.

6 Disponível em: <http://bit.ly/2QSlItP>. Acessado em: 30/07/2018.

7 Disponível em: <http://bit.ly/2Fzg74G>. Acessado em: 30/07/2018.

O segundo vídeo é o compacto do confronto entre Villarreal x Barcelona pelo campeonato espanhol, no qual um torcedor arremessa uma banana em campo em direção ao jogador brasileiro Daniel Alves. Enquanto assistiam teceram os seguintes comentários: “ele fez um corta luz”. “Não entendo o porquê quando um time faz gol, depois o outro time faz também”. “Quantas pessoas pode ter na barreira?” “O que o Daniel Alves comeu?” “Banana”. “Quem deu para ele?” “Pode comer no campo?”

Para alguns estudantes, quem deu a banana para o jogador foi um torcedor, enquanto para outros foi o técnico. E continuaram os comentários: “o que interessa o que ele comeu? Nada a ver!” “Não pode jogar casca de banana no campo?” “Caramba professor, você pegou o vídeo em que o Daniel Alves pega a banana do chão e come”. “Safado, comeu a banana e jogou a casca no chão”. “Ele estava com fome?” “Ele estava com câimbra?”

Ainda confusos com o ocorrido, muitos reprovaram a atitude do atleta dizendo que ele errou ao jogar a casca de banana no chão, em vez de jogar em uma lixeira. Apresentei novamente o trecho do vídeo em que arremessam a banana em direção ao jogador. “por que o torcedor do outro time queria atingi-lo com uma banana?” Após trocar opiniões, os estudantes deduziram que tentaram acertá-lo com a banana porque ele não estava fazendo nada no jogo.

O terceiro vídeo mostra o momento em que o goleiro santista Aranha (Mário Lúcio Duarte Costa) reclama para os árbitros que estava sendo ofendido por torcedores gremistas durante a partida do Campeonato Brasileiro de 2014. Alguns estudantes comentaram que agora tinham entendido o que havia acontecido com o Daniel Alves, ou seja, o torcedor joga a banana porque ele é negro. “Isso não é vídeo de criança não professor!” “Se o país tivesse pena de morte, seria mais justo”.

Na aula seguinte, conversamos sobre as observações dos vídeos. A turma apontou pessoas racistas, gestos obscenos, desrespeito aos jogadores, gols contra, jogador comendo banana, jogadores que jogam no meio do campo, impedimento não marcado, torcedores revoltados, equipe amarela (Villarreal) errando muito em campo.

Propus que discutissem em pequenos grupos e respondessem: 1) O que veio das arquibancadas nos dois vídeos? 2) Quais foram as reações dos jogadores Aranha e Daniel Alves? 3) Por que reagiram de formas diferentes?

De acordo com os educandos, o que veio das arquibancadas foi banana, xingamentos e atitudes preconceituosas. Enquanto o goleiro Aranha indignado com as ofensas foi reclamar ao juiz, Daniel Alves apenas comeu a banana e seguiu o jogo. Aranha percebeu a ofensa, mas Daniel Alves, não.

Notei que os estudantes não estranhavam que a torcida adversária agisse de forma preconceituosa. Chegaram a relatar que em alguns jogos a torcida chama o goleiro de “bicha” no momento que vai cobrar o tiro de meta. Solicitei para aula seguinte que pesquisassem o significado das palavras “racismo” e “preconceito”.

Começamos apresentando o vídeo *Aranha fala sobre atos de racismo*⁸, em que o goleiro classificou o episódio como “triste, lamentável e polêmico”, sua reação foi uma forma de colaborar com outras pessoas que também sofrem preconceito. Advertiu que se sentia “aliviado e de certa maneira satisfeito pela manifestação dele [preconceito], porque o mal, quando não é detectado, não aparece, cresce e se fortalece”, sendo assim “o mal mostrou a cara [...] e deu a oportunidade de contra atacá-lo” e encerrou enfatizando que esse mal está em todos os lugares e não está relacionado apenas à cor da pele, mas também se manifesta no gênero, religião, profissão, etnia e outros.

Também assistiram ao vídeo *Daniel Alves fala sobre racismo sofrido fora do país*⁹, em que o lateral comenta que embora venha sofrendo essas ofensas há algum tempo, não havia programado ou planejado aquela ação (comer a banana) e enfatiza que reagiu daquela forma, pois acredita que “atitudes negativas têm que ser pagas com atitudes positivas”.

No próximo vídeo, *Patrícia conversa com exclusividade com Fátima Bernardes após o ato de racismo*¹⁰, a torcedora gremista, identificada com auxílio das câmeras como uma das pessoas que ofendeu o goleiro Aranha, relatou que o motivo das ofensas seria desestabilizar o atleta da equipe adversária, pois sua equipe perdia e a ofensa não tinha intenção racial; após ao episódio, além de ser processada, passou a ser perseguida e ameaçada por diversas pessoas, perdeu o emprego, mudou de casa; pediu desculpas ao atleta e se mostrou arrependida.

8 Disponível em: <http://bit.ly/2RBb3DA>. Acessado em 31/07/2018.

9 Disponível em: <http://bit.ly/2QT587v>. Acessado em 31/07/2018.

10 Disponível em: <http://bit.ly/2FJ7HY6>. Acessado em: 31/07/2018.

Após conhecerem as motivações dos jogadores e da torcedora, os estudantes relacionaram-nas a atitudes preconceituosas das equipes adversárias, ou seja, seria impossível um atleta sofrer ofensas desse tipo da torcida de seu próprio time. Na continuidade dos trabalhos, mostrei um vídeo em que o jogador brasileiro Paulão é chamado de macaco pela torcida de seu próprio time¹¹.

Os estudantes ficaram em silêncio absoluto na sala, alguns lacrimejaram, pareciam sentir na pele a ofensa direcionada ao atleta: “pelo menos ele ganha dinheiro jogando”. “Por que isso (racismo e preconceito) acontece mais com os negros?”

Na aula seguinte tratamos dos significados das palavras racismo e preconceito a partir das pesquisas que realizaram. Assistimos ao vídeo *Preconceito e racismo: diferenças e explicações*¹² de Valciele Mendes. Compreenderam que o preconceito corresponde a uma opinião preconcebida que visa inferiorizar alguém ou grupo de pessoas. Notaram que o racismo é um tipo de preconceito, que toma como base a cor de pele dos sujeitos e que existem outras formas de preconceito.

Comentaram que já viram pessoas dizer que não gostam de pobre (classe social); estrangeiros (xenofobia); gays (homofobia); mulheres que jogam futebol (sexismo).

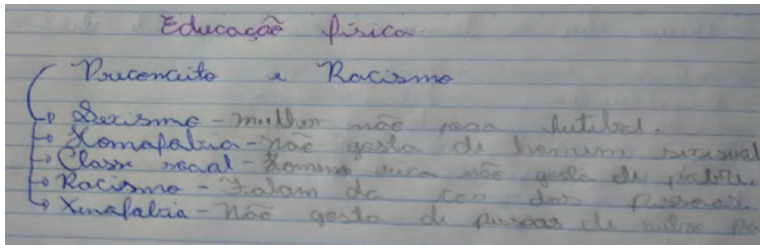


Figura 4 - Situações em que os estudantes classificaram como preconceitos.

Enquanto pensava em como poderia abordar os diferentes preconceitos no futebol, voltamos a discutir as regras, considerando que nas primeiras partidas, os estudantes relataram suas dúvidas sobre a existência do escanteio e gols marcados pelos goleiros. Conversamos sobre as regras apresentadas no vídeo e sua utili-

11 Disponível em: <http://bit.ly/2DhxLYk>. Acessado em: 30/07/2018.

12 Disponível em: <http://bit.ly/2ATTWT1>. Acessado em: 31/07/2018.

zação nas próximas vivências: “O que é falta?” “O que é tiro de meta?” “Quanto tempo dura um jogo?” “O que é pênalti?” “Por que tem que ter pênalti?”

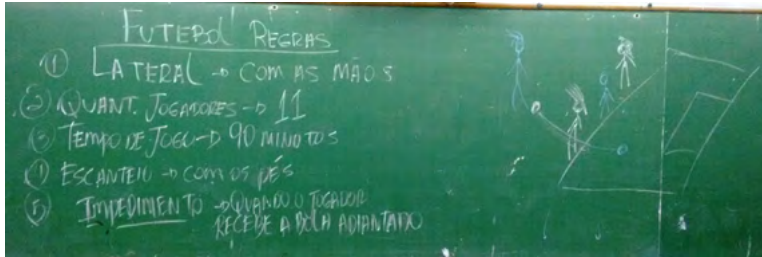


Figura 5 - Regras do Futebol relatadas pelos estudantes

Na aula seguinte, devido à impossibilidade de fazermos jogos com 90 minutos, combinamos em alterar o tempo da seguinte forma: quando houvesse apenas duas equipes, o tempo de jogo seria a quantidade de minutos que restavam para terminar a aula, dividida por dois. Nos casos em que houvesse mais de duas equipes, as partidas teriam duração de 10 minutos, divididos em dois tempos de 5. As demais regras oficiais foram mantidas como apresentado.



Figura 6 - Partidas utilizando as regras do futebol e todo espaço da quadra



Figura 7 - Vivências: Partidas utilizando as regras do futebol e metade do espaço da quadra.

Analisando o formato, a turma decidiu pela necessidade de novas alterações, pois em algumas aulas dividíamos a quadra com outras turmas. Optou-se por fazer times menores, entre 5 e 7 pessoas, e utilizar a bola de futebol de campo (até então, os estudantes jogavam com a bola de futsal): “Parece que o jogo fica mais difícil, porque a bola quica muito”; “Muito dura, machuca os pés”; “Boa para dribles, carretilha e embaixadinha”; “Mais fácil para chutar”.

Mães enviaram bilhetes relatando que algumas meninas não estavam gostando das aulas e sugeriam que participassem de atividades específicas, pois consideravam que eram “desprovidas de habilidade e força” e que deveríamos zelar por sua integridade física. Comentei com os estudantes que considerava as opiniões e sugestões de seus familiares e, depois, expliquei os objetivos das aulas.

22.03.18

Bom dia professor! Tudo bem?

Primeiramente peço desculpas pela [redacted] não ter participado de sua aula ontem, mas também peço a sua compreensão em relação as aulas de futebol, pois desde 2017 (não era ano de copa) já havia aulas de futebol.

Entendo que você segue um planejamento, mas por favor, olhe com carinho para as nossas meninas, são desprovidas de habilidade e força. Diante de um esporte ainda bastante masculino, me preocupando muito com a integridade física da [redacted] e de suas amigas, você merece todo o respeito, mas as meninas merecem e estão carentes de atividades direcionadas a elas. Elas entram em disputa com os meninos na quadra e seguem dentro da sala de aula, com agressividade e piadas.

Somos evangélicos e não cultuamos nenhum esporte, mas compreendo a importância de se ter conhecimento.

Minha graduação permite ministrar aulas, mas tenho outro ofício, ainda assim sei do quão difícil e produtivo é ser professor, não é? Quando temos mais três bilhetes, posso contar com você? ;)

Pode se escrever algo que lhe ofender, mas juro que não foi intencional.

Tenha um super dia!
Deus abençoe!

Figura 8 - Mãe de estudante solicitando aulas com atividade específica para meninas

Dando prosseguimento aos trabalhos, perguntei se acreditavam que o futebol foi sempre do modo como conhecemos ou se foi mudando com o tempo. A maior parte acreditava que o futebol sempre foi do jeito que é atualmente, no entanto, lembraram que agora, em 2018, tem o árbitro de vídeo, coisa que não existia antes.

Perguntei quem havia inventado o futebol. Responderam que poderia ter sido em Portugal, Brasil, Rússia, China, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Síria e Japão. Explicaram: em Portugal porque o país existe muito antes que o Brasil e que foi lá que produziram o filme *O Homens das Cavernas*¹³, o qual explica a origem do futebol; no Brasil, porque além de existir pessoas fanáticas pelo futebol, tem os melhores craques do mundo e a primeira Copa do Mundo de Futebol foi realizada no Brasil; na Rússia, devido ao personagem do *O Homens das Cavernas* explicar como o futebol foi criado; na Espanha, por causa da rivalidade entres os times e dos preconceitos com os jogadores; e, na Grécia, porque foi lá que inventaram os primeiros esportes. Quanto aos outros países citados (Inglaterra, China, Alemanha, Japão), não souberam explicar.

Li em voz alta o trecho do texto *As regras do jogo*, do livro de Eduardo Galeano, *Futebol ao sol e à sombra*: “na sua forma moderna, o futebol provém de um acordo de cavalheiros que doze clubes ingleses selaram no outono de 1863, numa taverna de Londres. Os clubes assumiram as regras estabelecidas em 1846 pela Universidade de Cambridge. Em Cambridge, o futebol se havia divorciado do rugby: era proibido conduzir a bola com as mãos, embora fosse permitido tocá-la e era proibido chutar os adversários”. (GALEANO, 2018, p. 33).

Ainda surpresos que o futebol tenha surgido na Inglaterra, na aula seguinte assistimos ao vídeo *A origem do futebol*¹⁴, em que um grupo de estudantes universitários, a partir de outros jogos que existiam na época, criou o futebol e para que todos pudessem compreender o novo esporte, espalhavam as regras afixando-as nas arvores do campus.

Antes de anunciar que nas aulas seguintes faríamos alguns jogos utilizando as mesmas regras apresentadas no vídeo, os estudantes relataram que não tinham ideia de que existiam outros jogos antes do futebol. Sugeri uma pesquisa sobre o assunto.

13 Mais informações sobre o filme disponível em: <http://bit.ly/2W97Utd>. Acessado em 21/01/2019.

14 Disponível em <https://bit.ly/2QL9sq1>. Acessado em: 21/01/2019.

No início das vivências, a turma retomou as regras apresentadas no vídeo: as partidas começavam com a bola no meio do campo e o chute inicial era para frente; quando fosse tiro de meta, a bola deveria ser colocada em jogo pelo mesmo lado em que havia saído; era considerado gol marcado, quando a bola passasse entre as duas traves e por baixo do travessão; todas as vezes que as equipes faziam um gol, elas trocavam de lado de campo; e quando a bola saía pela lateral era repostada em jogo com os pés e por causa dos torcedores que atrapalhavam o jogo, o lateral passou a ser executado com as mãos e apenas para a frente.

Vivenciamos o formato, alterando apenas a regras de reposição de bola, onde em uma aula, quando a bola saísse pela lateral, seria colocada em jogo com as mãos e, na outra aula, a bola seria repostada com os pés. Também fizemos algumas partidas sem lateral. Como a parede da quadra era muito próxima à linha lateral, a parede ficou com a função dos primeiros torcedores que influenciavam no andamento das partidas.



Figura 9 – Regras de Cambridge: estudantes trocando de lado de quadra após uma equipe marcar gol

Alguns estudantes perguntaram se naquela época existiam falta e cartões amarelo e vermelho. Outros acharam os jogos confusos, devido à mudança de lado todas as vezes que uma das equipes marcava um gol. Isso dificultava a contagem dos gols e a ausência das laterais deixou o jogo muito rápido, aumentando o cansaço.

Após as partidas utilizando as regras propostas pelos estudantes da Universidade de Cambridge, passamos a tratar dos jogos que antecederam o futebol, tal como fora apresentado no vídeo. Iniciei explicando que o futebol de rua veio do futebol e perguntei sobre quais outros jogos seguiram esse caminho: mencionaram o pebolim, futsal, futebol de salão, futebol de areia, futebol de botão, games de futebol, futebol de sabão, futebol Society.

Em seguida, solicitei que comentassem os resultados de suas pesquisas. Surgiram o *tsu-chu*, *kemari*, *epyskiros*, *harpastum*, *soule*, *cálcio* e *pok-ta-pok*. Como traços em comum, usavam bolas que eram golpeadas com pés, mãos ou cabeça.

Fiz a leitura de alguns trechos do livro *A dança dos Deuses: futebol, sociedade, cultura*¹⁵, que narra de forma resumida alguns detalhes (ano e região de origem, tempo das partidas, quantidade de participantes, organização das partidas, entre outras regras) dos jogos mencionados. A turma também assistiu vídeos que mostravam como eram praticados.¹⁶

Na aula seguinte, solicitei que comentassem o que lhes havia chamado atenção: “todos parecidos, só muda os nomes dos jogos e as formas de jogar”. “O único diferente é que tinha que jogar a bola dentro de um círculo”. “Roupas que usavam para jogar o kemari”. “Não entendi a parte que eles cortavam a cabeça das pessoas para jogar”. “Gostei do jogo que tinha um monte de gols”. “Gostei do jogo que tinha que jogar a bola no círculo”. “Gostei do chinlone”. “Não entendi o cálculo, eles ficavam se agredindo”. “Interessante a mulher jogar com a bola de fogo”. “Mulher se equilibrando em cima da garrafa”. “Gostei do cálculo”. “Achei o cálculo violento”. “Eles jogavam descalços”. “Tsu-chu tem vários gols”. “Achei estranho aquele jogo em que as pessoas estavam jogando no meio da rua”. “Kemari significa chutar a bola e o objetivo é não deixar a bola cair”. “No chinlone não é permitido a bola cair no chão”. “No chinlone petecam com a sola do pé”.

Na quadra, vivenciamos o *tsu-chu*, *kemari*, *chinlone*, *tlachtli/pok-ta-pok*.

15 Os trechos lidos estão disponíveis entre as páginas 15 e 20 do livro de Hilário Franco Júnior - Editora Companhia das Letras, 2007.

16 Vídeos apresentados para os estudantes foram: *Tsu-chu* (China), Disponível em <http://bit.ly/2FPPh2hV>; *Chinlone* (Myanmar), disponível em <http://bit.ly/2sLsu0E>; *Kemari* (Japão), disponível em <http://bit.ly/2FM1sUe> (assistiram entre 0m30s e 2m15s); *Tlachtli/Pok-ta-Pok* (America Central) disponível em <http://bit.ly/2WctWLE> e <http://bit.ly/2DviymO>; *Calcio*, disponível em <http://bit.ly/2MsrVGz>; e *Soule*, disponível em <http://bit.ly/2Mujpad>. Acessados em 23/01/2019.



Figura 10 - Estudantes vivenciando o jogo chinês tsu-chu



Figura 11 - Estudantes vivenciando o jogo japonês kemari



Figura 12 -Estudantes vivenciando o jogo birmanês chinlone



Figura 13 - Estudantes vivenciando o jogo mesoamericano pok-ta-pok (tlachtli).

Nos registros que fizeram, muitos estudantes classificaram o jogo tlachtli/pok-ta-pok como difícil de jogar por não poder utilizar as mãos e os pés. Enquanto o chinlone é bem complicado por exigir que as pessoas utilizem diferentes partes dos pés (peito, parte interna e externa, calcanhar e a sola) e os joelhos. Quanto ao chinlone e o kemari, relataram que era muito difícil manter a bola em jogo, pois erravam os passes. Acharam o tsu-chu genial. Era possível fazer um monte de gols, pois não há goleiro para ficar pegando a bola.

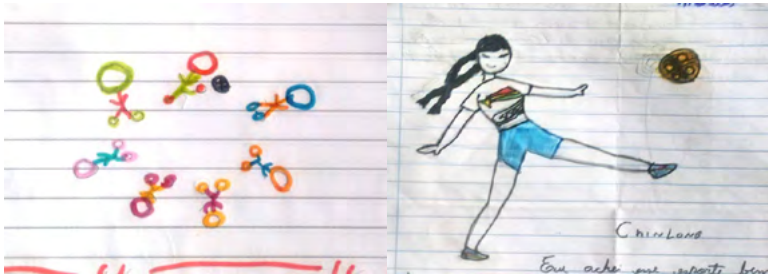


Figura 14 - Registros dos jogos kemari (à esquerda) e chinlone (à direita)

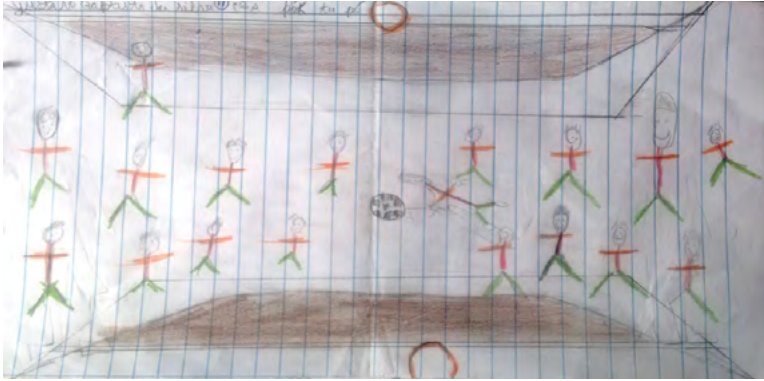


Figura 15 - Registro do jogo - tlachtli/pok-ta-pok

Após conhecerem os diferentes jogos com bolas que antecedem o futebol e neles perceberem traços ou características que permaneceram, voltamos às regras. De acordo com os estudantes, as regras existentes desde 1863 eram: gol (todas as vezes que a bola passar a linha do gol); não pegar a bola com as mãos; reversão e impedimento; faltas; prorrogação; lateral com as mãos; pênalti; não dar carrinho; o goleiro não pode pegar com a mão fora da área; cartões amarelos e vermelho; tiro de meta; recuar a bola; máximo 3 substituições por jogo; cruzamento; placar; marcação; narrador; zagueiros; atacantes; banco de reservas e bandeirinhas (árbitros).

Propus a leitura das primeiras regras oficiais do futebol, disponíveis no artigo *Os sistemas de jogo e as regras do futebol: considerações sobre suas modificações*¹⁷. Os estudantes comentaram que antes era muito fácil fazer gol, pois além do gol ser grande, ele não

17 As regras de acordo com Barbieri; Benites; e Souza Neto, (2009, p.429-430, apud MÁXIMO, 1969): 1 - O comprimento máximo do campo era 182m e a largura máxima era de 91m, todo assinalado por bandeiras. O gol era definido por 2 traves verticais, distantes uma da outra 7,32m, sem qualquer fita ou travessão horizontal entre elas; 2 - Sorteio para escolha do campo. O jogo começa com um chute, no centro do campo, pela equipe que perdeu o sorteio para a escolha dos lados. Os adversários devem manter-se a uma distância mínima 9,15 m da bola, até que seja dada a saída; 3 - Após cada gol deverá haver troca de lado pelas equipes. A equipe que sofreu o gol terá direito a nova saída no centro do campo; 4 - Um gol é marcado quando a bola passa entre as duas traves ou sobre o espaço entre elas, a qualquer altura, desde que não seja arremessada, empurrada ou carregada com as mãos; 5 - Arremesso lateral com as mãos executado pela equipe adversária da que a tocou pela última vez, do exato ponto em que ela cruzou a linha lateral e numa direção que forme um ângulo reto com a mesma linha. A bola estará em jogo quando tocar o chão; 6 - Impedimento - Quando um jogador chutar a bola, qualquer outro do mesmo lado que esteja mais próximo à linha de fundo adversária será considerado fora de jogo (impedido) e não poderá tocar a bola, ele próprio, nem por qualquer meio ajudar um companheiro a fazê-lo, até que volte a ter condições de

tinha uma altura definida. Muitos imaginavam que antes do início do jogo eram os capitães das equipes que tiravam cara ou coroa para escolher quem ficaria com a bola. Jamais imaginaram que era para escolher o lado do campo em que a equipe inicia os jogos.

Os estudantes acharam estranhas as primeiras regras, uma loucura, e perguntavam como era esse jogo: o gol não tinha altura definida; o sorteio era para escolher o lado do campo e não a bola; o arremesso lateral tinha que ser pra frente e só podia encostar na bola depois que ela tocasse no chão; só podia tocar na bola para o lado e para trás, pois se tocasse a bola para frente era impedimento; no escanteio, todos os jogadores adversários tinham que ficar em cima da linha de fundo até o momento em que a bola era colocada em jogo; quem pegava a bola na mão, ganhava o direito a dar um chute a gol e todos os jogadores adversários tinham que ficar atrás da linha da bola até a execução; podia pegar a bola com a mão, mas não podia passá-la para outro jogador; não podia pegar a bola do chão com a mão, então como o goleiro jogava só com os pés; e, finalmente, as chuteiras eram botas com pregos. Surpresos com o antigo formato, perguntaram: “o que o goleiro fazia no jogo?” “Jogava só com os pés?” “E quando a bola vinha alta, ele ia chutar como?”

Expliquei que as regras não mencionavam a posição dos jogadores, porém deixavam claro que nenhum jogador poderia pagar a bola com as mãos quando estava no chão. Então, concluíram que todos poderiam pegar a bola com as mãos quando

jogo; Mas nenhum jogador será considerado impedido se a bola lhe tiver sido passada da linha de fundo adversária para trás; 7 - Tiro de meta - A equipe que defende terá direito a um tiro livre a ser executado da linha de fundo, no ponto oposto ao em que a bola saiu; Escanteio - Se o defensor for o último a tocar na bola, o atacante também terá direito a um tiro livre, mas a uma distância de 15 jardas (13,75m) da linha de gol, devendo os defensores permanecerem parados sobre essa linha, enquanto o tiro livre não for executado. 8 - Se um jogador fizer um Fair catch (Pegada ou toque de mão legal), terá direito a um tiro livre, a ser executado de um ponto que ele mesmo marca no chão, com o calcanhar, no local onde pegou a bola; para a execução desse tiro, poderá tomar a distância que quiser, sendo que nenhum jogador adversário poderá ultrapassar aquela marca, enquanto o tiro livre não for executado; 9 - Nenhum jogador pode correr com a bola; 10 - Não será permitido calços ou trancos, e nenhum jogador poderá fazer uso das mãos para segurar ou empurrar o adversário; 11 - Nenhum jogador poderá arremessar ou passar a bola a outro, com o emprego das mãos; 12 - Nenhum jogador poderá tirar a bola do chão, com o emprego das mãos, enquanto ela estiver em jogo, seja qual for o pretexto; 13 - Nenhum jogador poderá usar pregos, objetos cortantes ou guta-percha na sola ou calcanhar de suas botinas (MÁXIMO, 1969, p. 10-47).Disponível em <https://bit.ly/2zZT125>. Acessado em: 15/10/2018.

estivesse no ar, sendo assim, não existia um jogador específico para ser goleiro.

Nas duas aulas seguintes realizamos algumas partidas com as primeiras regras oficiais do futebol.



Figura 16 - Primeiras regras do futebol de 1863, tiro livre direto após colocar a mão na bola.

Os estudantes gostaram de jogar com elas. Era legal, diferente e confuso. Não imaginavam o que levou as pessoas daquele tempo a colocar uma regra que não tem goleiro e quem pega ou toca a bola com as mãos ganha direito de chutar a bola direto para o gol. Perguntei se sabiam explicar por quais motivos as regras foram alteradas, visto que nas partidas de futebol atualmente poucas regras originais permanecem. Atribuíram as mudanças aos seguintes fatores: era fácil fazer gol e quando o esporte vai ficando chato, eles preferem mudar alguma regra para que as pessoas continuem gostando e, também, para o jogo ser mais justo. “Por isso que agora tem o árbitro de vídeo”.

Na aula seguinte fizemos a leitura do texto *As regras do jogo*¹⁸, que apresenta algumas modificações e inclusões entre os anos de 1846 e 1904 e, na sequência, lemos o texto *Ano a ano, as principais mudanças feitas nas regras do futebol*¹⁹, que destaca as principais modificações realizadas entre 1863 e 2018.

18 Disponível no livro “Futebol ao sol e à Sombra” de Eduardo Galeano (2018, p.33).

19 O texto apresenta as regras entre os anos de 1863 a 2012, no qual incluímos duas regras do ano de 2018 que fazia referencia a “quarta substituição” que passou a ser permitida em caso de prorrogação do jogo e o VAR (Video Assistant Referee) como o mais novo recurso tecnológico do futebol. Disponível em: <https://bit.ly/2zipMb8>. Acessado em 03/11/2018.



Figura 17 - Leitura do texto *As regras do jogo*, de Eduardo Galeano.

Aspectos que chamaram a atenção da turma: a duração das partidas; saber que o goleiro não existia; e a inclusão dos árbitros e como foram, pouco a pouco, interferindo nas partidas; antes da existência de árbitros, eram os jogadores que decidiam o que era falta; a imprensa contribuiu para incluir o pênalti no futebol, para evitar mortes e jogadores machucados; a FIFA existe há mais de 100 anos; a inclusão das redes nos gols deu-se para evitar dúvidas, assim como a demarcação com cal das áreas e do círculo central; a fixação do tempo de jogo em 90 minutos, mais os acréscimos; a numeração das camisas passou ser obrigatória; as substituições passaram a ser permitidas e, com o tempo, foram de 1 a 4 por partida; os pênaltis passaram a ser utilizados para desempatar os jogos; a proibição de o goleiro pegar bola recuada; as tecnologias da bola; e a mais recente, a inclusão dos árbitros de vídeo.

Como já estávamos próximos ao recesso, organizamos amistosos interclasses.



Figura 18 - Amistosos interclasses, antes de iniciar o período de férias.

Após o recesso, iniciamos as aulas conversando sobre a Copa do Mundo na Rússia. Os estudantes relataram que não gostaram das inúmeras quedas de Neymar e, por isso, seu valor de mercado também havia caído; a queda de Tite (técnico da seleção brasileira) durante a comemoração de um gol da equipe brasileira foi tomada como homenagem ao Neymar; a eliminação da seleção brasileira foi consequência dos erros de Tite, por não saber escolher o time, escolheu jogadores baixos enquanto os jogadores belgas eram altos; nas redes sociais, o jogador brasileiro Fernandinho foi ofendido de maneira preconceituosa, sendo chamado de “nego”, “macaco”, “burro”, “animal”, “lixo”, e considerado o principal culpado pela derrota brasileira, devido ao gol contra e não ter parado a jogada que deu origem ao segundo gol belga²⁰.

Para alguns estudantes, o técnico é quem deveria ser culpado, pois ele poderia ter convocado jogadores mais altos. No entanto, muitos relataram terem ficado tristes e não concordavam com as ofensas direcionadas ao jogador.

Ao perguntar se conheciam algum outro caso em que um jogador foi apontado como culpado pela eliminação da seleção brasileira da Copa do Mundo de Futebol, de maneira unânime, afirmaram que era a primeira vez que acontecia.

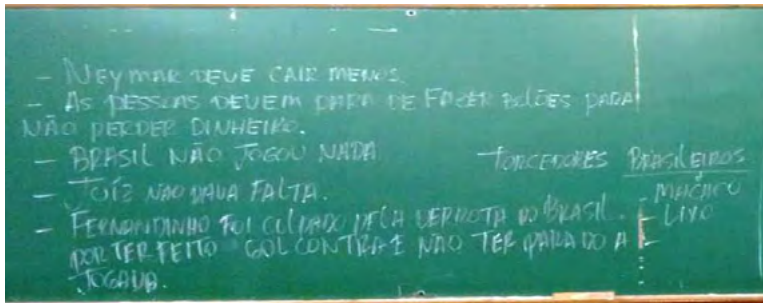


Figura 19 - Análise e observações dos estudantes sobre a eliminação da seleção brasileira na Copa de 2018.

20 Mais informações disponíveis em: <http://bit.ly/2Tp5GUX>. Acessado em: 04/08/2018.



Figura 20 - Estudantes vivenciando mais algumas partidas de futebol.

Após algumas vivências, assistimos aos vídeos *Barbosa - Histórias sobre a Copa do Mundo de 1950*²¹ e *Barbosa, a final da Copa 50 e a carreira pós Copa*²². Os materiais apresentam o contexto em que a Copa foi realizada, desde a escolha do Brasil como sede, organização do mundial, a construção do Maracanã e os resultados dos jogos. Os atletas Barbosa, Zizinho e o técnico Flávio Costa descrevem os treinamentos, a concentração e os jogos, desde as goleadas que a equipe brasileira impôs aos adversários até a derrota para os uruguaios. Também abordam a pressão da torcida e a cobrança política antes do jogo final, o apontamento do culpado (Barbosa) e sua vida após as acusações.

Durante a assistência aos vídeos, ouvi comentários: “o estádio não tem o formato de um retângulo? Por que esse é redondo?” “O campo não mudou quase nada”. “Antigamente os caras (jogadores) eram estranhos”. “Os shorts e as roupas eram estranhas”. “A voz do narrador é estranha”. “Eu não sinto raiva do Barbosa, apenas fiquei triste”.

Na aula seguinte, a turma foi estimulada a comentar os vídeos: “a Copa de 1950 foi no Brasil”. “Antes do jogo do Uruguai, os brasileiros já diziam que eram campeões”. “Nunca comemore antes da hora!” “Na primeira fase da Copa, o Brasil foi mais ou menos, venceu dois jogos e empatou um”. “Na segunda fase, o Brasil venceu dois jogos por goleada e perdeu o terceiro jogo para o Uruguai”. “Nossa, duzentos mil torcedores?” “Emocionante”. “Brasil perdeu e o Barbosa foi o culpado”. “Torcida de 1950 era diferente

21 Disponível em: <http://bit.ly/2wTTNwi>. Acessado em 29/01/2019.

22 Disponível em: <http://bit.ly/2WMv5xl>. Acessado em 29/01/2019.

dos torcedores atuais.” “Injusto culpar o Barbosa porque nenhum goleiro cata todas”. “Por que só os negros são culpados? Se um branco perde um gol, ele é culpado ou não?” “Barbosa frangou na final da Copa.” “As pessoas culpam o Barbosa por não pegar a bola”. “Jogadores uruguaios discutem com árbitro para esfriar o jogo”. “Barbosa foi culpado por muito tempo”. “Quando andava pelas ruas era acusado pelas pessoas de ter feito o Brasil chorar”. “Seu escritório era na praia”. “O que aconteceu com o Maracanã para ter diminuído a quantidade de lugares?”

Encerrados os comentários, retornamos ao caso Fernandinho e os estudantes perceberam que não foi o primeiro, mas desejaram que fosse o último. Uma estudante branca se manifestou: “Tenho vergonha da minha pele porque eles (negros) pensam que eu sou um monstro, por causa das coisas que os brancos fizeram no passado”. “O que tem a ver preconceito com o futebol?” “Quando começa o preconceito no futebol?” Para responder a essas questões, solicitei que pesquisassem como o futebol chegou ao Brasil e quem foram as primeiras pessoas a jogar futebol no país.

Na aula seguinte, compartilharam as informações obtidas. Todos atribuíram a chegada do futebol no país a Charles Miller por ter trazido de uma viagem à Europa o livro de regras, uniformes, chuteiras, bolas, bomba de ar e ser o responsável por organizar os primeiros jogos de futebol entre clubes paulistas.

Convidei a turma a assistir ao documentário *Brasil Football Club: a história do futebol brasileiro*²³.

Discutindo o material, os estudantes destacaram que foram os ingleses que trouxeram o futebol para o Brasil. Mesmo antes de Miller voltar da Inglaterra, já haviam sido realizadas algumas partidas em frente ao palácio da princesa Isabel e em alguns colégios. Além de Miller, trabalhadores de empresas inglesas contribuíram para o desenvolvimento do futebol no Brasil; acharam estranho Charles Miller “ficar anotando tudo”, enquanto o escocês Thomas Donohoe “não anotava nada”; apresenta as contribuições dadas pelos alemães Hans Nobiling e Alfredo Cox, juntamente com o brasileiro Charles Miller, que trabalharam para organizar os primeiros times, clubes e os campeonatos paulista e carioca.

23 Disponível em: <https://bit.ly/2FtBPbl>. Acessado em: 03/11/2018.

Quando questionados sobre os primeiros jogos, locais em que eram realizados e quem eram os participantes, responderam: “preto e pobre não jogava”. “Jovens elegantes do Fluminense”. “Primeiro estádio do Rio do Janeiro - São Januário”. “Jogadores negros eram obrigados a passar pó de arroz”. “No time do Bangu, quem jogava eram os trabalhadores”. “Os termos do futebol foram adaptados do inglês”. “Foram os ingleses que trouxeram o futebol para o Brasil”. “Primeiro jogo foi assistido por apenas 15 pessoas”. “Quem jogava futebol era a elite”. “O Flamengo era chamado de pó de carvão”. “Tinha um time de fábrica, o Bangu”. “Não tinha árbitro”. “Passaram a cobrar pelos ingressos por causa do mal comportamento dos torcedores”. “A bola era de couro.” “A partir de 1895 começaram os clubes”. “Em 1894, foi a ‘chegada’ do futebol no Brasil.” “O futebol no Brasil começa rico”. “Os jogos aconteciam nos velódromos e nas margens do rio Tietê”. “Tinha times que aceitavam pessoas ricas, outros aceitavam pobres e negros”. “Mulheres assistiam aos jogos com vestidos longos”. “Não podia vaiair.” “Os pobres e negros começaram a criar as próprias ligas.” “O Corinthians é o primeiro time formado com jogadores da várzea”. “São os argentinos que começaram a associar os jogadores brasileiros a macacos”.

Surgiram discordâncias quanto à justificativa dada para a cobrança dos ingressos, pois, mesmo cobrando, um monte de jogadores ainda são discriminados nos jogos e os torcedores continuam se comportando mal nos estádios, e quem não tem dinheiro não consegue assistir aos jogos. Ficaram surpresos quando souberam que, desde 1920, os jogadores negros já eram associados a macacos. “Não acaba não?”

Enquanto avaliava o caminho percorrido e preparava as próximas ações, organizamos mais algumas partidas de futebol. Durante esse período, convidei o ex-jogador de futebol Jobson de Aguiar para vir à escola conversar com os estudantes.

Eufóricos com a visita do ex-jogador, elaboraram dezenas de perguntas²⁴ relacionadas à carreira do atleta e seus familiares, sobre a profissão “jogador de futebol” e outras curiosidades.

24 Questões elaboradas pelos estudantes: 1- Onde você nasceu?2- Qual é a sua idade?3- Você tem filhos? Qual é a idade deles?4- Você casou com uma fã?5- Você tem algum parente que joga ou jogou futebol? Conhece algum jogador famoso?6- Quando surgiu o sonho de ser jogador?7- Com quantos anos você começou a jogar futebol?8- Qual escolinha de futebol você treinou?9- Seus pais investiram em você? Quais dificuldades você enfrentou no início da carreira?10- Em quais times você jogou? Jogou em algum time da Série A do Brasileiro?11- Você teve a oportunidade de jogar em algum time fora do país?12- Você já jogou na seleção brasileira?13- Você já foi para a Copa do Mundo de Futebol?14- Você já foi campeão do mun-

Jobson respondeu todas as questões preparadas previamente e outras que surgiram durante a conversa. Aconselhou os estudantes a investirem em seus sonhos e aqueles que sonham em ser jogadores de futebol profissional precisam tomar cuidado, por exemplo, não jogar em qualquer lugar para evitar lesões, pois isso pode acabar com a carreira.



do?15- Quem foram seus treinadores?16- Quantos jogos você jogou?17- Qual posição você jogava? Qual número da camisa que você mais usou?18 - Você já foi capitão?19- Já fez gol de bicicleta?20- Já fez gol em uma final de campeonato?21- Qual foi o gol que você gostou de fazer?22- Quais títulos você ganhou?23- Quanto você ganhava para jogar?24- Com quantos anos você ficou famoso? 25- Quanto tempo você foi jogador de profissional?26- Você foi um bom jogador?27- Como você se sentiu quando entrou em campo pela primeira vez?28- Qual é sensação de ganhar e perder um jogo?29- Você já foi culpado pela derrota de seu time?30- Você já foi vítima de algum tipo de preconceito? Já te acusaram por causa da sua cor?31- Com quantos anos encerrou a carreira? Por que você parou de jogar?32- Após encerrar a carreira você teve vontade de voltar a jogar?33- O que você faz para matar a saudade de futebol?34- Você já foi técnico de algum time?35- Qual foi sua pior fase no futebol?36- O que você acha das mulheres jogarem futebol?37- Por que as pessoas se apaixonam pelo futebol?38- Para qual time você torce?39- É fácil ser jogador?16- O que mudou na sua vida depois que virou jogador de futebol profissional?17- Você já ficou revoltado com o juiz (árbitro)? Por quê?20- Quanto ganha um jogador de futebol?22- Você já passou alguma coisa/produto para seu rosto ficar branco?23- Qual foi o preconceito que mais te machucou?25- Qual foi o pior momento da sua carreira?27- O que você tem mais medo na sua carreira?28- Qual foi o momento mais feliz da sua carreira?30- Gostaria de jogar conosco?



Figura 21 - Jobson respondendo às perguntas dos estudantes.

Na aula seguinte, os estudantes disseram que gostaram da visita. Todas as perguntas foram respondidas e acharam o ex-atleta humilde; o mesmo não passava nenhum produto no rosto para ficar parecido com jogadores brancos. Viram que se tornar jogador de futebol não é uma tarefa fácil, os atletas passam por muitas dificuldades financeiras; alguns empresários que se aproveitam dos atletas, o que acaba prejudicando suas carreiras; o atleta sofreu racismo e bullying; a vida dele foi muito difícil e também perdeu muitas oportunidades na carreira, por causa do empresário; a carreira de jogador não é fácil, precisa ter muita coragem e acreditar em si mesmo; ele foi um bom jogador, mas perdeu várias oportunidades para sair do país; por causa do empresário, ele decidiu parar sua carreira de jogador.

EDUCAÇÃO FÍSICA 01/2018
 PÓS ENTREVISTA COM O JOGADOR JOBSON.
 - COMENTE O QUE CHAMOU A SUA ATENÇÃO.

O que mais me chamou atenção no jogador "Jobson" foi quando ele falou:
 - Eu nunca passei nenhum produto no rosto. Deus me fez assim então tenho que me aceitar do jeito que sou.

Jobson chamou muito a minha atenção, por que "antes" os outros me zombavam por ter dentes tortos, pequena, baixinha e etc...

Eu ficava muito triste com isso, pois isso magoa muito, mais eu parei de ligar se eles quiserem ser meus amigos não me aceitar do jeito que sou.

(ISSO ERA NA MINHA ANTIGA ESCOLA)

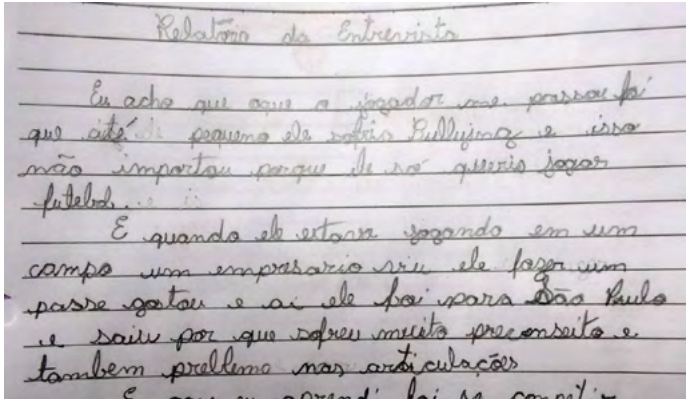


Figura 22 - Comentários dos estudantes sobre a entrevista com o ex-jogador de futebol Jobson de Aguiar.

Durante a Semana da Criança, organizamos alguns jogos amistosos entre as turmas do 5º ano.



Figura 23 - Semana da Criança: jogos amistosos interclasses.

Na primeira aula após a Semana da Criança, assistimos ao documentário *Adeus, Geral*²⁵, que expõe a elitização dos estádios brasileiros. Antes da assistência, perguntei à turma por que o vídeo tinha esse título. Responderam: “tchau, todo mundo”. “Adeus para o mundo”. “Agora o estádio só vai uma parte das pessoas”. Em seguida, expliquei que “geral” era um setor ou área da arquibancada com os ingressos mais baratos. Pedi que identificassem no vídeo o que era apresentado como “muro social” e anotassem o que chamava a atenção.

²⁵ Os estudantes assistiram até o 26m00s. Disponível em: <http://bit.ly/214YV9y>. Acessado em 09/02/2019.

“Os estádios mais populares são o Pacaembu e o Morumbi.” “Alguns torcedores preferem mais os estádios do que as arenas.” “Muitos torcedores não conseguem assistir aos jogos de seus times, porque o ingresso é caro.” “Os novos estádios (arenas) são mais confortáveis”. “As pessoas antes assistiam os jogos em pé.” “Trocaram as arquibancadas de cimento por cadeiras”. “Protestos por causa dos ingressos caros.” “Não pode entrar nos estádios com bandeiras e instrumentos musicais”. “Para alguns torcedores, as cadeiras atrapalham as comemorações e a festa da torcida”.

Questionados se haviam compreendido o que era o muro social, explicaram que um dos “muros sociais” presentes no futebol é o ingresso utilizado estrategicamente pelos primeiros clubes para impedir e/ou afastar as pessoas bagunceiras que viaavam e xingavam os jogadores. Para compreenderem como isso acontece, perguntei: “imagine que para assistir uma partida de futebol, o ingresso mais barato custe 100 reais, será que todas as pessoas terão condições de comprar?”

Todos responderam que só quem tem dinheiro, ou seja, as pessoas ricas irão aos jogos. “E se o ingresso custar 5 reais, quem pode ir?” Comentaram que com esse preço qualquer pessoa pode ir com seus familiares, até as pessoas muito pobres.

Ao notar que o valor dos ingressos compõe um dos muros sociais que afastam as pessoas das arquibancadas, um dos estudantes perguntou: “professor, onde é a geral?”

Diante deste questionamento, apresentei algumas imagens do estádio do Maracanã, antes e após as reformas²⁶.



Figura 24 - Estudantes observando imagens do estádio do Maracanã.

26 As imagens apresentadas estão disponíveis em: <http://bit.ly/2DBlg8b>; <http://bit.ly/2Dmc4VS>; <http://bit.ly/2VWweyT>; e <http://bit.ly/2E2NpaC>. Acessadas em 10/02/2019.

Os estudantes comentaram que no setor da geral e das arquibancadas de cimento foram instaladas cadeiras; os torcedores que assistiam aos jogos próximos ao gramado no Maracanã antigo e, no novo Maracanã, assistem aos jogos das arquibancadas superiores, ficando distantes do gramado.

Para abordarmos a redução de lugares nos estádios, recorremos às explicações do documentário *Adeus, geral*. Segundo a narrativa apresentada, as mudanças foram motivadas pelas mortes de torcedores pisoteados e desabamentos de arquibancadas por excesso de pessoas. Consequentemente, foi estabelecido um limite máximo de torcedores e o preço dos ingressos aumentou, sem contar que a renda gerada passou a compor o orçamento das equipes.

Perguntei por que antigamente as pessoas assistiam aos jogos próximas ao gramado e, atualmente, assistem nas arquibancadas distantes dos gramados. Segundo os estudantes, era por medo da bola bater neles ou por acreditarem que ao assistir de longe teriam uma visão privilegiada.

Expliquei que antes das reformas o local mais barato era próximo do gramado, na geral, e por volta de 1960 os ingressos custavam em média o equivalente a 4 ou 5 reais²⁷, e em alguns jogos, os portões eram abertos ao final do primeiro tempo e muitas pessoas chegavam a assistir os jogos de graça. Mas depois das reformas, dependendo do jogo, os ingressos mais baratos chegam a custar no mínimo 40 reais²⁸ e os lugares mais próximos ao gramado são os mais caros.

Então, “quem foram os beneficiados e os prejudicados com as reformas e a construção dos estádios?” “As pessoas que vão aos estádios atualmente são as mesmas que iam antes das reformas?”

Para os estudantes, os estádios novos e reformados beneficiaram os clubes de futebol, pois com os ingressos passaram arrecadar mais dinheiro. Os outros beneficiados foram os jogadores e torcedores que passaram a contar com campos melhores, estruturas confortáveis e modernas. Os mais prejudicados foram os torcedores pobres, pois não podem pagar pelos ingressos, restando-lhes assistir aos jogos pela TV.

Alguns estudantes lembraram que as reformas não haviam solucionado todos os problemas: “mesmo cobrando ingressos caros,

27 Mais informações disponíveis em: <http://bit.ly/2tj2sXC>. Acessado em 11/02/2019.

28 Mais informações disponíveis em: <http://bit.ly/2SvTNQr>. Acessado em 11/02/2019.

as pessoas que bagunçam nos estádios vão aos jogos”. “Muitos torcedores invadem os estádios, como ocorreu no jogo do Flamengo na Copa Sul-Americana²⁹”.

Perguntei aos estudantes se além dos ingressos caros havia outras razões ou motivos que faziam com que as pessoas deixassem de frequentar os estádios. Muitos mencionaram que o que mais atrapalha é o alto valor dos ingressos. Com base nessa resposta, selecionei e li uma reportagem para a turma: *Torcedor gay do Palmeiras pede fim de gritos homofóbicos contra o São Paulo*³⁰, em que o entrevistado comenta que isso “impede que outros LGBT vão ao estádio” e “se afastam do futebol exatamente por isso, porque é um ambiente hostil, como ainda é em certa maneira para mulheres, negros e outras minorias”.

Após a leitura, ouvi: “não gosto de gay no meu time”. “Ainda bem que o Bolsonaro vai matar todos os gays”. “Antes eu achava que era feio, agora penso diferente, comecei achar normal”. “Minha mãe mandou minha irmã embora de casa porque ela é lésbica”. “Como assim, o futebol é hostil para as mulheres, negros e outras pessoas?”

Na sequência, combinamos de pesquisar casos de xenofobia e sexismo que ocorreram no futebol brasileiro. Enquanto realizavam as pesquisas, as turmas jogaram com as regras atuais do futebol.

Na data combinada para apresentar os resultados, alguns estudantes narraram casos de xenofobia no futebol brasileiro: a chegada do treinador Reinaldo Rueda ao Flamengo e o desabafo do atacante corintiano Ángel Romero durante uma entrevista coletiva. Logo em seguida, fizemos a leitura das reportagens *No dia da chegada de Rueda ao Fla, Jair critica técnicos estrangeiros: ‘Estão tirando espaço dos outros’*³¹ e *Romero se defende em polêmica com o Santos e reclama de xenofobia*³².

Após a leitura, alguns estudantes comentaram a presença de estrangeiros na estação do metrô Capão Redondo e, também, nas ruas do bairro vendendo roupas, calçados e acessórios para celulares. Outros disseram que tinham medo. Questionados se tinham

27 Mais informações disponíveis em: <http://bit.ly/2tj2sXC>. Acessado em 11/02/2019.

28 Mais informações disponíveis em: <http://bit.ly/2SvTNQr>. Acessado em 11/02/2019.

29 Mais informações, disponível em: <http://bit.ly/2SGU2HD>. Acessado em 11/02/2019.

30 Disponível em: <http://bit.ly/2XfYMX5>. Acessado em 04/03/2019.

31 Disponível em: <http://bit.ly/2Xhatww>. Acessado em 04/03/2019.

32 Disponível em: <http://bit.ly/2KR33cX>. Acessado em 04/03/2019.

medo de quem estava trabalhando, responderam que o medo era de que roubassem o emprego de quem morava no bairro. Hipótese que foi negada pelos demais estudantes.

Ao compreender que em alguns momentos os estrangeiros são vistos como uma ameaça e, por isso, são ofendidos, inferiorizados ou desrespeitados, passamos a tratar dos casos de sexismo no futebol brasileiro. Iniciamos com os estudantes comentando sobre os vídeos gravados por torcedores brasileiros durante a Copa do Mundo de 2018 que ofendiam torcedoras russas com manifestações machistas³³; e também relataram das brasileiras que participaram do documentário produzido pela BBC Internacional, que tratou do sexismo no esporte³⁴.

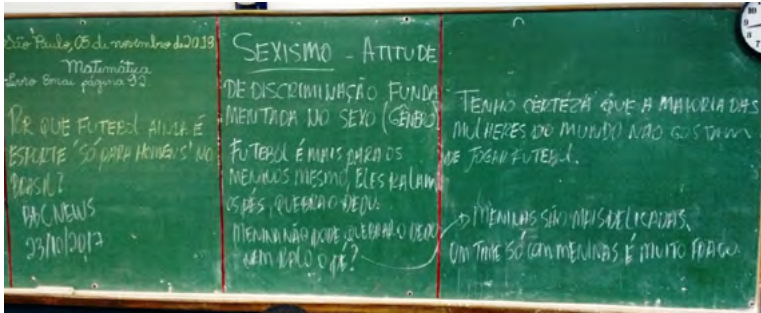


Figura 25 - Comentários dos estudantes: a mulher no futebol brasileiro.

Anotei na lousa o título da reportagem a ser lida: *Por que futebol ainda é esporte “só para homem” no Brasil?*³⁵ Tentando justificar que o futebol é um esporte para homens, os estudantes reproduziram o que costumam ouvir: “futebol é mais para os meninos mesmo, eles ralam os pés, quebram o dedo”. “Tenho certeza que a maioria das mulheres do mundo não gosta de jogar futebol.” “Meninas são mais delicadas.” “Um time só com meninas é muito fraco”.

A reportagem narra as histórias de Isabella, Ana Luiza, Juliana e Marta. Isabella precisava da aprovação de todos os

33 Mais informações, disponíveis em: <https://glo.bo/2WHhEPa>. Acessado em 04/03/2019.

34 Mais informações, disponíveis em: <http://bit.ly/2MOiTrz>. Acessado em 04/03/2019.

35 Disponível em: <http://bit.ly/2XKrE6M>. Acessado em 04/03/2018.

meninos para poder jogar futebol na escola e, na maioria das vezes, tinha que se contentar assistindo aos meninos jogarem. Enquanto isso, Ana Luiza insistia para poder jogar até que os meninos aceitavam, mas dentro da quadra, poucas vezes tocava na bola.

Durante a leitura, ouvi: “isso já aconteceu comigo aqui na escola.” “Na minha rua também acontece isso.” “Não sabia que isso era preconceito.” “Os meninos já fizeram isso comigo.” Dando prosseguimento, conhecemos a história de Juliana e Marta. Juliana era procurada pelos meninos para jogar em seus times, mas sua mãe não gostava. Para impedi-la, colocava Juliana para varrer a casa, lavar a louça e só depois de realizar as tarefas, poderia jogar. Sempre contou com a ajuda do irmão para realizar as tarefas. Com o passar do tempo, a mãe se conformou com os desejos futebolísticos da filha. Juliana passou a ser conhecida como Ju Cabral, medalhista de prata nos Jogos Olímpicos de Atenas, em 2004. Marta também passou pelas situações descritas, foi impedida de disputar um campeonato com meninos. Atualmente, é a melhor jogadora do mundo.

Após ler as duas últimas histórias, os estudantes bateram palmas e comemoraram as vitórias das meninas. Muitos disseram: ainda bem que elas continuaram a jogar e não ligaram para o que as pessoas falaram.

Após ler o trecho da reportagem que menciona que o futebol foi proibido às mulheres entre 1941 e 1979, a turma perguntou: “Por que as mulheres não podiam jogar futebol?” “Isso não é injusto?” “Como é que é? Tinha uma lei?” “O que? As mulheres podiam ser presas?” “Quería ver quem ia me prender?” “Por que isso?”

Para compreenderem os motivos que justificavam o afastamento das mulheres do futebol e de outras modalidades esportivas, continuei a leitura do texto que explica que um parecer médico apontava que as mulheres eram fracas e tinham por missão a maternidade. Uma notícia de um jornal carioca do ano de 1941 dizia que o futebol era perigoso para as mulheres.

“Quem disse que toda mulher quer ser mãe?” questionou uma estudante.



Figura 26 - Partidas de encerramento do trabalho - jogos amistosos interclasses.

Prosseguindo com a leitura, os estudantes puderam compreender que: a proibição buscava “proteger” as mulheres, mas muitas delas continuaram jogando futebol nesse período; mesmo com a lei sendo extinta em 1979, a modalidade foi reconhecida por volta de 1983; a proibição causou a invisibilidade da modalidade, a ausência de registros oficiais nos clubes e nas entidades responsáveis pelo futebol no país, e a impressão que antes da regulamentação da modalidade, mulher que jogava futebol; de acordo com as jornais, a mulher brasileira está presente no futebol 1921; a antiga proibição ainda contribui para produção de narrativas discriminatórias sobre as mulheres no futebol.

Encerramos os trabalhos com jogos amistosos interclasses e solicitando aos estudantes que produzissem um relatório apontando as atividades, aulas, vídeos e conhecimentos que mais chamaram sua atenção durante a tematização do futebol.

A Educação Física, nos aprendemos que não é só você pegar uma bola e chutar no gol.

Eu aprendi muitas coisas, sobre o futebol que muitas pessoas não sabem que aconteciam no futebol.

Igual a o caso do golieiro Barbosa, o jogador do Brasil que fez um gol contra, e sempre no futebol tem pressão, por quando um time perde 5, cupas de ironia, pessoas riem.

Porque nem todo mundo acha, que os negros tem direito no mundo, mais outras pessoas pensam diferente como todo mundo que tem direito.

Eu aprendi sobre a cultura social, preconceito, e quem discrimina origem no futebol, e também quem discrimina no futebol e etc.

Eu já vi uns vídeos, que mostram várias coisas importantes sobre o futebol, como cursos de preconceito, e outras coisas que também aconteceram no futebol.

E a Educação Física, não é só você ir pra quadra e jogar bola, e saber dançar, essas coisa Educação Física também tem que mostrar que acontece nessas coisas.

Figura 27 - Relatório escrito por uma estudante.

“Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina o jiu-jítsu?”

Luiz Alberto dos Santos

O presente trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2019, com duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, localizada no distrito do Jardim Helena, em São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo.

No início do ano letivo¹ dialogamos com as turmas acerca do que haviam estudado nas aulas de Educação Física do primeiro ano. As respostas giraram em torno de diferentes brincadeiras e danças.

Para dar continuidade às nossas conversas, na aula seguinte levei imagens de práticas corporais presentes no entorno da nossa escola, a fim de identificar com quais as crianças tinham contato, ou não. Ao observarmos as imagens das lutas, a turma foi logo questionando por que havia imagens que “mostravam violência”. De pronto, Alice disse que lutar não era violência, pois ela já havia praticado jiu-jítsu em uma igreja próxima à escola. Ao término da fala da Alice, fiz uma pergunta à turma: “se lutar é violência, por que uma igreja ensina jiu-jítsu?”. Algumas crianças arriscaram que seria para ajudar as pessoas a se defender, mas a maioria não sabia o que dizer, e duvidavam que a Alice estivesse falando a verdade, já que para elas, igreja não seria lugar para ensinar a lutar. Importante salientar que todas as aulas eram registradas em meu caderno de campo para dar prosseguimento às ações.

Partindo desses questionamentos, defini o jiu-jítsu como prática corporal a ser tematizada. O passo seguinte foi elencar as expectativas de aprendizagem² que norteariam as ações que seriam realizadas:

- Identificar aspectos nominais e factuais do jiu-jítsu;
- Compreender a estrutura do jiu-jítsu, seu funcionamento e os discursos que conceituam luta e violência.

1 Nosso ano letivo de 2019 iniciou-se no dia 11 de março, pois, participamos do movimento de greve contra mudanças propostas pela prefeitura de São Paulo acerca da previdência do/a servidor/a municipal.

2 Cabe explicar que a rede municipal de São Paulo tem como currículo oficial o *Currículo da Cidade*, que se alinha à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, para esse trabalho apoiiei-me nas *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem*, documento municipal publicado em 2007, por dialogar melhor com a concepção de Educação Física que me constitui enquanto professor.

Com isso posto, organizamos coletivamente as vivências do jiu-jítsu partindo das explicações da Alice sobre as aulas que fazia na igreja Bola de Neve e da manifestação em si. Perguntei à turma se poderia convidar crianças da escola que também tinham experiência com o jiu-jítsu para nos ajudar nas vivências, o que foi aceito imediatamente. Conversamos também sobre as crianças usuárias de cadeiras de rodas³ do 2º A e as crianças que não queriam participar de ambas as turmas, por dizerem que a luta era violenta ou por não gostarem de lutar. Combinamos que elas ajudariam em outros momentos, como na observação e no auxílio de como a queda/golpe era realizado, na colocação dos quimonos, na organização das lutas, quando as mesmas eram realizadas, sendo sempre convidadas a opinar a respeito de como estávamos realizando as ações e dar sugestões aos colegas.

Importante mencionar que em várias ocasiões fizemos leituras de vídeos que pudessem nos ajudar nas dúvidas que iam surgindo nas diferentes vivências, como: nome das quedas, novos golpes, objetivos do jiu-jítsu e como realizar a luta.



As crianças também ensinaram umas às outras a vestir o quimono. Segundo elas, não se pode vestir o quimono⁴ de qualquer jeito.

3 O Kauan e o Felipe não podiam ser retirados de suas cadeiras. O Felipe tem um comprometimento maior que o Kauan, mas percebemos sua interação por meio do riso/grito, já o Kauan dizia não gostar de luta, mesmo assim participava nas vivências e diálogos em sala ou na quadra.

4 Os quimonos são parte do material de Educação Física de nossa escola.



Como combinado com as turmas, crianças de outras salas nos ajudaram a entender como aplicar alguns golpes do jiu-jítsu, demonstrando e fazendo com cada pessoa que quis vivenciá-los.



Antes das vivências, organizadas coletivamente com as turmas, construíamos listas com as crianças que gostariam de lutar. A turma também decidiu o tempo de cada combate, podendo ser por dois minutos, finalização ou a desistência. Durante a construção das listas, as meninas disseram que queriam lutar com os meninos e ninguém se opôs. Ao longo dos combates, tampouco foram emitidos comentários sobre o assunto. Meninas e meninos lutaram, meninas e meninas, e meninos e meninos, sem qualquer acontecimento que merecesse nossa atenção.



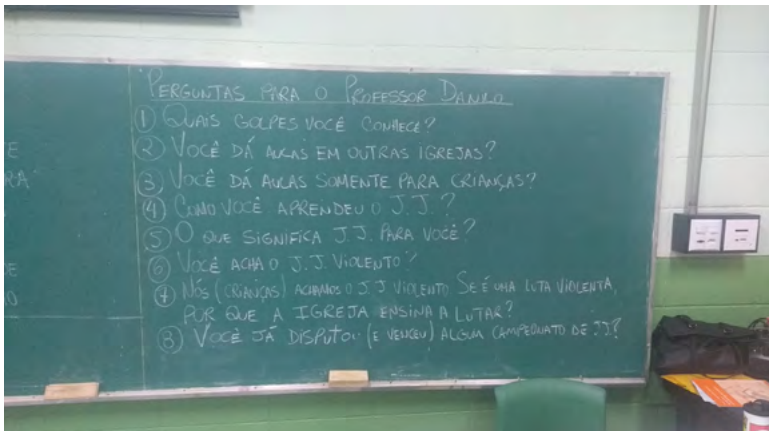
Para discutir com as turmas sobre luta e violência, levei algumas imagens⁵ e debatemos sobre o que seria luta e violência. Nessa altura da tematização, o jiu-jitsu ainda era visto como violento para grande parte das crianças. Numa imagem que representava o UFC, por exemplo, a turma identificou a violência, mesmo que as características analisadas correspondessem àquelas que configuram as lutas.

Na imagem de um casal discutindo, muitas crianças reconheceram elementos semelhantes aos conflitos familiares que presenciavam, em função de problemas variados. Expliquei à turma que algumas pesquisas apontam o Brasil como um dos países do mundo em que mais se mata as mulheres. A Ana, do 2º ano A, disse que isso se chama "feminicídio". Como muitas crianças não sabiam o que significava essa palavra, ela falou que é quando o homem mata a mulher. Toda a turma repudiou, dizendo ser contra esse tipo de coisa.

Na imagem da conversa em uma rede social onde duas pessoas discutiam, a turma não considerou a situação violenta, pois não havia contato entre as pessoas. Aproveitei a oportunidade para perguntar se a violência era algo somente físico. Lembrei que podemos sofrer ou cometer a violência verbal, onde as pessoas podem xingar as outras e, até mesmo, ameaçá-las de morte, tal como a imagem observada.

5 As imagens tratavam de uma luta do UFC, pessoas brigando na rua, um casal discutindo, torcidas de futebol brigando, uma discussão em rede social.

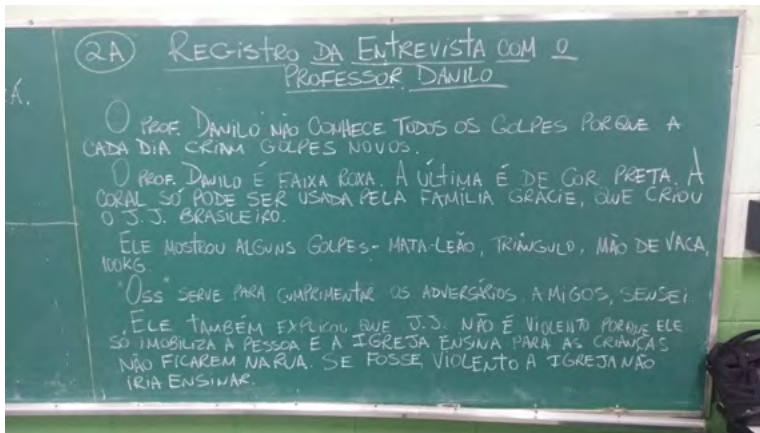
As atividades transcorriam com tranquilidade quando me dei conta que a surpresa de algumas crianças com o fato da igreja promover aulas de luta tinha ficado para trás e ainda não havia sido devidamente abordada. Combinei com as turmas que procuraria a igreja para podermos compreender melhor o porquê de um local, tido pelas crianças como de "paz, amor, alegria, luz, felicidade e oração", poderia ensinar uma luta e contribuir para "tornar as pessoas mais violentas". Consegui o contato e convidei para uma conversa com as crianças, o professor de jiu-jítsu Danilo. Ele é o responsável pelas turmas de jiu-jítsu na igreja. Gostou da ideia de poder contribuir com o trabalho e se colocou à disposição para ajudar. Então, na aula seguinte, elaboramos coletivamente as perguntas que seriam apresentadas ao professor Danilo, para que pudéssemos esclarecer as dúvidas que foram surgindo no decorrer do estudo.



No dia da entrevista, as crianças conheceram um pouco mais da história da luta e alguns golpes que ainda não tinham observado. A questão da violência também foi discutida com o convidado e, por fim, as crianças lhe apresentaram a principal pergunta. Segundo o professor, a igreja trabalha com o jiu-jítsu de forma social, para ajudar crianças carentes a encontrar algo que lhes dê maior disciplina e para que elas ocupem seu tempo com a luta, não ficando na rua. Ainda, segundo ele, se a luta fosse violenta, a igreja jamais a ensinaria às pessoas, principalmente às crianças.

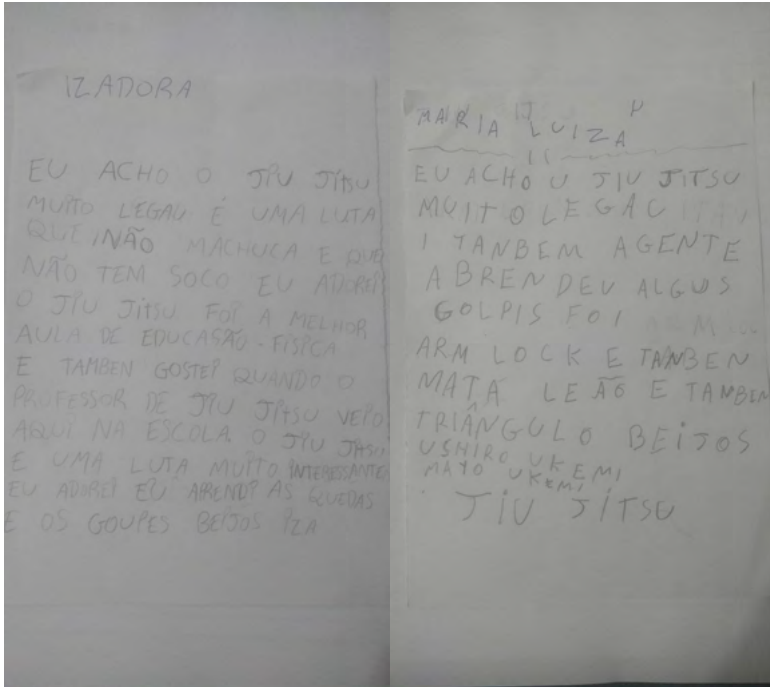


Na aula seguinte, registramos a atividade e as crianças retomaram o que haviam compreendido das falas do professor Danilo.



Para finalizar o estudo e analisar os caminhos e ações realizadas junto às turmas, propus registros variados, para que as crianças desenhassem ou escrevessem sua compreensão sobre o jiu-jítsu. Também filmamos algumas crianças que deram depoimentos acerca do que haviam compreendido do estudo. Analisando esses materiais, observei que a leitura de imagens sobre a violência não tiveram o efeito que pensei que teriam. A entrevista com o professor Danilo trouxe às crianças uma representação de jiu-jítsu atrelada

ao esporte enquanto "inclusão social", mas que não ficou presente nos registros e nas falas das turmas, mas contribuiu para que olhassem a luta de forma não violenta, podendo ter esse significado dependendo da pessoa que a pratica.



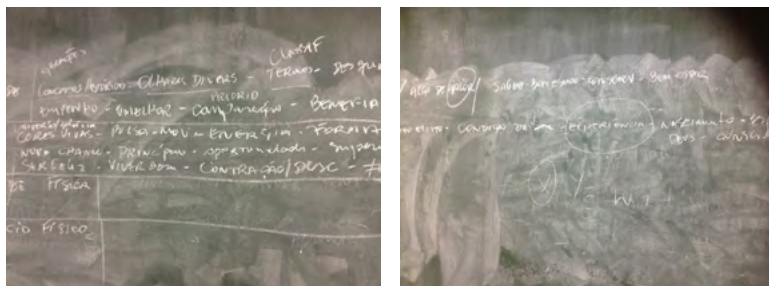
Qualidade de vida? Mas que vida?

Marcelo Ferreira Lima

O Plano de Curso (PC)¹ do componente Atividade Física e Qualidade de Vida (AFQV) do curso de Técnico em Organização Esportiva (OE) da Escola Técnica Estadual de Esportes Curt Walter Otto Baumgart, vinculada ao Centro Paula Souza, apresenta determinadas “bases tecnológicas”, nomenclatura empregada para referir-se aos temas a serem trabalhados. No caso de AFQV, as bases tecnológicas consistem em conceitos e intervenções junto à comunidade externa ou interna. A experiência aqui relatada deu-se em torno da discussão dessas bases tecnológicas com as turmas dos períodos matutino e vespertino.

Durante o primeiro semestre de 2019, trabalhei com 2º módulo² da manhã (2º AOE) e da tarde (2º BOE). No ano anterior, havia atuado no período da tarde em outro componente, o que não acontecera com a turma da manhã. No primeiro dia letivo, fiz a leitura das bases tecnológicas, explicitiei o processo de avaliação e estabelecemos alguns combinados.

Após esses momentos, solicitei às turmas que se organizassem em grupos para discutir e registrar opiniões sobre atividade física e qualidade de vida.



Registros

Durante 25 minutos percorri os grupos, problematizando algumas definições, já que, num primeiro momento, os grupos procuraram estabelecer “definições”, ou seja, desejavam dizer o *que*

1 Plano de Curso é um documento fornecido pelo Grupo de Formulação e Análise Curricular GFAC do CPS (Centro Paula Souza) as escolas, neste caso um curso técnico semestral.

2 O curso técnico em Organização Esportiva organiza-se em módulos de um semestre cada.

é atividade física e o que é qualidade de vida. Finalizado o tempo, pedi aos grupos que expusessem o que haviam discutido. Algumas representações foram anunciadas. Ficou evidente a existência de diversas noções sobre o que pode ser qualidade e vida. No fim da aula, questionei sobre de que vida estávamos falando e deixei uma ponta de dúvida para a aula seguinte.

Na semana posterior, retomei as concepções anunciadas a fim de estimular o debate a respeito do que entendiam por qualidade:

Empenho – *é obter uma melhora prof. ... sair de um estado e ir para outro... por exemplo com a casa ... melhorar o conforto...*
Desigual – *não é para todos ... pensando na forma de melhora isso não chega para a periferia ...* **Comparação** – *aqui a gente pode pensar em sempre estar olhando para o outro Marcelão ... é como o outro fosse melhor é como o outro tivesse outras oportunidades e assim por diante ... Pode ser **boa ou ruim** ... dependerá de tal intensão **Beneficia mente e corpo** ... bom aqui fazendo atividade ou exercício físico pensando na qualidade pode melhorar o funcionamento interno do corpo .. **Vantagem** – *é ter vantagem sobre o outro ou sobre alguma coisa prof. ...por exemplo na questão do dinheiro ... da tabela no campeonato ... do carro ...da casa e assim por diante Bem feito – pode ser algo que a gente pensa e faz bem no nosso olhar e no olhar dos outros ...* **Geração** – *pode ser alguma coisa que vem de geração em geração pensando a mesma coisa e conforme a coisas vão mudando vai melhorando ...**

Tal como aconteceu no momento de compartilhar o que significava ou significa o termo qualidade para as turmas, o significado de vida também foi explorado:

Universo/galáxia ... bom a vida veio ou foi criada a partir do universo pro... a partir da ciência a gente sabe que se iniciou a vida na terra ... **Cores vivas** – a vida para ser vida precisa de cores vivas ... precisa ser colorida ...dá mais ânimo e vontade de viver ... **Pulsa/Movimenta** – Marcelão a vida só é vida quando se pulsa ... sem isso ninguém vive ... mas esse pulsar não é só do pulso é também de ter vontade de pegar pesado naquilo que quer ... tem que se movimentar ...ir atrás dos seus sonhos e tudo mais ... **Energia** – sem energia não dá né Marcelão ... **Nova Chance** – é ter outras possibilidades ... é ter chance de fazer novamente o que já fez ou outras coisas né ... **Superação** – precisa sair de onde está né ... superar aquilo que está me incomodando ou me atrapalhando né ... **Contração e Descontração** – ah prof. aqui é fatal ... e contraí por um monte de coisa, por exemplo, quando eu fico nervoso o corpo fica todo rígido e quando dou risada por qualquer besteira o corpo

descontraí ...acontece direto isso ... **Princípios** – quando você tem de onde tirar suas ideias, seus desejos etc. ... **Valores** – sem valor não é possível entender a vida ... a gente vê a vida também por seus valores .. por exemplo quanto a religião ou quanto aos saberes e outras coisas ... interfere para julgar e etc. ... para quem acredita a espiritualidade também é um ponto de valor ... **Livre/Gosto pela Vida/Amor** – é ter liberdade de escolha/decisão pro. ... ‘ter gosto por viver e viver bem com quem você ama e quer ... com os outros também ... **Sexo** – fazer sexo também é vida né prof. ... não só na questão biológica ou fisiológica, mas também com quem você deseja estar ... é uma questão de saúde mental, física e psicológica né ... mas depende, se for forçado é outra coisa ... e quem é virgem? Pode ter alguém que não queira sexo por tantos motivos ... **inexplicável** – ah Marcelão tem muita coisa que não dá para explicar na vida ... às vezes acontecem coisas que a gente não imagina ...

Observei em ambas as turmas uma certa instabilidade no que entendem por vida. Vagaram por questões biológicas, fisiológicas, psicológicas, sociológicas e culturais. Com base nessa constatação, decidi apresentar/retomar alguns dos significados expressados. Em meio à discussão, a questão cultural se manifestou com ampla força. Pude identificar nos discursos, questões biológicas, fisiológicas, psicológicas e sociológicas ocorrerem na cultura, cultura que tem suas variações entre idade, local de moradia, poder econômico, forças externas e assim por diante.

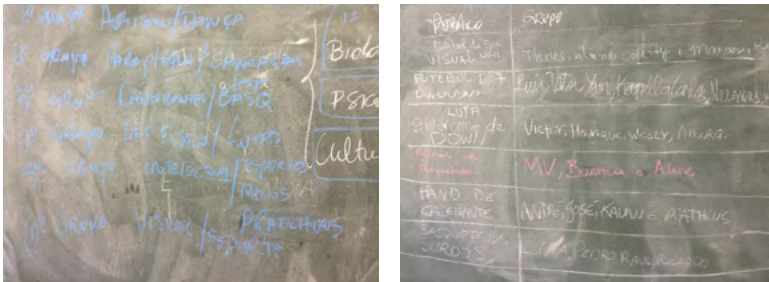
Dando continuidade, apresentei os conceitos de atividade física e exercício físico expressos no PC do curso Técnico de Organização Esportiva e suas diferenças. Aproveitei para questionar as turmas sobre quem está autorizado a praticar exercícios físicos: todas as pessoas têm condições? Quando podem? Onde?

Dando prosseguimento à discussão, na semana seguinte voltei a questionar as turmas a respeito da vida de que estávamos falando. Surpreendi-me com as preocupações que surgiram sobre as pessoas em situação de pobreza e as pessoas com deficiência. Então decidi abordar a relação entre atividade física e qualidade de vida para pessoas com deficiência. Fiz contato com um docente da própria instituição especialista no assunto e responsável pelo componente curricular Práticas de Inclusão (PI), oferecido às turmas do terceiro módulo. Após uma explicação do trabalho que realizávamos, ele aceitou o convite para ser entrevistado pelas turmas.

As questões previamente elaboradas pelos estudantes suscitaram uma interessante conversa sobre o entendimento de deficiên-

cia e pessoas com deficiência. O envolvimento das pessoas com deficiência na prática de esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras também despertou o interesse do alunado.

Solicitei em ambas as turmas que se organizassem em grupos para a produção de um texto, de vivências e de uma pesquisa. A atividade consistiu em definir e pesquisar sobre pessoas com uma determinada deficiência e propor experimentações com uma ou mais de uma prática corporal, estabelecendo relações com a qualidade de vida.



Registros

Decisões tomadas, nos dirigimos ao laboratório de informática e à biblioteca. Enquanto os grupos pesquisavam, busquei por locais que promovessem vivências corporais inclusivas a fim de agendar uma visita com as turmas. Soube que no Centro Esportivo Edson Arantes do Nascimento, mais conhecido por Pelé, são ofertadas atividades da Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiência do Banco do Brasil (APABB), como o futsal unificado, uma atividade em que pessoas com e sem deficiência fazem juntas. Entrei em contato com o coordenador no mesmo momento e para minha grata surpresa o professor de futsal é egresso da ETEC de Esportes. Combinamos o dia e dei andamento aos preparativos para a atividade externa.

Também tentei contatar o coordenador do Centro Paralímpico Brasileiro com a intenção de agendar uma visita, mas não obtive sucesso; e orientei as turmas a pesquisarem instituições que realizassem atividades envolvendo qualquer prática corporal para pessoas com deficiência.



Prática de futsal unificado

O professor responsável pelas vivências do futsal unificado apresentou às turmas a filosofia da APABB e como a entidade lida com os atletas com e sem deficiência. Os estudantes da ETEC foram convidados a participar de uma sessão de treinamento da modalidade junto eles. Iniciaram pelo alongamento e aquecimento no campo e, em seguida, praticaram o futsal unificado na quadra num dia comum da prática. Como parte da pesquisa que eu havia orientado, ao encerrarem os jogos previstos, os estudantes conversaram com os atletas e o professor.

No retorno à escola, a fala dos reflete o impacto da experiência: “nossa, amei o X (jogador com SD síndrome de down), quero levar ele para casa”; “Marcelão, eu chorei depois dos jogos, eles (os jogadores) são demais, sem palavras”; “nossa meu eu quero voltar aqui”; “que experiência maravilhosa, Marcelão”. Após ouvir essas manifestações, perguntei se depois dessa atividade houvera alguma alteração na maneira como eles pensavam sobre as relações das pessoas com deficiência com a atividade física e a qualidade de vida. Os que se manifestaram se posicionaram dizendo que mudou muito depois da vivência com essas pessoas. “Não imaginava que eles poderiam jogar assim”; “eles jogam como a gente joga só que no tempo deles”; “nossa, eles treinam mesmo”; “a atividade física deles é diferente da nossa, requer mais cuidados, mas não tão diferente”. A partir desses registros voltamos para aula na semana seguinte com outros olhares para o texto, a pesquisa e a apresentação.

Enquanto procurávamos outras instituições para visitar, os grupos continuavam suas pesquisas, tanto no laboratório de informática quanto na biblioteca. Na semana seguinte voltei à

questão da formatação do texto e à importância da coerência na pesquisa relacionada ao texto. Ficamos duas semanas acompanhando essa produção.

Como alguns estudantes trabalhavam no contraturno, nem todos os grupos conseguiram participar de outras visitas realizadas por conta própria. Um grupo do 2º BOE foi à Mogi das Cruzes entrevistar e observar um time de futebol de amputados. Na semana seguinte apresentaram seus relatos. “Professor eles brincam demais uns com os outros, mas não gostam que ninguém de fora brinque com eles”; “Marcelão, eu não vou esquecer o que um me falou. Disse que a qualidade de vida para ele era fazer o básico como necessidades fisiológicas. Passou minha vida na minha cabeça sobre minhas reclamações”; “Prof, eu lembrei de muita coisa que conversamos aqui na sala, por exemplo, como eles recebem preconceito ao longo da vida e até na ida ao clube, mas depois com os treinos e os jogos tudo isso some”. Discutimos em sala e reorganizamos os demais grupos para a produção geral.

Como forma de garantir que todos os estudantes pudessem vivenciar situações de inclusão envolvendo as práticas corporais, propus várias brincadeiras para discutir as sensações e relacioná-las à atividade física e qualidade de vida.

Com a aproximação do término do semestre, organizamos a agenda de apresentações dos resultados das pesquisas para as turmas dos dois períodos. Tivemos duas semanas para as apresentações e uma para registros finais. Longe de esgotar os debates, percebi que os caminhos traçados desencadearam efeitos positivos. Por estar em um ambiente que prioriza as práticas corporais, sejam esportes, danças, lutas, ginásticas ou brincadeiras, é compreensível que os estudantes pensem que os praticantes de alguma modalidade são beneficiados. Entretanto, muitos se surpreendem quando todos têm a oportunidade de confrontar as formas como eles próprios se veem e como veem seus colegas, tanto na sala de aula quanto fora. Daí a importância de fazer a releitura do que é a vida e relacioná-la com o termo qualidade.

Nas atividades realizadas durante o curso, as turmas perceberam que as mudanças de pontos de vista dependem das experiências culturais de cada participante, mesmo que as pesquisas que fizeram, por si só (biblioteca, livros, artigos, entrevista, vídeos) tenham contribuído para ampliar os conhecimentos colocados em circulação. Tanto as falas como as práticas com as pessoas com deficiência levaram vários estudantes a ressignificar suas opiniões

iniciais e, o mais importante, valorizar as diferenças. Dessa forma, o trabalho realizado durante o semestre, apesar dos percalços vividos, promoveu outras leituras de mundo.

A gente corre pra quê?

Marcos Ribeiro das Neves

A tematização ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anna Silveira Pedreira durante o entre o primeiro e o segundo semestre de 2019. A escola se localiza no bairro do Jardim São Luís, atrás do cemitério São Luís, Zona Sul da cidade de São Paulo. No entorno da instituição há pontos que centralizam práticas culturais como a *Casa de Cultura do Jardim São Luís*, a *Praça do Jardim Letícia* e a *Cooperifa*. O que acontece nesses ambientes interfere diretamente no currículo da escola.

A construção do prédio atual é relativamente nova. Antes a escola se situava em outro local. Devido ao aumento da demanda de estudantes e à urbanização do bairro, a Prefeitura construiu um novo edifício. Com essa mudança, a escola começou a atender estudantes que residem nas proximidades, assim como os que vivem mais distantes. Características que também influenciam o currículo.





Cabe destacar que foi o meu primeiro ano na escola, além disso também morava há pouco tempo na região. A pouca experiência no território e na instituição é um dado importante porque ainda não conhecia e não tinha informações que pudessem, de alguma maneira, fortalecer o trabalho pedagógico, o que aconteceu durante a tematização.

Para definição do tema “corrida”, levei em consideração alguns elementos: o projeto político pedagógico se intitula *Gestão das aprendizagens e das relações interpessoais nos espaços tempo da escola* e a unidade participa do projeto *Territorialidades*. Tal iniciativa deve-se a uma escolha da equipe gestora e se configura como uma ação de resistência ao *Currículo da Cidade*, documento oficial da Secretaria Municipal de Educação, que é rejeitado pelo corpo docente da unidade.

Além das justificativas supracitadas, percebi que o deslocamento dos estudantes do 6º ano entre a sala de aula e os espaços onde realizavam as atividades de Educação Física incomodava os profissionais da escola por conta do barulho. Toda vez que se dirigiam à quadra para as vivências corporais do projeto de queimada, faziam-no correndo, gritando, e dava para perceber o transtorno causado.

Quando terminamos a tematização da queimada, perguntei à turma “a gente corre pra quê?” Os estudantes responderam: para se divertir, para competir, para ficar magro, para fugir da polícia. Dei prosseguimento à problematização: quando a gente corre para se divertir, para competir, para ficar magro? Isso acontece nos mesmos locais? As mesmas pessoas? Quais são os tipos de corrida que se aproximam do que vocês disseram?

Aos poucos já estava rabiscando na lousa o que diziam. Para se divertir, tem pega-pega, esconde-esconde, ajuda-ajuda, queimada, alerta. Para competir, corrida de 100 metros, corrida de rua, maratona e, para emagrecer, tem a corrida na academia e na rua. Nesse dia pude perceber que a “corrida” era significada de diferentes maneiras pelo grupo.

A partir daí, relacionei os seguintes objetivos no plano de ensino: a) vivenciar a corrida em diferentes locais do território; b) ampliar as significações sobre a prática corporal; c) conhecer o ponto de vista dos praticantes; e d) produzir outras possibilidades de correr.

Aos poucos fui organizando as vivências corporais.

Esconde-esconde



Pega corrente



Duro ou mole



Fui tateando e buscando informações que pudessem fortalecer a tematização. Certo dia, ao adicionar a Assistente de Direção Dayane na rede social, observei em uma postagem que ela é praticante de corrida de rua e faz parte de um grupo de corredores. Expliquei-lhe o que estávamos estudando e convidei-a a compartilhar com os estudantes as suas experiências com a corrida e, se possível, apresentar à turma alguns artefatos utilizados nessa prática corporal.

Durante a conversa, ela perguntou se poderia trazer o técnico da equipe e realizar uma atividade com os estudantes. Julguei que seria uma experiência muito bacana para ampliar os conhecimentos sobre o tema e marcamos a data.

No dia combinado fui surpreendido pela colega, pois além do técnico, ela trouxe toda a equipe de corredores e ainda convidou a professora Dalva e outra Assistente de Direção, a Sionéia, para participarem das vivências com os estudantes.

A atividade proporcionou a outros atores do currículo o compartilhamento de saberes sobre a prática corporal tematizada com os estudantes, além de estimular a criação de novos vínculos.



Durante o encontro, os estudantes tiveram contato com praticantes e com os equipamentos empregados na corrida. Entre outros detalhes, as corredoras explicaram que cada medalha tem uma história e cada prova também.



Após conversar com o técnico Geraldo e com as corredoras, os estudantes aprenderam e vivenciaram algumas técnicas da corrida.

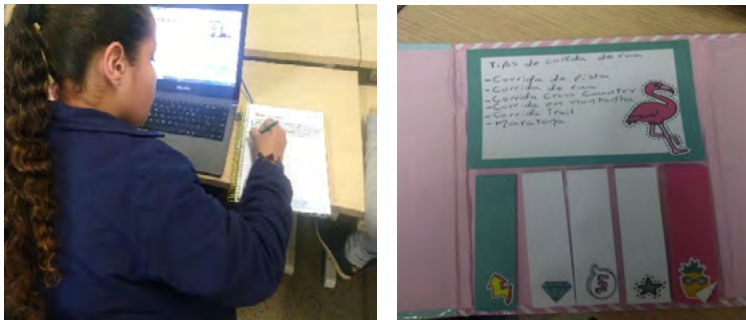


Para finalizar o encontro, a turma conversou com a professora Dalva e com as assistentes de direção. Cada qual compartilhou suas experiências com a corrida. Na ocasião, os estudantes acesaram diferentes significações do ponto de vista de quem vive o cotidiano da manifestação cultural. A professora Dalva disse que corre porque tem a vida muito agitada e, durante a prática, consegue relaxar e pensar em outras coisas. A Sionéia relatou que estava beirando a depressão e, com a corrida, se animou bastante e não tem mais problemas. Dayane compartilhou com a turma que o coletivismo da equipe nos momentos de competição gera uma sensação muito boa, além de fazer bem à saúde.

Ao analisar as minhas anotações das aulas, percebi que seria o momento de buscar mais informações sobre as corridas. Fomos à sala de informática acessar outras fontes e ampliar os nossos conhecimentos. Antes de começar a atividade, apresentei algumas questões que norteariam o estudo. Pedi para buscarem informações sobre os tipos de corrida, a história de algumas corridas de rua (São Silvestre, por exemplo) e os possíveis efeitos da prática.



Os resultados da pesquisa foram registrados nos cadernos de Educação Física.



Durante a vivência, alguns discursos emergiram e abriram o caminho para outras possibilidades. Um dos estudantes questionou se a corrida poderia ser realizada apenas por pessoas magras. Em vez de responder à indagação, pedi que pesquisassem em outras bases e observassem vídeos de outras modalidades de corrida.

No dia seguinte, organizei vivências de corridas de competição. A corrida “rápida”, que chamamos de 100 metros, corrida de revezamento e corrida de 400 metros. Contatei os responsáveis

pelo Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (Cepeusp) e agendei uma saída pedagógica, pois a entidade possui uma pista oficial de atletismo. A ideia foi permitir que os estudantes vivenciassem a prática em condições semelhantes àquelas disponíveis aos atletas da modalidade.



Eles puderam realizar várias provas de 100 e de 400 metros rasos.



Retornando ao território da escola, iniciamos a exploração do entorno. Como a EMEF fica localizada em um morro e ao lado há uma área de mata bem grande, organizei a vivência nesse espaço, que me pareceu bom para experimentar a corrida de aventura.

Momentos antes da aula, percorri o terreno e marquei a pista com cordões e pedaços de pano. Geralmente, a corrida de aventura é praticada em grupos, então, separei quatro cores de coletes para identificar as equipes, levei os estudantes para a quadra de esportes que fica no piso superior da escola e mostrei o trajeto. Após a explicação, pedi que se organizassem em grupos de quatro pessoas cada e entreguei os coletes.

Caminhamos para o terreno e os grupos vivenciaram a corrida de aventura. A atividade compreendeu uma disputa em que a equipe que terminasse o trajeto primeiro seria a vencedora. Foram quatro voltas para cada grupo. Enquanto corriam, os colegas gritavam loucamente os nomes dos participantes.



Depois da vivência, nos sentamos para conversar sobre a aula. Pedi para cada um falar o que foi a experiência com a corrida. Um estudante levantou a mão e disse que achou incrível, outro narrou que foi emocionante, que gostaria de continuar, e uma estudante falou que foi horrível.

Na aula seguinte, para ampliar as significações sobre a maneira de correr, selecionei um vídeo sobre corrida de aventura. Após assistirem a reportagem, perguntei se eles achavam que praticar a corrida estava diretamente condicionada à movimentação e todos disseram que sim. Então, a partir do vídeo assistido, expliquei que a corrida poderia ser praticada usando botes ou bicicletas. Além disso, perguntei o que levou as pessoas a praticarem a corrida de aventura. A turma respondeu: “ganhar e superar limites, ganhar e fazer amizades, ganhar e conhecer outros países”.



Começamos a transitar em outros locais do entorno da escola. Devidamente autorizados pelas famílias, fomos à *Praça do Letícia*, um local nas imediações da escola utilizado para lazer. Descemos as vielas correndo e, na praça, os estudantes puderam vivenciar as corridas como diversão. Brincaram de polícia e ladrão, pega-pega ajuda e voltamos para a escola apertando a companhia das casas para sair correndo.



Fuçando nos materiais da escola, encontrei um videogame XBOX com jogos de corrida. Diante desse achado, reorganizei as atividades e montei o aparelho para os estudantes vivenciarem a corrida eletrônica. Considerei que seria um ótimo momento para desestabilizar algumas relações de poder e permitir que os menos habilidosos tivessem a experiência de ganhar uma corrida e/ou de vivenciá-la de uma outra maneira.





Ainda no campo da vivência e da experiência de si, organizei mais uma saída pedagógica, faltava os estudantes visitarem uma academia. Fomos para a Espaço e Vida, antes disso, fui ao local e expliquei para os profissionais o que estávamos estudando.

No dia marcado, os professores da academia receberam nossos estudantes, apresentaram o local e explicaram com detalhes o que acontecia no ambiente destinado à corrida.





A turma utilizou as esteiras de corrida. O professor Vinicius explicou como funcionava o equipamento, quanto tempo era necessário para obter resultados fisiológicos e o que leva a maioria das pessoas a buscavam essa atividade. Ele destacou a melhoria da “qualidade de vida”.

Ainda no encontro, o profissional alertou para a utilização de calçados e roupas adequadas à prática. A conversa ajudou os estudantes a ampliar seus conhecimentos sobre a relação entre corrida e cuidado da saúde, o que se constitui também como repertório cultural corporal.

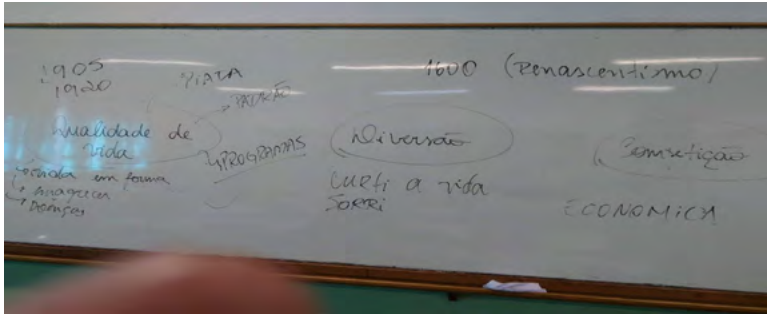
Pausa para o recesso escolar!

Esse período de quinze dias sem aulas permitiu que eu revisasse os registros do trabalho realizado e no retorno retomasse alguns pontos. No primeiro dia de aula fizemos uma cartografia do projeto na lousa e, após a retomada do caminho percorrido, problematizei as significações que emergiram durante as atividades: corrida como forma de melhoria da qualidade de vida, diversão e competição.

As questões tencionaram desnaturalizar as concepções dos estudantes: o que significa qualidade de vida? Por que a gente sai de casa para fazer atividade física e entende que isso é importante para a nossa vida? Foi sempre assim? Como as pessoas se relacionavam com os seus corpos em outras épocas? Por que em outras

époças ter uma imagem corporal que hoje é tomada como “gorda” era status social e agora é objeto de preconceito? O que entendemos por diversão? Nasceamos com essa ideia ou é uma construção cultural? Por que aprendemos que é importante competir? Será que isso está relacionado com o contexto econômico?

As provocações levaram os estudantes a se posicionarem.



Na aula seguinte fiz uma outra retomada, agora na sala de informática. Visitamos alguns sites e pesquisamos sobre os significados da corrida, os praticantes de cada tipo, as vestimentas que usam etc. Os conhecimentos acessados foram enunciados pelos estudantes, o que possibilitou uma visão mais ampla a respeito dos motivos que caracterizam a ocorrência social da corrida no território em que a escola está situada.

GOOOLLAAÇÇOOOOO!

Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela

**Marina Basques Masella
Leonardo de Carvalho Duarte**

O trabalho com o futebol ocorreu entre agosto e dezembro de 2018, junto ao *Grupo Saturno*, composto por 29 crianças de 4, 5 e 6 anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela. Localizada no bairro do Limão, zona norte de São Paulo, a escola foi inaugurada em 1955. Em 2016, recebeu a denominação atual por solicitação da comunidade, a partir de 2017 adotou agrupamentos multietários e, em 2018, aderiu ao Programa de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

As motivações para a seleção da prática corporal partiram do reconhecimento do patrimônio corporal cultural da comunidade e da articulação com o projeto político pedagógico da escola. Algumas crianças sempre brincavam de futebol nos horários de parque, ocasião em que vários objetos se tornavam bolas em seus pés, muitas delas usavam camisas de times e falavam sobre o esporte. Contudo, esses movimentos eram exclusivos dos meninos. Além disso, 2018 foi ano de Copa do Mundo de futebol. Em alguns dias em que jogou a seleção brasileira não houve suspensão de aulas. As partidas foram assistidas na escola, em momentos coletivos e festivos com todas as turmas reunidas em frente ao telão. Esses acontecimentos mobilizaram as crianças em torno do tema. E mais, 2018 ainda foi o ano do centenário de Nelson Mandela, patrono da escola, e o projeto didático previa estudo sobre a vida do importante líder político sul-africano, que acreditava que “o esporte tem o poder de mudar o mundo, o poder de inspirar e de unir um povo de uma forma difícil de conseguir de outra maneira”. Por isso, apostou nos esportes, especialmente, no rúgbi e no futebol, como estratégias para unir o povo e combater os efeitos do *apartheid*.

Tudo aconteceu no momento estipulado na linha do tempo/rotina do grupo, chamado Cultura Corporal, conduzido com a colaboração de um pesquisador que realizava o trabalho de campo na instituição. Traçamos como objetivos iniciais vivenciar o futebol, ampliar e aprofundar conhecimentos sobre essa prática corporal e ficamos atentos aos acontecimentos, encontros, falas, silêncios e gestualidades das crianças que também produziram outras intenções, discussões e possibilidades.

COMEÇA O JOGO

A primeira atividade proposta foi uma roda de conversa onde anunciamos que estudaríamos o futebol. A partir daí...

Aisha - *"mas no futebol não tem nada diferente".*

Allan - *"tem sim".*

Várias crianças falam juntas - *"tem o gol", "tem pênalti", "tem juiz", "tem falta".*

Marina - O que aconteceu no nosso planeta esse ano?

Silêncio

Marina - Qual foi o campeonato de futebol que aconteceu antes das férias?

Lucas - *"campeonato brasileiro".*

Várias crianças - *"copa do mundo"!*

Marina - e o que é a copa do mundo?

Bia - *"a copa do mundo representa o nosso país".*

Paula - *"quem ganha a copa do mundo ganha um troféu".*

Marina - e quem ganhou a copa do mundo?

Várias crianças - *"a França"!*

Marina - e vocês conhecem alguma coisa da França?

Várias crianças - *"tem uma torre", "a Ladybug já foi na França", "fala francês".*

Marina - vocês conhecem alguns jogadores da França?

Lucas - *"Alaoui".*

Allan - *"Mbappé é camisa 10".*

Marina - como eram os jogadores da França?

Aisha - *"eles eram pretos".*

Isabelly - *"eles eram brancos e negros".*

Aisha - *"tinha um negão de barba".*

Leonardo - A pró Marina disse que vocês assistiram jogos da copa aqui na escola.

Várias crianças - *"sim" !*

Leonardo - E pra quem vocês torceram?

Várias crianças - *"Brasil, Brasil, Brasil"!*

Leonardo - por que vocês torceram pelo Brasil?

Crianças - *"por que é nosso time", "nosso país".*

Leonardo - então vocês torceram pelo Brasil por que são brasileiros?

Crianças - *"sim" !*

Leonardo - todo mundo nessa turma nasceu no Brasil?

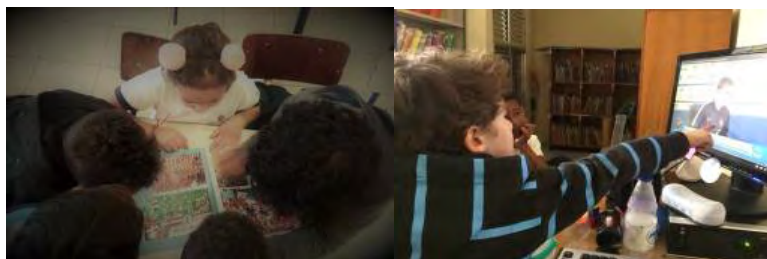
Crianças - *"sim"!*

Criança - *“Marina o Yheyson nasceu no Brasil?”*
Marina - Yheyson, você lembra o nome do país que você nasceu?
Yheyson - *“Abraão e Angélica”* .
Marina - Esse é o nome dos pais do Yheyson, eles não nasceram no Brasil eles nasceram na Bolívia.
Criança - *“é boliviano”!*
Leonardo - então agora que o Yheyson tá aqui, quando ele crescer ele vai poder jogar no Brasil e na Bolívia. O que vocês acham?
Marina - O Yheyson pode jogar no time do Brasil ou da Bolívia?
Crianças - *“na Bolívia”*,
Criança - *“nos dois”*,
Criança - *“em qual ele quis”*.
Leonardo - será que todos os jogadores da seleção brasileira nasceram no Brasil?
Crianças - *“sim”!*
Leonardo - e da França, será que todos nasceram na França?
Crianças - *“sim”!*
Leonardo - como a gente pode saber isso?
Criança - *“pode ver no Google”*.
Marina - então a gente pode fazer uma pesquisa.
Leonardo - Vamos aprender futebol com a França porque eles são os melhores.
Bia - *“não, o Brasil é melhor”*.
Marina - *“eu acho que pode aprender com os dois”*.

No encontro seguinte dividimos a turma para fazer as pesquisas. Um grupo saiu da sala para usar computadores e acessar a internet e o outro ficou na sala para consultar jornais e revistas. As pesquisas extrapolaram informações sobre a nacionalidade dos jogadores brasileiros e franceses. As crianças foram incentivadas a identificar elementos do futebol e, enquanto manipulavam os materiais, identificaram jogadores (Neymar, Mbapê, Pelé...), o juiz, os times (Corinthians, Brasil, França, Palmeiras...), a torcida, o gol, mostravam e falavam para os colegas e para o professor.



1



Pesquisas na internet, jornais e revistas.

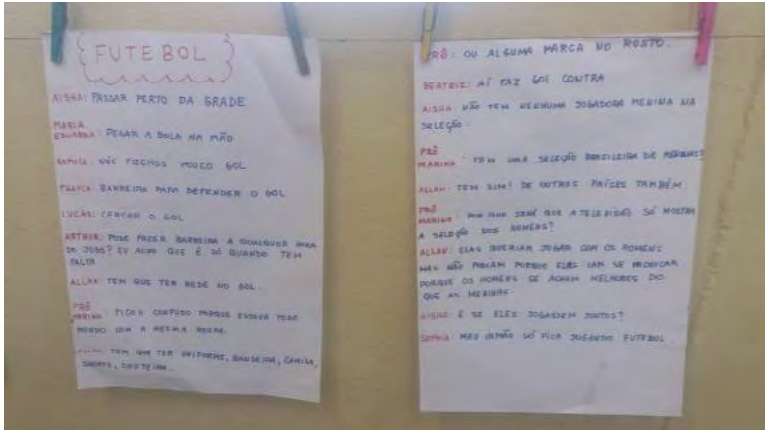
Após as pesquisas, selecionamos um texto da revista Placar que destacava e celebrava a diversidade étnico-racial da equipe francesa como um dos pontos fortes para a conquista da taça e mencionava os processos migratórios como aspecto positivo. No período, estavam em evidência os movimentos contrários e discursos radicais propondo construção de muros e outras medidas para conter a imigração. Enquanto isso, no Brasil, notícias diárias sobre a entrada de venezuelanos pela fronteira e as dificuldades e conflitos em Pacaraima (RR). Conversamos com as crianças sobre esses movimentos migratórios e, mais uma vez o Yheison e sua família foram considerados exemplos dessa realidade.



Roda de leitura e conversa

1 Todas as fotos relato fazem parte do acervo particular dos autores e da escola.

A próxima atividade foi jogar futebol na quadra da escola. Perguntamos às crianças como preferiam se organizar. Animadas, responderam que era só dividir os times e jogar. Iniciado o jogo, foi um tal de corre, puxa, cai, todo mundo em cima da bola, cai, levanta, chora, reclama, chuta, grita, empurra, chuta novamente, corre-corre atrás da bola... Na roda de conversa do dia seguinte, as crianças falaram sobre as coisas que aconteceram. Anotamos e perguntamos.



Registro de roda de conversa

Programamos para os momentos seguintes a assistência a trechos de jogos de futebol profissional masculino e feminino. Durante a exibição, desafiamos as crianças a prestarem atenção em tudo o que acontecia no campo e conversamos sobre elementos do jogo. Elas apontaram a existência de faltas, barreira, pênalti, lateral, tiro de meta e escanteio. Antes da segunda vivência de jogo, utilizando um tabuleiro de futebol de botão, convidamos quem quisesse a explicar as regras para a turma.



Assistência de trechos de jogos e conversa sobre regras com tabuleiro

Em outro dia, antes de iniciar o jogo...

Sophia - *"antes de jogar precisamos do aquecimento"*.

Crianças imitam os movimentos da Sophia.

Allan - *"os jogadores fazem assim oh!"*

Crianças imitam o Allan.

Leonardo - para que serve o aquecimento?

Criança - *"para não ficar cansado"*.

Criança - *"para não se machucar"*.

Criança - *"para jogar mais tempo"*.

Leonardo - Da outra vez que jogamos não fizemos aquecimento. Vocês ficaram cansados?

Crianças - *"Não"*.

Paula - *"Um pouco"*.

Criança - *"Eu também, um pouco"*.

Leonardo - Aqui na escola precisa de aquecimento ou só os jogadores profissionais?

Crianças - *"Só os profissionais"*.

Paula - *"todas as pessoas precisam fazer aquecimento"*.

Leonardo - Vocês concordam com a Paula? Quem concorda levanta o braço.

Crianças erguem os braços.

Leonardo - quem não concorda levanta o braço.

Crianças erguem os braços.

Allan discordou da Paula, mas na hora de explicar, falou que era importante fazer o aquecimento.

Leonardo - parte do grupo acha importante e parte do grupo não acha importante, e agora? Vamos investigar mais sobre isso?

Marina - Acho que sim, podemos investigar mais sobre isso depois.

Na hora do jogo, as conversas sobre as regras pareceram não ter surtido nenhum efeito para a maioria das crianças, mais uma vez: correria atrás da bola, chute, empurra-empurra, choro, reclamação, gol, mão, vale, não vale. Ao final, as crianças reivindicaram

a presença do juiz e reclamaram dos colegas que batem e não passam a bola para ninguém.

Prosseguindo com o trabalho, escolhemos alguns vídeos de animação² em que os personagens vivem situações parecidas, especialmente, as questões de coletividade e “fome de bola”.

No dia seguinte, durante a roda inicial, as meninas iniciaram manifestações contrárias ao futebol. Uma criança disse “futebol não” e foi seguida por algumas colegas. Logo o coro foi abafado pelos meninos que retrucaram “futebol sim”. Combinamos com as crianças de conversar no próximo dia se era o momento de terminar o futebol, mas garantimos a realização da atividade que consistia em assistir mais vídeos.

Surpresos com a reação das meninas, que até então participavam e demonstravam interesse, decidimos propor uma atividade que articulava a tematização do futebol com o projeto de estudo sobre a vida de Nelson Mandela, por considerar que as crianças estavam bem envolvidas na investigação da biografia e na produção do livro sobre o patrono, que representa uma figura de afeto para toda a comunidade. Seleccionamos imagens de Mandela com pessoas ligadas ao futebol e conversamos com as crianças sobre a relação dele com os esportes e com o futebol.



Visualização e leitura de imagens na sala de multimídia.

2 Caillou e o Futebol - <https://www.youtube.com/watch?v=O10bY9UNnCU>; Neymar Jr - https://www.youtube.com/watch?v=aUZse4v4F4&list=PLWduEF1R_tVYQ0ZIdFcsoSOIAo4823boW&index=2

Também realizamos atividades com diferentes tipos de futebol, formas de participação e pessoas envolvidas com essa prática corporal. Fizemos leituras de imagens e vídeos onde tal diversidade era evidente.



Futebol no videogame



Golzinho no gramado



Futsal



Pebolim



Futebol de Botão



Futebol com bolinha

Destacamos a participação de pessoas com deficiência e pensamos com as crianças como a Giovanna, uma criança com deficiência múltipla e usuária de cadeira de rodas, poderia participar do nosso futebol. No início, as crianças chegaram a dizer que não era possível ela jogar, depois lembraram de um dos vídeos onde havia pessoas jogando em cadeiras de rodas e propuseram ajudar a Giovanna empurrando a cadeira e fazendo uma proteção para colocar na cadeira.



Construção da proteção e jogo de futebol com a cadeira de rodas

Também propusemos uma conversa com uma pessoa que trabalha com futebol. A turma gostou da ideia e sugeriu o Neymar e a Marta, mas nós convidamos a Aline Nascimento, árbitra de futebol do quadro oficial da FIFA. A preparação da atividade implicou elaborar coletivamente algumas perguntas que gostaríamos de fazer: “*existe cartão verde? O que ele faz? Carrinho é falta?*”. Sugerimos perguntar se existem mais árbitros homens ou mulheres. O Pedro, fazendo cara feia, disse “na televisão que eu vejo futebol só tem juízes homens e homens jogando”. Apoiamos a manifestação e questionamos: “por que será que é assim? Será que a gente pode perguntar isso também para Aline? As crianças concordaram e esse também foi um assunto abordado na conversa.

No dia que a Aline foi à escola organizamos um primeiro momento de conversa, onde as crianças perguntaram sobre o trabalho dela como árbitra e também sobre as regras. Além disso, pediram que apitasse o jogo delas.



Visita da árbitra Aline Nascimento

O *Grupo Saturno* convidou as outras turmas e alguns adultos, funcionários e professoras para participar de um jogo de encerramento dos trabalhos. As crianças decidiram que nesse dia deveria haver equipe de arbitragem, equipe médica, banco de reservas, técnico e torcida. Elas próprias escolheram quais papéis desempenhariam, com liberdade para trocar de funções durante a partida.



Jogos finais

Olhando em perspectiva, conseguimos abordar o futebol de muitas maneiras e fomos atravessados por vários conhecimentos sobre a prática corporal. Dos encontros, emergiram questões variadas, com destaque para as de gênero e deficiência. Passamos a ver a prática corporal de outra maneira, principalmente, os modos de jogar, considerando a participação de todas as pessoas. Os registros permitem fabular sobre os acontecimentos que reconfiguraram, ainda que temporariamente, o cotidiano escolar e nossas experiências. Na nossa opinião, o *Grupo Saturno* marcou um GOOOLLLAAÇÇOOOO!

Carimbó: entre a cópia e criação

Pedro Xavier Russo Bonetto

O presente relato descreve as atividades desenvolvidas no ano de 2018 com duas turmas do quarto ano do ensino fundamental, no componente da Educação Física, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Pezzotti, situada na capital paulista.

No mês de abril, logo após o término de um trabalho com o parkour, algumas alunas nos perguntaram se iriam apresentar alguma dança na festa junina da escola. Disseram que estavam acostumadas a dançar quadrilha e sertanejo, mas que desejavam fazer outras danças para a apresentação. De início, queriam misturar quadrilha junina com funk, disseram que tinham visto na internet. Foi quando falamos¹ que era muito importante a tematização de uma dança, todavia, isso significava que iríamos estudar vários elementos dessa dança, tematizando-a como já tínhamos feito com outras práticas corporais, ou seja, não seria a dança pela dança, com a finalidade apenas de apresentá-la na festa. As estudantes toparam e ficou decidido que conversaríamos mais sobre danças nas aulas seguintes.

E assim aconteceu, conversando sobre as possibilidades de tematização, apresentamos às turmas vários vídeos de diversas danças brasileiras. Dentre elas, bumba meu boi, boi bumbá, vaquejada, catira, forró pé de serra, dança do coco, jongo e carimbó. Assistindo aos vídeos, percebemos que as crianças não conheciam nenhuma das práticas corporais. Riam, faziam piadas, falavam que era feio, diziam que era “baiano”. A única dança que alguns já tinham ouvido falar era o carimbó, pois tinham visto na novela *Força de um querer*, a personagem Ritinha dançando.

Aparentemente, o fato de estar na novela fez com que algumas estudantes atribuíssem uma representação mais positiva ao carimbó em relação às demais, entretanto, a maioria ainda fazia piada e dizia que não iria dançar. Outras meninas, empolgadas com a utilização das saias grandes e coloridas, mobilizaram os demais colegas pedindo para que o tema das aulas fosse o carimbó. Assim, diante da possibilidade de tematizarmos elementos da cultura brasileira, mais especificamente da cultura da região norte, definimos o tema. Ainda não tínhamos estudado nenhuma dança nas aulas, muito menos, práticas corporais tradicionais de outras regiões do Brasil.

¹ Escrevemos na primeira pessoa do plural pois contamos com a participação muito importante da estagiária Renata Resende e da pesquisadora Adriana Gehres. Ficam registrados nossos agradecimentos por toda colaboração nas atividades desenvolvidas.

Nas aulas seguintes, fomos à quadra da escola com o equipamento de som e um celular conectado à internet. Ao buscarmos as músicas do carimbó, algumas crianças começaram a arriscar alguns passos. Num primeiro momento, observando a necessidade de dançar com saias rodadas, as meninas começaram a usar suas blusas de moletom amarradas na cintura. Logo, perguntamos se poderiam trazer para a escola saias normais que elas ou a família possuíam. Nas aulas seguintes, muitas alunas levaram saias, o engraçado é que algumas não tinham saias grandes, rodadas e coloridas, ainda assim, tentaram com minissaias, saias *jeans*, saias sociais, saias justas, etc.

Nas primeiras aulas fizemos livremente a dança, procurando lembrar dos passos que tínhamos visto no vídeo. Mas não deu muito certo, era comum pouca gente tentando, sobretudo as meninas. Os meninos diziam que não dançavam porque não sabiam. Certo dia, uma das alunas sugeriu que projetássemos o vídeo de carimbó na parede para que pudessem imitar os passos. Repetimos a atividade algumas vezes no do salão de artes da escola.

Fotografia 1. Primeiras vivências do carimbó



Fonte: Imagem do autor

Algumas aulas depois, estávamos na quadra, dançando de uma forma muito parecida com a coreografia que tínhamos assistido inúmeras vezes na sala de aula e tentado copiar no salão de artes.

Com o passar do tempo, a quantidade de pessoas participando foi aumentando. Uma pergunta frequente por parte dos meninos

era: *Professor menino dança também? Como que eles dançam se eles não têm saia? O que a gente faz?* Reparamos que nos dois vídeos que tínhamos assistido, em apenas um deles havia a participação de homens ou meninos.

Fotografia 2. Vídeo de carimbó utilizado como referência para a coreografia inicial.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pshEoagc0t4>. Acesso em 10 jul. 2019.

Também notamos que a música que elas pediam era sempre a mesma, *Ai menina*, da cantora Lia Sophia. Todas as demais músicas de carimbó que colocávamos os alunos e alunas reclamavam. Diziam que não eram músicas bonitas e que pareciam “de índio”. Por conta disso, fomos novamente à sala de aula e lá, com computador, projetor e caixa de som, assistimos a mais vídeos de carimbó.

Tomamos cuidado para colocar vídeos que continham a dança em seu contexto cultural de origem, ou seja, danças que eram realizadas dentro dos grupos culturais que à praticavam, pois o primeiro vídeo da companhia de dança não havia dado conta de ancorar culturalmente a prática corporal. Desta vez, a discussão foi mais densa, falamos da região norte do Brasil, sobretudo do estado do Pará. Vimos onde ele se localiza, o tamanho enorme e sua proximidade com a floresta amazônica. Descobrimos, também, que no dia 11 de novembro de 2015, o carimbó paraense foi eleito **Patrimônio Cultural do Brasil**, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Sobre a dança, observamos como se dá a participação dos homens. Além da saia, como as mulheres, eles também usam chapéu para acenar, cumprimentar e girar. Ouvimos muitas músicas tradi-

cionais, tentamos cantá-las e aprendemos sobre alguns cantores desse ritmo.

Fotografia 3. Do vídeo que assistimos, apresentação do Grupo Folclórico Rosa dos Ventos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QM6B3CxcGQ>. Acesso em 10 jul. 2019.

Ainda durante esta aula conhecemos um pouco do grande Mestre Pinduca e a incrível Dona Onete. Primeiro assistimos uma apresentação do Grupo Folclórico Rosa dos Ventos, grupo de carimbó tradicional em Belém do Pará. Uma das músicas do vídeo chamou bastante a atenção dos alunos e alunas, o que nos levou à busca de informações sobre a letra e o cantor.

(Dança do Carimbó – Mestre Pinduca)

*Dona Maria
Que dança é essa
Que a gente dança só
Dona Maria
Que dança é essa
É carimbó, é carimbó
Dona Maria
Que dança é essa
Que a gente dança só
Dona Maria
Que dança é essa
É carimbó, é carimbó
Braço pra cima*

*Braço pra baixo
Agora eu já sei
Como é que é
Só falta bater a mão
Batendo também o pé
Só falta bater a mão
Batendo também o pé*

As turmas se interessaram, falavam com entusiasmo sobre o ritmo e as imagens do vídeo. A maioria deles comentou sobre os dançarinos e dançarinas, suas roupas e a coreografia. Notamos que se tratava de uma apresentação grande, bem prestigiada e o que mais se destacou foi a velocidade dos passos dos homens, seus chapéus grandes e coloridos e o momento em que a índia representada por uma das dançarinas sai de dentro do tambor. Também assistimos ao videoclipe da música *No meio do Pitiú*, da cantora Dona Onete.

Fotografia 4. Dona Onete.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CkFpmCP-R04>. Acesso em 10/ jul. 2019.

De forma geral, os alunos e alunas acharam muito legal a música, diziam que essa também era famosa, a história da garça, do urubu, mas queriam saber quem era o pitiú. Pesquisando na internet vimos que pitiú é uma gíria paraense que significa o cheiro forte de característico de peixe. Diz-se que você consegue senti-lo no Ver-o-Peso, a maior feira livre da América Latina, localizada em Belém do Pará.

(No meio do pitiú – Dona Onete)
A garça namoradeira
Namora o malandro urubu
Eles passam a tarde inteira
Causando o maior rebu
Na doca do Ver-o-Peso
No meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
Eu fui cantar carimbó
Lá no Ver-o-Peso
Urubu sobrevoando
Eu logo pude prever
Parece que vai chover
Parece que vai chover
Depois que a chuva passar
Vou cantar carimbó pra você

As atividades reverberaram nas aulas na quadra. Já no dia seguinte, os estudantes pediram a música do mestre Pinduca, cantavam e dançavam fazendo a coreografia que a música descreve, “braço pra cima, braço pra baixo, agora eu já sei como é que é, só falta bater a mão, batendo também o pé”. Sem reclamar nem pronunciar falas negativas, as turmas dançaram outras músicas de carimbó que apareciam na internet do celular.

Observando a dificuldade de dançar carimbó com as saias que tínhamos, conversamos com as estudantes e, juntos, solicitamos à diretora da escola que adquirisse tecido de chita para que coletivamente fizéssemos as saias. A ideia era utilizar um molde, cola de tecido e barbante. Todavia, a compra dos tecidos foi demorando... demorando...

Várias vezes as meninas da turma se juntaram e foram à diretoria. Pacientemente, a diretora explicava que estava aguardando verba e a disponibilidade de alguém da gestão para comprar o tecido. Essa cobrança mostrou o quanto as estudantes estavam interessadas na dança.

Com intuito de problematizar os discursos que haviam circulado sobre o carimbó, promovemos uma pesquisa na sala de informática a respeito da origem da dança. Eis que na aula seguinte muitas crianças trouxeram seus registros. Aprendemos que o carimbó tinha relação com os povos indígenas. De acordo com os sites

consultados, o carimbó era uma dança de roda inspirada naquelas que os escravos africanos costumavam fazer. Posteriormente, foram incorporadas influências dos povos indígenas que habitavam a região norte do Brasil, bem como influências das danças portuguesas. Vimos que a palavra carimbó é de origem tupi, onde o termo *korimbó* (pau que produz som) é a junção dos elementos *curi*, que significa “pau”, e *mbó*, que significa “furado”.

Sobre a nossa prática que havia começado em abril, quando tentávamos copiar as coreografias da internet, aos poucos foi virando uma experiência criativa, de certa forma não sabíamos mais o que era copiado, o que era criação dos próprios alunos e alunas. Conforme as aulas iam acontecendo, as crianças sugeriam modificações, indicando novos passos, reorganizando aqueles que já sabíamos, assim, nossa forma de dançar foi sendo produzida.

Fotografia 5. Dançando carimbó na quadra.



Fonte: Imagem do autor.

Foram muitas aulas dançando, começávamos separados meninas de um lado, meninos de outro. Depois fazíamos uma grande roda, onde os meninos circulavam as meninas e vice-versa. Na parte final, as meninas iam para um canto da quadra enquanto os meninos dançavam trocando os chapéus, tal como foi visto na apresentação do grupo Rosa dos Ventos.

Não satisfeitos, voltamos a pesquisar outros vídeos e materiais. Foi quando nos deparamos com algumas fontes que distinguem tipos de carimbó. A explicação é que o carimbó é uma dança feita pelos trabalhadores no fim do expediente e os tipos de carimbó surgiram em decorrência da ocupação profissional dos participantes,

as quais variam conforme a localização no estado. Aprendemos que as atividades laborais dão origem à letra das músicas. Constatamos a existência do carimbó praieiro, pastoril e rural.

As danças eram muito parecidas. Geralmente iniciam com o convite do menino/homem para a menina/mulher. Elas recusam em um primeiro momento, giram, desdenham passando a saia no rosto deles. No fim da dança, as meninas/mulheres aceitam dançar com os melhores dançarinos, aqueles que melhor as cortejam. A diferença entre os estilos reside nas letras e vestimentas dos grupos de dança, mas isso não despertou a curiosidade das turmas. Por outro lado, os estudantes mostraram interesse pelo ritual da dança do peru ou, simplesmente, carimbó do peru.

Nessa dança, as meninas/mulheres jogam um lenço no chão para que seja apanhado pelos meninos/homens com a boca e as mãos para trás, sem flexionar os joelhos. Observamos vários vídeos e procuramos repetir o gesto na quadra, o que se tornou um desafio. Gostaram tanto que quiseram incluir o ritual do peru e o cortejo das dançarinas na coreografia que estávamos preparando. Após a brincadeira de trocar os chapéus, as meninas formavam uma fila no fundo da quadra enquanto os meninos tinham que pegar o lenço. A música usada nos ensaios ainda era a da Lia Sophia, mas durante as aulas eles dançavam e cantavam qualquer uma, mostrando que reconheciam o estilo de dança.

Fotografia 6. Dançando carimbó do peru.



Fonte: Imagem do autor.

Ao longo de três meses dançamos e conhecemos muitos elementos do carimbó. Assistimos a muitos vídeos, observamos os passos, os tipos de carimbó, o contexto cultural da dança no estado do Pará, o Mestre Pinduca e a Dona Onete, entre outros aspectos. O tecido das saias prometido pela gestão da escola chegou às vésperas da festa da escola. Em função do pouco tempo disponível, desistimos de confeccioná-las nas aulas. Uma professora ofereceu-se para fazê-lo em sua máquina de costura. Como disseram que seria melhor do que usar cola de tecido, tornamos a aguardar.

Faltando um dia para a apresentação as saias ficaram prontas. A entrega foi festejada. As meninas adoraram usá-las, parecia que assim não faltava mais nada. Engraçado foi perceber o interesse de alguns meninos pela saia, muitos pediram para usá-las, queriam provar e experimentar como ficavam quando giravam. Dividimos o material com quem quisesse dançar, incluindo alguns meninos. Outros começaram a chamá-los de bichas, dizendo que saia era coisa de menina e que não iriam dançar assim. Registramos esses discursos e prosseguimos com o ensaio e demais preparativos.

Fotografia 7. Último ensaio antes da festa.



Fonte: Imagem do autor.

No dia da festa as coisas aconteceram de forma bastante interessante. Todos os pais, responsáveis, alunos, alunas, professores e professoras sentaram-se na arquibancada da quadra e a apresentação aconteceu tal como ensaiado. Dançamos duas vezes. Havíamos combinado de convidar quem estava assistindo para dançar junto.

Fotografia 8. Apresentação de carimbó na festa da escola.



Fonte: Imagem do autor.

Foi uma experiência bastante alegre, que atraiu muitos elogios e comentários positivos. Os responsáveis valorizaram a produção das crianças, agradeceram pelo trabalho desenvolvido, disseram que era importante conhecer a dança uma vez que fazia parte da cultura popular brasileira, entre outros comentários.

Passada a festa, sentamos em roda, conversamos sobre a experiência com o carimbó. Os alunos e alunas avaliaram o projeto positivamente. Disseram que aprenderam bastante sobre uma dança que pouco conheciam. Quando anunciamos que agora era hora de mudar o tema das aulas, uma vez que já estávamos tematizando o carimbó há bastante tempo, quase todas as crianças disseram que não queriam mudar o tema, pois gostavam muito de dançar carimbó. Questionados se carimbó era coisa de índio, disseram que sim, que era uma dança com elementos de várias culturas. Perguntamos se quem usava saia era bicha e se o fato de usarmos durante a dança implicaria de alguma forma na nossa sexualidade, muitos ficaram surpresos, pois achavam que não tínhamos escutado. Os poucos que haviam dito isso ficaram com vergonha de reafirmar tais representações e a maioria afirmou que era apenas uma brincadeira, uma dança, diversão e que dançá-la não implicaria em nenhuma mudança sexual e/ou de gênero

Quando lembramos que as saias tinham ficado prontas há pouco tempo, um dia antes da apresentação, e que foram utilizadas somente duas vezes, decidimos montar novamente o equipamento de som na quadra, vestimos as saias e caímos na dança.

Buscando desnaturalizar a configuração das filas e gestos específicos para meninos/homens e meninas/mulheres, convidamos os estudantes a misturar tudo. Nessa aula não íamos mais fazer a coreografia, ao invés disso, íamos dançar livremente, como em um baile, uma festa. Foi bastante interessante, alguns meninos de saia, girando, passando a barra das saias no rosto das outras pessoas, algumas meninas fazendo a dança do peru, aquela mesma que antes era exclusiva dos meninos/homens.

Por mais algumas aulas ressaltamos que era comum que as danças tradicionais reproduzissem determinados papéis sociais, bem como funções específicas para homens e mulheres. Mas, no âmbito escolar, estávamos abertos a ressignificar toda prática cultural, tornando-a mais sensível às inúmeras condições com que a diferença dos alunos e alunas se apresenta.

Fotografia 9. O professor e os meninos de saia, fazendo o desafio do carimbó do peru.



Fonte: Imagem do autor.

Encerramos a experiência com uma avaliação bastante positiva, elaborada a partir de todos os registros que fizemos durante o semestre. Indicamos que a atribuição de notas não considerou quem dança bem, ou quem participa mais das aulas. Os registros indicam um aumento qualitativo e quantitativo na participação de todos os envolvidos. Pensamos que os resultados obtidos extrapolaram a mera apresentação de uma coreografia em um evento escolar. Ampliamos consideravelmente nossos saberes em relação ao carimbó e todo espectro cultural que o envolve. Aprofundamos os conhecimentos sobre as músicas, os gestos, o contexto histórico e

cultural da prática tematizada. Por fim, ressignificamos a dança, adaptando e criando gestos e coreografias que se tornaram singulares, tudo isso sem que descontextualizássemos toda rica produção cultural já existente sobre o carimbó. Trata-se de um movimento complexo, sempre duplo de (re)produção, reconhecimento e promoção, cópia e criação.

“O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física

Ronaldo dos Reis

Ao analisar o percurso realizado pelas turmas do 7º ano da Escola de Aplicação da FEUSP, percebi que a última vez que estudaram a dança foi no 3º ano, quando numa festa escolar apresentaram e conheceram a história da vitória régia. Naquele ano, também acessaram o maracatu, boi de mamão e cavalo marinho, este último a partir de uma apresentação do grupo Boi da Garoa. Localizei essas informações mediante conversas com as professoras de Arte e de Educação Física nos anos anteriores. Também pude assistir filmagens das apresentações das danças quando as turmas cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pedi à turma que mencionassem as diferenças e semelhanças entre as danças. Uma parte do grupo definiu-as como “danças populares”. Perguntei se conheciam outras danças populares. Citaram o *break*, o *funk* e as danças de baile. Ao questionar sobre o que eles chamavam de “danças de baile” alguns estudantes gesticularam com o dedo para baixo e para cima, imitando as danças “disco” da década de 1970. Por indicação de um dos estudantes inseri no descritor do Youtube “dança dos anos 1970” e assistimos ao vídeo chamado “Soul Train 1973/74”¹.

As opiniões emitidas revelam um posicionamento comum: “bem diferente né”, “dança estranha”, “nossa eles dançam muito estranho”, “que roupas engraçadas”, “não vamos fazer essas danças né professor? Por favor, né”, ao questionar novamente algumas falas responderam: “Porque a dança é muito estranha”, “os passos são muito estranhos”, “parece break, mas é muito esquisito”, “não parece com nada que eu já tinha visto”, “Achei mó dança ridícula, dançam muito estranho”, “estranha, mas tem muitos passos parecidos com danças de hoje, mas alguns nem se usa mais”, “é mesmo gente, parece até hip hop e break, mas é diferente, estranho”.

“O telefone tocou novamente”, é a sétima música do sétimo álbum do cantor e compositor Jorge Benjor (na época Jorge Ben). O álbum “Força Bruta” é considerado um dos discos de maior influência para o ritmo Samba Rock. Lançado em 1970, Jorge Ben tinha o acompanhamento dos músicos do Trio Mocotó, outra referência do Samba Rock. Para acessar a música: https://www.youtube.com/watch?v=qh8ijMsOXw0&list=OLAK5uy_khKY2rD3PLG95ABIQ-dE1SpaTMsfazhrRU

1 <https://www.youtube.com/watch?v=BrJZU3oUMEE>

Apesar do estranhamento, identificaram semelhanças com o hip hop, o que de certa maneira já dava conta de analisar um pouco da estrutura apresentada nas danças de origem da chamada black music. Nesse momento entendi que o mais adequado seria estudar uma dança relacionada às culturas negras. Mesmo que timidamente um grupo de meninos sugeriu que poderíamos estudar o samba.

Professor: Samba? O que vocês sabem sobre samba?

Tiago: ...que sambamos assim (demonstrando alguns passos um pouco desajeitados gerando risos na turma).

Bruno: sei que tem o samba rock...

Murilo: faz igual fizemos antes professor, põe no Youtube samba rock e vê o que dá.

Seguindo a sugestão, encontramos o vídeo "Desafio Samba Rock – VIP Os Capri"². A turma ficou atenta aos passos, inclusive algumas meninas que estavam mexendo nos celulares, aparentemente "fora da aula", levantaram e arriscaram alguns passos da dança tentando copiar o vídeo, assim após certa euforia dos estudantes arriscando passos e imitando gestualidades, decidimos estudar o samba rock, o que segundo eles seria o "mais legal".

Alguns estudantes achavam que não era possível juntar samba com rock, mas logo nas primeiras vivências compreenderam que não era a junção de estilos diferentes, mas um outro estilo que representava uma cultura presente e efetivamente vivida na região sudeste do Brasil, samba rock em São Paulo e swing no Rio de Janeiro.

Comecei uma das atividades apresentando a música *16 toneladas* do cantor Noriel Vilela, pedindo aos estudantes que dançassem como imaginassem a partir das gestualidades e do que já tinham visto ou conheciam sobre o samba rock. No encontro seguinte, a presença da estagiária, que mencionou ter conhecimentos de samba rock, sugeriu que experimentássemos alguns passos que ela considerava básicos. Colocou a *playlist*, ficou à frente da turma e pediu que copiassem seus passos. No segundo momento os estudantes dançaram em duplas e ela tentou ensinar alguns giros.

Conversei com pessoas que eu conhecia que tivessem acesso ou pudessem me ajudar no trabalho com o samba rock. A partir da indicação de um amigo, no encontro seguinte assistimos ao docu-

2 <https://www.youtube.com/watch?v=1JSgi054JBk>

mentário "Clube do balanço swing e samba rock³", que contém informações relevantes dos músicos que faziam parte da banda Clube do Balanço, entre outros personagens como promotores de festas, eventos, *DJs* entre outros.



Os estudantes não entendiam os motivos porque o samba rock não aparecera em outros anos. Era a primeira vez que acessavam uma dança que não era individual, não estava baseada em alguma coreografia ou que deveria ser apresentada.

Juliana: "Mas tipo...então, mas eu não sei também por que não teve...(sobre o samba rock nas aulas)" após um pausa retoma dizendo: "hummmm..." "acho que tem a ver com a maturidade, também, muitas vezes, não sei..."; "eu tô achando legal..."; "...é coisa nova, não é...a gente aprende bastante luta essas coisas, mas é legal a fazer outras coisas, dançar...e também a gente aprende outras coisas né, a gente vai aprendendo a si, também...a não ficar dura, nas coisas também, assim, e é legal aprende outras coisas...eu acho que foi o mais legal até agora, a dança..."

3 Parte 1 - https://www.youtube.com/watch?v=KJE_SR5nL68&t=69s
Parte 2 - https://www.youtube.com/watch?v=xbBJPnd_SWM

Giovana: "Vim de outra escola, onde eu já estudei, eu nunca aprendi samba rock é a primeira vez na verdade que eu tô aprendendo..."; "...na minha escola onde eu estudava, era uma escola evangélica né, então tipo, não tinha essas coisas...aqui, não sei... porque...tem muitos alunos que gostam de dançar...", "...eu tô gostando muito disso, porque é a primeira vez que eu tô aprendendo... é muito legal!"

André: "...acho que a gente ainda não tinha entrado nesse negócio da...dessa cultura e agora como a gente tá estudando...a gente também estudou capoeira essas coisas, ia ser legal falar sobre isso e eu achei legal estudar samba rock".

Professor: "Mas...qual cultura?"

André: "A cultura assim, tipo...meio que, como eu posso falar...bandida, porque...não podia tocar samba, porque eles falavam que era...você não podia, é,... era contra a lei que nem a capoeira que você não podia jogar que era contra lei, e aí eu acho que ia ser legal estudar essas coisas".

Professor: "E aí a gente estudando agora...o que você acha?"

André: "Eu acho legal, porque de algum jeito a gente tá estudando sobre o que a gente passou até aqui.", "...tem bastante passos que dá pra fazer lá e que é um ritmo até que legal".

Iniciamos o encontro seguinte apresentando fragmentos de um texto que relata a história do samba rock. Retomamos o documentário "Clube do balanço swing e samba rock" onde foi possível identificar nas falas dos estudantes a compreensão de um espaço de origem, de uma localidade e principalmente de um grupo social, afinal, em suas narrativas, os personagens apresentam suas histórias com o samba rock.

Nos encontros seguintes trouxeram diferentes músicas e experimentaram possibilidades de dançar a partir dos passos que já tinham vivenciado. Também tentavam reelaborá-los, seguindo uma das falas do documentário em que o DJ dizia ser "possível dançar samba rock com qualquer música que dê o ritmo". O pagode foi mencionado entre as músicas de samba rock que facilitavam a dança. Em duplas, alguns estudantes tentavam seguir o passo básico ensinado pela estagiária enquanto outros dançavam individualmente, em trios ou quartetos.

Acessamos parte da história sobre o movimento das "Rosas Negras" no documentário "Bailes – Soul, Samba Rock, Hip Hop e

identidade em São Paulo⁴”, apresentando a importância das mulheres no movimento negro, sendo elas as mais assíduas entre os integrantes da Frente Negra Brasileira. Esse coletivo organizava bailes e festivais artísticos, já que os negros não tinham a permissão de frequentar os eventos de outros grupos. Isso gerou indignação nos estudantes e fez surgir a ideia de promover um baile de samba rock.



Um grupo de meninas insistiu na realização do baile e que pudesse tocar funk. Para um menino, “a origem do baile pode até ter a ver com o funk, mas a dança nada a ver...”, Outra estudante retrucou: “Eu posso falar? Discordar que parece o funk? Pra mim devemos usar só músicas que podemos dançar o samba rock se fizer o baile”, continuou “É porque eu acho que a batida e o jeito de dançar parece totalmente diferente de um funk, o samba rock, tipo, o nosso jeito de dançar e a música que a gente ouvia, era totalmente do toque do funk e a, normalmente a letra e o jeito de dançar”, “Parece também que a batida é bem marcada...”

O acontecimento do baile já estava estabelecido. Os estudantes começaram a colocar músicas de funk, tentando utilizar passos de samba rock, o que levou a turma a terminar aquele encontro dançando funk. Na semana posterior, surgiu uma discussão sobre o centro e periferia, já que nos lugares em que o samba rock estava presente faziam referência ao centro de São Paulo, desde a origem até os dias de hoje na Galeria Olido⁵ e Avenida Paulista⁶. Segundo os estudantes, as periferias são lugares mais pobres da cidade, “lá rola reggae”, “lá vive a classe social baixa de São Paulo”. Ao serem questionados sobre se alguém morava na periferia grande parte dos

4 <https://www.youtube.com/watch?v=RJ0w6DtpG-Y&t=920s>

5 Vitrine da Dança 22/08/09 – Samba Rock 01 - <https://www.youtube.com/watch?v=jLLD9g-XB3g>

6 Samba-Rock na Av Paulista | Venha dançar!!! - <https://www.youtube.com/watch?v=PjtxKzVJ1lo>

estudantes que moravam em bairros periféricos não tinha essa clareza, sobre o que diferenciava centro e periferia.

Alguns estudantes disseram que na periferia acontecem muitos bailes funk, que se diferenciavam dos objetivos dos bailes de samba rock. Convidados a explicar, uma parte do grupo disse que o funk, assim como o samba rock no passado, era mal visto pelos mais velhos. Em ambos os casos, tratava-se da busca pelo reconhecimento da identidade de cada grupo.

Um dos estudantes trouxe a informação dos pais viam com alegria a realização do baile, especificando que a irmã e o pai dançavam bastante em casa e lembrava da irmã se arrumando para ir aos bailes. Sugeri que conversassem com as famílias para que tivéssemos mais contribuições ou opiniões sobre o tema.

Alguns disseram que os familiares chegaram a dançar, mas que nem imaginavam que nas aulas de Educação Física era possível estudar samba rock. Vale destacar que a mãe do Murilo frequentava bailes de samba rock, disse que não conseguiria participar de nenhuma de nossas aulas, mas ofereceu uma *playlist* com músicas de samba rock para o baile.

Os estudantes organizaram os grupos a partir da fala do Murilo e dos interesses em cada um dos elementos que acreditavam fazer parte do baile. A partir do que já tinham assistido nos vídeos, os grupos de trabalho se organizaram por interesses e afinidades em grupos de comida, iluminação e decoração, DJs, convites e dança. Reunidos, começaram a propor ideias que possibilitariam a realização do evento.



Apresentei aos estudantes por sugestão de algumas pessoas que frequentam festas, bailes e encontros de samba rock alguns *flyers*



Com os *flyers*, os estudantes obtiveram elementos e referências para confeccionar os convites e acessaram novas informações sobre os bailes. Pipocaram questões sobre do que se tratava a nostalgia, o partido alto, a música soul e o Charme. Enquanto isso, a preparação do baile caminhava aos trancos e barrancos. Confesso que rolou certa frustração ao conversar com os grupos que assumiram responsabilidades com a decoração, mas não dialogavam com pessoal da iluminação, como combinado inicialmente entre os integrantes.

Pedi para que nos encontros seguintes os grupos “apresentassem” para toda a turma o que já tinham conseguido realizar, o que implicava adotarem formas de registro. Testamos a iluminação (realizada com 2 retroprojetores), um globo e a máquina de fumaça

(conseguidos com a professora de Arte), a música a partir da *playlist* elaborada pelo grupo para o tempo adequado do baile, bem como os demais combinados.

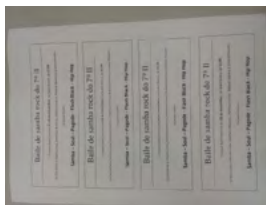


Com a aproximação da data do baile e a necessidade de reservar horários, equipamentos e espaços, o que obrigava a buscar a ajuda de muitas pessoas e explicar a proposta, fiquei sabendo que um dos funcionários do audiovisual fazia parte de uma equipe de bailes e realizava eventos de samba rock. Fui até ele com a intenção de convidá-lo para uma das aulas para orientar e contribuir com estudantes, elucidar dúvidas e principalmente animar ainda mais os estudantes que, apesar de ansiosos para a realização, demonstravam certo desinteresse.

Com o convite aceito, na data combinada, o Douglas, compareceu na posição de líder da "Equipe Águia Black", o Douglas Dx. Realizou um bate papo aberto com a turma tratando de muitos assuntos, narrou a experiência de realizar os bailes, sobre o que se serve de alimentação, como a equipe se organiza para elaborar e produzir o baile e ainda aproveitou para ensinar mais alguns passos, apresentando sua rede social e da equipe Águia Black, para que os estudantes tivessem referências e ajuda.



Após praticamente um trimestre de atividades, o dia mais esperado pelos estudantes chegou. Cada grupo desempenhou a sua função.



Como forma de agradecimento, bem como para retribuir a gentileza de todos que contribuíram com os conhecimentos nas aulas, todos os parceiros que ajudaram na realização e durante a tematização das aulas foram convidados e estavam presentes. Douglas DX, a estagiária, a bolsista que acompanhou as aulas, bem como outras pessoas que ensinaram alguns passos ou indicaram caminhos para que desenvolvêssemos o trabalho.





Finalizando, convém explicitar que os estudantes do 7º ano tiveram a possibilidade de produzir nas aulas diferentes significados sobre o samba rock, desde elementos relacionados aos aspectos da dança, bem como a resistência cultural que permeia a prática nos espaços em que ela acontece. O mesmo ocorreu comigo ao realizar pesquisas, conversar com pessoas, buscar fontes para elaborar ações didáticas para vivenciarmos o samba rock, corroborando com a defesa da dignidade das múltiplas e controversas identidades, bem como a diferença, garantindo que não existam conhecimentos, modos de viver e gestos, melhores ou piores, mais adequados ou menos adequados, a serem estudados na escola.

Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela

Tathiana Gonçalves
Leonardo de Carvalho Duarte

Neste texto relatamos uma experiência de tematização de brincadeiras africanas, desenvolvida entre os meses de agosto e dezembro de 2018, no *Grupo Terra*, composto por 29 crianças entre 4 e 6 anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela. A escola foi inaugurada em 1955, e está localizada no Bairro do Limão, no distrito do Limão, localizado na parte Noroeste da Zona Norte do município de São Paulo.

A EMEI Nelson Mandela está vinculada à Diretoria Regional de Educação (DRE) Freguesia do Ó/Brasilândia. Até junho de 2016 chamava-se EMEI Guia Lopes passando à nova denominação em 28/06/2016, através da Lei 16.463/2016¹. Ao final de 2017, por decisão do conselho escolar, a instituição aderiu ao programa de educação integral da SME-SP. No ano seguinte, as crianças frequentaram a escola das 8h às 16h. Outra característica é a constituição de grupos multietários com crianças de 4, 5 e 6 anos na mesma turma.

As motivações para iniciar a tematização foram a articulação com o projeto político pedagógico da unidade e a lei 10.639/03, que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileiras. Nossa escola desenvolve um trabalho implicado com as questões étnico-raciais que atravessam os projetos e as práticas cotidianas. Em 2018, celebramos o centenário de Nelson Mandela, patrono da unidade, e os valores civilizatórios afro-brasileiros foram temas abordados em todas as turmas. Partiu daí a definição das brincadeiras africanas como práticas corporais a serem tematizadas.

No primeiro semestre de 2018, a professora Tathiana apresentou e organizou a vivência de algumas brincadeiras africanas (*terra e mar*, *fogo na montanha*, *saltando feijões*), nos momentos previstos para utilização da quadra. As crianças demonstraram interesse e empolgação na vivência dessas brincadeiras, o que levou a professora a tornar as brincadeiras africanas tema de estudo no segundo semestre. Momento em que o professor Leonardo passou a colaborar com os trabalhos.

Os objetivos iniciais foram: ampliar o repertório de brincadeiras do grupo; estabelecer conexões entre os modos de vida de

1 <http://sedin.com.br/new/index.php/lei-no-16-4632016-alteracao-nome-de-emei-guia-lopes-para-emei-nelson-mandela/>

africanos e brasileiros, reconhecendo identificações a partir das brincadeiras; ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as brincadeiras africanas e ressignificá-las conforme as necessidades do grupo. A tematização se desenvolveu, principalmente, no momento destinado ao trabalho com a cultura corporal, previsto na linha do tempo do grupo (uma vez por semana, durante 45 minutos), mas também atravessou diversos outros momentos da rotina escolar.

O trabalho teve início com uma roda de conversa:

Leonardo: Eu ouvi a prô Tathi dizendo que vocês vão estudar na hora da cultura corporal as brincadeiras africanas?

Várias crianças: Sim!

Criança 1²: Da África do Sul.

Criança 2: Das Áfricas.

Criança 3: Nós gostamos de brincar, tem uma brincadeira legal.

Criança 4: Nós fizemos pula feijões.

Leonardo: Eu vi vocês brincando de pula feijão.

Criança 1: É pula feijões.

A criança 2 começa a tentar explicar como é a brincadeira...

Leonardo: E por que, vocês estão chamando essa brincadeira de pula feijões e dizendo que é uma brincadeira da África?

Criança 5: Porque os brancos mudou o nome.

Criança 6: Porque veio lá da África.

Leonardo: Hum! Mas eu conheço essa brincadeira como relóginho.

Criança 1: Mas não é relóginho.

Criança 2: Tá errado, é pula feijões.

Leonardo: E como vocês sabem que não é o nome certo?

Criança 7: Porque a prô nos contou que os brancos mudou o nome.

Leonardo: E como será que a prô Tathi descobriu isso?

Criança 2: Ela pesquisou na internet.

Leonardo: Pesquisou na internet? E tudo que tá na internet é verdade?

Várias crianças: Siiimm!

Leonardo: Será? E como as crianças da minha escola, que fica aqui no Brasil, brincam dessa brincadeira e chamam de relóginho?

Criança 1: É porque eles não sabem o nome, que os brancos mudaram o nome.

Criança 2: Conta para eles.

2 Devido alguns fatores, entre eles baixa qualidade de alguns áudios, ausência do nome das crianças em alguns registros, etc. optamos por não identificar nenhuma criança pelo nome para evitar erro na atribuição das falas.

Leonardo: Os brancos mudaram o nome da brincadeira? Por quê?
Criança 8: Eles não gostavam dos negros e mudaram o nome que os negros colocaram.
Leonardo: Será?
Criança 5: A prô que falou.
Criança 9: A prô pesquisou na internet.
Leonardo: E será que tem outros lugares que a gente pode pesquisar também? Para saber mais sobre isso?
Criança 2: Dá para gente perguntar para os africanos.
Leonardo: Que mais?
(Alguns segundos em silêncio)
Leonardo: A prô pesquisou na internet, a gente já falou que pode perguntar para alguém, fazer uma entrevista? E qual outra forma a gente pode pesquisar?
Criança 1: No site.
Criança 3: No blog.
Criança 4: Que é isso?
Criança 3: No Google, no computador.
Criança 6: Tablet.
Leonardo: E onde mais a gente pode fazer pesquisa? Vocês só usam computador para fazer pesquisa?
Criança 10: No globo.

Considerando o interesse de conversar com as crianças sobre a África e as brincadeiras africanas, levamos para a sala um globo terrestre que permaneceu desmontado ao lado da roda de conversa. A presença do globo estimulou as crianças a indicá-lo como recurso para a pesquisa. Recorremos ao material para continuar a conversa e problematizar a presença de brincadeiras africanas na escola.

Leonardo: No globo? Dá para fazer pesquisa no globo?
Várias crianças: Sim!
Leonardo: Então deixa eu montar aqui. Todo mundo já sabe que isso aqui é o globo?
Criança 11: É o planeta terra, parece.
Leonardo: Todo mundo acha que é o planeta terra?
Várias crianças: Sim!
Criança 12: Tem um monte de país.
Leonardo: Isso aqui é como um desenho do nosso planeta.
Criança 10: Tem muitos país, Brasil, São Paulo.
Leonardo: São Paulo é um país?
Criança 1: Não, é uma cidade.

Leonardo: Vocês sabem onde é o Brasil?

Várias crianças levantam para apontar no globo.

Criança 2: Eu moro aqui – apontando para São Paulo.

Leonardo: E onde fica a África?

Várias crianças apontam no globo

Leonardo: Vocês conhecem alguma coisa da África?

Criança 3: Nelson Mandela.

Leonardo: Olha só, as brincadeiras africanas acontecem aqui na África e nós estamos aqui no Brasil – indicando no globo.

Criança 4: Trouxeram da África para o Brasil.

Leonardo: E como vocês acham que as brincadeiras vieram da África para o Brasil?

Criança 5: Nadando.

Leonardo: Nadando? Será?

Leonardo: E será que veio alguma brincadeira daqui da China para o Brasil?

Criança 7: Aqui é a China?

Leonardo: Sim

Criança 7: É longe.

Leonardo: Vocês falaram que veio brincadeira daqui da África até aqui e será que veio da China também?

Várias crianças: Não!

Criança 8: Não tem brincadeira na China.

Leonardo: E dos Estados Unidos, será que veio alguma brincadeira?

Algumas crianças: Não!

Leonardo: E da Argentina?

Algumas crianças: Não!

Leonardo: E porque vocês acham que vieram brincadeiras da África e não vieram da China, dos Estados Unidos e de outros lugares?

Silêncio

Leonardo: Por que vocês acham que vieram brincadeiras da África? Quem trouxe?

Criança 13: Nelson Mandela.

Criança 1: Vovô Madiba.

Tathiana: Será que vovô Madiba que trouxe?

Várias crianças: Sim!

Criança 5: Quando ele era novinho ele veio para São Paulo.

Criança 2: Veio alguma brincadeira aqui dos lugares onde tem neve para o Brasil?

Leonardo: O que vocês acham?

Criança 10: Não, não tem ninguém morando lá.

Tathiana: Será que não tem ninguém morando lá?

Criança 6: O urso.

Criança 8: O urso polar.

Criança 3: O urso mora na floresta.

Leonardo: Então eu tenho um desafio para esse grupo, o grupo vai descobrir como essas brincadeiras chegaram aqui.

Tathiana: Como a gente vai descobrir?

Criança 1: Perguntar para família.

Criança 3: Para o pai, para o tio.

Tathiana: Tá vendo que vocês sabem que existem outras formas de pesquisar.

Criança 2: Mas pô, você falou que as brincadeiras vieram da África.

Tathiana: Sim, eu pesquisei, mas o que o Léo está perguntando para gente é como elas vieram?

As ideias iniciais sobre as brincadeiras africanas (*“vieram nadando”* e *“alguém trouxe”*) foram se modificando ao longo da tematização. Além de suspeitarem do *“Nelson Mandela”*, *“vovô Madiba³”*, *“alguém que viajou para África”*, *“a família Abayomi⁴”* e *“a Cibele⁵”*, as pesquisas e vivências, permitiram às crianças anunciar outras possibilidades, por exemplo: *“foram os negros que vieram como escravos que trouxeram”* e *“eles ensinaram de pai para filho”*.

Leonardo: Quais foram as brincadeiras africanas que a pô Tati já ensinou para vocês?

Criança 9: Pulando feijões.

Criança 11: Fogo na montanha.

Silêncio

Leonardo: Eu pensei que o Grupo Terra sabia muitas brincadeiras da África, mas até agora vocês só falaram duas.

Criança 2: Terra e mar.

Leonardo: Será que lá na África tem mais que 3 brincadeiras?

Crianças: Sim!

Leonardo: Então a gente pode descobrir mais?

Crianças 5: Tem comida do Japão e da Espanha.

Leonardo: Se tem comida de outros países por que não tem brincadeira? Será que tem alguma brincadeira que a gente faz aqui que veio lá do Japão?

3 Referência a Nelson Mandela.

4 Bonecos de pano. Figuras de afeto que compõem a proposta curricular da escola.

5 Diretora da escola.

Tathiana: Oh Léo, então nosso desafio pode ser descobrir se as brincadeiras que a gente faz aqui vieram de outros lugares?

Leonardo: O que vocês acham? É mais legal descobrir sobre as brincadeiras lá da África, ou descobrir de onde vieram as brincadeiras que a gente conhece?

Várias crianças: Da África.

Levamos para turma, como contribuição dos professores para as pesquisas do grupo, o livro *Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural*⁶, produzido a partir do projeto *Ludicidade Africana e Afro-brasileira*, da Universidade Federal do Pará e, organizado pela professora Debora Alfaia da Cunha. O livro tornou-se um elemento importante da tematização, passou a fazer parte do acervo de materiais da sala e ficou disponível ao grupo para manipular e consultar. As crianças sugeriram recorrer a ele para selecionar brincadeiras, encontrar informações sobre as características, formas de jogar, regras, etc.



Momentos de manuseio, consulta e leitura no livro⁷.

6 Trata-se de um e-book disponível para download gratuito na internet. Providenciamos a impressão colorida do material para facilitar o acesso e manuseio pelas crianças. Disponível em: <https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2017/09/ebook-brincadeiras-africanas-para-a-educacao-cultural.pdf>

7 Todas as fotos que constam nesse relato fazem parte do acervo dos autores e da unidade escolar.

Vivenciamos 10 brincadeiras diferentes, uma ou duas a cada semana. As vivências ocorreram conforme a compreensão que tivemos das regras lidas no livro. Ao longo das atividades e a partir de diferentes problematizações, as práticas foram ressignificadas segundo as necessidades, interesses, sugestões e desejos das crianças. Houve modificações de regras, formas de jogar e também nas significações anunciadas pelas crianças sobre a África, os africanos e as brincadeiras africanas e brasileiras, conforme ilustram os registros produzidos, fotografias, desenhos, ações, e diálogos gravados, filmados e/ou escritos, ora pela professora regente, ora pelo professor de Educação Física, ora pelas crianças.



Terra e mar – Moçambique 



Banyoka – Zâmbia  e Zaire 



Meu querido bebê – Nigéria 




Saltando feijões – Nigéria 




Comboio – Botswana 



Fogo na montanha – Tanzânia 




Ahm totre – Gana 




Kakopi – Uganda 



Pilolo – Gana 



Antoakyire – Gana 

Certo dia, propusemos refazer a brincadeira *saltando feijões* como estava proposta no livro. Tathiana escreveu a letra S, inicial do nome da brincadeira, e as crianças buscaram e identificaram no índice. Fizemos a leitura das informações e assistimos a um vídeo da brincadeira indicado no e-book. Depois montamos o instrumento para a brincadeira com uma garrafa pet, as crianças colocaram os feijões na garrafa e a professora amarrou o cordão. Giramos a garrafa e as crianças também quiseram girar. Elas disseram que nossa brincadeira não estava igual ao vídeo.

Criança 1: Prô a gente não está fazendo igual no vídeo.

Leonardo: Pessoal, o (criança 1) acha que não estamos fazendo igual ao vídeo e vocês?

Algumas crianças: Tá sim, igual.

Outras crianças: Tá não, tá diferente.

Leonardo: O que vocês acham que tá diferente?

Criança 1: Vamos olhar no livro prô.

Pegamos o livro e revimos o vídeo no celular e...

Criança 2: A cor da corda.

Criança 4: O tamanho da corda.

Criança 5: O lugar onde está passando a corda.

Criança 6: A cor do feijão.

Criança 8: A quantidade de feijão.

Leonardo: Mas, será que é por isso que estamos fazendo diferente ou porque no vídeo as pessoas são maiores?

Várias crianças: Por causa do brinquedo.

Tathiana: Será que não é porque as pessoas do vídeo são adultas e conseguem pular mais?

Várias crianças: Não!

Criança 1: Adulto não brinca.

Criança 2: Eles trabalham.

Tathiana desafiou uma criança a pular junto com ela a ver quem pulava mais alto. Pularam juntas e as crianças não conseguiram identificar quem pulou mais alto, então propusemos pular para frente e verificar a distância. Todas as crianças quiseram participar e ver quem pularia mais longe. Repetimos mais de uma vez o pulo, algumas crianças pularam em distâncias diferentes, algumas bem próximas à professora, outras distantes, outras fizeram mais de um pulo desconsiderando a regra.

Leonardo: Olha só o que aconteceu, cada pessoa pulou de um jeito, cada criança fez uma distância.

Criança 3: Eu e a (nome da criança 4) pulamos igual.

Criança 1: Eu pulei igual a prô.

Leonardo: Sim, algumas crianças pularam distâncias bem parecidas, mas outras bem diferentes. Teve gente que pulou bem próximo da prô, e teve criança que foi mais longe, mais perto. Cada pessoa faz coisas diferentes das outras, adultos fazem coisas diferentes de crianças, de outros adultos, e uma criança também faz coisas diferentes de outras crianças.

Apesar da tentativa de identificar e afirmar as diferenças entre adultos e crianças e das crianças entre si, quando retomamos a questão da similaridade entre a nossa brincadeira e a do vídeo, parte das crianças insistiu que o problema era o brinquedo. Realizamos a atividade outros dias com o brinquedo produzido de forma idêntica ao visualizado no e-book e também de outras maneiras, utilizando saquinho de pano com pedrinhas, folhas e papel, pois surgiram outras questões, por exemplo, as crianças reclamaram que *“dói quando a garrafa bate no pé”*, que *“feijão é comida e a gente não devia ficar gastando”*. A partir das vivências e dos acontecimentos, produzimos outras formas de brincar.

Quando iniciamos a leitura da explicação da brincadeira *ahm totre*, as crianças imediatamente mencionaram que parecia com corre-cotia. Após algumas rodadas, mudamos para a brincadeira *antoakyire* e, durante a explicação, novamente algumas crianças falaram “é igual corre-cotia”. Quando as vivências terminaram conversamos sobre as características das brincadeiras.

Leonardo: Essas brincadeiras são parecidas?

Várias crianças: Siiimm!

Leonardo: O que elas têm de parecido?

Criança 10: Parece corre-cotia.

Criança 12: Parece pega-pega.

Tathiana: Mas parece como? O que tem de parecido nessas brincadeiras?

Criança 2: Tem que fazer um círculo.

Criança 3: Tem que andar.

Criança 4: E correr.

Criança 5: Tem que pegar o colega.

Contamos às crianças que essa brincadeira também parecia com outra que fazíamos na Bahia e que chamava “chicotinho queimado”.

Leonardo: Por que será que essas brincadeiras são tão parecidas?

Criança 1: É igual só mudou o nome.

Criança 2: É, deve ter sido os brancos que mudaram o nome.

Leonardo: Será que essas brincadeiras são todas iguais e só mudaram o nome?

Algumas crianças: Não.

Outras crianças: Sim.

Tathiana: Lembra o que aconteceu quando a gente estava brincando de saltando feijões?

Crianças: Sim.

Tathiana: O que aconteceu?

Criança 10: A gente mudou para saltando folhas.

Tathiana: Ah! A gente também mudou o nome da brincadeira?

Criança 19: Foi.

Criança 1: E mudou as regras também.

Leonardo: Então, Grupo Terra, quando estamos fazendo uma brincadeira a gente também pode mudar o nome e as regras, não é mesmo?

Crianças: Sim!

Tathiana: Será que isso pode ter acontecido com essas brincadeiras que nós vimos hoje?

Crianças: Sim.

Em outro dia...

Criança 14: Ai Léo, tá doendo minha perna.

Leonardo: Doendo a perna? E como vocês acham que pode ficar mais fácil?

Criança 2: Nós ir andando.

Leonardo: Andando?

Criança 3: Ir assim ó (faz o movimento com os pés e mão no chão e demonstra).

Leonardo: Pode ir assim (nome da criança 3)? E como vai todo mundo junto assim?

Criança 3: Pode ir segurando na mão do amigo.

Criança 4: É, ai fica mais fácil.

Criança 2: Segurando a mão do amigo que tá do lado.

Leonardo: Todo mundo concorda em ir usando a mão?

Crianças: Sim.

Leonardo: Então, vamos experimentar assim.

Em diferentes momentos da tematização conversamos com as crianças sobre as possibilidades de modificar as regras e as formas de brincar, sempre após vivenciar a brincadeira, conversar como foi e decidir coletivamente sobre as mudanças. Em diversos momentos houve conflitos de interesse por parte das crianças, algumas faziam propostas de mudança, outras reclamavam, alguns concordavam outros discordavam, alguns faziam propostas em benefício próprio, algumas desistiam de brincar, alguns ganhavam, outros choravam, etc. Durante as brincadeiras, diversas relações de poder iam se explicitando e regulando de diferentes formas as atividades. Permanecemos atentos para mediar as situações no sentido de apoiar as crianças que estavam em desvantagem e pensar coletivamente o direito de todas participarem, os interesses comuns e incomuns e o cuidado com o Outro.

Vários momentos da rotina das crianças foram alimentados pela tematização e também alimentaram a tematização. Por exemplo, os momentos de registro, onde as crianças escrevem, desenham, pintam, etc. foram espaços privilegiados para expressar aprendizagens e compartilhar experiências. Outro momento muito interessante foi a participação da avó de uma criança do grupo e de uma funcionária da escola, ambas convidadas para compartilhar experiências da infância e ajudar as crianças a pensar sobre a ancestralidade. As conversas abordaram a transmissão das brincadeiras entre as gerações.



Fotos das conversas com a dona Pedrina e com a vovó da Heloisa.

As crianças reconheceram e associaram as brincadeiras africanas e os valores civilizatórios afro-brasileiros que estavam sendo investigados no projeto didático da turma durante o ano letivo. Durante as vivências também puderam identificar e experimentar a *ancestralidade*, as *memórias*, o *comunitarismo*, a *cooperatividade*, a *circularidade*, a *musicalidade* e a *oralidade*.

Os registros permitiram e potencializaram a avaliação do trabalho, além de socializar a experiência com a comunidade. Discutimos com as crianças diferentes formas de compartilhar as experiências e surgiu como ideias a produção de um livro, de um cartaz e de um vídeo. As crianças se dividiram entre a produção do vídeo e do cartaz. Ambos foram executados e exibidos durante a mostra cultural no final do ano.



Momentos de registro e produção do cartaz para mostra cultural





Exposição na sala do Grupo Terra no dia da mostra cultural de final de ano

O vídeo⁸ foi produzido a partir dos registros fílmicos e fotográficos realizados pelos professores ao longo da tematização. As crianças figuram como protagonistas. O vídeo foi exibido primeiro para as crianças, que demonstraram grande alegria ao ver o resultado, depois foi exposto na mostra cultural para visualização das famílias.

Dentre os efeitos da tematização identificamos a maior participação e expressão das crianças para além do território da cultura corporal, mas nas diversas atividades da escola. Em momento de avaliação da professora Tathiana considerou que, “as crianças se sentiram empoderadas por protagonizarem os momentos de reviver cada brincadeira ou de ter suas ideias aceitas. Esse movimento fez com que algumas crianças passassem a se colocar mais e dar mais sugestões sobre o que fazer em determinadas atividades, pois sabiam que estavam sendo realmente ouvidas”.

Apesar das nossas impressões, dos registros e das avaliações positivas, não há certeza sobre e/ou controle dos efeitos das vivências na vida das crianças, das famílias, dos professores ou da comunidade. Contudo, não podemos deixar de acreditar na potência que a experiência tem para, “reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente da criança dos países africanos⁹”.

8 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pzRS5rIQMcs>

9 CUNHA, Débora Alfaia da. *Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural*. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016, p.24 (e-book).

Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física

Vinicius Paixão de Carvalho

O presente trabalho foi realizado durante todo o segundo semestre de 2019, junto às turmas do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Terezinha Mota de Figueiredo, localizada na Zona de Sul de São Paulo, no bairro do Jardim São Bento Novo, região do Capão Redondo.

Antes do começo das aulas, em uma reunião de planejamento, busquei alguns companheiros para obter informações sobre essas turmas. Considerando que seria meu primeiro contato com elas, precisava saber um pouco sobre o que estudaram nas aulas de Educação Física dos anos anteriores.

Iniciado o ano letivo, conversei com os alunos e soube que a maior parte de suas experiências abarcavam os esportes coletivos e as brincadeiras, mesmo que tenham sido lembrados que as ginásticas, danças e lutas também podem ser abordadas.

Após dialogar bastante, decidi tematizar a ginástica de academia. O tema gerou descontentamento nas turmas que diariamente reivindicavam aulas livres. Persistindo na proposta, convidei dois professores que atuam em academias do bairro para promover vivências da zumba. Observei, nessas ocasiões, que alguns estudantes realizavam passinhos de funk.

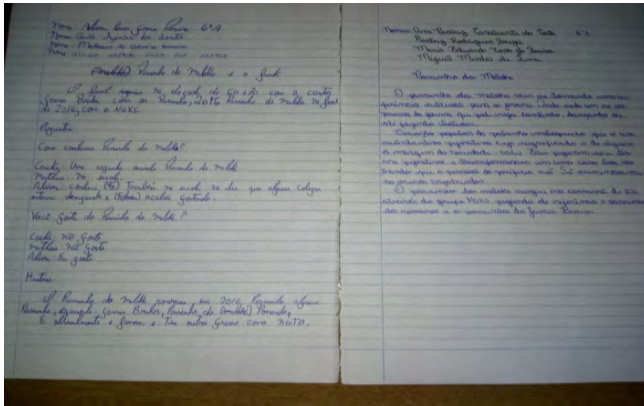
Certo dia, enquanto caminhávamos da sala de aula para a quadra, um automóvel passava na rua em frente à escola, divulgando as atrações do circo instalado nas proximidades. Quando o alto-falante tocou o funk *Movimento da Sanfoninha* da cantora Anita, vários estudantes repetiram a gestualidade que fizeram durante as vivências da zumba. Isso me fez pensar que no segundo semestre poderíamos abordar a dança.



Estudantes dançando ao som do *Movimento da Sanfoninha*

Tão logo retornamos do recesso de meio do ano, apresentei às turmas as fotografias acima e informei que naquele semestre estudaríamos a “dança dos passinhos”. O celular circulou de mão em mão: “elas estão dançando o passinho dos maloka”, “que dança é essa?”, “af, nada a ver com passinho dos maloka”. Diante das falas, redefinimos o tema proposto, em vez de “dança dos passinhos”, seria o “passinho dos maloka”.

Solicitei à turma que se organizassem em grupos para discutir e, na sequência, registrar por escrito o que sabiam sobre o passinho dos maloka, onde surgiu, que grupos dançam, onde aprenderam a dançar e o significado da palavra maloka. Cada grupo expôs à turma o conteúdo das suas anotações e, mais uma vez, constatei divergências nos posicionamentos.



Registro da atividade

O encontro seguinte aconteceu na sala de vídeo. O acesso à internet e as caixas de som possibilitaram a organização do nosso primeiro “baile dos malokas”.





Baile dos malokas

Os estudantes sentiram-se livres para escolher as músicas e se dançariam ou não. Alguns preferiram ficar sentados, apenas observando. Disseram que não estavam a fim, não sabiam ou não gostavam.

Na semana posterior, o professor da sala de informática ajudou-nos a selecionar materiais para uma pesquisa. Visitamos alguns portais, acessamos e selecionamos vídeos no Youtube. Anotamos os links na lousa como sugestões para conhecer um pouco mais sobre o tema. Quem conhecia os materiais indicados, optou por buscar outras referências. Todos foram orientados a registrar as informações que julgassem relevantes acerca do passinho dos maloka.



Pesquisa na sala de informática

No encontro seguinte os resultados das pesquisas foram apresentados. Disseram que o passinho dos malokas surgiu no carnaval de 2017, quando um grupo de garotos se reunia na escola para ir até a Avenida Faria Lima sair nos blocos. Começaram a juntar o passinho do romano com outras danças.

Muitos estudantes relataram que o contato com o passinho malocas dera-se por meio de vídeos do Youtube, parentes e amigos do bairro ou na própria escola. Uma garota do 6º C relatou que na *Fábrica de Cultura* do Capão Redondo acontecem várias atividades de dança das quais participavam colegas de outras turmas. Inclusive, um grupo de funk ensaiava no local.

A informação me levou até a Karine, estudante do 9º ano que frequentava as aulas de break dance na *Fábrica de Cultura*. Contou que o NGKS (Negrokis), grupo muito conhecido dos alunos, usava o espaço e, às vezes, faziam aulas juntos. Como havíamos pesquisado que o passinho dos maloka sofreu influências de outros ritmos e danças, convidei a estudante para desenvolver uma prática com o pessoal do 6º ano, falar sobre suas experiências com a dança e seu convívio com a galera do NGKS.



Atividade de break dance com aluna Karine do 9º ano C

À medida em que caminhava, o trabalho se potencializava com a participação dos meninos e meninas, mesmo aqueles alunos que não dançavam, contribuíam com questionamentos e registros do que ocorria, além de buscar novas informações. Quando circulava pelos corredores da escola, ouvia comentários, perguntas e percebia o interesse de outras turmas com o que o 6º ano estava estudando. Concluí que deveria envolver mais pessoas, todas poderiam contribuir com seus conhecimentos.

Propus a realização de uma entrevista com pessoas diferentes sobre o tema do semestre. Como também me senti na obrigação de saber mais do assunto, solicitei a amigos e parentes em grupos de WhatsApp que me ajudassem, filmando ou gravando suas opiniões a respeito do funk e, caso conhecessem, do passinho dos maloka. Muitos sequer ouviram falar do tal passinho, mas em relação ao funk não faltaram manifestações de reprovação: “essa música é de gente indecente”; “só fala palavrão”; “tem apelo sexual”; “incenti-

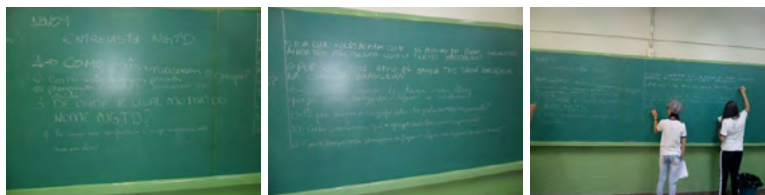
va o consumo de drogas”, “expõe a mulher como objeto sexual”.

Esses materiais foram apresentados às turmas que também trouxeram áudios, vídeos e relatos escritos de muitas pessoas. Percebemos falas assemelhadas, tanto na crítica ao funk, como se fosse o causador de todos os problemas sociais, mas também vários depoimentos de homens e mulheres que apreciam o ritmo musical.

Perante os relatos das entrevistas e falas dos alunos, realizei novas pesquisas sobre o passinho dos maloka e o funk e organizei uma apresentação em power point com os assuntos que emergiram. Abordei a história do funk, desde o movimento iniciado por James Brown, nos Estados Unidos, que também sofreu perseguições e proibições em algumas cidades, assim como aconteceu com o rap, samba e capoeira, produtos das culturas periféricas. Ressaltei que o termo “maloka” é associado a um contexto negativo, funcionando como marcador de identidade de um grupo ou pessoa, basicamente, morador da periferia.

Num momento de reflexão sobre os acontecimentos das aulas durante uma conversa com minha companheira, ela me lembrou de um ex-aluno que dançava funk, lembrei que fazia parte de um grupo, talvez, se ele fosse à escola para dialogar com as turmas seria possível romper representações preconceituosas em torno do passinho dos maloka. Consegui o contato dele e imediatamente agendamos uma conversa com os estudantes.

Os meninos e meninas acharam uma excelente ideia interagir com alguém ligado ao funk. Ao saberem de quem se tratava, fui surpreendido pelo frenesi. Nem suspeitava que esse meu ex-aluno e seu grupo são uma grande referência no passinho dos maloka. Antes de recebê-los, combinamos como seria a atividade e elaboramos perguntas a serem feitas na ocasião.



Elaborando as perguntas

Como a situação implicaria na junção das três turmas, ficou decidido que cada qual elegeria dois representantes para fazer as

perguntas que a turma elaborou, porém nada impediria outros alunos de intervirem durante atividade. Entrei em contato com Yuri (membro do grupo Negritude - NGTD) para explicar a dinâmica, ele concordou e disse que faria também um pocket show.

Chegado o dia tão esperado, a escola estava alvoroçada. Outras turmas querendo participar, alunos chorando de emoção ao saber que receberiam o NGTD na própria escola. Em função do espaço, não foi possível atender a todos, mas alguns alunos deram um jeitinho de acompanhar apresentação.



Momento da apresentação do grupo NGTD



Dançando com o grupo

A presença dos dançarinos foi muito significativa para nosso trabalho. Pudemos conhecer um pouco mais sobre a prática corporal e sobre um grupo que tanto influencia os jovens da periferia, desde sua forma de vestir, o modo de falar, passando pelo corte de cabelo. Porém, uma questão ficaram no ar. Ao serem questionados se haviam sofrido algum tipo preconceito ou discriminação, responderam que sim, mas que não ligavam para comentários negativos. Notei que a resposta deixou alguns estudantes intrigados e outros decepcionados, pois havíamos discutido que as razões do preconceito têm relação com o local de origem e os sujeitos envolvidos nas práticas mal vistas por parte da sociedade.

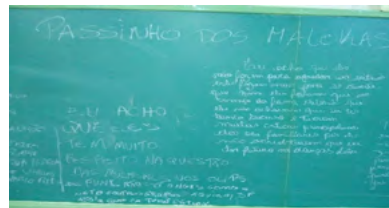
Na semana seguinte conversamos sobre a visita do NGTD. Muitos meninos e meninas elogiaram a atividade e agradeceram a oportunidade de conhecer pessoalmente o grupo. Aproveitei para retomar as conversas sobre o preconceito em torno do funk. Li uma matéria publicada no *Diário de Pernambuco*: “Entenda o passinho dos maloka, fenômeno que está renovando o brega funk”, em que jovens moradores do bairro de Santo Amaro, no Recife, descrevem como o passinho dos maloka tem influenciado o brega funk, tornando-se uma opção de lazer e gerado empregos, seja na produção de vídeos ou na criação e confecção de roupas.

Como a data da feira cultural da escola se aproximava, a qual tinha como eixo temático a diversidade, as turmas foram estimuladas a se organizar e preparar uma apresentação com o tema estudado durante o semestre. Durante os preparativos, contamos com a colaboração do Gabriel do 9º A, que ajudou na mixagem das músicas.



Apresentação na feira cultural

Finalizando o trabalho, solicitei aos estudantes que registrassem na lousa suas opiniões sobre tudo o que fizemos. Os comentários foram transpostos para o meu caderno. Por iniciativa própria, os estudantes gravaram um videoclipe com o tema, tendo por cenário ambientes variados da escola.



Avaliação do trabalho realizado

Analisando os registros, concluo que o tema permitiu conhecer mais sobre o universo dos alunos e o fato de desenvolver práticas que dialoguem com sua cultura criou a possibilidade de debate dos discursos preconceituosos que circulam na e sobre a comunidade escolar. No decorrer do trabalho, constatamos a importância do funk e do passinho dos maloka para construção da identidade de muitos jovens moradores da periferia.

* * *

Dedico a escrita deste relato aos alunos dos 6^a anos A, B e C. Nossos conflitos iniciais foram extremamente relevantes para o desenvolvimento das aulas. Buscamos romper com o discurso preconceituoso em torno do passinho dos maloka e que o termo maloka vem ganhando um novo significado: dizer “eu sou malokeiro” deixou de ser algo ruim.