



ESCREVIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

Marcos Garcia Neira (Organizador)



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



ESCREVIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

Marcos Garcia Neira (Organizador)

volume 02

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



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: bibfe@usp.br

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

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E74 Escrevivências da educação física cultural / Organizado por
 Marcos Garcia Neira. -- -- São Paulo: FEUSP, 2021.
 24.746 Kb; PDF. -- (Volume 2)

ISBN 978-65-87047-24-9 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047249

1. Educação Física (Estudo e ensino) 2. Pedagogia crítica 3. Currículo
I. Neira, Marcos Garcia II. Título

CDD 22. ed. 375.76

SUMÁRIO

Apresentação do Volume 02	05
O trabalho com relatos de experiência na formação remota de professoras e professores Marcos Garcia Neira	10
Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil Alice Gomes Signorelli e Leonardo de Carvalho Duarte	27
Brincadeiras na quarentena Aline Santos do Nascimento	60
Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil Ana Cristina Godoy e Leonardo de Carvalho Duarte	74
Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk Carlos Alberto Oliveira Gomes	95
Iniciando a roda Camila dos Anjos Aguiar	106
“Jongo, uma roda pela igualdade”: tematizando o jongo na Educação Infantil Carolina Gitahy Hamburger	117
Boxe no Capão Eloa Cardoso de Araujo	136

Jiu-jítsu na EPG Manuel Bandeira	
Everton Arruda Irias	146
Corpo de dança: quem pode dançar?	
Heibe Campanella Francisco Monteiro	157
Basquetebol: entre faltas, estratégias e relações de gênero	
Leandro Rodrigo Santos de Souza e Cyndel Nunes Augusto	167
Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia	
Marina Basques Masella, Alice Gomes Signorelli, Ana Cristina Silva Godoy, Carolina Hamburger, Lenize Cristina Riga, Lígia Chiavolella, Priscilla de Lima Rocha e Solange Miranda	198
Diferentes significações sobre o k-pop	
Marcos Ribeiro das Neves	224
Brincadeiras de desenhos animados: Barbie, Susy, Hot Wheels e Pokemón	
Pedro Xavier Russo Bonetto	234
“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”: as escritórias-discentes na perspectiva da escritória-docente	
Ronaldo dos Reis	247



APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2

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

Conceição Evaristo





Escrivência é uma criação de Conceição Evaristo, escritora, professora e participante ativa dos movimentos 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. Em vez disso, 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 e colocada à margem do regramento neoliberal.

A escritora funde os gêneros do romance e da escrita de si, sem esconder 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 de escritora se materializa em *Becos da Memória*, livro memorialístico que retrata uma experiência negra no Brasil.

Propositalmente, as vidas de Conceição Evaristo e da protagonista Maria-Nova se mesclam. 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 desfavorecidos e desfavorecidas, e lentamente entrelaça elementos 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 o seu coletivo. A escrevivência 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. Seguindo a mesma toada do primeiro volume, 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 escrevivências, uma vez que manifestam impressões do fazer pedagógico vivido pelos próprios autores e autoras. São histórias de quem propõe, trabalha junto com os estudantes, reorganiza suas ações e aprende cotidianamente. Histórias de quem enfrenta o sol, o vento e a chuva, de quem avança noite adentro na labuta pedagógica, de quem inventa pedagogias em tempos de pandemia. 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. Há quem pense que apenas os intelectuais da universidade estão autorizados a falar sobre a prática educativa. Vez por outra, vão à escola, observam, anotam, filmam, fotografam e entrevistam para, em seguida, descrever o que viram e ouviram a partir do que pensavam antes mesmo de passar pelo portão. Os resultados de suas pesquisas são recheados de críticas e soluções mirabolantes dos problemas identificados, quando não romantizam, folclorizam e celebram o que somente eles chamam 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 escrituras se mostram potentes ao colocar em relevo discursos até então desconSIDERADOS, negligenciados.

Trata-se de uma virada epistêmica em que a narrativa docente encunha a arrogância acadêmica. As educadoras e educadores se inscrevem nos textos, emaranham-se na constituição de outros sentidos, possibilitam olhares distintos aos acontecimentos e trazem à tona outras formas de existir.

Nos entremeios das suas narrativas, explicitam os conhecimentos que produzem e rejeitam a posição em que sempre foram alocados pelos discursos científico ou oficial. 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 de 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 deseja ver o maniqueísmo que distancia a prática da teoria.

É preciso reconhecer que por muito tempo as vozes das professoras e professores estiveram ausentes no discurso pedagógico. A ausência é maior quando se trata da Educação Física. Se no contexto da literatura educacional os professores ou professoras não podem falar, aqueles e

aquelas que atuam com esse componente curricular são ainda mais interdidos, desvalorizados. Seu silenciamento não se deve a qualquer aspecto formal, mas à subalternidade para a qual foram historicamente empurrados. Afinal, quem se interessa por quem são, o que pensam e o que sabem as/os profissionais que tematizam as práticas corporais?

As professoras e professores que colocam em ação a pedagogia culturalmente orientada transgridem esse pensamento abissal, explicitando em suas escritas 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, variada e metamórfica, 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, setembro de 2021



O TRABALHO COM RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO REMOTA DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Marcos Garcia Neira





O ano pandêmico de 2020 foi marcado pela dor e sofrimento de milhares de pessoas cujos familiares padeceram devido à má gestão das políticas públicas da saúde e da economia. Admiramos como nunca o pessoal da linha de frente, trabalhadores e trabalhadoras dos hospitais, clínicas, unidades básicas e do pronto atendimento, além dos cientistas que buscam incansavelmente uma forma eficaz de combater a Covid-19. Entre tantas outras categorias submetidas ao estresse provocado pela precariedade que só faz aumentar um desafio por si só enorme, é impossível não pensar nos professores e professoras, da Educação Infantil ao Ensino Superior, de instituições públicas e privadas, independente da modalidade de ensino.

A fim de diminuir a circulação do coronavírus (SARS-Cov-2) e reduzir a chamada curva de contaminação, evitando assim sobrecarregar a rede hospitalar, no mês de março, o poder executivo decretou o isolamento social e a interrupção imediata das atividades presenciais nas instituições de ensino. O Conselho Nacional de Educação e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicaram resoluções específicas sobre o chamado ensino remoto emergencial, flexibilizaram a contabilidade de dias letivos, carga horária e modos de realização das atividades de estágio nos cursos de licenciatura.

A experiência que passamos a relatar deu-se em tal contexto. No segundo semestre trabalhamos¹ com a disciplina *Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino de Educação Física*, componente obrigatória do curso

¹ Contamos com a interlocução e o trabalho imprescindíveis das bolsistas de graduação Isabella Florido Menoita, Juliana Mendonça Altino de Lima e Nathalia Campelo Ferraz Guirao.

de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Ciente das dificuldades que muitos/as estudantes enfrentavam para acompanhamento de “aulas” síncronas, decidimos pela organização de um curso viável às pessoas impossibilitadas de interagir em tempo real. Sabíamos de antemão² que o acesso à internet e as condições de participação não aconteciam da mesma maneira para todas e que os encargos laborais e familiares influíam nas rotinas dos/as estudantes.

Frente a essa realidade e sabedores dos objetivos de aprendizagem previstos para a disciplina – 1. Compreender a influência das culturas e o papel da escola na produção das identidades corporais; 2) Conhecer as concepções de ensino de Educação Física e relacioná-las às identidades que pretendem produzir; 3) Contextualizar a Educação Física cultural a partir dos seus campos de inspiração; 4) Compreender as noções de tematização, problematização e desconstrução adotadas pela Educação Física cultural; 5) Justificar a importância dos princípios ético-políticos da Educação Física cultural; 6) Caracterizar as situações didáticas da Educação Física cultural e 7) Reconhecer a singularidade dos conteúdos da Educação Física cultural – planejamos³ um formato que garantisse aos estudantes a flexibilidade necessária para superar as dificuldades do momento. Cada semana letiva abarcaria a leitura da bibliografia indicada; a assistência a uma videoaula e, às vezes, a um vídeo complementar; além da realização de uma atividade a ser encaminhada por e-mail, devidamente comentada e devolvida, e a participação facultativa no que denominamos conversas virtuais pelo *Google Meet*, para as quais foram disponibilizados quatro diferentes horários (segunda, terça e quarta-feira à noite, e quarta-feira à tarde). Inicialmente, esses encontros síncronos destinavam-se à abordagem de um aspecto específico do tema e à discussão de suas nuances com os/as participantes. Todavia, como se verá, ao longo do curso esses momentos passaram a incluir a exposição e debate das experiências pedagógicas desenvolvidas por

² Durante o primeiro semestre de 2020, a Comissão de Graduação fez um levantamento criterioso das condições de vida, saúde, estudo e trabalho durante a pandemia.

³ O programa do curso e os materiais recomendados foram disponibilizados em <https://mgneira.wixsite.com/edm0337edm03482020>

professores e professoras em atuação nas redes públicas estadual e municipal de São Paulo.

Inauguramos o curso estudando a construção cultural do corpo e, na continuidade, a produção das identidades corporais. A videoaula⁴ explicitou os parâmetros que balizariam os conhecimentos abordados ao longo do semestre. Rompendo com as influências biologicistas que contaminam os discursos e representações sobre o corpo, situamos as contribuições iniciais das Ciências Humanas para o entender o movimento como forma de linguagem e o atravessamento do corpo por relações de poder e sua impregnação pelos de signos de classe, raça, gênero, etnia, orientação sexual e religião.

Recorrendo às contribuições dos Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista, referencial empregado por Carolina Chagas Kondratiuk, autora do artigo *Juventude e beleza ao alcance de todas: análise dos discursos midiáticos sobre o corpo feminino*⁵, problematizamos o papel das vivências, experiências estéticas e, principalmente, dos discursos no modo como os sujeitos significam a gestualidade, a aparência, o desempenho e os atributos físicos. O entrecruzamento desses elementos acaba por constituir as identidades corporais. Insistimos na noção de corpo culturalmente produzido, resultado de um processo sobre o qual temos pouco ou, na imensa maioria dos casos, nenhum controle. Isso não quer dizer que estejamos à mercê do contexto, o que seria puro determinismo. Muito pelo contrário, as pessoas interagem distintamente com vivências, experiências estéticas e discursos que, embora semelhantes, nunca são os mesmos porque a interpretação de cada sujeito depende do seu repertório cultural.

Em paralelo, as atividades propostas na primeira parte do curso instigaram a mobilização desses conhecimentos. As turmas foram convidadas a assistir à entrevista⁶ que a diretora do documentário *Meu corpo é político* concedeu à TVT e posicionar-se a respeito do papel da arte na produção e veiculação de representações sobre o corpo. O vídeo retrata momentos

⁴ Disponível em <https://youtu.be/KIPNzeXv9qo>

⁵ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/carol_02.pdf

⁶ “Meu corpo é político”: documentário premiado que expõe a diversidade de gênero. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WsLnENBVt9k>

corriqueiros da vida de quatro pessoas trans – no ambiente doméstico, no trabalho, no lazer – posicionando-as como sujeitos e valorizando suas colocações. As respostas sinalizaram a importância de produções artísticas abrirem um espaço digno a outras representações de corpos, apontando o quanto isso pode ser revelador das suas existências e ajudar no combate ao preconceito.

A leitura de *O corpo aprendiz*⁷, um belo texto autobiográfico de Roseli Aparecida Cação Fontana, suscitou os/as estudantes a recuperar em suas memórias episódios que influenciaram a construção das suas identidades corporais. Como era de se esperar, pois o texto de certa forma induz a isso, muitas pessoas se referiram às aulas de Educação Física que frequentaram, mas também descreveram experiências com as práticas corporais seja no ambiente familiar ou institucional. Algumas expressaram momentos felizes, outras nem tanto. Nos comentários enviados como resposta, enfatizamos que nem sempre as identidades foram negativas pelas experiências escolares. A trajetória da própria personagem alternou altos e baixos, o que também se passa no contato informal com as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas ou com as representações elaboradas e significações atribuídas ao nosso corpo. A produção das identidades corporais abrange um processo bem mais complexo que o mero contato com essas manifestações.

As investigações realizadas por Maria Rita de Assis César e André Duarte⁸, numa escola paranaense, e Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso⁹, numa escola mineira, permitiram-nos chamar a atenção para as pedagogias do corpo tomadas num sentido amplo e sofisticado que excede as aulas de Educação Física. O primeiro estudo lança mão do pensamento foucaultiano para analisar as técnicas de governo empregadas pela escola na fabricação de identidades saudáveis, o que os autores denominaram *pedagogia do fitness*. O segundo se apoia no mesmo referencial para examinar o modo como a escola constitui corpos guerreiros e corpos ab-

⁷ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/textos/fontana_01.pdf

⁸ Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8264/5534>

⁹ Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JBDpHXxSNtm9VZtmKgZvSd/?lang=pt>

jetos mediante o estabelecimento de um ranking entre os mais e menos fortes, mais e menos valentes, critérios de ocupação do espaço durante os intervalos, comportamos acintosos ou acanhados, entre outros.

Reconhecendo o caráter multifacetado das pedagogias do corpo ativas pela escola, enveredamos pelo ensino da Educação Física propriamente dito. Há muito que os estudos curriculares denunciam as intenções das políticas educacionais de homogeneizar estudantes e docentes, moldando-os conforme padrões estabelecidos pelo mercado. O intuito é produzir cidadãos e cidadãs governáveis e regulados conforme os ditames sociais em vigor. Isso não significa a assunção de uma condição passiva e submissa, muito pelo contrário, onde há poder, há resistência, como ensina Michel Foucault. Os sujeitos buscam livrar-se das amarras que lhes são impostas, mas, assim mesmo, a experiência curricular deixa marcas profundas.

As turmas empolgaram-se com a argumentação foucaultiana, sobretudo quando se deram conta da artimanha neoliberal de convencer-nos a todos e todas dos benefícios da vida saudável e da meritocracia, levando-nos a adotar hábitos alimentares, rotinas de exercícios físicos e, o mais importante, a consumir determinados produtos. Foi o que nos impeliu a propor que interpretassem os discursos favoráveis à retomada das aulas presenciais na Educação Básica que, naquele momento, emanavam do terceiro setor. As devolutivas apontaram o interesse regulatório embutido na alentada importância da socialização escolar das crianças e jovens, acrescida do interesse de liberar os familiares para o trabalho.

Os licenciandos e licenciandas perceberam que a Educação Física é apenas uma engrenagem dessa maquinaria, mais um projeto da biopolítica. A partir da argumentação elaborada por Camila dos Anjos Aguiar em *O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural*¹⁰, constataram a existência de diferentes concepções de ensino, cada qual ancorada num referencial teórico específico, seja a anátomo-fisiologia, a psicobiologia ou o materialismo histórico. Para que pudessem conhecer ou reconhecer as características dos currículos de Educação Física exis-

¹⁰ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/aguiar_neira_01.pdf

tentes, as turmas foram estimuladas a analisar sete gravações¹¹ de trechos de aulas que, ao menos no nosso entender, são bem representativas das diferentes concepções.

Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rubio, no artigo *O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seu(s) sujeito(s)*¹² ajudaram as turmas a compreender que as experiências estéticas preconizadas, as vivências organizadas e os discursos proferidos em cada um dos currículos (ginástico, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista, crítico ou da saúde), promovem a formação de sujeitos saudáveis, competentes ou emancipados. As turmas constataram que essas identidades não atendem às demandas e características dos tempos em que vivemos. Considerando que os vídeos assistidos corroboraram as representações dos/as estudantes sobre a Educação Física e, como sempre acontece, surgiram questionamentos acerca da existência ou não de alternativas ou como seria o tal currículo cultural mencionado nos textos lidos, propusemos às turmas a análise dos registros da tematização¹³ do jongo¹⁴ realizada pela professora Carolina Hamburger em uma escola municipal de Educação Infantil.

A atividade complementou o debate proposto pelos autores, reforçado nas videoaulas e nos encontros virtuais semanais. As reflexões encaminhadas deixaram transparecer o impacto positivo causado pela assistência ao vídeo que alterna situações didáticas filmadas pela própria professora e explicações acerca dos motivos que a levaram a definir o tema, organizar determinadas situações didáticas e suas impressões acerca dos efeitos produzidos nas crianças. A experiência relatada caiu como uma luva ao desestabilizar as representações que os/as estudantes possuíam acerca da Educação Física, mais ainda por tratar-se de um trabalho com crianças pequenas, sobre o qual paira a ideia de que não há muito a fazer

¹¹ [Vídeo 1](#); [Vídeo 2](#); [Vídeo 3](#); [Vídeo 4](#); [Vídeo 5](#); [Vídeo 6](#) e [Vídeo 7](#)

¹² <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>

¹³ Como se verá adiante, na Educação Física cultural as práticas corporais não são ensinadas, mas tematizadas.

¹⁴ Disponível em <https://youtu.be/r6A6jSEW5bg>

a não ser deixá-las brincar livremente ou, quando muito, propor-lhes a execução de tarefas psicomotoras.

Antes de prosseguir relatando os acontecimentos desta nossa experiência pedagógica, convém salientar que naquela altura as manifestações orais ou escritas dos/as estudantes indiciavam a compreensão de que nestes tempos somos atravessados por um emaranhado discursivo, estético e vivencial proveniente de setores variados e profusamente disseminado pelas tecnologias digitais, constituindo-nos como sujeitos pós-modernos. Ora, numa sociedade globalizada, cada vez mais multicultural, democrática e profundamente desigual, a diferença se faz presente em todos os territórios, todos os dias. Ao contrário do que supunha o currículo ginástico ou o currículo da saúde, ela é constantemente produzida. A diferença não se deixa domesticar ou adestrar, como pretendiam os currículos esportivista, desenvolvimentista e psicomotor, além de extrapolar a condição de classe social, como insistia o currículo crítico. A diferença está ao nosso lado, a diferença somos nós. Os tempos em que vivemos requisitam uma educação que afirme o direito à diferença, reivindicam um currículo que forme sujeitos solidários, daí a importância de rever as influências da noção de “igualdade” que caracterizou as propostas gestadas na segunda metade do século XX, e adotar a preocupação com a equidade, aqui entendida como tratamento que, prezando pela justiça, incorpora as diferenças. Em tal contexto, o que se espera é um currículo comprometido com a formação de identidades solidárias. Decorreu dessa constatação, a decisão de priorizar na segunda parte da disciplina *Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física*, o estudo dos aspectos didáticos e epistemológicos do currículo cultural.

A definição dos temas que seriam abordados nas semanas seguintes (campos de inspiração da Educação Física cultural; a tematização, a problematização e a desconstrução na Educação Física cultural; princípios ético-políticos da Educação Física cultural; situações didáticas da Educação Física cultural e conteúdos da Educação Física cultural) deu-se a partir dos resultados das pesquisas feitas por professores e professoras que experienciam cotidianamente essa perspectiva de ensino. Além disso, como opção metodológica, apostamos na intensificação do diálogo com os relatos

das experiências¹⁵ realizadas por quem põe as mãos na massa, haja vista o quanto reverberou a assistência ao vídeo da tematização do jongo.

Iniciamos a segunda parte da disciplina estudando os campos teóricos que inspiram os educadores e educadoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física. Por meio da obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva, as turmas tiveram contato com o arcabouço conceitual do multiculturalismo crítico, dos estudos de gênero e da teoria queer para, em seguida, acessarem as discussões promovidas pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pelos Estudos Culturais.

A fim de perceber como as chamadas teorias pós-críticas de currículo influenciam o fazer docente, os/as licenciandos/as analisaram e buscaram apontar os seus traços nos seguintes relatos de experiência: *Samba, samba, samba ô lelê*¹⁶, de Marina Basques Masella; *“A Pablo Vittar não é de Deus”: desconstruindo as questões de identidade de gênero na dança pop*¹⁷, de Luiz Alberto dos Santos; *Quando a mulher continua sendo a outra na ginástica rítmica*¹⁸ e *“A escola não vai deixar!”: o spinner nas aulas de Educação Física*¹⁹, de Jorge Luiz de Oliveira Júnior; *Carimbó: entre a cópia e a criação*²⁰, de Pedro Xavier Russo Bonetto; *O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!*, de Marcos Ribeiro das Neves; *Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos*, de Felipe Nunes Quaresma e *Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma*, de Rose Mary Marques Papolo Colombero.

Embora essas narrativas docentes não façam qualquer alusão aos campos teóricos que inspiraram seus/suas autores/as, confiamos que a assistência às videoaulas e a leitura da bibliografia indicada disponibilizariam

¹⁵ Os registros escritos estão disponíveis para acesso público no portal do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP – www.gpef.fe.usp.br – e os registros audiovisuais podem ser acessados no canal do grupo no YouTube – www.youtube.com/gpeffeusps.

¹⁶ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_01.pdf

¹⁷ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/luiz_alberto_02.pdf

¹⁸ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/oliveira%20junior_01.pdf

¹⁹ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_07.pdf

²⁰ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/bonetto_12.pdf

os conhecimentos necessários para examinar cada documento e facilmente identificar as influências conceituais, cabendo ao/à estudante justificar suas opções. Como não poderia deixar de ser, o trato cada vez mais frequente desses materiais suscitou debates interessantíssimos durante as conversas virtuais. Na nossa percepção, além da epistemologia que subsidia a proposta, o exercício possibilitou o contato com aspectos didáticos e eventuais efeitos nas crianças, jovens, adultos e idosos²¹.

Na medida em que as turmas avançavam no conhecimento da pedagogia cultural da Educação Física, crescia a simpatia para com a proposta graças ao seu caráter inclusivo e equitativo, mesmo que muitas pessoas estranhassem o vocabulário ou certas especificidades. Conflitos cognitivos surgiam quando chamávamos a atenção para a utilização questionável de conceitos extraídos das pedagogias modernas no momento da análise dos relatos de experiência. Tardou algum tempo para que as noções de tematização, problematização e desconstrução fossem entendidas a partir da discussão pós-crítica. Outra dificuldade se deu quando contestamos o emprego de termos comuns no discurso pedagógico como sequência didática, projeto, levantamento dos conhecimentos prévios ou construção do conhecimento.

Uma parcela da confusão dissipou-se com o acesso ao estudo de Ivan Luis dos Santos intitulado *Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural de Educação Física*²², somado à participação do encontro síncrono, assistência à videoaula²³ e ao vídeo *Tematizando a dança do passinho*²⁴, um registro da experiência de estágio realizado em uma escola pública municipal pela estudante Vivian Torres Bastos que participara do curso no ano anterior. A fim de viabilizar uma boa compreensão desses conceitos, as turmas foram instadas a descrever as situações didáticas que compuseram a tematização e identificar aquelas em que a estagiária bus-

²¹ Algumas das experiências pedagógicas relatadas e analisadas durante o curso ocorreram em Centros Integrados de Educação de Jovens.

²² Disponível em https://youtu.be/_zHe2DPRPLQ

²³ Disponível em <https://youtu.be/IjWswCi5b5I>

²⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IjWswCi5b5I>

cou problematizar as representações sobre a dança e desconstruir os discursos pronunciados pelas crianças. Recebemos com muita satisfação os registros encaminhados pelos/as estudantes. Perceberam que o currículo cultural entrelaça diferentes ações didáticas que potencializam a leitura da prática corporal e a sua produção gestual.

Um segundo intento da atividade também foi alcançado. Os licenciandos e licenciandas observaram que uma colega realizara um trabalho muito bom com a proposta. A linguagem aproximada, o tema envolvente e a qualidade da edição de vídeo certamente favoreceram depoimentos esperançosos acerca da viabilidade da Educação Física cultural. Entretanto, a impressão de que poderia ser facilmente executada desapareceu na semana seguinte ao depararem com o artigo de Pedro Xavier Russo Bonetto: *A escrita-currículo da Educação Física cultural: por que os professores fazem o que fazem?*²⁵. O autor percebeu que um ensino culturalmente orientado exige bem mais que vontade de fazer ou o conhecimento da teorização pós-crítica e dos encaminhamentos pedagógicos. É imprescindível que o/a docente seja agenciado/a por princípios ético-políticos: justiça curricular, ancoragem social dos conhecimentos, articulação com o projeto político pedagógico da escola, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, descolonização do currículo ou, como acrescentado na videoaula²⁶, pelo favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Esses princípios operam como elementos flexíveis, como influências maleáveis que afetam o professor ou professora segundo seus valores e visão de mundo, sociedade, educação, função da escola etc.

Ainda que os/as estudantes seguissem encaminhando as atividades semanais por e-mail, notávamos um crescente desinteresse pela participação nas conversas virtuais. Discutimos o assunto e as bolsistas Isabella Florido Menoita e Nathalia Campelo Ferraz Guirao lembraram-se que a apresentação oral dos estágios realizados costumava despertar o inte-

²⁵ Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33532/pdf>

²⁶ Em trabalho posterior à publicação do artigo mencionado, o estudo de Flávio Nunes dos Santos Júnior identificou o princípio ético-político “favorecimento da enunciação dos saberes discentes”.

resse das turmas. Resolvemos fazer um teste. Ambas se prontificaram a expor suas próprias experiências, o que fez surgir a ideia de transformar a participação do encontro síncrono em atividade. Isabella apresentou *O funk: abordando o estilo musical com crianças de 6 a 10 anos pela perspectiva do currículo cultural*, enquanto Nathalia narrou *Amarelinha africana, ou melhor, teca-teca*. As turmas deveriam pontuar os princípios ético-políticos que agenciaram as estagiárias no decorrer das tematizações da brincadeira e da dança. As manifestações ultrapassaram nossas melhores expectativas. É verdade que nem todas se referiram aos princípios ético-políticos que porventura agenciaram as colegas. Muitos questionamentos e comentários chegaram a afastar-se dos propósitos da atividade, mesmo porque ficou latente que o artigo sugerido para aquela semana trouxe alguma frustração ao afirmar que nem todos os professores e professoras dispõem das condições necessárias para levar a cabo a perspectiva cultural da Educação Física.

Antes fosse só isso. Atribuímos a causa do desânimo a algo que fora dito na videoaula²⁷. Na ótica pós-estruturalista, cada sujeito lê o mundo a partir da maneira como lidou com os discursos acessados até então. Logo, não se pode ter certeza alguma dos resultados de qualquer processo pedagógico. Tal assertiva abala fortemente uma parcela dos chamados saberes docentes, o que nos leva a compreender o impacto dessa explicação nos/as futuros/as pedagogos/as, sobretudo quando estagiam em instituições que defendem ou promovem práticas pautadas em concepções opostas. Não é segredo que muitas escolas simplesmente negam²⁸ a farta produção científica e filosófica do campo educacional, optando pelo caminho mais fácil: aderir a discursos mercadológicos desprovidos de qualquer fundamentação ou evidência empírica.

Os pronunciamentos dos/as estudantes sobre o que observam durante os estágios, as conversas travadas em momentos de formação contínua de

²⁷ Disponível em <https://youtu.be/fbRdjfrz3x8>

²⁸ A reincidência desses casos levou-nos a abordar o tema no ensaio *Negacionismo científico no ensino de Educação Física*. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/negacionismo-cientifico-no-ensino-de-educacao-fisica/>

professores e professoras e, sobretudo, as pesquisas sobre o assunto, permitem-nos afirmar que o ensino é um terreno propício a inconsistências e incoerências teórico-metodológicas.

Tencionando posicionar o fazer pedagógico da Educação Física cultural como resultado da hibridização entre o ensino e pesquisa, que coloca professores e professoras como autores e autoras da proposta, e que os conhecimentos que produzem misturam-se àqueles resultantes dos métodos científicos, fizemos questão de incluir na bibliografia obrigatória alguns dos produtos mais recentes das nossas próprias investigações. Recomendamos, por exemplo, a leitura do texto *Desenvolvimento das situações didáticas*. Trata-se de uma das seções de um relatório científico aprovado pela Fapesp e publicado em formato de capítulo do livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*²⁹. O estudo analisou um amplo arquivo de relatos de experiência com o objetivo de caracterizar, entre outros aspectos, os encaminhamentos pedagógicos empreendidos pelos professores e professoras que se afirmam culturalmente orientados. Outro resultado de pesquisa indicado para a leitura foi o artigo *Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física*³⁰, de Arthur Müller. Os dois trabalhos detalharam o mapeamento, a vivência, a leitura da prática corporal, a resignificação, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação, enquanto situações didáticas que caracterizam a Educação Física cultural.

Isso não significa tomá-las como passos ou etapas, muito pelo contrário, os/as docentes planejam-nas com base na interpretação das respostas dos/as estudantes às atividades anteriores, o que se dá pari passu ao processo de criação artística. Daí os termos cunhados por Sandra Mara Corazza “didática-artística” ou, simplesmente, “artistagem”.

As videoaulas³¹ dedicadas ao tema priorizaram exemplos extraídos das tematizações observadas nas escolas. Por sua vez, as turmas foram convidadas a ler fragmentos extraídos dos seguintes relatos de experiência,

²⁹ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf

³⁰ Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/5030>

³¹ Disponíveis, respectivamente, em <https://youtu.be/ep0lh3GsmY> e <https://youtu.be/TobrgiVuttk>

identificando as situações didáticas narradas e justificando-as em consonância com a bibliografia consultada: *Tematizando as brincadeiras africanas*³², de Tathiana Gonçalves e Leonardo de Carvalho Duarte; *“A Pablo Vittar não é de Deus”: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop*³³, de Luiz Alberto dos Santos; *Como as práticas corporais permeiam os espaços escolares e os cotidianos dos estudantes da EJA? O golfe adentra à escola*³⁴, de Jacqueline Cristina Jesus Martins e *O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!*³⁵, de Marcos Ribeiro das Neves.

Atendendo a um pedido dos/as estudantes que “curiosamente” coincidiu com a sugestão feita pelas bolsistas, perguntamos aos professores e professoras que desenvolvem o currículo cultural nas escolas se aceitariam apresentar uma de suas experiências com a proposta desenvolvida antes ou durante a pandemia. Temos por hábito convidar os/as colegas a apresentar seus trabalhos, mas temíamos pela sua efetividade no formato remoto emergencial diante da opção de facultar aos/às estudantes a participação nos encontros síncronos, devido às dificuldades circunstanciais explicadas acima. Ledo engano, a notícia circulou nos grupos de WhatsApp e as apresentações virtuais contaram com uma audiência bastante expressiva, tendo sido gravadas a pedido e com a devida autorização para que fossem publicadas no canal do YouTube e os links disponibilizados no site da disciplina. Assim, os alunos e alunas com dificuldades de acesso naquele momento não perderiam a oportunidade de conhecer as tematizações pelas vozes dos seus autores e autoras. Sugerimos às pessoas que acompanharam o encontro síncrono ou que assistiram à gravação que se servissem da oportunidade para não só reconhecer as situações didáticas que constituíram as tematizações relatadas, mas tirar dúvidas a esse respeito diretamente com o autor ou autora. Na ocasião, Aline dos Santos Nasci-

³² Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/goncalves_duarte_02.pdf

³³ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/luiz_alberto_02.pdf

³⁴ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_14.pdf

³⁵ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_11.pdf

mento expôs *Brincadeiras na quarentena*³⁶; Marina Basques Masella apresentou *Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela*³⁷; Eloá Araújo exibiu *Boxe no Capão*³⁸ e Flávio Nunes dos Santos Júnior mostrou *Transmutando as performances dos corpos: rebeldias e transgressões pedagógicas*³⁹.

A repercussão foi tamanha que resolvemos repetir a atividade na semana seguinte, não mais solicitando às turmas a identificação dos encaminhamentos pedagógicos, mas sim dos conhecimentos acessados pelas crianças, jovens, adultos ou idosos das turmas envolvidas nas tematizações relatadas. A questão do conhecimento abordado pelo currículo cultural da Educação Física é especialmente importante porque na opinião de uma parcela da comunidade epistêmica, é esse o aspecto que o distingue das demais teorias curriculares. Outro artigo nosso fora indicado para leitura: *Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica*⁴⁰. Nesse estudo recorremos ao pós-estruturalismo para explicar que o conhecimento resulta de encontros atravessados por relações de poder, diz respeito ao saber sujeitoado, é um acontecimento, uma invenção sem origem, sempre em perspectiva. Conforme dissemos na videoaula⁴¹, na Educação Física cultural, a tematização das práticas corporais implica concebê-las como textos passíveis de inúmeras leituras, múltiplas significações e reelaborações. Nesses termos, os conteúdos emergem ao longo da tematização, instigados pelas problematizações e desconstruções. Impossível, portanto, prever o que será dito, visto ou ouvido pelos/as estudantes, desde as técnicas, táticas, formas, crenças, gírias, vestimentas, até as narrativas, falas, criações e recriações, ou seja, toda a produção discursiva verbal ou não verbal referente às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e às pessoas que delas participam, configura-se como conteúdo acessado.

³⁶ Disponível em <https://youtu.be/7hdT1y7cG7Y>

³⁷ Disponível em <https://youtu.be/RQ9QizByvvY>

³⁸ Disponível em <https://youtu.be/yn22xFW8P1E>

³⁹ Disponível em <https://youtu.be/LxZy1ToFnjU>

⁴⁰ Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/42261/32258>

⁴¹ Disponível em <https://youtu.be/DfANiodsj2Q>

Não deixa de ser interessante notar que embora pareça fácil entender o que vem a ser conteúdo no currículo cultural, nem todas as pessoas relacionaram os conhecimentos colocados em circulação nas tematizações relatadas por Leandro Rodrigo de Souza, que apresentou *Dominó: sorte, azar e estratégia*⁴²; Pedro Xavier Russo Bonetto, que expôs *Samba na Educação Física escolar*⁴³; Marcos Ribeiro das Neves, que mostrou *Diferentes significações sobre o k-pop*⁴⁴ e Felipe Nunes Quaresma, que relatou *Bicicleta em meio aos fluxos de conhecimento*⁴⁵. Observamos que as dificuldades residiram em diferenciar conteúdo de situação didática. Houve quem descrevesse o que o professor ou professora fez em vez de mencionar o que emergiu a partir dos encaminhamentos pedagógicos.

A atividade final da disciplina não poderia ser outra. As turmas foram convidadas a escolher um dos seguintes relatos de experiência – *Brincadeiras de desenhos animados: Barbie, Susy, Hot Wheels e Pokémon*⁴⁶, de Pedro Xavier Russo Bonetto; *Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk*⁴⁷, de Carlos Alberto de Oliveira Gomes; *Jiu-jítsu na Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira*⁴⁸, de Everton Arruda Irias; *Corpo de dança: quem pode dançar?*⁴⁹ de Heibi Campanella Francisco Monteiro e *Basquetebol: entre faltas, estratégias e relações de gênero*⁵⁰, de Leandro Rodrigo Santos de Souza e Cyndel Nunes Augusto – e confrontá-los com o referencial epistemológico e metodológico da Educação Física cultural. Observamos se o/a estudante: a) reconhece os campos teóricos que possam ter inspirado o/a professor/a autor/a do relato; b) identifica os princípios ético-políticos que agenciaram o/a professor/a na definição do tema e no planejamento das situações didáticas; c) sinaliza as situações didáticas de-

⁴² Disponível em <https://youtu.be/UJ0z8PHohJs>

⁴³ Disponível em <https://youtu.be/yNq1srAquiU>

⁴⁴ Disponível em <https://youtu.be/azsA77SgoSU>

⁴⁵ Disponível em <https://youtu.be/sAA-jt8lZog>

⁴⁶ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_14.pdf

⁴⁷ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/carlos_gomes_01.pdf

⁴⁸ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/irias_03.pdf

⁴⁹ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/campanella_01.pdf

⁵⁰ Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/leandro_cyndel_01.pdf

envolvidas pelo/a professor/a ao longo da intervenção; d) indica os conhecimentos (conteúdos) acessados pelas crianças durante a tematização e e) justifica todas as opções acima com base na bibliografia do curso.

Como sempre, os documentos encaminhados foram lidos e comentados. Quando um ou mais dos aspectos acima elencados não foram contemplados ou devidamente fundamentados, foi sugerido ao/à estudante que completasse a análise. Os textos chamaram a atenção pela qualidade argumentativa e pelo esmero com que foram elaborados. Atribuímos o resultado ao nível das exigências feitas durante o curso que, no nosso modo de ver, foi mais alto que no ensino presencial. A cobrança semanal das atividades não deixou outra alternativa aos/às estudantes, a não ser assistir às videoaulas e fazer as leituras recomendadas. Evidentemente isso não substitui o benefício que as interações em sala de aula trazem ao processo formativo, mas pode servir de parâmetro para pensarmos o ensino remoto emergencial no curto e médio prazos, diante das hipóteses plausíveis da impossibilidade de tão cedo retomarmos as atividades presenciais ou, infelizmente, dos riscos de uma nova pandemia.



DANÇANDO E FREVENDO COM A
TURMA ELZA SOARES: CENAS DE
UMA TEMATIZAÇÃO DO FREVO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Alice Gomes Signorelli

Leonardo de Carvalho Duarte





Ano letivo de 2019 iniciando e um mundo de possibilidades para a turma Elza Soares, assim batizada em virtude da proposta coletiva do Projeto Especial de Ação (PEA) que intencionou apoiar-se na vida e obra de mulheres negras⁵¹, com reconhecida influência e contribuição na cultura brasileira. Essa escolha foi realizada para nutrir os projetos e as experiências produzidas com as crianças ao longo do ano, com o objetivo de potencializar ações educativas para a promoção da equidade de gênero e raça

A EMEI Nelson Mandela, é uma escola pública municipal de Educação Infantil, localizada no bairro do Limão, na zona Norte da cidade de São Paulo. Cada turma é constituída por uma média de trinta crianças, de quatro, cinco e seis anos de idade, que chegam à escola às 8:00 e permanecem até as 16:00.

As crianças dividem o tempo e os espaços com duas professoras, uma em cada turno (matutino, 8h às 12h e vespertino, 12h às 16h) e com toda comunidade escolar, as crianças das outras turmas, as outras professoras e educadoras (da limpeza, cozinha, secretaria, equipe de apoio) e com a família Abayomi, bonecos de pano, que participam e mobilizam vivências no currículo da escola.

⁵¹ No ano de 2019 todas as turmas da escola foram batizadas com nomes de mulheres negras, personagens importantes para a cultura brasileira. Além de Elza Soares, foram homenageadas, Ivone Lara, Leci Brandão, Dandara dos Palmares, Clementina de Jesus, Lia de Itamaracá e Sandra de Sá. Além de dar nome aos grupos, as vidas e obras dessas mulheres foram acessadas pelas crianças nos diferentes territórios de aprendizagem e conduziram as investigações e atividades dos projetos didáticos em cada turma.

Reunimos nesse texto, narrativas docentes produzidas a partir de diferentes registros, fragmentos e vozes que permearam o cotidiano escolar. Por vezes, as atividades relacionadas ao território de cultura corporal⁵² transbordaram para outros momentos, como para situações relacionadas ao projeto didático e outros territórios de aprendizagem³, evidenciando a potência da transversalidade.

Nos primeiros dias do ano, observamos as gestualidades dentro e fora da sala de convivência, considerando as propostas e objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Especial de Ação (PEA), identificamos as práticas corporais tematizadas no ano anterior e aquelas que estão mais e menos presentes no cotidiano das crianças da turma.

Essas ações abriram um universo de possibilidades, contudo de forma especial, a gestualidade de uma criança que dançava em muitos momentos durante o dia (quase todo o tempo em que estava na sala de convivência e em todos os outros territórios da escola) e conseqüentemente, mobilizava a turma, levou-nos a escolher a dança como tema de estudo e a redigir como objetivos iniciais da tematização: a) vivenciar diferentes tipos de danças e b) ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a dança.

Após as escolhas, seguiram-se ocasiões de oportunizar tempos e espaços diferentes para as crianças dançarem. Selecionamos músicas de diversos estilos e artistas, reproduzimos com apoio de uma caixa de som e o próprio celular e convidamos as crianças para dançar em diferentes locais, como, na própria sala de convivência, na quadra, no gramado, no parque e na sala multimídia.

⁵² Território de aprendizagem são: “(...) espaços físicos localizados dentro da EMEI Nelson Mandela e fora dela, nos quais acontecem as atividades de rotina que conferem unidade aos trabalhos pedagógicos de toda a escola”. Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico, da EMEI Nelson Mandela.





Durante esses momentos, observamos e incentivamos as crianças a dançar. Dançamos junto com elas, conversamos e fizemos registros por meio de fotos, pequenos vídeos e anotações escritas ou gravadas em áudio. A maioria das crianças demonstrou familiaridade com diferentes tipos de danças, especialmente aquelas produzidas a partir da música popular brasileira contemporânea, como o sertanejo e o funk.

As crianças demonstraram suas gestualidades e dançaram na maior parte do tempo separadas. Algumas meninas e apenas dois meninos dançaram de mãos dadas. A participação do grupo flutuou conforme as músicas, alguns ritmos interessavam e reuniam um número maior de crianças, outros faziam as crianças se dispersarem pelos espaços. Poucas crianças não dançaram e muitas correram e empurraram umas às outras enquanto dançavam.

Em um dos primeiros dias, quando dançávamos na quadra, propusemos uma brincadeira em roda, em que uma criança fazia um gesto ou movimento de dança e todo mundo imitava. A brincadeira durou algum tempo e as crianças ficaram bastante envolvidas. Após dançarem livremente e realizarem essa brincadeira, tivemos uma roda de conversa e registramos as seguintes falas:

Alice: O que vocês gostam de dançar? Muitas crianças: Funk.

Algumas crianças: Criança não pode dançar funk!

Algumas crianças: Criança pode dançar funk.

Alice: Criança dança funk?

Várias crianças: sim

Alice: E os adultos dançam funk?

Várias crianças: Sim.

Alice: Existem vários jeitos de dançar, diferentes tipos de música?

Crianças: Sim.

Algumas mostraram alguns jeitos

Alice: Quando tocou aquela música de Gilberto Gil que ele cantava assim “Aquele abraço”, uma criança dançou de um jeito específico. Que dança era aquela?

Criança 1: Era samba!

Criança 2: Prô coloca o samba da mangueira pra gente dançar?

Criança 3: O agogô é do samba!

Alice: Léo, você quer perguntar alguma coisa?

Léo: As músicas que dançamos são iguais ou diferentes?

Algumas crianças: Diferentes.

Outras crianças: Iguais.

Léo: Vocês falaram que teve samba? E o que mais?

Várias crianças: Jeniffer.

Léo: Jeniffer é o que?

Criança 4: Teve Simone e Simaria.

Léo: Simone e Simaria é o que?

Crianças: Sertanejo.

Léo: Alguém não dançou?

Criança 5: Eu não dancei samba, eu não gosto.

Léo: Por que a gente dança?

Criança 6: Por que a gente gosta.

Criança 7: Por que a gente fica feliz.

Léo: Então as pessoas dançam quando estão alegres?

Criança 8: Não, eu danço quando eu tô triste.

Léo: Sério, você dança quando tá triste? Alice: Quem dança seus males espanta. Criança 4: Prô, põe aquela música da onda pra gente dançar.

A professora Alice colocou a música “onda, onda (olha onda)”, do grupo Tchakaum e ficamos surpresos com o grande número de crianças interessadas e dançando a música que é de outra geração. Com a proximidade do horário retornamos para sala ainda ouvindo e dançando essa música..

Na semana seguinte, optamos por realizar novamente a brincadeira da imitação, com mais tempo e possibilidade. A proposta foi realizar uma roda e dançar em grupo, os primeiros momentos livremente, depois com a indicação de repetir o gesto ou forma de dançar uns dos outros. Indicávamos uma criança por vez, e as demais eram convidadas a dançar como o/a colega.

Nesse momento, crianças que na semana anterior não se sentiram confortáveis para fazer os movimentos e serem imitados pelo grupo, estavam mais à vontade e participaram ativamente da brincadeira. Após todos e todas participarem, algumas crianças pediram para fazer estátua, então acolhemos o pedido e iniciamos a atividade que se prolongou com a participação de várias crianças até o final. Ao final, conversamos em roda:

Léo: Vocês estavam dançando ou brincando?

Algumas crianças: Dançando.

Algumas crianças: Brincando.

Criança 1: Primeiro dançando, depois brincando.

Léo: Estátua é dança ou brincadeira? Algumas crianças: É dança.

Algumas crianças: É brincadeira.

Criança 2: É uma brincadeira de dança.

Léo: Os movimentos que vocês estavam fazendo antes da estátua eram de dança? Várias crianças: Sim.

Leo pediu para uma criança mostrar um movimento que havia feito.

Léo: Isso é dança?

Algumas crianças: É Hip Hop, Léo.

Léo pediu para outra criança realizar um movimento que havia realizado.

Algumas crianças: É samba.

Criança 3: O meu era Rock in roll (levanta e mostra o gesto balançando a cabeça).

Criança 4: também fizeram passinho, prô. Algumas crianças começaram a cantar.

Léo: nessa música como é a dança?

Várias crianças: funk.

Para o encontro seguinte, selecionamos músicas nos estilos que as crianças mais mencionaram até o momento (funk, rock, samba, hip hop) com a intenção de dançar e identificar mais significações das crianças sobre essas danças. Em virtude do tempo chuvoso realizamos a dança na sala. Quando colocamos as músicas para as crianças dançarem, aconteceram muitas coisas. Algumas crianças dançaram, outras se empurraram e brincaram de lutas. Passos, gestos, barulho, crianças dançavam juntas, separadas, crianças corriam... Novamente, as mudanças de ritmos incentivaram as mudanças nas gestualidades e as expressões das crianças, algumas músicas elas cantavam outras não. Depois de um tempo voltamos para roda de conversa

Alice: Vocês já foram a uma festa?

Várias crianças: Sim.

Alice: Nessa festa vocês viram as pessoas dançando?

Algumas crianças: Sim.

Alice: E as pessoas se machucaram quando estavam dançando?

Algumas crianças: Sim.

Algumas crianças: Não.

Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo e a professora institui um objeto para organizar a ordem das falas. Só quem poderia falar é quem estivesse segurando o objeto.

Criança 1: Eu já fui em uma festa e as pessoas não se machucaram na dança. Criança 2: Eu também, na festa ninguém se machucou.

Criança 3: Eu vi uma festa que se machucou quando tava dançando.

Léo: Lembra que outro dia vocês disseram que as pessoas dançam quando estão alegres ou quando estão tristes?

Várias crianças: Sim.

Léo: E como está a dança em nosso grupo? Criança 1: Legal.

Criança 4: Devagar.

Léo: Alguém se machucou quando a gente estava dançando?

Criança 5: Eu machuquei quando fiz a estrelinha.

Criança 6: Eu me machuquei quando fiz um mortal.

Léo: E nossa dança era para se divertir ou se machucar?

Várias crianças: Se divertir.

A partir desses acontecimentos, resolvemos selecionar vídeos de diferentes pessoas e grupos dançando em lugares e situações diversas, para comparar e problematizar com as crianças as representações enunciadas até o momento. Fomos ao espaço multimídia e logo que os vídeos iniciaram, as crianças começaram a assistir e dançar também. A professora incentivou as crianças a perceberem as formas de dançar e tentar repetir os passos. Algumas crianças continuavam correndo, empurrando e se jogando no chão. Intervimos com uma criança porque estava empurrando muito forte e outras crianças reclamaram. Perguntamos por que estava empurrando e se não conhecia outra forma de dançar, mas ele não quis conversar, apenas sentou-se no canto e ficou um tempo sem participar.

Num segundo momento, propusemos assistir aos vídeos sentados, apenas observando como as pessoas estavam dançando. As crianças concordaram, mas algumas não conseguiram ficar sentadas e as que conseguiram, movimentavam os corpos de outras formas. Perguntamos se foi difícil assistir ao vídeo sem dançar e porque algumas crianças não conseguiram ficar sentadas e sem mexer o corpo, mas as crianças não repercutiram a conversa. Com o início de mais um vídeo, que mostrava diferentes pessoas realizando os mesmos movimentos, as crianças se levantaram e dançaram novamente, repetindo os movimentos com grande envolvimento. Após esse momento, encerramos a atividade.

No encontro seguinte, selecionamos desenhos diversos de pessoas realizando gestos e movimentos. Fomos ao território de aprendizagem de artes plásticas e as crianças foram convidadas a experimentarem esses movimentos. Após explorarem as possibilidades e expressividades de seus corpos, foi sugerido que as crianças realizassem uma obra tridimensional com papel alumínio, tendo como referência os modelos dos desenhos.





Em outro encontro, no qual a proposta também foi assistir vídeos, mais uma vez as crianças assistiram e dançaram junto, tentando imitar aquilo que estavam vendo. Desta vez, fizemos mais intervenções para as crianças conseguirem ver, dançar e falar sobre o que estavam vendo. Uma criança que, de maneira geral, nos outros encontros se mostrava mais quieta, no momento da dança contemporânea, imitou os gestos e movimento do dançarino, o vídeo inteiro.

Ao final dos vídeos pedimos para as crianças falarem sobre o que viram ou mostrar um gesto/passo que tenham visto e “aprendido” com os vídeos. A professora chamou uma criança por vez para falar ou mostrar, enquanto as demais permaneciam sentadas em roda e observavam e comentavam sobre o que as colegas estavam falando ou mostrando. Uma criança disse que sabia dançar frevo e que tinha uma sombrinha de frevo. A professora perguntou se ela gostaria de mostrar, ela disse que sim, mas quando estava no meio da roda e os colegas gritaram seu nome em coro, ela não dançou.

No dia seguinte, realizamos um registro na sala de convivência. As crianças foram incentivadas a lembrar das danças que conhecemos nos últimos encontros e convidadas a registrar pessoas dançando. Durante a tematização, nos momentos de registros, ficou cada vez mais evidenciado o quanto a cultura corporal vinha afetando os desenhos das crianças. Uma vez que as experimentações com seus corpos vinham ampliando seus repertórios de gestualidades e de autoconhecimento em relação às suas possibilidades expressivas, isso refletiu também na expansão das maneiras de registrar corpos e seus movimentos.



Nesse mesmo dia a criança que havia comentado sobre o frevo, levou a sombrinha para mostrar ao grupo e dançou. Depois, deixou com que as outras crianças experimentasse a sombrinha. Ao final, uma criança disse: “A gente tem que fazer uma festa!”



Por conta desse acontecimento e da mobilização da turma diante dele e considerando que até o momento o frevo não havia aparecido nas conversas e gestualidades expressas, apesar de muitas crianças serem ou terem familiares de origem nordestina, resolvemos caminhar com a tematização focalizando o frevo.

A partir desse momento, reorientamos os objetivos da tematização para: a) vivenciar o frevo e b) ampliar e aprofundar conhecimentos do frevo e sobre as pessoas que dançam frevo. Para tanto, as ações propostas na sequência desse episódio foram leituras de imagens e experimentação de gestualidades relacionadas ao frevo.

Selecionamos imagens de pessoas dançando frevo, mostramos para as crianças e conversamos sobre elas, depois espalhamos as imagens pela quadra e organizamos as crianças em duplas. Pedimos para que elas fossem até as imagens, visualizassem e tentassem fazer os gestos e orientamos para que umas ajudassem as outras.

Uma criança sugeriu utilizar a sombrinha da colega na atividade, mas a como não era possível, aconselhamo-la a utilizar a imaginação. A criança insistiu dizendo que podiam dividir para que todo mundo pudesse brincar com a sombrinha um pouco, ainda assim, optamos em não utilizar, pois eram vinte e cinco crianças participando e apenas uma sombrinha. Além disso, a dona do objeto não estava na turma nesse dia.





Depois de algum tempo, reunimos o grupo no centro da quadra e falamos sobre a atividade. A maioria das crianças expressou facilidade e satisfação em realizar os movimentos, falaram sobre o gesto que conseguiram realizar e começaram a demonstrar. Então trouxemos as imagens para o centro da roda, colocamos um frevo para tocar e incentivamos as crianças a demonstrar e dançar. Também dançamos e demonstramos alguns passos para as crianças



Para o encontro seguinte, fizemos uma busca de materiais na internet e adquirimos para a escola o livro *Desvendando a orquestra de frevo*, de autoria de Marcio Coelho e Ana Favaretto. O material contém ilustrações e informações sobre a história, principais características e instrumentos que constituem esse gênero musical genuinamente brasileiro. Para acessá-

-lo, recorreremos a uma estratégia presente no projeto da escola, o livro foi enviado para o grupo pelo Henrique Abayomi⁵³, que ficou sabendo do interesse do grupo pelo frevo e como tinha aquele livro resolveu emprestá-lo para turma Elza Soares.



Levamos para a sala o boneco de pano com o envelope encaixado nos braços, logo que ele entrou as crianças reagiram com surpresa e animação e disseram:

⁵³ Um dos personagens da família Abayomi. São bonecos de pano que moram na escola e ganham vida quando não há ninguém vendo. A comunidade lhes atribui um papel importante no projeto da EMEI, especialmente, nas práticas pela igualdade racial e de gênero. Azizi, príncipe sul-africano e Sofia, brasileira, são casados e tem o filho Henrique e a filha Dayó que são gêmeos. Eles formam uma família multiétnica, cheia de histórias e memórias potentes para discutir o racismo, o preconceito etc. (ver foto)

Criança 1: Prô, o Léo tá com o Henrique.

Criança 2: Tem uma coisa na mão do Henrique.

Criança 3: Tem uma carta pra gente.

Alice: Nossa, o que será que o Léo tá fazendo aqui com o Henrique? Será que

é alguma coisa pra gente?

Criança 4: É pra gente Léo?

Léo: Encontrei o Henrique com o envelope na mão e tem escrito para o grupo Elza.

Várias crianças: É a gente.

Várias crianças: Grupo Elza Soares.

Léo: Aqui é o grupo Elza?

Crianças: Sim.

Léo: Então deve ser para vocês.

Criança 5: Onde o Henrique estava?

Léo: Lá na casa dele.

Alice: Vamos fazer uma roda lá no anexo para ver essa carta do Henrique.

Sáímos da sala para o território de aprendizagem chamado de anexo, algumas crianças tentavam arrancar o boneco e pegar o envelope no caminho e na chegada ao espaço disputaram para sentar-se ao nosso lado e do boneco e para pegar a carta e o envelope. Após alguns minutos de formação da roda...

Alice: Léo, você pode ler a carta pra gente?

Algumas crianças: “Deixa eu ler”; “Eu quero ler”; “Eu”.

Léo: Vocês conseguem ler?

Crianças: Sim.

Crianças: Não.

Criança: Grupo Elza Soares

A criança que estava ao nosso lado simulou a leitura. Então, fizemos a leitura apontando com o dedo onde estávamos lendo e a criança foi repetindo. A cada passagem da carta paramos para comentários.

Alice: Nossa! Como será que o Henrique descobriu que o nosso grupo estava interessado pelo frevo?

Criança 6: Ele deve ter visto a gente dançando.

Algumas crianças falaram que ele deve ter visto a sombrinha que uma das crianças levou para escola.

Criança 3: Ele sabe tudo que acontece aqui na escola.

Criança 7: Ele só ganha vida quando não tem ninguém vendo.



Em um trecho da carta havia a seguinte afirmação “eu adoooro dançar frevo” e logo uma criança expressou “*não pode, só pode adorar o Senhor*”. A fala aconteceu em meio a outras falas e conversas paralelas e não foi percebida inicialmente. Quando o trecho foi repetido...

Criança: Só pode adorar a Deus. (com a feição brava).

Léo: Quando o Henrique disse que “adora frevo” ele está falando que ele gosta muito de ouvir e dançar frevo e que ele fica muito animado e feliz e gosta muito de dançar. Entenderam?

Várias crianças: Sim.

A expressão da criança que fez a fala mudou e pareceu entender o sentido do que estava sendo dito. Como a fala não repercutiu para o grupo, seguimos com a leitura da carta. Na carta, Henrique dizia que tinha um

livro sobre frevo e estava emprestando para turma. Depois de um rápido momento de puxa e estica para abrir o envelope, uma criança passou na roda mostrando a carta para as demais e outra passou mostrando o livro. Até chegar a professora Alice que começou a fazer a leitura e mostrar as ilustrações.

Criança: É um trompete.

Alice: Nossa, tem gente que acha que é um trompete esse instrumento, que legal!

Depois de falar sobre os autores do livro e mostrar a página com a foto deles, continuou a leitura. Na foto onde havia a imagem da cidade do Recife as crianças disseram que era Rio de Janeiro, então a professora perguntou para uma criança que conhecia o Rio e ela disse que não era a cidade. Quando falou do significado/origem da palavra frevo, que vem de ferver, perguntou se as crianças sabiam o que era ferver.

Criança 1: É quando esquenta a comida.

Criança 2: É uma coisa muito quente.

Criança 3: É quando a comida queima.

Criança 4: Quando bota no fogo.

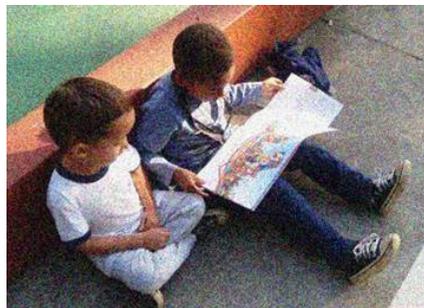
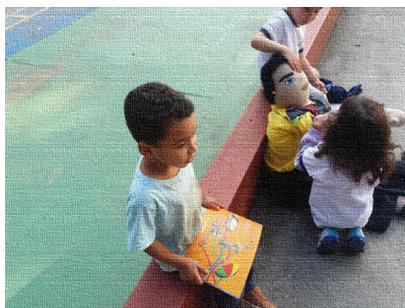
Criança 5: Quando ferve sai bolinha pulando.

A professora leu o trecho do livro e indicou a relação do ferver com a localidade de origem do frevo ser um local quente.

Alice: Olha, aqui fala sobre a sombrinha também. Por que vocês acham que usa a sombrinha no frevo? Será que eu devo contar pra eles Léo?

Léo: Será que eles querem saber?

Crianças: Sim.



Lemos o trecho que menciona a relação do frevo com os capoeiristas, e simulamos a história com movimentos. Depois as crianças pediram para dançar na quadra e fomos com o grupo dançar. Algumas crianças dançaram junto conosco, outras corriam e brincavam de outras coisas, algumas olhavam o livro. Depois de um tempo nos reunimos em roda para algumas crianças que estavam dançando relembrando muitos passos aprendidos até então, mostrarem os passos que aprenderam aos colegas. Nesse momento, sugerimos que elas ensinassem os passos aos colegas.

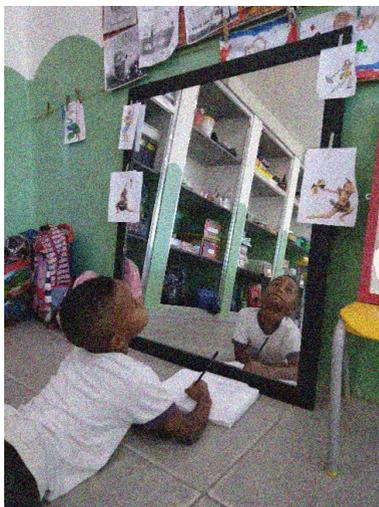


Em seguida voltamos para sala e na roda perguntamos se as crianças gostaram do livro, se íamos devolver ou pedir ao Henrique para continuar mais uns dias com ele. As crianças quiseram ficar mais dias com o livro, então sugerimos que fizéssemos um bilhete para o Henrique con-

tando como foi a atividade com o grupo Elza e pedindo para ficar mais um tempo com o livro.

Para a semana seguinte, programamos uma atividade de registro que consistia na produção de uma arte (desenho e colagem) tendo como referência as imagens utilizadas na atividade na quadra e colocamos espelhos para que as crianças pudessem ver a própria imagem corporal. Dispusemos as imagens coladas nos espelhos e disponibilizamos o caderno de registro, lápis de cor, hidrocor, giz de cera e recortes de papel coloridos em formatos parecidos aos da sombrinha de frevo.





No próximo encontro, nossa roda de conversa dedicou-se a organizar um momento de pesquisa. As crianças já haviam mencionado interesse de perguntar para as pessoas na rua sobre o frevo. Algumas crianças falaram sobre o perigo de ir para rua, uma citou o jornal de uma emissora de televisão e a orientação da mãe. Outra disse que por estar com os professores não tinha perigo. Explicamos os cuidados que teríamos e que as crianças não precisavam se preocupar, pois as famílias saberiam que elas iriam e teriam que autorizá-las a sair da escola e explicou que nesse caso, seria seguro sair da escola, pois as crianças estariam na rua na companhia de pessoas adultas. Após esse momento, perguntamos o que era uma pesquisa.

Criança 1: Descobrir alguma coisa.

Criança 2: Pesquisar na internet.

Criança 3: Quando a gente faz uma pesquisa a gente vai pesquisar para descobrir alguma coisa.

Criança 4: Dançar samba.

Criança 5: Dançar o frevo.

Alice: Léo, já que você também é um pesquisador, você pode falar um pouco sobre pesquisa para as crianças?

Léo: As crianças já falaram muitas coisas sobre fazer pesquisa. Eu concordo com elas, as pessoas fazem pesquisa para conhecer mais sobre as coisas, para aprender. E dá para fazer isso de muitas formas, usando a internet, usando os livros e também perguntando às pessoas, e também dançando e vendo como as pessoas dançam.

Alice: Já que nós já decidimos que queremos fazer nossa pesquisa. perguntando para as pessoas na rua, que perguntas nós vamos fazer?

Crianças: Sobre o frevo.

Criança 1: Se ela sabe dançar frevo.

Criança 2: Se ele conhece o frevo.

Criança 3: Se dança frevo.

Criança 4: Pra ela dançar frevo.

Alice: Lembra que não podem ser muitas perguntas? Por que as pessoas estarão na rua e podem estar ocupadas, podem estar com pressa. Como vocês acham que a gente deve fazer?

Criança 6: Pode pedir para a pessoa parar Criança 7: Pode pedir, por favor.

Criança 8: Bom dia, você pode responder nossa pesquisa?

Criança 9: Você sabe dançar frevo? Você pode dançar?

Léo: Será que as pessoas vão querer dançar frevo na rua?

Criança 10: Se elas ficarem com vergonha não precisa.

Criança 11: A gente pode dizer para as pessoas que se elas tivessem vergonha não precisa dançar.

Alice: O que vocês acham de perguntar sobre aquela dúvida que nós tivemos quando vimos o livro sobre o lugar onde surgiu o frevo? Será que é legal a gente perguntar sobre isso?

Crianças: Sim, é legal.

Léo: Por que vocês querem saber se as pessoas sabem dançar frevo? Como isso vai ajudar o grupo Elza a saber mais sobre o frevo?

Alice: Se as pessoas disserem que não sabem dançar, o que vai acontecer?

Criança 12: A gente ensina.

Criança 13: É, a gente pode ensinar. Criança 14: A gente pode mostrar as fotos pra elas e ensinar.

Algumas crianças levantam e começam a fazer os passos e dançar.

Alice: Então vocês vão ensinar para as pessoas se elas não souberem?

Crianças: Sim.

Para a saída, dividimos a turma em três grupos, dois ficavam na sala com a professora de módulo, enquanto um fazia a saída conosco. Antes de sair recordamos os combinados de segurança, as perguntas e o cuidado ao abordar as pessoas. Saímos com o primeiro grupo de crianças, caminhamos em direção ao local onde pretendíamos ir, mas no caminho uma criança abordou uma pessoa para fazer as perguntas e nós surpresos com a ação, mas atentos ao acontecimento, incentivamos a atuação da criança, que acarretou na ação de outras crianças também começarem a abordar as pessoas que caminhavam pela calçada. Fomos observando, registrando e auxiliando as crianças com as abordagens e as perguntas.



Com o primeiro grupo, propusemos fechar os cadernos depois que fizessem a pergunta para uma pessoa. Em virtude disso, esse primeiro grupo foi bem tranquilo com as abordagens e perguntas, o momento marcante foi a abordagem em um mercadinho próximo da escola e a interação do dono deste comércio, que além de responder as perguntas, dançou um pouco para as crianças e presenteou com bombons na saída.



O segundo grupo foi mais eufórico com as abordagens. Uma criança também se dirigiu para uma pessoa que estava na porta da oficina mecânica e quando as outras crianças viram, também começaram abordar as pessoas na calçada. Desta vez, não sugerimos dobrar o caderno após fazer a entrevista com uma pessoa, e as crianças continuaram perguntando. Ao chegar à esquina, todas as crianças já haviam realizado a pesquisa com mais de uma pessoa, mesmo assim decidimos atravessar a rua e retornar por outra calçada. As crianças desse grupo estavam mais agitadas e eufóricas com a pesquisa e corriam até as pessoas. No retorno, já na calçada da

escola, as crianças ainda corriam atrás de pessoas para perguntar, sendo necessário até conversar com elas para não correrem para longe de nós.



Na saída do terceiro grupo, Marina (coordenadora) foi junto. Nós levamos os cadernos para chegar até a comunidade da Paz que fica muito próxima à escola e onde parte das crianças mora. Ao chegarmos no local, algumas crianças foram reconhecidas por familiares, amigos e amigas. A avó de uma delas reconheceu seu neto e se dispôs a participar da pesquisa, deixando-os muito feliz com esse encontro. Andamos pela região conversando com as pessoas e realizando a pesquisa.





Depois que todas fizeram as perguntas, uma criança pediu para ir até o local onde a mãe trabalha em um bar/restaurante, bem próximo do local onde estávamos. Como havia tempo, fomos até o local. A mãe da criança ficou surpresa ao vê-la e o encontro deixou todo mundo animado. Retornamos à escola por outro caminho, onde algumas crianças moram e conhecem, passando por dentro do estacionamento de um supermercado do bairro. A exploração da rua e o tempo com esse último grupo foram bem maiores que os primeiros.

No encontro seguinte conversamos sobre a pesquisa, na sala de convivência, em uma roda de conversa.

Alice: O que vocês acharam da nossa pesquisa?

Crianças: Gostei.

Criança 1: Eu gostei.

Criança 2: A gente pode fazer outra vez?

Criança 3: A gente perguntou no mercadinho.

Alice: O que as pessoas disseram mais, que elas sabiam ou não dançar frevo?

Crianças: Sim.

Crianças: Não.

Alice: Eu vi mais pessoas respondendo não. E você Léo?

Léo: Eu também vi mais pessoas dizendo que não. E alguma pessoa dançou frevo?

Crianças: Não.

Criança: Sim, o moço do mercadinho.

Alice: É verdade, o moço do mercadinho falou que sabia e dançou um pouco.

E a segunda pergunta, o que as pessoas mais responderam?

Crianças: Bahia

Crianças: Pernambuco

Criança: Meu avô disse que é Pernambuco prô.

Alice: Léo, você pode olhar no livro se tem alguma informação?

Léo: Olha só, aqui no livro nessa página que algumas crianças acharam que era o Rio de Janeiro diz assim: “os pernambucanos dançam frevo”

Crianças: Pernambucanos???

Léo: Sim. Vocês sabem quem são os pernambucanos?

Criança: A pessoa que dança frevo.

Crianças: Não

Léo: Os Pernambucanos são as pessoas que nasceram em Pernambuco, que é outro estado. Vocês sabem onde é Pernambuco?

Crianças: Não

Alice: Léo, onde é mesmo que você nasceu?

Léo: Bahia

Alice: É o mesmo lugar onde a família de Julia nasceu.

Léo: A Bahia é mais perto de Pernambuco que de São Paulo.

Léo: Vocês lembram que uma pessoa perguntou se vocês iam voltar para contar o resultado da pesquisa?

Crianças: Não.

Alice: É mesmo, a moça do mercadinho. Depois a gente pode conversar e ver se é possível voltar lá.

Alice: é mesmo, a moça do mercadinho. Depois a gente pode conversar e ver se é possível voltar lá.

Finalizamos a conversa e deixamos as crianças explorarem o espaço multiuso. As rodas de conversa são sempre desafiadoras, estimular as crianças a falar sobre o assunto em pauta, ouvir os/as colegas, aguardar a vez para falar, ouvir falas sobrepostas, conversas paralelas, conter os corpos infantis sentados, quietos por algum tempo etc. Nenhum dos diálogos registrados anteriormente ocorreu sem ruídos e atravessamentos vários, entre eles, as intervenções docentes para produzir momentos de silêncio e escuta e para fazer circular o direito às falas e participação de todas as crianças.

Com o encerramento do primeiro semestre, pensamos como atividades finais a visita de um representante do frevo para conversar com as crianças. Tentamos contato com duas pessoas conhecidas que trabalham com dança e frevo, mas não conseguimos concretizar essa atividade. Então, decidimos adquirir sombrinhas de frevo. Assim que nos sentamos na roda algumas crianças falaram:

Criança 1: É guarda-chuva do frevo.

Criança 2: O Léo trouxe o guarda-chuva do frevo pra gente.

Alice: Léo, o que você trouxe para o grupo hoje?

Léo: O que vocês acham que tem aqui nesse saco?

Criança 3: guarda-chuva do frevo.

Criança 4: É sim, eu estou vendo.

Léo: Será que é isso? Vocês lembram por que usa a sombrinha no frevo?

Crianças: Pra dançar.

Léo: Vocês lembram que a prô Alice leu no livro sobre a sombrinha?

Crianças: Sim

Crianças: Não

Alice: Lembra que até a gente fez uma simulação quanto eu estava lendo? Primeiro a sombrinha teve o papel de proteção, depois virou um objeto para a dança.

Criança 5: A gente pode levar pra casa?

Alice: Essas sombrinhas são como os brinquedos da brinquedoteca, precisam ficar na escola para todas as crianças terem direito de usar, e todo mundo precisa ter cuidado para não estragar.

Solicitamos ajuda ao grupo de trabalho (grupo de crianças responsável por algumas tarefas no dia), para distribuir os objetos, as crianças ficaram entusiasmadas quando viram que eram mesmo as sombrinhas. Assim que receberam levantaram e passaram a explorar, abrindo, fechando e dançando com a sombrinha. Colocamos músicas e deixamos as crianças experienciarem livremente o objeto. As crianças experimentaram de várias e interessantes formas, a maioria delas usou para dançar, algumas em algum momento para bater no/a colega, jogar para cima e correr atrás brincando com o vento.



Nesses momentos precisamos intervir falando sobre a importância dos cuidados com os objetos coletivos e com as pessoas que poderiam se machucar com o tipo de movimento que estavam fazendo.

A todo tempo as crianças nos convocavam para mostrar o que estavam fazendo, como sabiam usar, dançar e como estavam se divertindo com o objeto. Com a música tocando, fomos incentivando as crianças a realizarem movimentos e o grupo a imitar. Algumas crianças logo apareceram com a sombrinha quebrada, ajudamos no “concerto” e relembramos o cuidado com o material. Realizamos essa vivência duas vezes, em semanas diferentes, com aproximadamente trinta minutos cada e as crianças correram, dançaram, brincaram, pularam, interagiram entre si e com o objeto.



A festa da escola estava se aproximando, conversamos com as crianças e propusemos experimentar inserir os passos de frevo na dança que fariam para a música da cantora Elza Soares. Pesquisamos bastante até que encontramos uma música da artista que proporcionaria a criação da coreografia com os passos do frevo.

Os encontros seguintes se basearam na criação da dança. Incentivávamos e convidávamos as crianças a dançar ao som da música “Pulo, pulo”, de Elza Soares, inserindo elemento do frevo. As crianças sugeriam passos e a professora organizou as ideias das crianças dentro do tempo da música. Foi possível perceber que seria um grande desafio para as crianças, a inserção de muitos passos do frevo, pois apesar de elas terem se aproximado bastante da manifestação cultural, conseguir realizar os passos no tempo da música é bastante desafiador.

Assim, na coreografia foram inseridos pulos, agachamentos, roda com todo mundo e dois passos do frevo que avaliamos que seria um desafio real e possível para as crianças, o *ferrolho* e *passa-passa* em cima.

Os últimos encontros antes da festa foram constituídos de momentos de ensaio da dança. Aos poucos as crianças foram se apropriando cada vez mais dos passos e superando o maior desafio que era passar a sombrinha por baixo da perna. No dia da festa, ao apresentar a trajetória do grupo em relação ao frevo e ao projeto didático da escola, lemos para o público o seguinte:

Durante esse semestre conhecemos músicas cantadas pela diva brasileira Elza Soares e alguns aspectos de sua história. Seu talento, sua cidade natal, sua garra e força para lidar com as adversidades da vida. Assim, optamos por homenageá-la com um elemento especial: o frevo. Sabemos que Elza iniciou sua carreira e até os dias atuais canta samba. Porém, como em cultura corporal conhecemos o frevo, resolvemos aproximar essa manifestação corporal - tão querida pelas crianças - à vida de Elza Soares, buscando ressignificar essa dança. Incorporamos alguns passos do frevo e o guarda-chuva, principal acessório usado nessa dança, na música PULO PULO, do álbum ELZA PEDE PASSAGEM.

Com vocês, grupo Elza Soares!

Trecho escrito e lido pela professora Alice Gomes Signorelli como introdução da apresentação do grupo Elza Soares no dia da Festa na escola em 17/08/19.

Consideramos que apesar de ainda termos algumas possibilidades para continuação da tematização, como, uma instalação do lado de fora da escola com informações sobre o frevo e/ou uma apresentação de dança na calçada da escola, com o objetivo de responder à comunidade sobre a pesquisa realizada no decorrer dos encontros, o momento da festa em que as crianças dançaram o frevo ao som de Elza Soares, marcou, de maneira especial, a conclusão da tematização.



**DANÇANDO E FREVENDO COM A
TURMA ELZA SOARES**

**Alice Signorelli e Leonardo Duarte
GPEF-FEUSP**

Para assistir ao vídeo que registrou essa experiência, clique [aqui](#).



BRINCADEIRAS NA QUARENTENA

Aline Santos do Nascimento





A tematização a ser apresentada foi desenvolvida em 2020, no formato de ensino remoto emergencial devido à quarentena estabelecida na cidade de São Paulo, uma das estratégias adotadas pelas autoridades contra a pandemia de Covid-19, com crianças e seus familiares⁵⁴ do 1º e 2º ano do ensino fundamental, ciclo de alfabetização, da EMEF Virgínia Loriza Zeitounian Camargo, localizada na região de São Mateus, zona leste.

Antes, é importante pensarmos em como a escola se organizou diante da somatória “Covid-19 + quarentena + isolamento social + ensino remoto emergencial”. Num primeiro momento, a equipe gestora e professoras/es coletivamente se debruçaram na análise do Projeto Político Pedagógico – PPP e no Plano Especial de Ação – PEA⁵⁵ da unidade, que não por acaso, após avaliação no final do ano letivo de 2019, consideravam a necessidade de realizar um trabalho melhor qualificado com as tecnologias e seu uso durante as práticas pedagógicas, o que nos levou à seguinte escolha do

⁵⁴ Ao longo do percurso foi possível perceber a participação efetiva de familiares na composição dos registros infantis, bem como as mensagens enviadas na plataforma digital Google Sala de Aula que, em alguns casos, foram realizadas por adultos. Por esse motivo, neste trabalho, quando nos referirmos as crianças, o faremos acompanhando de seus familiares.

⁵⁵ O Plano especial de ação - PEA, é um documento tecido coletivamente por professoras/res e equipe gestora podendo ser considerado como o braço prático do Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade. Nele são estabelecidas as ações a serem realizadas no chão da escola, a organização de seus tempos e espaços, dos encontros de formação continuada face às diretrizes da Secretaria Municipal de São Paulo, diálogo com as políticas públicas, projetos educacionais, participação de estudantes, familiares e da comunidade, entre outros. É um documento vivo, coletivo, performático. A ideia é que docentes se alimentem dele para pensar suas práticas pedagógicas.

tema para o PEA de 2020: “As tecnologias para ensinar e aprender: mediações pedagógicas facilitadoras no alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem do currículo”. A busca concentrou-se em estabelecer diálogo entre o PPP, PEA, documentos oficiais da rede municipal de São Paulo⁵⁶ e o uso das tecnologias digitais. São esses os documentos que professoras/res levam em consideração para a elaboração de seu plano de ensino, outro material importante que acompanha o desenrolar das ações educativas. Isso porque a ação docente não é algo corriqueiro que se faz de qualquer maneira. Além disso, ao embasar-se nas decisões tomadas pelo coletivo da escola, o trabalho docente tem grandes chances de não caminhar sozinho porque faz a escolha de um tema cultural, dentre o vasto repertório cultural corporal de estudantes, em diálogo com os objetivos institucionais definidos coletivamente.

Mal sabíamos do quão seríamos acorrentadas/os às questões tecnológicas. É interessante dizer que esse contexto fez com que retomássemos a avaliação do ano anterior que estabelecia a necessidade de ações voltadas ao uso das tecnologias digitais no espaço escolar. Nosso desafio era ressignificar o seu uso, utilizando-a como uma importante ferramenta pedagógica, diferente do que havia acontecido em 2019 e anos anteriores. Além de constrangimentos, o uso indevido das tecnologias em nossa escola não gerou consequências apenas para estudantes, mas também para funcionárias/os, gestoras/es e docentes.

Para darmos conta do que foi mencionado acima, nos organizamos da seguinte maneira: videoconferências semanais⁵⁷; criação de canais de comunicação com estudantes, familiares e comunidade através de telefone,

⁵⁶ Currículo da cidade – Educação Física disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-eja-educacao-fisica.pdf>>. Além disso, durante o período de ensino remoto emergencial, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou a coleção de cadernos “Trilhas de Aprendizagem” volume I e II. A Educação Física é contemplada apenas no segundo volume. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>>. Data de acesso: 06/04/2021.

⁵⁷ Segunda-feira e quinta-feira: manhã e tarde. As/os professoras/es especialistas se reuniam em horários definidos pelo grupo para planejamento, no nosso caso às quartas-feiras as 10hs. Nesses encontros discutíamos as ações didáticas a serem realizadas dentro das possibilidades do ensino remoto emergencial.

e-mail, *Facebook*⁵⁸ e grupos no *whatsapp* institucional da escola; levantamento de informações sobre o acesso de estudantes à plataforma Google Sala de Aula⁵⁹; tentativas de contato com estudantes e familiares que não se comunicavam com a escola pelos meios disponibilizados e tampouco acessavam e/ou buscavam o caderno *Trilhas de Aprendizagem*, um material didático elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

Quando em contato com as famílias, a gestão da unidade procurou entender as dificuldades e criou possibilidades de ajuda como a compra de cestas básicas, através de doações da comunidade escolar, que foram doadas a algumas famílias antes e após a distribuição de cestas básicas e kits de higiene pela Prefeitura Municipal de São Paulo⁶⁰; organização das postagens diárias, duas disciplinas por dia. Essas atividades eram produzidas pelo coletivo em proximidade com os pressupostos educacionais em cada ciclo de aprendizagem⁶¹, quais sejam: alfabetização (1º, 2º e 3º ano), interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano) e autoral (7º, 8º e 9º ano); elaboração de roteiros de estudos enviados pelos grupos de *whatsapp*.

Voltamos um pouco na questão da organização das postagens das aulas. Temos na escola uma composição onde muitas/os estudantes fazem parte da mesma família, por exemplo: irmãs/ãos no 1º, 6º e 9º ano; primas/os que estudam na mesma escola, não necessariamente no mesmo ano/ciclo e que moram juntas/os.

Diante disso, a escolha de postar duas atividades – o que também poderia ser encontros síncronos – foi pensando nessas famílias que tinham, muitas vezes, apenas um aparelho tecnológico para a realização das atividades e/ou presença nos encontros síncronos. Essas informações foram

⁵⁸ Virgínia no Face. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Virg%C3%ADnia-no-Face-744211958972305/>>. Data de acesso: 06/04/2021.

⁵⁹ A prefeitura de São Paulo fechou parceria com a Google para o ensino remoto emergencial.

⁶⁰ Nem todas as famílias foram atendidas. Disponível em: <<http://www.capital.sp.gov.br/noticia/familias-de-alunos-da-rede-municipal-recebem-cestas-basicas-e-kits-de-higiene>>. Data de acesso: 06/04/2020.

⁶¹ Após a reorganização dos ciclos de aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo elaborou um vídeo explicativo, sendo divulgado no canal do Youtube “Mais Educação São Paulo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7_FZbK_VZig>. Data de acesso: 06/04/2021.

coletadas nas pesquisas realizadas pela equipe gestora da unidade no que tange à quantidade de crianças e jovens e equipamentos tecnológicos à disposição.

Feita a introdução, a tematização realizada teve como pano de fundo a produção de um [padlet](#), uma ferramenta tecnológica do *Google* que se parece muito com um mural ou quadro, onde as pessoas inserem informações (vídeos, desenhos, fotografias, textos, *emojis*, entre outros). Arriscamos a pensar sua composição como um mapa, uma cartografia, um plano de navegação. Ao passo que o padlet ia sendo produzido, as crianças e seus familiares tinham acesso irrestrito à plataforma e podiam incluir suas opiniões, sentimentos, desejos e, porque não, seus desafetos. Foi uma maneira tecnológica encontrada para produzir o nosso diário de bordo digital online.

Em outro contexto, mesmo que inserido no cenário pandêmico, outras/os professoras/es e estudantes poderiam materializar seus estudos de maneira distinta. O que queremos reforçar é que não existe bula, manual, atividades pré-definidas, receita a ser seguida e o que se faz é sempre uma aposta, nunca uma definição. E apesar de estarmos abertas ao processo de significação e à produção de novas inteligibilidades sociais, isso não quer dizer que vale tudo, pois há rigor epistemológico.

Nosso estudo durou dezenove semanas, o que possibilitou dezenove encontros com as crianças e familiares entre os meses de março e setembro de 2020. No primeiro momento, produzimos um [vídeo](#) explicativo sobre a utilização da plataforma *Google Sala de Aula* e o dia da semana que publicaríamos as atividades (terça-feira). Ademais, disparamos a seguinte questão: quais são as brincadeiras possíveis de serem realizadas nesse período de quarentena? A questão se deu tendo em vista que, naquele momento, as crianças e seus familiares estariam em isolamento social.⁶²

⁶² Aqui registramos que nem todas as famílias podem estar em isolamento social. Em outro momento, talvez seja possível investigar os efeitos dessa impossibilidade que muito tem a ver com as políticas propagadas pelo desgoverno Bolsonaro, o qual, em nosso ponto de vista, tem colocado em ação uma política de morte, uma necropolítica.

A partir desse momento, as crianças e familiares começam a mandar seus registros sobre as brincadeiras ou a partir delas, aos poucos, fomos identificando quais eram e como são produzidas e vivenciadas pelas crianças junto, ou não, de seus familiares. Em muitos registros percebermos o brincar entre crianças pequenas, crianças, jovens, adultos e idosos, numa teia de produção coletiva de cultura e conhecimento. Não há hierarquias no brincar. O brincar é verbo. É pensar a brincadeira como atividade, ação, aquilo que se faz fazendo.

Ao recebermos os registros, percebemos que só nós tínhamos acesso às produções discentes. Pensando nos desafios enfrentados durante o estudo das brincadeiras, essa questão, sem sombra de dúvidas foi a que mais nos afetou. Quando estamos na escola com as crianças, seus corpos estão ali dizendo sobre suas produções e conseguimos ter contato com a maneira com que atribuem significados às coisas do mundo. Gestos, olhares, escapes, cheiros, fugas, choros, sorrisos, euforias, medos, tédios, desejos. E nesse contato não é preciso apresentar-lhes o que as outras crianças, colegas de turma, estão vivenciando, produzindo, criando porque estão todas ali, inseridas e compartilhando do mesmo espaço durante as aulas de Educação Física. As crianças poderiam não estar fazendo as mesmas coisas, mas compartilhavam o mesmo espaço e suas proximidades.

Nos vimos dentro de uma plataforma onde estavam todos os registros discentes, organizados inclusive por ano e turmas – *Google Drive* – ao passo que as crianças e familiares não tinham acesso a nenhum outro material a não ser aqueles que enviaram. Interagíamos com todas/os e elas/os apenas conosco. Nossa preocupação centrava-se em como fazer com que as crianças e seus familiares tivessem acesso também às vivências e produções das/os colegas. Para solucionar esse enrosco, iniciamos o processo de baixar todos os registros (vídeos, fotografias, desenhos, áudios, entre outros) e elaborar vídeos com o emprego da ferramenta digital *Shotcut* que contemplassem tudo o que fora feito. Os vídeos foram elaborados conforme a quantidade de registros baixados. Isso quer dizer que em alguns momentos continham produções de todas as turmas do 1º e do 2º ano, em outros apenas de um ano ou de uma turma específica. A produção dos vídeos não seguiu nenhum roteiro. Independentemente do formato da produção,

todos foram compartilhados com as turmas do 1º e 2º anos. Foi o esforço de fazer circular conhecimentos, vivências, gestos, falas, falhas, corpos.

Na medida em que circulavam, algo novo acontecia. Cantigas, cordas, caretas, danças diversas (uma criança aparece usando chapéu do frevo), lutinha, futebol dentro de casa (a criança relatou que “quase” quebrou coisas dentro de casa), pelúcia, carrinho, desenhar, boneca/o, casinha, brincar com animais de estimação, jogos online, tutoriais, vídeo game, patins, teatro de bonecos (várias produções/tutoriais entre mãe e filha), bicicleta, quebra cabeça, dominó, guerra de travesseiro, jogos de tabuleiro, jogos de carta, massinha, patinete, lego, bambolê, corrida no quintal, pega-pega, motoca (tonquinha) e por aí vai ...

Com relação ao uso das tecnologias, trabalhamos com outras duas ferramentas digitais. O aplicativo “Chudo” para a criação de **avatares** em 3D e o “Canva”, um aplicativo para montagens de fotos, produção de animações, cartazes, logotipos entre outros. Isso se deu por dois motivos, o primeiro por uma questão estética. Começamos a estabelecer contato com colegas que, também inseridas/os nesse contexto do ensino remoto emergencial, estavam criando alternativas interessantes. Trocamos informações sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas e percebemos a necessidade de fazer vídeos e materiais que produzissem nas crianças e familiares a vontade de seguir até o final do conteúdo⁶³. Nossos vídeos começam a ser melhor elaborados com utilização de músicas, edições e efeitos, alterações na velocidade dos registros infantis e a criação de um avatar. Esse recurso gerou uma grande economia de tempo, pois poderíamos criar conteúdo sem a preocupação com iluminação, roupa, qualidade de câmera, enquadramentos, entre outros. O aplicativo qualificava a composição do vídeo no que tange à estética. Além de experiência diver-

⁶³ Durante a quarentena o que se percebeu foi um boom de *lives*, encontros remotos, palestras, produção de vídeos caseiros e muito, mas muito conteúdo de cunho pedagógico. Sem entrar nessa seara, o fato é que se reverberou a busca por essas produções e a estética (tempo, qualidade da imagem, efeitos artísticos, posição da câmera, etc.) é um atrativo para a assistência integral do material.

tida, permitiu a aproximação com as crianças e seus familiares, proporcionando o riso de si mesmo.

O segundo motivo foi o estímulo do acesso à plataforma de estudo. Em determinados momentos, a quantidade de registros caiu drasticamente, a angústia nos consumiu, pois não sabíamos o que estava acontecendo. Durante as reuniões de planejamento semanal de ciclo conversávamos com as professoras polivalentes das turmas na tentativa de encontrar elementos que nos ajudassem a entender o contexto. Por vezes, o que se percebia era que na medida em que o tempo corria algumas famílias reduziam seus planos de internet e priorizavam as atividades das professoras polivalentes e/ou se limitavam ao cumprimento das atividades dos cadernos *Trilhas de Aprendizagem*. Não podemos esquecer que a Educação Física só foi contemplada na segunda versão do material, o que deixou as crianças e familiares sem acesso à plataforma do Google Sala de Aula sem contato com o tema abordado na Educação Física.

O uso de avatares e a produção de imagens contribuíram para aumentar a importância do componente e do trabalho em andamento. Percebíamos que o ato de brincar fora deixado de lado, como se as crianças e seus familiares tivessem coisas mais importantes com que se preocupar. Isso são apenas especulações, afinal, não sabíamos o que estudantes e familiares estavam, de fato, vivenciando e os desafios enfrentados pela precarização da vida imposta pela pandemia.

As escolhas feitas ao longo do caminho nos ajudam a pensar a tematização como construção elaborada ao passo que entramos em contato com as produções, criações, enunciações dos conhecimentos discentes, narrativas de vida, desejos, negociações, dúvidas, questionamentos, incertezas. Ainda que a tomada de decisão sobre quais conteúdos estarão presentes, ou não, no estudo esteja em nossas mãos, isso não quer dizer que se trate de decisão individual. Cada encontro vai sendo elaborado diariamente e se retroalimenta a partir dos encontros com as crianças e familiares que nos agenciam, nos levam à tomada de decisões. O novo, o criativo, o híbrido é muito bem-vindo e não evitado. Daí a importância dos registros. Fazê-lo circular é uma maneira de abrir as possibilidades para a produção de novas inteligibilidades sociais, para que as crianças e seus familiares tenham

possibilidades e garantias de transitar, movimentar-se, exercer seus direitos e existir com segurança.

Voltemos a pensar nos registros. Algo interessante foi acontecendo. Se num primeiro momento as crianças e familiares enviaram apenas uma foto ou texto escrito, com a circulação dos vídeos, essas composições se transformaram, tornando-se cada vez mais elaboradas. Lá pelas tantas, se identificavam mesclas de fotos, vídeos, entrevistas, tutoriais, comentários, desenhos, edições por aplicativos como “Tik Tok” e “Viva Vídeo” entre outros. O fato nos levou a entrar em contato com as escolhas das crianças e seus familiares. É o caso de uma criança que aparece ao lado do pai imitando gestos específicos de certa luta, nomeando cada movimento. Na primeira parte do vídeo a criança faz uma fala introdutória, na segunda apresenta os movimentos e seus nomes ao lado do pai e no final faz seus agradecimentos e se despedi. Outro exemplo são os [registros](#) que as crianças fazem de suas vivências ao lado de outras pessoas e de seus animais de estimação apresentando-os. Corpos que ao fazerem parte da tematização, tornam-se públicos.

É preciso lembrar que apesar do desgaste físico e psicológico devido ao excesso de materiais a serem tratados, nenhum registro discente foi descartado, exceto aqueles que não conseguimos baixar devido a falhas no envio, arquivo corrompido, formato incompatível com o programa de edição ou bloqueio pelo antivírus do computador. Nessas situações, enviávamos uma mensagem no perfil da criança no *Google Sala de Aula*, explicando a dificuldade e sugerindo uma nova postagem na plataforma e/ou o reenvio para um e-mail pessoal. Em alguns casos, o problema foi resolvido. De qualquer maneira, todas as crianças e familiares estavam cientes do ocorrido.

Na sétima semana observamos o ingresso de novos estudantes. Começamos a receber mensagens perguntando sobre como participar das atividades e se seria possível participar a partir daquele momento, sem realizar as anteriores. Isso nos levou a pensar na criação de um espaço digital de fácil acesso para que aquelas crianças e familiares recém-inseridos na plataforma pudessem acessar efetivamente o caminho percorrido e produzir significados acerca das brincadeiras na quarentena. O link do padlet foi

postado como tópico no mural do *Google Sala de Aula* para facilitar a compreensão do que aconteceu.

Eis que chegamos ao 100º dia de isolamento social. Mal sabíamos o que viria pela frente⁶⁴. E para saber como estudantes e familiares enfrentavam a situação, freamos o estudo e gravamos um vídeo perguntando como estavam, o que faziam para além das nossas atividades, o que sentiam, como a pandemia e a quarentena estavam afetando a rotina da casa e da família. Entrávamos em contato, naquele momento, com algumas informações cedidas pela escola, tais como: familiares de estudantes que ao se contaminarem infelizmente vieram a óbito; crianças que saíram do bairro e foram para o interior de São Paulo passar o período de quarentena; mudanças na composição das famílias; famílias que não estavam conseguindo se alimentar; famílias que haviam perdido o emprego. Era urgente parar e entender o que essas pessoas estavam passando. De nada valeria permanecer estudando sem nos deparar com aquilo que nos afetava e causava danos nefastos. Como as crianças e familiares significam aquele momento?

E na medida em que íamos editando as respostas das crianças nos alimentávamos com a força e a potência daqueles corpos que, mesmo feridos, emitiam mensagens de conforto, esperança e de muito afeto. Não foram poucas as ocasiões em que as lágrimas embaçaram os óculos deste corpo que, em transe, seguiu editando os materiais.

O encanto pelas respostas é tamanho que não poderíamos deixar de mencioná-las. Uma criança do primeiro ano relata estar praticando meditação todos os dias para ficar mais calma. Trocamos mensagens pela plataforma *Google Sala de Aula*. Dissemos que só o fato de pensar em meditar nos dava vontade de bater a cabeça na parede de nervoso. A criança explicou que é uma questão de prática, que era preciso se tranquilizar. As mensagens recebidas sempre vinham acompanhadas da necessidade de seguirmos os protocolos sanitários: lavagem das mãos, uso de álcool em gel, uso de máscara, tirar o calçado antes de entrar em casa, higienizar alimentos

⁶⁴ A escrita deste relato foi feita em abril de 2021, após um ano de pandemia e no momento em que o Brasil atinge a marca inaceitável de mais de 4 mil mortes diárias.

e produtos, manter o distanciamento social. Entramos em contato com as representações das crianças frente ao cenário pandêmico.

Agradecemos todas as mensagens recebidas e destacamos a importância dessas narrativas, da ação de dizerem sobre si, sobre o que sentem, algo que para muitos adultos, incluso para a própria professora deles, era uma tarefa árdua. Nesses encontros, encontramos fôlego para seguir trabalhando em meio a condições precárias postas pelo ensino remoto emergencial. Fazemos a nossa aposta nas crianças e na juventude para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Nessa altura foi lançado o caderno *Trilhas de Aprendizagem* volume II⁶⁵ onde o componente Educação Física foi contemplado. O material se somaria ao nosso estudo, não de modo a ditar regras e/ou estabelecer normas a serem seguidas compulsoriamente. Pelo contrário, o material primeiramente foi submetido a análise. A chegada do documento criou um ambiente bem interessante no grupo de professoras/res de Educação Física da unidade. Paramos para avaliá-lo, mastigá-lo e regurgitá-lo em favor do trabalho em andamento. Havia uma pressão da Secretaria Municipal de Educação para que o *Trilhas* fosse “aplicado”, numa ideia instrumental de educação, como se nós não tivéssemos condições de elaborar as nossas ações pedagógicas.

Mas não é bem assim que as coisas funcionam. Caminhávamos com o estudo das brincadeiras na quarentena obtivemos o aval da gestão da escola para prosseguir com a tematização. Cenário posto, trouxemos o material para trabalhar conosco, o que não significa submissão. O documento pedagógico enriqueceu nosso estudo. Adotamos a sugestão de duas atividades. A primeira estimulava as crianças a realizarem pesquisas entrevistando familiares mais velhas/os, o que lhes daria condições de acessar o vasto repertório cultural corporal das pessoas adultas com quem conviviam. Foi uma atividade interessante porque os entrevistados e entrevistadas já participavam das atividades propostas, mas agora teriam espaço para

⁶⁵ A primeira edição do material foi enviada pela Secretaria Municipal de Educação ao endereço dos estudantes. Já a segunda foi enviada para a escola, sendo retirada pelos responsáveis pelas crianças e jovens.

produzir narrativas sobre suas práticas infantis. Suas histórias foram registradas, ouvidas e **compartilhadas** entre as turmas. Ao dizerem sobre as práticas realizadas na infância e sobre si, abre-se novamente o espaço para a produção de novas inteligibilidades sociais, afinal, as crianças e familiares tiveram a oportunidade de entrelaçar, cruzar seus conhecimentos, produzir rizomas.

Outra atividade foi a apresentação da exposição online *Memórias de uma infância em cenas infantis* da artista Sandra Guinle⁶⁶ que reconstrói em suas esculturas móveis diversas brincadeiras. Elaboramos um material com as esculturas infantis para que crianças e adultos pudessem dizer se reconheciam alguma brincadeira representada pelas esculturas. Nas devolutivas das crianças foi possível perceber o que elas haviam reconhecido, os sentimentos despertados, o que mais havia tocado.

Como o fim da tematização se aproximava, disparamos uma enquete com a seguinte questão: você (com algum familiar) consegue participar de um encontro online pela plataforma/aplicativo *Google Meet*, no dia 15/09/2020, às 14h00⁶⁷ para uma conversa e fechamento do estudo sobre as brincadeiras? O esforço se concentrava na tentativa de realizar um encontro síncrono com as crianças e familiares para que pudessem expressar o que havia ficado, ou não, do estudo.

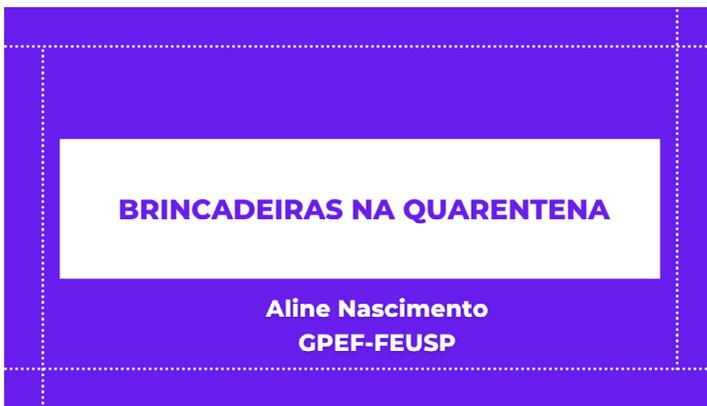
A quantidade de participantes ficou abaixo do esperado, apenas oito crianças e seus familiares, o que não desqualificou nossa interação. Pelo contrário, foi travada uma conversa bem animada. As pessoas que tiveram participação efetiva nas vivências e nas produções de registros fizeram as suas considerações sobre o estudo. A timidez também chegou forte e solapou a voz de alguns participantes. O encontro teve duração de aproximadamente uma hora e constituiu-se num espaço de encontro, diálogo e bastante nutritivo à prática pedagógica.

⁶⁶ Além da exposição digital, as esculturas lúdicas de Sandra Guinle foram doadas para o Museu da Educação e do Brinquedo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A exposição está no segundo andar da biblioteca. Disponível em: <<https://www.sandraguinle.com/cenasinfantis>>. Data de acesso: 07/04/2021.

⁶⁷ O dia e horário foram definidos em comum acordo com a gestão da escola. Levamos em consideração a rotina das reuniões de pais e responsáveis no mesmo horário.

Em tom de encerramento, nos arriscamos a fazer algumas considerações sobre a tematização. Apesar do pouco acesso das crianças, o estudo foi alimentado e tecido por meio dos registros discentes e, talvez, esse material nas mãos de outras/os professoras/es, em outra escola, mesmo que no cenário precário do ensino remoto emergencial, pudesse ter tomado caminhos completamente diferentes. A diversidade dos registros nos mostrou que crianças e familiares fazem escolhas, negociam e, mesmo subjetivadas por normatividades sociais que tentam a todo instante capturá-las, elas estavam ali participando efetivamente do processo de significação e produção de conhecimentos.

Por fim, é preciso exaltar mais uma vez, e de novo, a potência de todos os registros, neles as crianças e familiares engajaram-se no processo contínuo de leitura e produção. Um currículo pensado *com* as crianças e não *para* as crianças. A questão não foi definir como se brinca, tampouco no que se desenvolve ao brincar. A aposta residiu nas crianças brincando, apenas isso. A brincadeira pensada como verbo. A Educação Física pensada como performatividade, aquilo que produz efeito na realidade.



Para assistir ao vídeo da apresentação dessa experiência, clique [aqui](#)



LUTANDO COM DANDARA: TEMATIZANDO LUTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Godoy

Leonardo de Carvalho Duarte





*Ela é a mais bela, rainha
Não é cinderela
Ela é forte e guerreira que **lutou** por nós
Hoje brilha estrela
Dandara eu sou sua voz*

*Pra que princesa?
Se eu tenho rainha
Tanta nobreza, mas eu sou da magia*

*Dandara foi quem **lutou**
Dandara que guerreou, Dandara (4x)*

*Para cada ancestral que nos deu vida nessa caminhada
Sementes plantadas, lutas travadas
Hoje honramos o teu nome
Assim como Dandara*

(Dandara – Vanessa Borges – **grifo nosso** -  [Clique para ouvir](#))

Dandara dos Palmares, mulher, negra, guerreira, que afrontou a escravidão no período colonial nas últimas décadas do século XVII, lutando ao lado de homens e outras mulheres nas batalhas em defesa do quilombo de Palmares, estabelecido no século XVII na Serra da Barriga, região de Alagoas. Companheira de Zumbi, com quem teve três filhos, participou ativamente das lutas e estratégias de resistência, bem como, de toda organização política, econômica e familiar do quilombo. Ouvir, cantar e dançar a música de Vanessa Borges, em homenagem à Dandara, nos inspirou e moveu nas atividades iniciais e durante toda tematização das lutas.

Dandara foi a “musa” e a “personagem” que nomeou a turma da professora Ana Cristina e mais 30 crianças de 4 e 5 anos, em 2019. Além de batizar a turma, sua vida e obra fizeram parte dos projetos de estudo e investigações do grupo durante todo o ano. A EMEI tem em seu projeto político pedagógico, objetivos de valorização da cultura africana e afro-brasileira, em consonância às demandas da lei 10.639⁶⁸ de 09 de janeiro de 2003, e prevê a promoção de práticas em direção da equidade racial e de gênero, por isso, naquele ano escolheu mulheres negras⁶⁹ para inspirar os projetos didáticos de todas as turmas.

Logo nos primeiros investimentos de pesquisa que realizamos encontramos com a canção de Vanessa Borges, e selecionamos para apresentar para as crianças através da audição da música e leitura da letra. Quando realizamos esse momento as crianças demonstraram muito interesse cantando e dançando a música. Nas pesquisas iniciais sobre a vida da personagem, realizadas em casa com as famílias e também na escola, com auxílio de computadores e celulares, descobrimos as habilidades da heroína e guerreira nas lutas contra a escravidão.

A possível relação da personagem com a capoeira nos fizeram pensar que essa deveria ser a prática corporal a ser tematizada nos tempos destinados ao território da cultura corporal. Contudo, resolvemos iniciar com

⁶⁸ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

⁶⁹ Além de Dandara dos Palmares, foram homenageadas, Elza Soares, Ivone Lara, Clementina de Jesus, Leci Brandão, Sandra de Sá e Lia de Itamaracá.

uma proposta mais ampliada, conversando com as crianças e reconhecendo seus saberes e representações sobre as lutas, por isso, definimos como objetivos iniciais vivenciar lutas e ampliar e aprofundar os conhecimentos das crianças sobre as lutas. Nossas experiências aconteceram entre os meses de abril e agosto e foram planejadas e desenvolvidas em parceria entre uma pedagoga, professora regente da turma, e um professor de Educação Física, colaborador que desenvolvia pesquisa na escola no período.

Em uma das nossas rodas iniciais, na área externa ao ar livre...

Criança 1 – “Ela lutou por nós”.

Léo – Certo, mas o que vocês acham que ela fez?

Criança 2 – “Ela lutou com um instrumento”.

Criança 3 – “Ela casou com Zumbi dos palmares”.

Criança 4 – “Capoeira”.

Criança 5 – “Ela lutou com um pauzinho”.

Léo – Ah! Olha só o Natan acha que a Dandara lutou capoeira. E a Aila falou que ela fez uma luta com um pauzinho.

Criança 6 – “Não ela tocou um instrumento com o pau”.

Criança 7 – “Ela casa com Zumbi e o Zumbi é do Palmares”.

Uma formiga aparece, mobiliza todo grupo e desmancha toda roda. A professora Ana Cris retoma a atenção do grupo e continuamos...

Criança – “Eu acho que o instrumento era um violão”.

Ana Cris – Léo será que só a capoeira que luta?

Criança – “Meu irmão luta capoeira”.

Léo – Vocês ouviram o que a Lívia falou? Que o irmão dela luta capoeira?

Crianças – “Sim”.

Léo – A capoeira é uma forma de lutar. Quem conhece outra forma?

Criança – “Meu pai vai numa academia para lutar de boxe”.

Léo – Boxe também é outra luta. Será que a Dandara lutou capoeira e boxe?

Criança – “Luta tem que usar uma espada”.

Léo – Vocês acham que luta tem que usar uma espada?

Criança – “Os lutadores lutam na academia”.

Criança – “Só o Batman lutou”.

Léo – Será que só os super-heróis lutam?

Criança – “Acho que a Dandara lutou igual o Batman, em cima do telhado de uma casa”.

Criança – “Pra lutar tem que ter duas pessoas”.

Criança – “Minha mãe lutou, ela lutou em um ringue”.

Uma criança chora, o colega lançou uma pedrinha que bateu no olho dela, novamente as crianças dispersam.

Criança – “Eu acho que ela luta com arco e flecha também”.

Léo – Que legal, será que tem luta com arco e flecha? Como podemos descobrir se todas essas coisas que estamos falando existem?

Criança – “Perguntar na rua”.

Ana Cris – Esse é um jeito Léo?

Léo – Sim, podemos descobrir algumas coisas perguntando na rua.

Criança – “Perguntando em casa”.

Criança – “Perguntando pra muitas pessoas”.

Léo – Muito boas essas ideias. Então esse grupo quer saber mais sobre lutas porque ouviu na música que a Dandara lutou, certo?

Crianças – “Sim”.

Léo – E nesse grupo tem alguém que luta?

Uma criança levanta, faz um chute no ar e diz “eu sei lutar assim” outras crianças levantam fazem movimentos de chutes e socos e repetem “eu sei assim, ó Léo”.

Léo – Então quem sabe lutar levanta e mostra...

Várias crianças foram mostrando...

Em seguida fomos incentivando as crianças fazerem e os colegas a repetirem o gesto que o colega fez. Após alguns minutos envolvidos nessa vivência as crianças começaram a correr e distanciar do espaço, então chamamos o grupo para retornar para sala. Enquanto nos dirigíamos para lá algumas crianças falaram, “Léo tem luta de arma também”.

Para o encontro seguinte planejamos a leitura de imagens de diferentes lutas, selecionamos várias imagens de pessoas lutando, cuidamos para que em nossa seleção de imagens houvesse diferentes corpos representados. Fizemos uma roda, desta vez na própria sala de convivência da turma e começamos a conversa relembrando a atividade anterior. Uma criança, disse que o amigo bate porque quer lutar. Perguntamos para a turma se bater era lutar e algumas crianças disseram “*não*”. Uma menina disse que era apanhar, perguntamos se luta era apanhar e algumas crianças também disseram “*não*”.

Depois começamos conversar sobre as imagens. Passamos mostrando e perguntando o que as crianças achavam que era cada imagem. As crianças foram falando várias coisas sobre as imagens: “luta de boliche”, “karatê”, “tem uma ficha amarrada”, “capoeira”, “o instrumento que tem na nossa sala”. Após passar na roda mostrando as imagens, mudamos a estratégia e começamos passar as imagens nas mãos das próprias crianças pedindo para observar e depois passar para o colega ao lado. Fomos passando várias imagens ao mesmo tempo e as crianças foram vendo, algumas comentando, algumas brigando para não passar a imagem, algumas segurando mais de uma imagem nas mãos.

Então pedimos para as crianças colocarem as imagens no centro da roda e propusemos outra estratégia. Chamávamos uma ou duas crianças e pedíamos para elas encontrarem a imagem conforme o enunciado, por exemplo: João, encontra “uma foto com mulher lutando”; Pedro e Bia têm que encontrar “uma foto com crianças lutando”. Quando a/as criança/as escolhiam a imagem no centro da roda pedíamos para ela/as mostrar/em aos colegas e perguntávamos se eles concordavam com a escolha, se havia na imagem “mulheres lutando”, ou “crianças lutando” e se conheciam aquela luta.

Houve um momento onde pedimos para as crianças encontrarem foto “com pessoas gordas lutando” e uma criança que estava ao nosso lado disse baixinho, “Léo, minha mãe disse que não é gorda é pessoa fora do peso”. Então perguntamos “qual peso?” e a criança ergueu as mãos com gesto e expressão de não saber. Bem nessa hora uma criança derrubou água na roda, várias crianças levantaram, outras começaram pegar as imagens para evitar molhar, dois garotos começaram disputar as imagens chegan-

do a rasgar uma delas, e a roda se desfez. Depois de alguns minutos, entre enxugar o chão e mediar os conflitos acabamos perdendo a fala sobre “pessoas gordas” e “fora do peso” e estabelecemos uma nova estratégia com intenção de sintetizar aquele momento. Então passamos a fazer perguntas para as crianças responderem coletivamente, foram elas:

Léo – Como eram as pessoas que vimos nas imagens?

Silêncio – alguns segundos.

Léo – As pessoas que nós vimos lutando nessas fotos eram iguais?

Crianças – “Não”

Léo – Quem viu fotos com idosos lutando?

Várias Crianças falando ao mesmo tempo – “Eu”, “Eu viu”, “Eu”, “Eu vi”, “Eu também”.

Léo – Então levanta a mão, quem viu nas fotos crianças lutando?

Todas as crianças levantaram a mão

Léo – Quem viu homens e mulheres lutando juntas?

Várias crianças levantam as mãos, muitas falam junto “eu vi”, algumas dizem “eu não”.

Léo – Quem viu pessoas usando calça na luta?

Algumas crianças levantam a mão

Léo – Quem viu pessoas usando roupas diferentes?

Algumas crianças levantam a mão.

Léo – quem viu foto com índios lutando?

Algumas crianças levantam a mão

Aproximando-se o horário de saída das crianças finalizamos a conversa.

Para o encontro seguinte pensamos em selecionar e exibir vídeos de diferentes lutas para as crianças, mas diante da dificuldade de tempo para fazer a seleção dos vídeos e da empolgação das crianças com as imagens resolvemos explorá-las mais um dia, deixando os vídeos para o próximo momento. Pensando em explorar as gestualidades das lutas, fixamos as imagens ao redor da quadra e perguntamos às crianças se elas achavam que conseguiriam fazer movimentos parecidos com os que viram nas ima-

gens. Logo uma criança disse “a gente pode imitar” e outra questionou “como vai imitar aquela luta se não tem uma espada?” Então perguntamos o que ele e as outras crianças achavam que podíamos fazer e elas começaram dar ideias: “pode pegar um pauzinho”; “pode fazer assim fingindo que tem uma espada”; “pode pegar uma coisa no anexo”.

As crianças foram circulando e tentando reproduzir as cenas das lutas, em duplas, grupos ou sozinhas. Dois garotos ficaram quase todo o tempo brincando de luta, várias crianças foram chamando para mostrar que estavam conseguindo. Ficamos surpresos com o interesse da turma circulando livremente entre as imagens e tentando fazer os gestos com os colegas. Apenas algumas crianças dispersaram e entraram em outras brincadeiras. Enquanto as crianças faziam as posições nós fotografávamos.



Depois da vivência fizemos uma roda e perguntamos o que as crianças acharam. Elas falaram coisas como “foi legal”; “foi muito legal”, “eu gostei”, “eu também gostei”, “eu consegui fazer tudo”, “eu fiz do meu jeito”. Também perguntamos se foi difícil, e algumas crianças disseram “sim” enquanto a maioria disse que “não”. Então perguntamos para as crianças: “se nós conseguimos fazer coisas parecidas com o que vimos nas fotos, será que também conseguimos fazer algumas dessas lutas aqui na escola?” Algumas crianças responderam “não” e a maioria disse que “sim” uma criança disse “podemos fazer do nosso jeito”.

Também voltamos a perguntar se as crianças já sabiam como se chamava alguma daquelas lutas que estávamos “imitando”, mas nenhuma criança

falou o nome das lutas nesse momento. Então perguntamos se achavam importante saber os nomes das lutas que nós estávamos conhecendo e elas disseram que “sim”. A professora Ana Cris sugeriu enviar as fotos para casa (cada criança levou uma imagem) para as crianças descobrirem junto com as famílias o nome e mais algumas informações sobre a referida luta. As crianças acharam uma ótima ideia e assim organizamos uma atividade de pesquisa “para casa”.

Continuamos nossa tematização com a assistência de um vídeo com diferentes tipos de lutas, selecionamos e baixamos vários vídeos curtos no Youtube e fizemos edição e montagem de um vídeo único para deixar a atividade mais fluida, evitando interrupções ou risco de problemas com conexão durante a exibição. Conversamos com as crianças, recordando atividades anteriores que realizamos e contamos que nesse dia veríamos vídeos de várias lutas e conversaríamos sobre eles. Também combinamos que se alguém quisesse falar algo podia levantar a mão, algumas crianças já levantaram a mão e falaram de coisas que havíamos feito anteriormente, ou perguntas de outra ordem, como por exemplo, “quantos anos você tem Léo?”



Quando iniciamos a assistência do vídeo as crianças foram imediatamente comentando... “boxe”, “é boxe, meu pai faz boxe”, “capoeira”, “o instrumento que a gente tem na sala pró”, se referindo ao berimbau. “As mulheres lutando capoeira”, “que luta é essa?”, “ele é velhinho”. Além dos comentários houve momentos de vibração e comemoração de todo grupo,

dos meninos ao ver determinados trechos do vídeo, e das meninas ao verem outros trechos. Após alguns minutos de exibição o vídeo parou repentinamente, no primeiro momento não entendemos o que houve. Quando o vídeo estava reiniciando interrompeu novamente e vimos uma criança pondo o dedo no botão de liga/desliga do PC e entendemos o que havia ocorrido, falamos com a criança que não podia fazer aquilo e Cris sentou na frente do PC para evitar que ocorresse novamente.



Alguns minutos depois conseguimos reiniciar os equipamentos e voltamos para o ponto do vídeo onde havia interrompido. Em alguns trechos as crianças levantaram e reproduziram os movimentos que estavam visualizando e já começaram a lutar. Deixamos alguns minutos e depois interrompemos para evitar que houvesse machucados e também relembrar o combinado de ver o vídeo com atenção para conversarmos depois. Quando o vídeo finalizou propusemos fazer roda para conversar, mas as crianças estavam eufóricas querendo repetir os movimentos que viram. Nós tentamos controlar para realizar a conversa, mas as crianças não conseguiam ficar paradas. Quando perguntamos sobre quais lutas tinham visto no vídeo falaram “boxe”, “capoeira”, “karatê” e uma criança disse “eu vi uma assim...” levantou e faz o gesto de chute, daí várias crianças levantaram e começaram a realizar outros gestos.

Insistimos em controlar os corpos e retomar a conversa pedindo para as crianças se sentarem e fazerem silêncio para escutar, mas só funcionou

por alguns segundos. Então combinamos de encostar-se às paredes e fomos chamando as crianças para irem mostrando os movimentos, um por vez. As meninas ficavam mais tímidas e algumas não quiseram mostrar, depois começaram fazer. Algumas crianças começaram fazer em dupla, dizendo que precisa ser com o colega e simulavam a luta. Depois que todos tiveram a chance de demonstrar, finalizamos e voltamos para sala.



Sensíveis à dinâmica das crianças na atividade anterior, que apontava para o interesse de experimentar mais intensamente as lutas, nas semanas seguintes realizamos novas vivências, desta vez experimentando algumas brincadeiras, que também são classificadas como jogos de combate e comumente são sugeridas como atividades para introdução do tema lutas com as crianças pequenas. Entre elas, o cabo-de-guerra ou jogo-de-corda; o braço-de-ferro ou quebra-de-braço.



Em um dos encontros, ao chegar à quadra e ver a corda as crianças disseram que íamos “pular corda”, então perguntamos se pular corda era uma luta, elas disseram que “não” e uma criança falou que era “cabo-de-guerra”.

Léo – E cabo de guerra é uma luta?

Crianças – “Sim”.

Léo – Vocês viram o cabo-de-guerra no vídeo das lutas?

Crianças – “Sim”.

Léo – Quem estava fazendo cabo-de-guerra?

Crianças – “Os índios”.

Léo – Só os índios?

Crianças – “As crianças”.

Léo – Nós vimos crianças fazendo cabo-de-guerra no vídeo?

Criança – “Sim, na aula do judô”.

Criança – “É, com uma faixa, puxando”.

Léo – Certo, então hoje nós vamos fazer o cabo de guerra, mas como a gente faz?

Criança – “Um grupo fica de um lado e outro do outro e puxa”.

Léo – Ah então tem que separar os grupos?

Crianças - “Sim”.

Léo – E como a gente vai fazer?

Criança – “Desse lado fica um grupo e do outro o outro grupo”

Criança – “Pode escolher uma criança e ela escolhe”.

Léo - Então temos duas ideias aqui da Maísa e da Lívia. Quem concorda com a Maísa de separar desse lado um time e do outro o outro levanta a mão. Quem concorda com a Lívia de escolher uma criança levanta a mão.

A maioria escolheu a sugestão da Lívia então escolhi as crianças e elas foram escolhendo as outras para formar os times.

Léo - E agora?

Criança - Criança – “Pega a corda e tem que puxar”.

Entregamos a corda e as crianças já começaram a puxar.

Após alguns segundos de puxa e estica, interrompemos e combinamos de esperar todos segurarem, depois que todos seguraram sugerimos contar até três e dizer “já”, aí podiam começar e assim fizemos. Quando uma criança do grupo conseguiu sentar no murinho paramos, mostramos o que havia acontecido e perguntamos o que fazíamos, as crianças disseram que o grupo ganhou, era o ponto e começava novamente. Então entendemos que quando a última criança do time sentava no murinho acabava e o time marcava ponto. Recomeçamos e o mesmo time marcou o segundo ponto. Sugerimos os times trocarmos de lado e o mesmo time marcou o terceiro ponto.

Uma criança disse que eles estavam ganhando por causa do colega que era forte. No início da atividade ainda na sala chamamos atenção dessa mesma criança porque não estava conseguindo ouvir, os colegas disseram que ele era “bagunceiro”, então na roda final contamos que uma criança achava que o time havia ganhado por conta da força daquela criança. Na conversa perguntamos o que elas acharam do cabo-de-guerra e disseram “legal”, “eu gostei”, “eu não gostei”, “a gente pode fazer mais uma vez?”. Perguntamos: por que será que as pessoas fazem essa luta? “Pra ficar forte”, “pra ficar com o músculo e o corpo mais forte”. Será que os indígenas e

as crianças que vimos no vídeo estavam fazendo cabo-de-guerra pra ficar mais fortes? “Sim”.



Na semana seguinte as vivências foram com o braço-de-ferro e sumô. Ainda em sala conversamos com as crianças lembrando o que estamos fazendo e novamente falaram das lutas e do cabo-de-guerra do último dia, então falamos que faríamos novas lutas e que se houvesse tempo seriam duas. Pedimos que as crianças formassem duplas para sair da sala e ir até a área externa na frente da escola onde tem mesinhas, sentamos duas duplas em cada mesinha e começamos a fazer o braço-de-ferro. Fomos passando em cada mesa e estimulando as crianças realizarem a luta entre elas e também irem trocando as duplas para realizar a atividade com outras colegas.

Em seguida chamamos o grupo para ir até a quadra para fazermos a próxima luta. Lá fizemos uma roda, falamos sobre o braço-de-ferro e que agora faríamos outra luta, então falei que a luta era como apareceu no vídeo que vimos em que uma pessoa tinha que empurrar a outra para deslocá-la. Uma criança lembrou que fez no dia que vimos o filme e levantou-se para mostrar, então aproveitamos e explicamos como faríamos a luta. Fomos chamando uma criança e ela convidava o seu “adversário”, depois algumas crianças pediram para ser “juiz da luta”. Depois de bastante tempo na atividade algumas crianças começaram a se dispersar, mas quando pedimos para

fazer novas duplas todas fizeram e começaram a fazer a luta, após alguns minutos retornamos para sala em razão da proximidade do horário de saída.



No encontro seguinte, quando chegamos à sala, as crianças já estavam em roda e bastante agitadas. Conversamos sobre as lutas que já havíamos realizado e perguntamos quais outras lutas poderíamos realizar na escola. Uma criança falou do boxe, mas outra discordou e disse “não dá para fazer boxe porque pode machucar”. Lembramos que antes algumas crianças também haviam dito que não podíamos fazer lutas na escola e já estávamos fazendo algumas. Então contei que nos dias anteriores duas crianças haviam dado ideias para nossas lutas e falado que podíamos fazer “o sumô de costas” e também uma brincadeira de “pegar o rabinho”. Perguntamos o que elas achavam e começaram a falar coisas como: “a gente pode fazer de espada”, “pode ser a capoeira”, “eu sei como é essa brincadeira do rabinho”, “eu não sei”, “pode fazer boxe de mentirinha”.

Pedi para a criança que havia sugerido fazer o “sumô de costas” mostrar aos colegas como seria, depois as crianças fizeram duplas e começaram a fazer e outras pediram para ser “juiz”, assim acabaram formando trios ou

quartetos e começaram a realizar a atividade e trocar as funções de “lutadores” e “juízes”. Nesse dia uma criança pediu para fotografar e deixamos o celular com ela, outras duas meninas ao verem a colega com o celular também pediram para fotografar.

A criança que havia falado da brincadeira de “pegar o rabinho” não foi nesse dia, mas como outra criança tinha dito que conhecia a brincadeira pedimos para ela contar aos colegas, mas ela ficou tímida e só quis falar baixinho no ouvido. Então nós contamos para as crianças como devia ser a brincadeira. Primeiro fizemos a disputa com a mesma dinâmica da atividade anterior, em duplas, trios ou quartetos, algumas no papel de “lutadores” e outras de “juízes” e também incentivamos a trocar os papéis. Houve vários momentos de conflitos, um deles uma criança chorou quando outra venceu a disputa de pegar o rabinho, quando fomos conversar ela disse que não estava chorando porque perdeu, mas porque o colega não respeitou a regra porque o juiz não tinha dito já. Com a proximidade do horário de saída retornamos para sala e conversamos sobre os conflitos. As crianças relataram que “o amigo não respeitou a regra”, “o juiz não falou já”, “o juiz não prestou atenção”, “o amigo empurrou com força”, “eu me machuquei”. Perguntamos como podíamos resolver essas coisas e uma criança disse “tem que ter cuidado com o amigo e o juiz tem que prestar mais atenção” e todas as crianças concordaram.

No encontro seguinte dedicamos um tempo para conversar com as crianças e planejar a vinda de um visitante. Contamos para as crianças que convidamos um amigo, professor de capoeira para conversar conosco e perguntamos o que elas achavam. A maioria expressou concordância, mas algumas meninas disseram que tínhamos que convidar uma amiga também. Então dissemos que íamos tentar. Uma criança perguntou qual luta íamos fazer aquele dia, então explicamos que queríamos usar o tempo para nos organizarmos para receber a visita e saber o que gostaríamos de conversar com ela.

Começamos a conversar e as crianças não se engajaram, dispersaram pegando folhas, pauzinhos, conversando em paralelo, saindo da roda. Chamamos atenção das crianças e explicamos que pensamos em levar um convidado porque elas disseram que “a Dandara lutou capoeira”, mas que nós ainda não havíamos conversado muito sobre a capo-

eira e que poderia ser legal saber mais sobre essa luta. Então perguntamos o que elas gostariam de saber sobre a capoeira e o que podíamos perguntar ao professor.

Criança – “A gente pode perguntar como luta capoeira”.

Criança – “Se tinha instrumentos na capoeira”.

Criança – “Eu não queira convidar ele”.

Léo – Por que você não queria?

Criança – “Por que não gosto de conversar”.

Léo – E se ele fizer outras coisas além da conversa? Você vai gostar?

Criança – “Se ele tocar um instrumento e ensina a lutar capoeira eu gosto”.

Ana Cris – Léo, hoje nós conversamos sobre o Maculelê e as crianças disseram que era parecido com a capoeira.

Léo – Vocês querem perguntar para o professor se Maculelê e Capoeira são parecidos?

Criança – “Eu queria fazer uma pergunta”.

Léo – Qual?

Criança – “Que meu irmão luta capoeira”.

Léo – Você quer contar para o professor que seu irmão luta capoeira?

Criança – “Sim”.

Com as crianças dispersando novamente da roda e ainda restando algum tempo até o horário de saída propusemos fazer mais uma vez a brincadeira de pegar o rabinho, já que nesse dia a criança que falou da brincadeira estava presente. Assim que distribuímos pedaços de papel crepom as crianças correram para quadra e já iniciaram a brincadeira, depois organizamos uma roda e realizamos a brincadeira em duplas e no final todos contra todos. O momento tornou-se uma grande correria na quadra e mais uma vez houve crianças chorando por ter o “rabinho” arrancado pelos colegas.

Em um dos momentos de registro do grupo, as crianças produziram uma lista e cartaz com informações sobre as lutas/brincadeiras que vivenciamos. As crianças conversaram e anunciaram as regras e/ou formas de lutar/brincar e a professora como redatora do grupo escreveu, depois as

crianças colaram fotos impressas das vivências que realizamos. Esses cartazes ficaram expostos no varal da sala de convivência da turma.



Dias depois tivemos a visita do professor Ronaldo e sua aluna de capoeira Diana. As crianças ficaram extremamente envolvidas em toda atividade, fizeram as perguntas, ouviram o professor, manipularam os materiais que ele disponibilizou (revistas, CD, cordões e roupas/uniformes) tocaram instrumentos e vivenciaram as gestualidades e a roda de capoeira.





Com a proximidade da festa e a previsão de realizar uma apresentação com a turma nesta ocasião, resolvemos utilizar elementos das lutas na composição de uma coreografia, e os tempos de atividades da cultura corporal também passaram a ser utilizados para os ensaios desse momento. Antes, durante e entre os momentos de ensaios oportunizamos à turma a assistência de mais vídeos sobre a capoeira e o maculelê, fizemos um momento de contação de história da lenda do maculelê e vivenciamos movimentos de ataque e defesa com os bastões.

Em uma das nossas rodas de conversa as crianças falaram que no vídeo do maculelê as pessoas estavam dançando, então perguntamos se elas achavam que o maculelê era só uma dança ou uma luta também. Uma criança lembrou-se de uma das músicas que fazia parte da apresentação

da turma e disse, “é luta sim, tem na música” e várias crianças começaram a cantar “corre pro mato que a batalha começou, é a guerra dos Palmares, vamos lutar meu sinhô”.

A Capoeira e o maculelê foram as lutas que mais atravessaram nossas conversas e ações ao longo da tematização, especialmente, porque supomos fazer parte da história de Dandara. E já que começamos a contar essa experiência com música, acabamos com um trecho da composição de Nina Oliveira, que também foi bastante ouvida, dançada e cantada pelas crianças ao longo do trabalho e, trilha sonora da apresentação do grupo na festa, e com algumas imagens desse momento especial.

Dandara do meu quilombo
Me faz livre e voar
Rainha do meu congo
Me dá forças pra lutar
Ê Dandara
(Nina Oliveira)





LUTANDO COM DANDARA

Ana Godoy e Leonardo Duarte
GPEF-FEUSP

Para assistir ao vídeo que registrou essa experiência, clique [aqui](#).



DANÇANDO NA ESCOLA:
DO BALÉ DAS MENINAS AO INSETO
DOS INFERNOS DO FUNK

Carlos Alberto Oliveira Gomes





Mais um ano letivo se inicia Escola da Prefeitura de Guarulhos Gianfrancesco Guarnieri, mas esse não é qualquer ano, o país fervilha logo após as eleições presidências, a política e as questões ideológicas permeiam as discussões em todos os espaços de convivência, o país se divide, pensar diferente e pensar pela diferença parece perigoso... Medo e tensão, perseguição e vigilância... Há muita apreensão no chão da escola, mas vamos em frente e deixe que a política e as batalhas da vida sigam seu rumo nos diversos espaços sociais.

O início do ano letivo de 2019 foi estranho e aflitivo, as questões apresentadas no início deste relato de experiência são sentimentos que acompanharam este professor nos primeiros passos do processo de artistagem dos estudos e análises sobre danças com os alunos dos 1º e 2º anos da Escola da Prefeitura de Guarulhos Gianfrancesco Guarnieri durante o primeiro semestre do referido ano. Nomeamos esse relato de “Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk.”

A tematização aqui relatada, bem como as experiências de vida e profissionais deste docente, se ancora nos princípios ético-políticos e nos encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural da educação física. Entre tantas propostas em nossa área, a decisão de estudar e aprofundar esse currículo se dá por reconhecer no currículo cultural o seu caráter metafórico, transitório e inquieto, que não se amolda a padrões, receitas e preceitos, que afirma as diferenças como princípio das diversas tematizações e caminha lado a lado dialogando com uma sociedade em constante mudanças. Reconhecendo os limiares da transitoriedade e das interpreta-

ções, reconheço a educação física na escola como componente curricular que legitima a leitura, compreensão e interpretação das diferentes práticas corporais, valorizando os signos presentes em cada qual, bem como a voz e as significações de seus participantes, possibilitando aos diferentes e diversos sujeitos a valorização da vida e das diferenças.

Nesse sentido, a decisão de tematizarmos as danças partiu das seguintes observações: as crianças ainda não tinham estudado essa prática corporal; as turmas do segundo ano anteriormente estudaram (as brincadeiras indígenas, kung fu e ginástica); a quadra da escola é descoberta gerando diversos desconfortos aos alunos e por decisão coletiva (professor e alunos(as)) preferimos num primeiro momento (início do ano letivo) utilizarmos outros espaços da escola; na escola temos muitas alunas que dançam balé em diversos espaços da comunidade (CEUs, academias, centros comunitários); ao conversar sobre o assunto, circularam alguns estereótipos “balé é coisa apenas de meninas”, aproveitando a indagação questionei-os sobre outras danças que eles gostam de vivenciar e rapidamente surgiu o funk e, tão rápido quanto a resposta, emergiram vozes que diziam que “funk não é de Deus”; muitas crianças reconhecem o funk como um dos estilos musicais dançado por elas em casa, nas diferentes festividades e por seus familiares. Esse foi o contexto que permitiu tematizar diferentes danças durante o primeiro semestre de 2019 junto às turmas do primeiro e segundo ano.

“Então, vamos iniciar os nossos estudos sobre as danças?” Essa frase permeou a primeira aula em todas as turmas, gerando grande empolgação e agitação. Iniciamos o trabalho mapeando as compreensões das crianças sobre danças e o dançar. Buscamos identificar quais danças as crianças curtiam ou conheciam e, posteriormente, o que entendiam por dançar. Verificamos que as crianças gostam de dançar samba, funk, rock, sertanejo, forró, hip-hop, músicas de desenho animado, gospel, rap, vaquejada, pop, Michael Jackson... Entendem



que dançar é bonito, é diversão, serve para arrumar a casa, para animar as festas, para ficar feliz... As compreensões das crianças sobre o tema propicia uma análise ampla sobre o caminho que devemos percorrer no desenvolvimento das aulas, é muito comum ouvirmos dos docentes que as crianças só gostam de funk, dialogar com as crianças nos proporciona ampliar as nossas próprias opiniões sobre quem são nossos alunos e alunas e seus saberes sobre as práticas corporais.

Simultaneamente às conversas, também começamos a dançar nas salas de aula e na biblioteca, estes espaços nos proporcionava um lugar amplo o suficiente para o envolvimento da turma inteira.

Antes de dançarmos, dialogamos sobre a organização da aula. Quando perguntei às crianças como seriam os nossos momentos dançantes, de pronto, ouvi: “até funk professor?” Antes que respondesse à pergunta algumas crianças já diziam que sim que deveríamos ter funk. A mesma indagação apareceu em todas as turmas. Mediando as conversas com as crianças, combinamos que teríamos funk. Outros questionamentos foram levantados e se tornaram objetos de discussão, o que permitiu elencar alguns combinados: que os funks não poderiam ser



com palavrões; que as músicas das vivências seriam escolhidas por elas; e que ninguém seria obrigado a dançar, pois muitos tinham vergonha. Dançaria quem quisesse e as músicas que gostassem. Dançamos em diversas aulas, o mais difícil era contemplar todas as crianças que queriam escolher uma música para dançar. Após muito conversar, chegamos à conclusão que seria importante que diferentes crianças pudessem escolher as músicas e que variados ritmos fossem contemplados. Dessa maneira, dependendo da música e ritmo, tínhamos quase todas as crianças dançando, grupos que se revezavam em dançar ou não, crianças que dançavam todas as músicas, crianças que não dançaram ou dançaram apenas a música de sua preferência. Nesses momentos, as crianças percebiam a possibilidade de dançar de diferentes

formas e que havia muito respeito em relação às colegas que dançavam ou mesmo na escolha das músicas.

Os alunos e as alunas expressaram diferentes percepções sobre as aulas e estas mediaram diversas discussões e aprendizagens, algumas falas foram muitas marcantes: “ professor, minha mãe disse que eu não posso dançar funk, ela disse que funk é o inseto dos infernos”; “professor, sabia que gosto de dançar balé?” (fala de um menino); “funk não é de Deus”; “professor, posso dançar a música da minha igreja?”; “acho que os velhinhos não gostam de dançar”; “desde quando as pessoas dançam?”. Essas manifestações emergiram durante os momentos destinados às danças e permearam as conversas durante as aulas.

A partir dessas percepções, procuramos investigar desde quando as pessoas dançam. Muitas crianças diziam que era desde a época das cavernas. Preparei um material em slides mostrando o que alguns historiadores apresentam como gravuras nas cavernas, que poderiam representar momentos de celebrações em que as pessoas poderiam estar dançando. Na apresentação de cada imagem as crianças se posicionavam, expressando suas leituras, algumas delas suscitando discussões.

As aulas que se seguiram foram mediadas pelos seguintes questionamentos: o balé é para quem? O funk é dos infernos? Todo funk tem palavrão? Balé é só para menina? Todas as pessoas podem dançar? Mesmo os velhinhos? Pode dançar música da igreja nas aulas de Educação Física? Cada um dança como quiser? Fizemos bons diálogos sobre as questões e percebemos como as crianças estão disponíveis a ouvirem as outras em seus pensamentos, ideias, percepções e conhecimentos, novamente, os posicionamentos que surgiram foram balizadores das aulas seguintes.

Propus a assistência de alguns vídeos: uma entrevista sobre meninos que dançam balé; pessoas idosas participando de momentos dançantes no forró, ocasião em que algumas crianças disseram “minha vó dança assim” e pessoas adultas dançando hip-hop. Após cada vídeo, conversamos sobre as percepções das crianças sobre o que assistiam, esse momento foi engraçado, pois com exceção da entrevista com os meninos bailarinos, nos outros dois vídeos as crianças começavam a dançar nas cadeiras ou ao lado da mesa. Quando isso acontecia, eu pausava o vídeo e dialo-

gava sobre a importância do momento, que deveríamos ficar atentos ao que era apresentado. Às vezes, queremos algo, mas as crianças vão por outros caminhos, sendo assim, ao invés de lutar contra este ímpeto dançante, combinava que eles assistissem a uma parte do vídeo e, na sequência, poderiam dançar. Em alguns casos, isso se deu de maneira tranquila, em outros, com mais agitação, mesmo assim, as crianças surpreendem quando mencionaram detalhes apresentados nos vídeos, desde uma garrafa de bebida no vídeo dos idosos, e suas manifestações de apoio aos meninos que gostam de balé.



Reforço que todas as aulas sempre privilegiaram momentos de dançar, seja no início, no meio ou no fim, sem estabelecer um tempo para isso, o que transcorria de acordo com a turma e o andar de cada conversa. As danças de diferentes ritmos musicais suscitaram outras questões, quando procurávamos abrir conversas para que pudessemos superar os preconceitos e estereótipos sobre essas danças e seus participantes.

Tivemos alguns diálogos específicos sobre o funk, se o mesmo era dos infernos ou não, se eles poderiam ouvir músicas de funk com palavrões, e se todas as músicas de funk tinham palavrões. As crianças apresentam as melhores respostas para aquilo que nós adultos tanto demonizamos, pois sabemos que estamos carregados de preconceitos sobre esse ritmo. Para as crianças, “dança funk quem quiser”; “nas festas da minha casa toca música com palavrão”; “não tem nada a ver esse negócio que funk não é de Deus”.

Não temos dúvidas, o funk é o ritmo que as crianças desta escola mais gostam de ouvir, tanto que foi o ritmo mais solicitado.

Muitas discussões emergiam durante as danças. Um grupo de meninas fez a solicitação de dançar músicas de sua igreja. Nesse momento, parei a aula e chamei as crianças para dialogar, saliento que este fato ocorreu apenas com uma turma, falei às crianças que um grupo de meninas gostariam de dançar a música da igreja delas e que eu gostaria de saber se outras crianças também gostariam de dançar músicas pertencentes à sua religião, que assim teríamos a disponibilidade e espaço para todos(as), também perguntei o que achavam do pedido das meninas. As respostas indicaram que não haveria nenhum problema e que elas e quem quisesse dançaria. Uma aluna levantou a mão e disse que ela e sua família são do candomblé, perguntei às crianças sobre suas religiões e foi aquele coral de falas, voltei a atenção para a aluna que disse que sua religião é o candomblé e se ela gostaria de propor uma música ou dança de sua religião, ela disse que não... Óbvio que várias questionamentos me tocaram profundamente, pensei o quanto tantas crianças ainda têm dificuldades de se sentirem representadas em muitos temas e a religião é umas das questões de nossa sociedade que atravessa muitas práticas sociais, entre elas, as danças. Depois de nossa conversa, pedi que o grupo de meninas escolhesse a música da sua igreja, era uma música voltada para crianças e, no apertar do play, o grupo e a maioria dos(as) alunos(as) estava na brincadeira pulando e dançando mais um ritmo musical.

Na continuidade das aulas procurei problematizar algumas questões em relação a quem dança e quem são as pessoas que dançam. Em uma das aulas perguntei para as crianças quem é a bailarina? Já que tínhamos muitas alunas que dançavam balé: “ela é loira e alta”; “ela usa uma roupa rosa”; “usa aquela saia”; “ela é magrinha”... Essas respostas me levaram a convidar uma bailarina para ir à escola para conversar com as crianças e narrar suas experiências com o balé. Para uma melhor organização do diálogo que teríamos com a nossa visitante, organizamos anteriormente, com todas as turmas, perguntas que as crianças gostariam de fazer à convidada. Entre outras surgiram as seguintes questões: Como você descobriu a dança? Há quanto tempo você dança? Por que você aprendeu a dançar? Como você

aprendeu a dançar? Você gosta de dançar para os outros? A organização das perguntas atendeu à curiosidade das crianças, mas também deu vazão a significados elaborados por elas em relação a bailarina.

Na semana seguinte a bailarina compareceu à escola e se dispôs a conversar com todas as turmas. As crianças estavam extremamente ansiosas e para aumentar a excitação, ao entrar na sala, solicitava à convidada que esperasse na porta, enquanto as crianças queriam saber se ela viera ou não. Quando era chamada a entrar na sala, as crianças ficaram surpreendidas porque ela divergia totalmente dos estereótipos que foram anunciados nas aulas anteriores.



A bailarina se chama Angélica, tem 24 anos, é baixa, gordinha e tem síndrome de down, as crianças ficaram encantadas com sua presença. Partimos para a biblioteca e as questões elaboradas pelas crianças foram disponibilizadas em tiras de papel para quem se sentiu à vontade de ler e perguntar.

Angélica respondeu sobre sua vida e experiência com as danças em geral e, também, com o balé. Além de responder as questões, fomos presenteados com uma aula de balé e uma coreografia exclusiva elaborada por ela para a nossa escola.



A presença da Angélica mexeu com a escola. No decorrer da semana muitas pessoas puderam ouvi-la, dançar junto, conhecer suas experiências e significações. As crianças sabem, conhecem e legitimam a bailarina que veem nos espetáculos e meios midiáticos, entretanto, nos encaminhamentos propostos outros discursos atravessaram os alunos e alunas na possibilidade de discutir e problematizar os sujeitos que dançam balé, meninos e homens, mulheres e meninas, magras ou gordas, com deficiência ou não. Não há dúvida que o balé e as outras danças transpassam muitos Outros e não apenas alguns.

A partir dessa percepção, nesse ano tive o privilégio e a sorte de a diretora da escola ser dançarina, a mesma é participante de danças orientais étnicas, entre essas, as manifestações culturais dos diferentes povos ciganos. Constantemente dialogávamos sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola e que seria muito interessante que as crianças acessassem os discursos e conhecimentos sobre essas danças. Assim, organizamos um evento em que todas as crianças receberiam mais uma visita em nossa escola, mais uma dançarina e que ela era muito famosa na nossa escola. As turmas foram reunidas no pátio da escola e fizemos os seguintes combinados, que primeiro teríamos a apresentação e que depois elas poderiam fazer perguntas para conhecer melhor a dançarina. Com muita expectativa, quando ela entrou no pátio caracterizada para a apresentação, as crianças se deram conta que a pessoa famosa era a diretora. Foi aquela gritaria, ela estava vestida com duas longas saias e um cinto de moedas cigano, ao iniciar a música ela fez sua performance e as crianças acompanhavam batendo palmas.



Ao finalizar a apresentação, ela fez uma breve explanação sobre as danças ciganas e as crianças perguntaram: “o que significa o cinto de moedas?”; “como você aprendeu a dançar?”; “por que a dança é importante para você?”; “onde você nasceu?”; “como é o seu dia?”. As perguntas intercambiaram entre a apresentação de danças e a figura da diretora, pois a diretora da escola apesar de sempre muito acessível, estava ainda mais perto das crianças e tendo um diálogo sobre uma parte de sua vida e suas experiências com as danças ciganas.

O semestre terminou poucos dias após a apresentação da diretora e no retorno do segundo semestre continuamos nossos diálogos sobre as danças por mais algumas semanas. Gravamos vídeos com apresentações de danças elaboradas pelas crianças. Combinamos que apresentaria quem se sentisse à vontade, poderia escolher a música que quisesse e a coreografia deveria ser criação própria. Durante duas semanas apreciamos as apresentações, algumas coreografias originais, outras foram replicações, houve apresentações individuais, coletivas e improvisações coletivas do tipo “professor a gente não pensou nada antes, mas podemos ir?” Quando aceitamos a convivência com as imprecisões, com a não fixação dos sentidos, como o instável e com o rompimento dos limites, não importa se a coreografia surgiu ali no momento, ela ganha tanto valor quanto a das crianças que se organizaram anteriormente para tal. Nem todas as crianças fizeram apresentações, mas todas participaram observando, comentando, apoiando.

Finalizando o trabalho, produzimos painéis com desenhos e escritas. Esticamos um rolo de papel craft no ambiente em que estávamos, corredor ou quadra, cada criança ocupou um espaço e com giz colorido escreveu ou desenhou o que quis sobre a tematização. Além desse material, reunimos fotos, vídeos, e anotações de diálogos ao longo de todo o processo.

Quando finalizamos um trabalho não temos a dimensão de como as coisas se darão na vida de cada um de nossos alunos e alunas, mas, arriscamos apresentar a partir do estudo do balé e do funk variados discursos, significações, sujeitos, hibridizações... Das vozes da Angélica, da diretora, das crianças, das pessoas nos vídeos, a dos professores e professoras. Se funk é o inseto dos infernos e o balé é para as meninas? Ousamos e tentamos em não fechar nenhum significado, mas possibilitar que todos pudessem ser

ouvidos, respeitadas a conhecer diferentes significações sobre a dança e o dançar de muitos Outros.



**DANÇANDO NA ESCOLA: DO BALÉ
DAS MENINAS AO INSETO DOS
INFERNOS DO FUNK**

**Carlos Gomes
GPEF-FEUSP**

Para assistir ao vídeo que registrou essa experiência, clique [aqui](#).



INICIANDO A RODA

Camila dos Anjos Aguiar





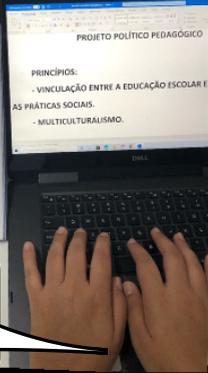
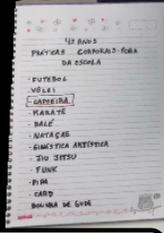
EMEF MARCÍLIO DIAS/FO
PMSP - 2018



QUAL PRÁTICA CORPORAL TRABALHAR COM OS QUARTOS ANOS TEREI QUE INVESTIGAR.



PROFA. CAMILA



ESSES PONTOS DO PPP PRECISAM DE MAIS DISCUSSÃO PELO COLETIVO. VOU CONVERSAR COM O COLEGA DA ÁREA.



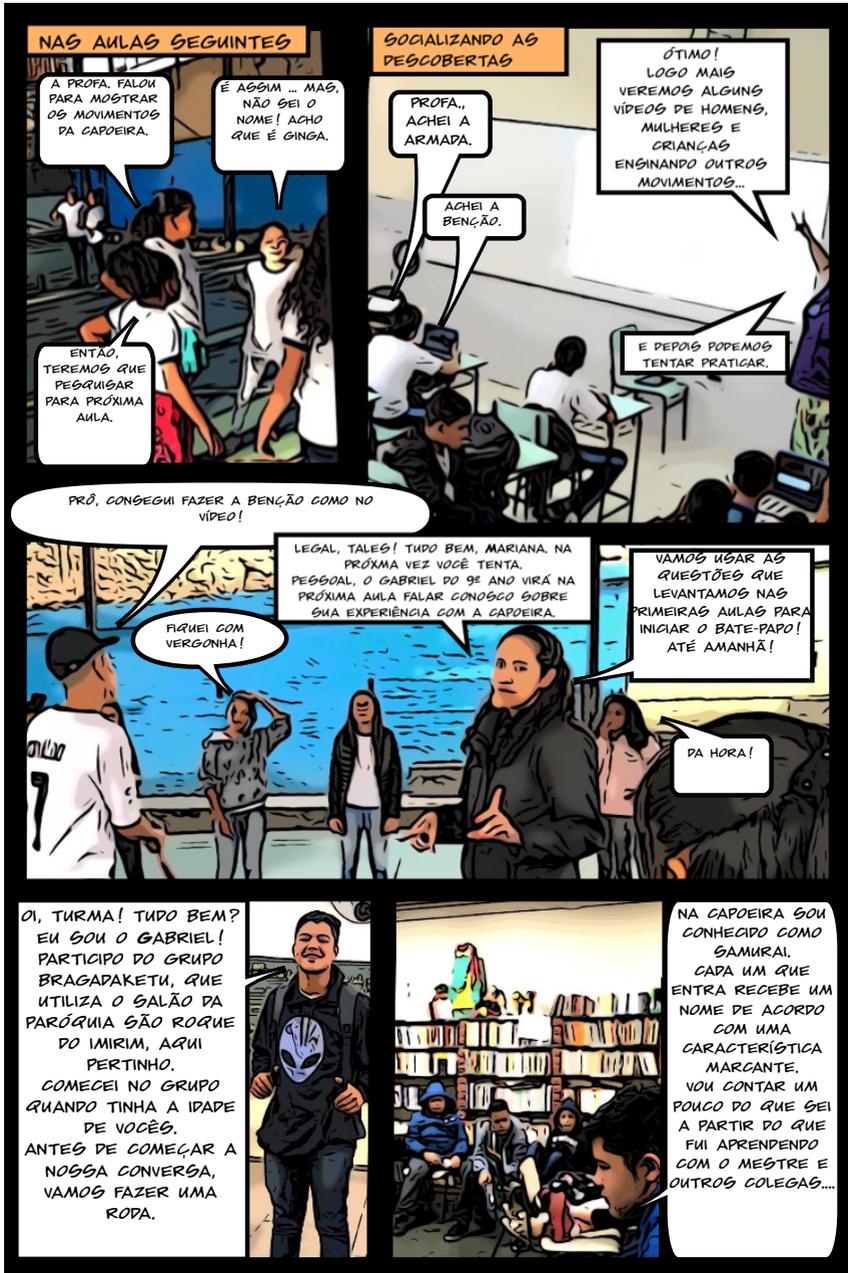
OI, PROF.! TUDO BEM?

VOCÊ SABE SE OS 42 ANOS ESTUDARAM ALGUMA PRÁTICA CORPORAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS ANTERIORES?

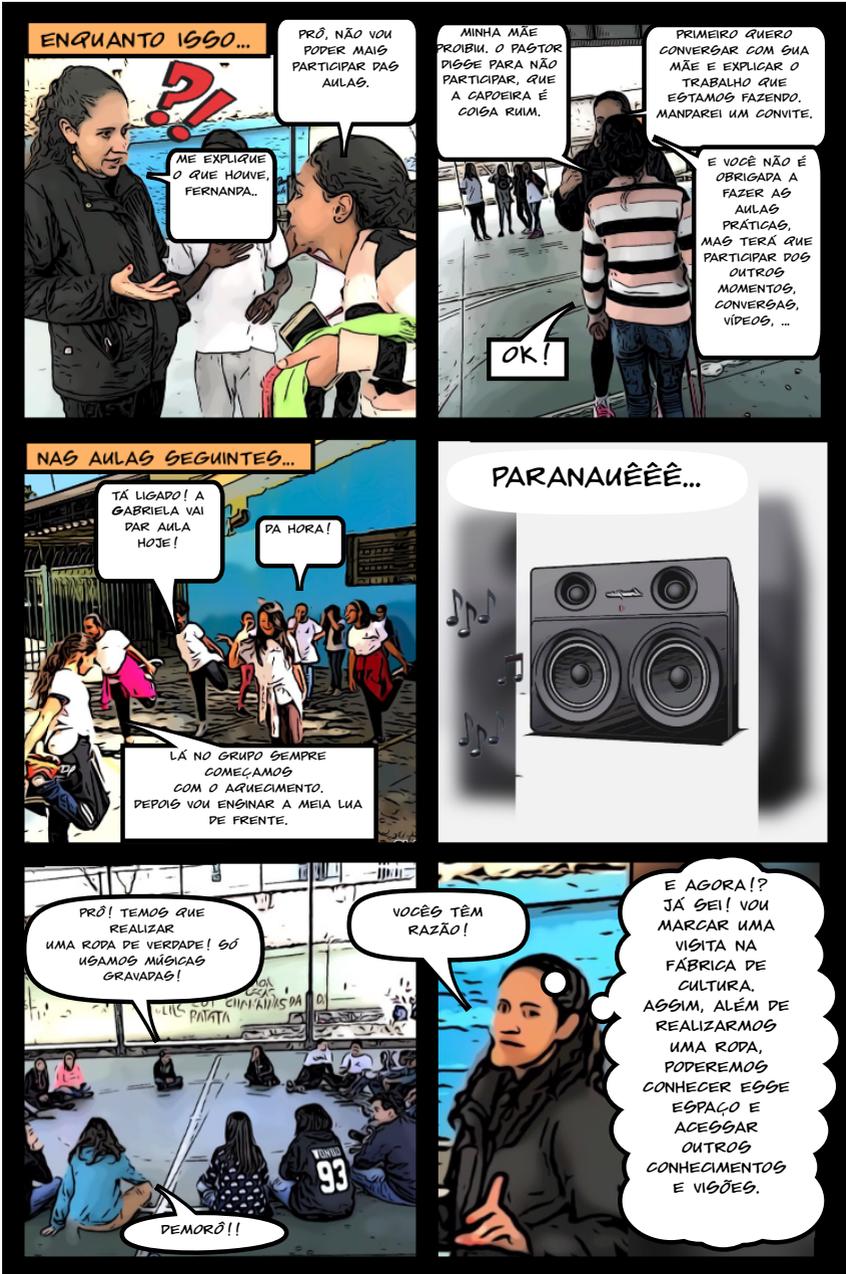


OI! TUDO BEM!

NÃO SEI TE DIZER!







BOA TARDE, TURMA! NÃO CONSEGUI MARCAR A VISITA NA FÁBRICA DE CULTURA DEVIDO AO HORÁRIO DE TRABALHO DO PROF. DE CAPOEIRA, MAS, O GABRIEL GENTILMENTE VEIO NOVAMENTE.

OBRIGADA, GABRIEL!

É UM ENORME PRAZER! BOM ... VAMOS FAZER UMA RODA! SEI QUE VOCÊS JÁ ESTUDARAM COM A PRÔ A SUA IMPORTÂNCIA NAS MANIFESTAÇÕES APRO-BRASILEIRAS.

TROUXE ALGUNS INSTRUMENTOS, BERIMBAU, PANDEIRO E AGOGÔ. FALTOU O RECO RECO E O ATABAQUE. VOU FALAR DE CADA UM, MOSTRAR ALGUNS TOQUES. DEPOIS VOCÊS EXPERIMENTAM.

DIALOGO **CONHECIMENTOS** **CORPOS** **CANTO** **OLHARES** **VIDA** **RESISTÊNCIA** **MEMÓRIA** **IRMANDADE** **APRENDIZADOS**

...POR MEIO DAS MÚSICAS, DANÇAS E BRINCADEIRAS OS NEGROS TRANSMITIAM SUAS TRADIÇÕES...

...OS EUROPEUS DEFENDIAM QUE OS BRANCOS ERAM SUPERIORES AOS NEGROS!!! COM ESSA VISÃO ESCRAVIZARAM OS POVOS NEGROS...

... VOCÊS PERCEBERAM COMO TIPO RELACIONADO A POPULAÇÃO NEGRA FOI SENDO CONSTRUÍDA COMO ALGO RUIM! ESSA VISÃO GEROU E GERA PENSAMENTOS E AÇÕES RACISTAS, ACABA ESTRUTURANDO AS ORGANIZAÇÕES DA NOSSA SOCIEDADE!

QUEM SÃO OS MALDOSOS? QUEM ERAM OS QUE FAZIAM COISAS RUINS? OS QUE FORAM ESCRAVIZADOS OU OS QUE APRISIONAVAM, MATAVAM E TORTURAVAM?



DURANTE A RODA...

OLHA, A THAIS!

UHUU!!

COMO ELA ESTA ENTUSIASMADA! É MUITO BOM VER AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA PARTICIPANDO DA RODA!

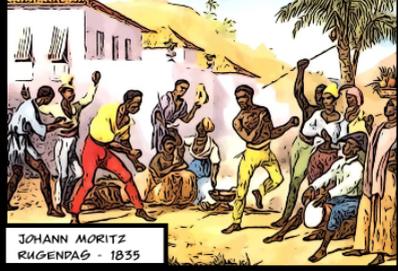
NA AULA SEGUINTE

TROUXE DUAS MÚSICAS PARA ESCUTARMOS E CONVERSARMOS SOBRE.

AH! NÃO ESQUEÇAM QUE ESSA SEMANA TERÁ A NOSSA MOSTRA CULTURAL!

♪...ANTIGO ESCRAVO NA VONTADE DE VIVER ENGANAVA COM SEU GINGADO A MAGIA DO SABER. A SUA MÚSICA ERA APENAS UMA CAPA PRA ENGANAR O FEITOR E O CAPITÃO DO MATO.

"VALE LEMBRAR QUE NÃO USAMOS MAIS O TERMO ESCRAVO. O QUE A MÚSICA FALA? ... 1990! SOBRE RESISTÊNCIA ..."



JOHANN MORITZ RUGENDAS - 1835

♪♪♪...SEM PATENTE MILITAR INTELIGÊNCIA E CORAGEM NÃO LHE PODIAM FALTAR ELE NASCEU NO QUILOMBO...♪♪♪

"VOCÊS SABEM SE EXISTEM QUILOMBOS AINDA HOJE?..."

"A MÚSICA FALA DE ZUMBI, ALGUÉM CONHECE?..."

"... A CAPOEIRA FOI CRIMINALIZADA, DEPOIS PASSOU A SER CONSIDERADA PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO..."

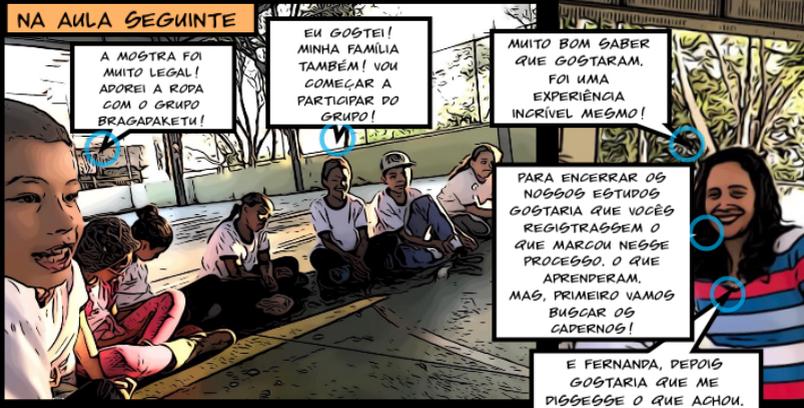


"TURMA, POR FIM, FORAM MUITAS INFORMAÇÕES, NÉ! SÃO DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS MUITO IMPORTANTES E O TEMPO FOI CURTO. GOSTARIA QUE FIZESSEM UM DESENHO PARA REGISTRAR O QUE VIEMOS CONVERSANDO."

CHEGA A MOSTRA CULTURAL



NA AULA SEQUINTE



CARO LEITOR, A CONSTRUÇÃO DO RACISMO É LONGO E COMPLEXO. COM ESSE TRABALHO ENTENDO QUE DEMOS O TOQUE INICIAL PARA A REALIZAÇÃO DE NOVAS RODAS! QUE NOVOS CONHECIMENTOS, DISCURSOS E CORPOS CIRCULEM E NOS AFETEM. VAMOS ENTRAR NESSA RODA?

FIM



“JONGO, UMA RODA PELA
IGUALDADE”: TEMATIZANDO O
JONGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Gitahy Hamburger





“Jongo, uma roda pela igualdade” foi fruto da tematização do jongo, desenvolvida entre fevereiro e agosto de 2019, na turma Clementina de Jesus, composto por 30 crianças de 4 e 5 anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela, localizada no bairro do Limão, zona norte de São Paulo. O jongo é uma dança de roda advinda das regiões da Angola e do Congo, trazida para o Brasil por populações que foram escravizadas. Res-significado ao longo do tempo, o jongo, como forma de saudação da ancestralidade e afirmação identitária, representa a resistência do povo negro, a riqueza de suas culturas e é matriz de outras manifestações culturais relevantes para a cultura brasileira, como o samba.

Desde 2011, a EMEI Nelson Mandela vem transformando as relações raciais dentro da escola a partir da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico baseado na Lei 10.639/03⁷⁰, e trabalha para que os princípios de uma educação antirracista atravessem todas as dimensões de seu currículo. A escola entende que as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil foram historicamente construídas a partir de concepções e mecanismos racistas que favorecem as pessoas brancas em detrimento das não-brancas e que esse racismo estrutural afeta as pessoas de diversas formas desde a primeira infância. A história do Brasil, tal como narrada até os dias de hoje, apagou ou distorceu traços fundamentais da luta das pessoas negras e suas contribuições para formação das áreas cultural, so-

⁷⁰ Lei federal que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

cial, econômica e política nacionais. A maneira como as pessoas negras, suas histórias e culturas são apresentadas, representadas ou excluídas das escolas podem determinar com que aspectos as crianças vão construir suas identidades e referências. A EMEI Nelson Mandela acredita ser dever da escola assegurar que essa história seja recontada e garantir representatividade, valorizando a negritude e desconstruindo estereótipos.

Na EMEI Nelson Mandela, a cada ano é escolhido um tema comum para o projeto didático a ser desenvolvido pelas turmas. No decorrer do ano, cada turma traça seus próprios caminhos a partir de suas curiosidades, hipóteses e interesses e tem como possibilidade a intersecção, o compartilhamento de saberes com as outras turmas. Em 2019, as turmas foram nomeadas em homenagem a mulheres negras importantes para história e cultura do Brasil e o início do projeto de cada turma se deu pelo estudo da vida de cada uma das musas. A turma Clementina de Jesus, do qual eu era professora no período da tarde, descobriu durante suas pesquisas que Clementina tinha uma forte relação com o jongo. A partir de então, escolhemos tematizar essa prática. A tematização aconteceu especialmente no momento destinado à cultura corporal previsto na linha do tempo (rotina do grupo (45 minutos semanais)).



O disparador para o início da pesquisa sobre Clementina de Jesus foi um presente enviado para as crianças da turma. Era um lenço, tal qual Clementina usava na cabeça, e um tambor acompanhados do escrito “Quelê”. “Quem será Rainha Quelê? Quem são as rainhas? Por que elas dançam? O que elas fazem?” Foram questões que levantei diante do presente. As crianças lançaram suas hipóteses e revelaram seus imaginários sobre o tema.

“Uma rainha usa uma coroa e tem uma luva”

“A rainha tem uma luva, uma coroa,
um vestido precioso e um sapato de ouro”

“Ela deve ter o cabelo solto e a coroa dela deve ser de
ouro que nem a da Bela Adormecida.”

Com o intuito de oferecer mais elementos para que as crianças pensassem sobre o tema, confeccionei um jogo composto por cartões que continham imagens de diversas rainhas. Cada criança escolhia um cartão e, então, coletivamente, fazíamos uma apreciação. Foram apresentadas rainhas de manifestações culturais como a congada, o maracatu e as escolas de samba, rainhas do samba e do pop, rainhas guerreiras quilombolas que lutaram pelo seu povo, rainhas europeias, rainhas africanas, rainhas asiáticas, negras, brancas, jovens, idosas. Compusemos um cartaz com esses cartões e depois confeccionamos um jogo da memória das rainhas para somar à nossa ludoteca.

Por meio dessa atividade, as crianças tomaram conhecimento da existência de diferentes rainhas e do fato de que nem todas atendiam aos estereótipos apresentados por elas inicialmente. No entanto, o jogo não revelou a identidade da Rainha Quelé.



Para resolver esse mistério, fizemos uma pesquisa coletiva na internet usando o telão da sala multimídia e descobrimos que se tratava de um ape-

lido carinhoso atribuído à Clementina de Jesus. Quem diria! Clementina de Jesus, a mulher que deu nome à turma é uma rainha! Nesse mesmo dia, tomamos conhecimento da música intitulada “Rainha Quelé”, de Dona Ivone Lara, musa que deu nome a outra turma da escola.

No decorrer da semana, depois de escutá-la diversas vezes, paramos para analisar sua letra. Com o apoio de um cartaz, destaquei uma estrofe que diz: “Vejo a lua prateada, no *terreiro de jogueiro*, escutando a sua voz, praguejando o cativoiro”. Então questionei: “Alguém tem alguma ideia do que seja terreiro de jogueiro?” Algumas respostas foram: “Eu acho que terreiro é onde as pessoas vive e fica tomando ar e fica brincando o dia inteiro”, “Eu acho que é casa”. Em seguida perguntei: “O que vocês acham que é jongo, de jogueiro?” Uma única criança respondeu: “jongo é tipo uma ginga. Tipo, ano passado eu aprendi com a prô Alice que é ginga. Eu acho que naquela época eles gingavam.” Ela estabeleceu essa relação pois havia participado de vivências de capoeira no ano anterior.



Ao constatar que ninguém sabia ao certo o que era jongo, perguntei o que poderíamos fazer para descobrir. As crianças que estavam na escola no ano anterior e, portanto, tinham familiaridade com a ação investigativa, disseram: “temos que pesquisar!”. Sugeriram algumas formas de pesquisa: na internet, na sala de leitura, perguntando para as pessoas, entre outras. Decidimos fazer entrevistas, primeiro na escola e depois no entorno do bairro. A pergunta formulada pelas crianças foi: “você sabe o que é o jongo? E jogueiro?”

Foi a partir desse momento que a investigação acerca do jongo passou a acontecer paralelamente ao estudo da vida de Clementina de Jesus e de seus desdobramentos. Os momentos da rotina destinados à cultura corporal, como mencionando anteriormente, foram dedicados à tematização do jongo. Enquanto isso, o percurso investigativo disparado pelo estudo da vida de Clementina ocupou os momentos de projeto (três momentos de 45 minutos por semana). Esses percursos aconteceram concomitantemente e foram complementares um ao outro, sendo assim, em alguns momentos desse relato sobre a tematização do jongo faço menção a atividades e descobertas que ocorreram no percurso paralelo.

De volta à pesquisa, na escola, as respostas das pessoas que sabiam o que era o jongo variaram entre uma dança, dança de origem africana e dança muito antiga. Na semana seguinte, fizemos a mesma pergunta para pessoas que transitavam no entorno da escola. Nenhuma das entrevistadas sabia o que era o jongo. Nesse dia, uma criança falou: “Prô, a gente precisa contar pra todo mundo que é uma dança”. Respondi que realmente precisávamos contar para as pessoas sobre o jongo, mas que antes era necessário aprendermos mais sobre ele.



Dando continuidade à investigação, propus que fizéssemos uma pesquisa na internet, ferramenta que também havia sido indicada pelas crianças como fonte de pesquisa. Fomos até a sala das professoras onde havia quatro computadores disponíveis. As crianças se revezaram em duplas e foram convidadas a digitar a palavra JONGO no campo de

busca de imagens do *Google*. Ao ver as imagens, imediatamente as crianças identificaram: “é uma dança! Ô, prô, jongo é uma dança!”. Conforme apreciavam as imagens, eu as provocava com perguntas do tipo: “o que vocês estão vendo nessa imagem? O que mais chamou sua atenção nessa? Você já viu isso em algum lugar? Etc.”

De volta à sala da turma, perguntei ao grupo o que haviam descoberto durante a pesquisa na internet.

“Eu vi um monte de mulher dançando de vestido e saia”.

“Eu vi na pesquisa do ‘poncutador’, aí eu vi uma criança dançando com um vestido e um tambor”.

“Eu vi pessoas dançando em volta de uma fogueira”.

“Eu vi todo mundo fazendo música”.

“Eu vi com a Isabelly que a gente viu duas fotos, uma era colorida e a outra meio branca, aí era uma roda. Circular, circular”.

“Eu vi que tava descalça”



No encontro seguinte, mostrei imagens impressas selecionadas a partir da pesquisa no *Google*. As crianças logo reconheceram as imagens e voltaram a apreciá-las. “Eu acho que esse tamborzinho aqui é da Rainha Quelé”,

disse uma criança relacionando o tambor da roda de jongo ao presente que haviam ganhado. “Prô, por que eles tão dançando no meio? Prô!!! Eu tava certa, o jongo é a capoeira!” concluiu a mesma criança que havia associado jongo à ginga.



Em seguida, propus que as crianças fizessem uma pintura inspirada nas referências que tinham sobre o Jongo até então. Em suas produções, as crianças puderam retratar suas impressões sobre os elementos relacionados ao Jongo. Apareceram rodas, fogueiras, pessoas de saia, tambores.

O passo seguinte da nossa investigação foi assistir a um vídeo de uma roda de Jongo. Durante uma conversa sobre o que haviam assistido as crianças compartilharam:

“Eu vi gente dançando. É tipo o samba!

Porque é uma dança muito antiga”.

“Eu vi pessoas tocando o tambor”.

“Eu vi um homem e uma mulher dançando no meio da roda”.

“Eu vi pessoas dançando com antiga de um tempo atrás.

Girando, girando”.

“Eu vi que eles dançavam assim, ó”.

O que até então eram apenas informações e imagens estáticas, ganhou som e movimento. A partir dessa experiência, as crianças começaram a transportar para seus corpos as novas referências apresentadas na pesquisa e associá-las a seus repertórios pessoais. No encontro seguinte, na

quadra, disponibilizei os elementos do jongo que haviam sido observados durante os momentos da pesquisa: saias de chita, tambores e fogueira (que construímos com galhos e papéis crepon). Propus que experimentassem esses elementos ao som de músicas de jongo. A saia ganhou destaque. Todas as crianças quiseram vestir, dançar e girar para vê-la rodar.

Durante essa vivência, uma criança disse: “Prô, parece o pagode! Minha mãe adora pagode. Pagode é tipo samba”. Essa percepção foi muito simbólica. Até então, não havíamos aprendido que o jongo é matriz para outros ritmos tradicionais e contemporâneos, mas a informação não foi necessária para que a criança estabelecesse essa relação. Ela o fez a partir de seu repertório e de suas próprias experiências de vida, evidenciando a importância do trabalho com as manifestações culturais de matriz africana que, de uma forma ou outra, está presente na vida de todas/os nós brasileiras/os, e também da importância de entender as crianças como sujeitos pertencentes a um contexto histórico, inseridas em uma sociedade que as impacta e é impactada por elas, e que são capazes de ler e elaborar interpretações sobre o mundo (concepção de criança descrita no PPP da EMEI Nelson Mandela).

Essa enunciação traçou uma conexão entre o passado e o presente, e revelou o caminho que já estávamos percorrendo em direção a um entendimento da constituição da cultura brasileira e de sua história – tema que estava sendo trabalhado durante a pesquisa disparada pelo estudo da vida de Clementina de Jesus quando descobrimos que seus avós vieram da África.



Na semana seguinte, repetimos a vivência com os elementos do jongo. No começo, combinamos de dançar em roda experimentando a maneira como havíamos observado no vídeo e nas fotos. Em seguida, as crianças foram convidadas mais uma vez a registrar o que haviam vivido. Para isso, foram disponibilizados materiais de desenho, retalhos de chitas e galhos. Essas atividades de registro contribuem para a estruturação dos saberes e vivências. Por meio delas, as crianças têm a possibilidade de elaborar, sistematizar, significar, ressignificar e expressar suas interpretações sobre as experiências vividas e conhecimentos construídos.



Após as pesquisas e vivências iniciais, em roda, lancei a pergunta: o que nós aprendemos até agora sobre o jongo? As crianças enunciaram mais uma vez tudo o que já sabiam. No meio das falas, uma criança disse: “a gente acha que é uma dança africana, mas a gente quer ter certeza”.

Dando ouvidos a esse pedido, recorri a uma matéria da revista *Ciências Hoje* intitulada “Jongo, avô do samba”. Preparei cartões com as informações e imagens principais trazidas na revista. Dispus no centro da roda os elementos do jongo que eles tinham vivenciado: saias, tambores, fogueira e coloquei cada cartão junto de um desses elementos. Antes de começar, falei sobre a matéria e mostrei a revista. As crianças ficaram em volta da roda e, cantando uma música da Clementina de Jesus, sorteei algumas crianças. Cada qual escolhia um cartão para que eu lesse e mostrava para a turma. Depois, colamos os cartões em um papel craft para compor um cartaz.



As informações apresentadas nessa atividade, além de trazerem novas informações, conferiram sentido a muitas coisas que haviam visto e vivido

sobre o jongo e também durante o trabalho sobre Clementina de Jesus. Por exemplo, ao lerem o cartão que dizia “Os africanos e as africanas escravizados/as vindos de regiões como ANGOLA e CONGO que desembarcaram no Rio de Janeiro e São Paulo trouxeram consigo a cultura da RODA DE JONGO” as crianças puderam associar essa informação à história da vinda das/os africanas/os para o Brasil que lhes foi contada pela turma Dandara.

Esse encontro se deu porque, durante uma apreciação de músicas da Clementina as crianças ouviram uma palavra que reconheceram: quilombo. No jogo das rainhas, as crianças conheceram três rainhas quilombolas, entre elas Dandara dos Palmares, que também deu nome a uma turma da escola. Assim, estavam familiarizadas com a palavra quilombo, porém não conheciam seu significado. Quando questionei sobre como poderíamos descobrir o que significa “quilombo”, uma criança sugeriu: “vamos perguntar pra turma Dandara!” Então, escrevemos uma carta marcando um encontro. Na data proposta, as crianças da turma Dandara contaram a história do Brasil a partir da formação dos quilombos.



Dando continuidade à tematização, fizemos a leitura do livro “Jongo”, de Sônia Rosa com ilustrações de Rosinha Campos. É um livro curto, bem ilustrado, que conta a história de um menino que, desde a barriga da mãe, vivia as rodas de jongo. A leitura do livro foi feita em uma roda próxima ao cartaz criado a partir do jogo da revista. Dessa forma, foi possível estabelecer relações imediatas entre o que aparecia no livro e as informações contidas no cartaz. Também exibimos o documentário social “Jongo”, que retrata a comunidade de jongo Dito Ribeiro. As crianças tiveram a oportu-

nidade de ouvir e aprender sobre o jongo a partir da fala de quem o vive e visualizar seu território.

Nessa toada, convidamos a jongueira Aninha para fazer uma vivência com a turma. Quando propomos o trabalho com as culturas negras, é importante que suas/seus representantes, suas vozes e corpos, estejam em algum momento presentes na escola e sejam posicionados como referência. Como mulher branca que nunca havia vivenciado essa prática eu jamais poderia ocupar esse lugar. Com isso em mente, durante todo o percurso nos colocamos como pesquisadores. Inclusive eu, a professora. Em momento algum procurei me colocar como fonte de conhecimento sobre o jongo e ao invés disso, buscamos saber mais por diversas fontes: pelos conhecimentos das pessoas à nossa volta, pela internet, pela música, pela literatura, por uma revista científica, por um documentário e então, o mais importante, por uma jongueira. Aquela que vive o jongo e é herdeira de sua ancestralidade e espiritualidade.

Quando disse às crianças que receberíamos a visita da jongueira Aninha, ficaram muito animadas. Para nos preparar para a visita, fizemos um levantamento dos conhecimentos acessados até então:

“A gente ainda não sabia o que era o jongo então a gente pesquisou e descobriu o que que era”.

“Era mulheres dançando descalças”.

“Eu vi que tinha tambores e música tipo o samba”.

“A gente foi lá fora e perguntou: você sabe o que é o jongo?”

“Eu lembro que você trouxe aquela revista que tava escrito do ladinho: o avô do samba!”

“Eu vi a África ali!”

“A África é da onde os avô da Clementina veio. Mas não é África do Sul, mas é tipo África do Sul”.

“Depois a gente viu os tambores aqui ó: o pequeno, o médio e o grande. Que nem tava fazendo aqui na África. Tava aqui na África os tambor”.

“Eu lembro daquele livro da Semente da África”.

Depois as crianças elaboram perguntas que gostariam de fazer à convidada:

“Onde as pessoas escravizadas trabalhavam?”

“No lugar onde você faz jongo tem fogueira?”

“Você conhece a Clementina de Jesus?”

“Você dança na roda de jongo?”

“Por que as rodas de jongo só podiam ser à noite?”

“O jongo é da África?”

“O tambor veio da África?”

“Homens e mulheres dançam na roda?”

No dia da visita, Aninha chegou descalça e vestida com uma longa saia de chita. As crianças logo notaram: “por que você tá descalça?” “Você tá de saia?”. Aninha explicou que o jongo se dança descalça – algo que as crianças já haviam observado nas imagens e vídeos pesquisados – e que a saia é um elemento importante para dançar. Sentada em roda, Aninha contou a história da vinda das/os africanas/os para o Brasil. Mais uma vez as crianças puderam reviver essa história já contada pela turma Dandara e enunciada no jogo da revista. Dessa vez, contada da boca de uma jongueira que relatou que, nessa vinda, elas/eles trouxeram o jongo.

As associaram a informação a outro conhecimento acessado durante a investigação sobre Clementina. Em determinado momento, depois de descobrir que seus avós vieram da África escravizados, nos questionamos: o que os avós da Clementina e outras africanas e africanos trouxeram consigo para o Brasil? Concluímos que na época da escravidão trouxeram consigo para o Brasil suas culturas e conhecimentos. Sendo assim, a partir dessa fala da Aninha, as crianças puderam localizar o jongo dentro das culturas e os conhecimentos trazidos pelos africanos e africanas.

Em seguida, ela respondeu às perguntas elaboradas pelas crianças e depois sugeriu que vestissem as saias. Nos contou que a saia deve ser sempre vestida por cima da cabeça e nunca por baixo, pelos pés. Ensinou passos do jongo e explicou a importância de permanecermos sempre em roda. Disse que antigamente era preciso ficar em roda para proteger uns aos outros.

Aproveitamos muito a participação da Aninha. As crianças se engajaram tanto na conversa quanto na vivência. Aprendemos mais sobre a his-

tória e os simbolismos do jongo e, ao dançar, registramos em nosso corpo. As crianças criaram com ela um vínculo de afeto e respeito.



Na semana seguinte, a professora Cris, da turma Dandara, que fazia aulas de percussão onde tocava ritmos do jongo, sugeriu que eu convidasse seu professor para tocar e cantar com as crianças. Paulinho veio e trouxe seu tambor. A professora Cris também participou da vivência. Ele apresentou às crianças diversos pontos (músicas cantadas nas rodas de jongo). Mostrou ritmos no tambor e também os passos. Deixou que as crianças tocassem e dançaram com elas. O tambor e os pontos foi o que teve mais destaque nessa vivência. A partir desse dia, as crianças passaram a batucar em tudo quanto é lugar (nas mesas, nas panelas do parque, nas pernas) e cantar os pontos aprendidos.



A vivência com o jogueiro Paulinho se deu na última semana de aula em julho. Quando voltamos às aulas em agosto, tínhamos que preparar nossa apresentação de dança para a festa da escola que aconteceria na ter-

ceira semana. Durante o processo de elaboração e dos ensaios, e mesmo depois, as crianças, espontaneamente, passaram a improvisar pontos com base naqueles apresentados por Paulinho.

“A Prô Cris é uma jongueira
Ela toca com o Paulinho
Ela toca com o Paulinho, Ai meu deus do Céu
Ela toca o tambor”

Para a apresentação, as crianças decidiram criar uma coreografia para a música “Muriquinho Pequenino”, da Clementina de Jesus e, em seguida, fazer uma roda de jongo com os passos que aprenderam com Aninha e Paulinho. Durante a criação da coreografia, as crianças inseriram muitos conhecimentos acessados ao longo do projeto nos passos inventados. Uma criança sugeriu que cruzássemos os braços acima da cabeça durante um giro e depois os abríssimos para representar que os/as africanos/as escravizados/as foram presos/as, mas lutaram e conquistaram a liberdade.

Além disso, no começo da apresentação, nos posicionamos em roda sem o figurino – saias e coletes de chita –, entoamos a música da Clementina à capela e fizemos gestos como se estivéssemos os lavando as saias e coletes na beira do rio. Durante nossa pesquisa sobre Clementina, aprendemos que sua mãe cantava enquanto lavava roupas no rio e que muitas músicas que Clementina gravou ficaram em sua memória daqueles momentos. Em seguida, as saias foram vestidas pela cabeça, tal como Aninha ensinou, e a coreografia começou.

Tomamos a decisão importante de fazer nossa apresentação na calçada, pois quando fizemos a pesquisa no entorno da escola, ninguém sabia o que era o jongo. Fazendo jus àquela fala inicial - “prô, a gente precisa contar pra todo mundo que é uma dança” - resolvemos mostrar pra todo mundo o que havíamos aprendido sobre o jongo.

A apresentação no dia na festa foi um sucesso! Emocionante para nós e para as crianças apresentar o resultado de um processo tão rico e significativo. As crianças estavam apropriadas e desinibidas. Dançaram e cantaram com propriedade. As famílias e a comunidade que assistiram à

apresentação na calçada também se mostraram bastante comovidas. Foram convidadas a cantar e dançar junto das crianças.



Mesmo depois da festa, no decorrer do ano, em diversos momentos do dia, as crianças dançavam e cantavam o jongo. Às vezes, pediam para que eu organizasse uma roda de jongo, mas normalmente elas mesmas começavam a cantar e a formar rodas para dançar. Continuaram fazendo desenhos que remetiam ao jongo e sempre que viam algo que associavam a essa prática, faziam questão de apontar. É evidente como foi um percurso significativo carregado de novos aprendizados e referências.

Ao longo do processo, foi interessante constatar as teias de conhecimento que as crianças foram tecendo conforme estabeleciam relações entre algo novo que se apresentava e os conhecimentos que possuíam. A diversidade de atividades (pesquisas, entrevistas, vivências corporais, contação de histórias, apreciação de imagens, apreciação de músicas, jogos, assistências de

vídeos, etc.), a multiplicidade de espaços nos quais elas aconteceram (na sala da turma, na sala das professoras, na quadra, no entorno da escola, no espaço de artes, no parque, na secretaria, etc.) e a maneira como foram organizadas de forma que uma desse sentido a outra (a pesquisa para responder a uma pergunta oriunda da apreciação da letra da música, o registro gráfico feito a partir de uma vivência corpóreo-musical, etc.).

Por meio da tematização do jongo entrelaçada ao Projeto da Clementina, as crianças acessaram diferentes significados; se apropriaram de seus símbolos entendendo sua importância; lidaram com a história do Brasil e a constituição de nossa cultura; experimentaram a dança como meio de expressão, brincadeira, e também como uma herança cultural carregada de história; puderam viver momentos de letramento que, ao estarem situados no projeto, promoveram sentido às ações escritas e lidas; experimentaram diversas formas de representações gráficas (desenho, pintura, colagem) como forma de registros de suas aprendizagens e vivências; e resignificaram **a prática ao se apropriar e recriar as músicas, os pontos, as formas de dançar, as gestualidades, os usos dos elementos, etc.**

Vivemos uma experiência potente de valorização da cultura brasileira de matriz africana, apontamos caminhos que desafiam a lógica racista, eurocêntrica e hegemônica que ainda embasa grande parte dos currículos, e reconhecemos as crianças pequenas como seres capazes de ler, refletir, questionar, criar hipóteses e transformar o mundo a sua volta. Viva a turma Clementina de Jesus! Viva a comunidade mandelense! Viva a escola pública! Viva a educação infantil antirracista! Viva as culturas do povo negro! Viva Clementina de Jesus! Viva o jongo!



Para assistir ao vídeo que registrou essa experiência, clique [aqui](#).



BOXE NO CAPÃO

Eloa Cardoso de Araujo





O presente relato traz um olhar para as atividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física ao longo do ano de 2019, com duas turmas de quarto ano do Ensino Fundamental na EMEF Campo Limpo II, situada no bairro do Capão Redondo, extremo sul da cidade de São Paulo.

Primeiro ano atuando na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, primeiro trabalho desenvolvido na perspectiva cultural de Educação Física. Deparei-me com turmas com hábitos e costumes decorrentes de aulas pautadas em outras perspectivas que a professora titular desenvolvia.

Senti-me desafiada a todo instante, pois além de me permitir dar os primeiros passos com o currículo cultural, uma perspectiva diferente para mim, os alunos estavam acostumados com outro tipo de currículo. Iniciei o trabalho observando os alunos, os acontecimentos na escola, o espaço e os materiais disponíveis: luvas, bandagem, cordas, nécessaire, colchonetes. No primeiro contato com os estudantes fizemos uma conversa para saber quais temas já tinham sido vivenciados e discutidos por eles durante as aulas, as práticas já acessadas em outros espaços e os locais que eles frequentavam no bairro. Mencionaram a Fábrica de Cultura, campos de futebol, quadras poliesportivas, pracinhas, ruas etc. Falaram bastante de esportes, brincadeiras, ginásticas, pouco disseram sobre danças e lutas.

Atenta às falas e às práticas mencionadas, elegi a luta como tema a ser desenvolvido. Assim, encaminhei a primeira atividade, separei diversas imagens de diversos corpos praticando o boxe, mulheres, homens, negros, brancos, asiáticos, crianças, idosos, pessoas gordas, magras, gestantes.

A intenção era convidar a turma a produzir uma leitura acompanhada de reflexão sobre as subjetividades que penetram a ocorrência da luta. As

narrativas e ilustrações voltaram-se aos corpos: “Nossa, que cabelo feio, seco, sem hidratação”; “Os homens sempre ganham. Que magrelo!”. Com as falas anotadas, partimos para a próxima atividade.



Ao comunicar que estudaríamos a luta, os alunos ficaram eufóricos, fizeram vários comentários e se mostraram envolvidos. Mencionaram o MMA, muay thay, karatê, capoeira, mas nada disseram sobre o boxe. Diante dessas informações e da disponibilidade de material, decidi tematizar o boxe nas aulas.

Levei os alunos para a quadra, fizemos um círculo e coloquei todos os materiais e acessórios da modalidade no centro. Deixei-os à vontade para comentar e manipular os equipamentos, enquanto observava e atentava às falas e gestos. “Nossa que legal!”. “Isso deve ser muito caro”. “Para que serve isso?” Os educandos calçaram as luvas, questionaram para que serviam as bandagens e arriscaram alguns movimentos característicos do boxe. Em nenhum momento intervi ou orientei, simplesmente deixei que eles aproveitassem aquela experiência. Logo após perguntei aos alunos se reconheciam ou sabiam o nome dos materiais. Todos sabiam sobre as luvas, mas os acessórios causavam dúvidas e não sabiam ao certo como usar e para que serviam. Sugeri que fizessemos uma pesquisa para obter respostas.



Diante disso fomos à sala de tecnologia. Os alunos se mostraram bem envolvidos e empolgados. Percebi que parte se mostrava resistente com relação aos praticantes da modalidade, para a grande maioria, o boxe era coisa de: “homem forte”, “corpos musculosos”, “sarados”. O acesso à internet possibilitou compreender melhor os acessórios utilizados.



Dividi as aulas sempre que possível em vivência/pesquisa, dependendo das falas e devolutivas dos alunos, retomando a vivência munidos de algo novo, essa estratégia deu super certo e impulsionou ainda mais o envolvimento das turmas. Foi notória a mudança de relação com o material e a familiarização no uso.



Usando imagens retiradas da internet, apresentei alguns atletas, como o Popó, Maguila, Robson Conceição, também vimos competições, premiações. Percebi na que quase toda as imagens representavam homens, uma situação que reforçava ainda mais a ideia de que a prática “era” masculina. Assim, foquei em lutas femininas e busquei novos nomes e promessas atuais da luta. Demos visibilidade à Beatriz Lima, medalha de ouro nos Jogos Pan-americanos de Lima, em 2019. Apresentei também Jusciele Romeu, medalha de prata na mesma competição.

Alguns meninos mostraram resistência e desinteresse quando diante das lutas femininas. Por outro lado, as meninas se identificaram e se

potencializaram ainda mais nas aulas. Percebi que nas vivências algumas meninas disputavam o material com os meninos, não se excluíam, cobravam igualdade no tempo de uso de material. Como as luvas não eram suficientes para todos, exigiam o rodízio.

Nas vivências após a apresentação das lutas, os alunos reproduziram alguns gestos e cantavam os nomes dos golpes quando praticavam. Vimos os nomes dos golpes, as posições, movimentações, e tudo foi vivenciado. Em momento algum pensamos na perfeição ou execução correta da gestualidade característica da luta.

Nas vivências seguintes os gestos estavam cada vez mais apurados, os alunos se apropriando e mergulhados nas aulas. Entretanto, a postura de alguns com relação à desvalorização da imagem da mulher na prática ainda me intrigava. Apesar da diminuição paulatina, mostrava ainda a necessidade de intervenção, não sabia como e o que fazer especificamente, muito menos se resolveria.

Senti a necessidade de aproximar os alunos ainda mais das vivências, pois notei que somente as pesquisas e vídeos não eram suficientes, queria impulsioná-las. Resolvi convidar alguém para partilhar experiências, contar histórias, tirar dúvidas, contar como é o dia a dia, sua vida, não necessariamente no boxe, mais que fosse alguma luta. Fiz algumas pesquisas, alguns convites, enviei mensagens para alguns atletas, não obtive sucesso, devido aos dias e horários das turmas. Semanas depois, um amigo disse que uma colega de faculdade era lutadora de boxe. Era tudo que eu precisava.

Entrando em contato descobri que se tratava de uma jovem atleta de muay thai. Pensei: e agora? Não era boxe, como vou ligar uma prática à outra? Vou ter que mudar a tematização? Várias dúvidas surgiram. Aproveitei o fato de se tratar de uma mulher, pois isso poderia ser uma grande conquista tendo em vista a possibilidade de quebrar as barreiras com os meninos. Poderia potencializar a visibilidade feminina e, de quebra, os alunos conheceriam outra modalidade.

Conversando com a jovem atleta Bianca Lima e pesquisando sobre a luta, descobri que os golpes básicos do muay thai se assemelham ao boxe: socos, movimentação de pernas e quadril. Percebi que não ficaria tão distante uma prática da outra.

A Bianca compareceu à escola e fez uma exposição às turmas. Ela se apresentou como Bia Lima, mostrou suas lutas, troféus, vídeos de competições, relatou suas vivências, treinamento, dificuldades encontradas por ser mulher, periférica do extremo sul da cidade de São Paulo. A Bia iniciou contando como foi seu primeiro contato com a luta e o que a levou a praticar muay thay, como eram os treinamentos, a alimentação, relatou experiências. A Bia tinha somente uma derrota em seu histórico de lutas, foi campeã paulista e primeira no ranking feminino.

Foi interessante perceber o estereótipo que os alunos tinham em relação aos praticantes da luta, ficaram intrigados com a estatura da atleta. Por ser baixa e não possuir o corpo musculoso como imaginavam encontrar, expressaram: *Ela é muito pequena! Como ela ganha luta? Ela nem é forte.* Aquele primeiro momento foi totalmente frustrante para eles, pois não era nada daquilo que eles esperavam. A turma aguardava alguém de estética muito forte, musculoso e, obviamente, um homem. E isso foi ótimo pois a presença da Bia demoliu falas, pensamentos e atitudes.

Percebi que após assistirem às lutas e verem a Bia vencendo, as falas mudaram em relação a ela. Eles se envolveram muito mais no universo dela. Foram juntos. Quando a viam na sequência de golpes se sobressaindo às oponentes, os alunos começaram a gritar e torcer por ela – “Vai jab! isso soca ela, ela é muito boa!” Totalmente eufóricos, percebi que ali deram as mãos e caminharam coletivamente.

Bia mostrou suas medalhas e troféu, disse que na modalidade não era comum premiação com troféu, por isso ela só tinha um, geralmente a premiação é feita com medalhas, ela tirou de uma sacola várias medalhas e passou para os alunos tocarem, sentirem, visualizarem. Chuva de perguntas, curiosidade e muito envolvimento na atividade. “Porque que você começou a lutar?” “Qual as dificuldades que você tem por ser mulher na luta?” “Você luta com homem?” “Quanto você ganha?” “Você tem patrocínio?”

Propus à Bia que organizasse uma vivência com os alunos. Expliquei o que já tinham visto sobre a movimentação, materiais e golpes, porém deixei claro que não era necessário uma execução correta dos golpes e sim a experiência. Os alunos adoraram, percebi o interesse, envolvimento em tudo que era pedido e compartilhado por ela, ela virou uma heroína para

eles. “Nossa eu nunca vi uma atleta!” “Eu quero um autografo! Ela é muito boa”. “Prof, traz ela todos os dia!?”.



A aula foi linda, uma troca muito grande de afeto e acolhimento da Bia, percebi também que essa vivência foi muito importante para ela. Estudante do curso de licenciatura em Educação Física, tinha sido o primeiro contato dela com alunos de uma escola pública.



Na aula seguinte, conversamos sobre o encontro, os alunos fizeram uma linha cronológica e foram narrando dificuldades, curiosidades, aprendizagens no decorrer do trabalho. Solicitei uma ilustração e um relato escrito

sobre a tematização do boxe, tendo de apontar o que acharam mais interessante da atividade, o que mais chamou atenção, um ponto positivo e aspectos que precisavam ser melhorados. Os trabalhos vieram cheios de carinho e muita empolgação, os relatos mostraram que aquela experiência foi importante na vida dos alunos.



O simples fato de receber a convidada foi algo muito grandioso para eles. Notaram a Bia como uma celebridade da luta e eu achei isso maravilhoso, separei alguns trabalhos e mandei para ela. Na sua devolutiva, ela demonstrou ter ficado comovida e emocionada. No momento de ida à escola estava insegura, pois ainda não tinha desenvolvido atividade alguma com estudantes. Ao terminar a conversa, Bia disse que nunca tinha vivido algo igual, que foi muito importante o contato com os alunos e principalmente com as meninas, mostrar que sim, é possível a participação das mulheres na modalidade e, principalmente, levar a modalidade para o ambiente escolar.

Aproveitei o muay thay apresentado pela Bia para explorar outros tipos de boxe, como a modalidade utiliza várias partes do corpo, aproveitei o gancho e sugeri aos alunos que pesquisassem variações como o boxe chinês, francês e tailandês. Ao final da pesquisa, os estudantes sabiam mencionar os diferentes tipos, as partes do corpo solicitadas por cada um, reconheciam as mudanças dos gestos de uma modalidade para a outra e suas

variações. Finalizei o trabalho com essa última atividade, pois não tínhamos tempo hábil para prosseguir devido ao encerramento do ano letivo.

Avalio que a tematização do boxe foi totalmente desafiadora para mim que passei anos pautando minha prática pedagógica em outra perspectiva de Educação Física. Desconstruir tudo e começar do zero não foi/é fácil, mas foi/é totalmente gratificante. Hoje não me vejo colocando em ação outro currículo. Após leituras, diálogos com companheiros e companheiras de luta, percebi que o currículo cultural atende meus anseios, me leva a acreditar e me dá ferramentas. As situações didáticas, os relatos dos colegas, os encontros do GPEF, fortaleceram-me para construir uma educação pública de qualidade, potencializando as diferenças. Permite-me estar sensível às minorias, às práticas marginalizadas e silenciadas. O currículo cultural é o sopro diário que necessito para seguir em frente e fazer uma outra educação.



Para assistir ao vídeo da apresentação dessa experiência, clique [aqui](#).



JIU-JÍTSU NA EPG MANUEL BANDEIRA

Everton Arruda Irias





A tematização que aqui será descrita aconteceu no segundo semestre de 2019, na Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira, e envolveu as turmas de 4º e 5º Anos. A escola está situada no bairro Alvorada, na cidade de Guarulhos, e faz parte da rede municipal de ensino.

Retornando do período de recesso escolar, começamos, os(as) alunos(as) e eu, a pensar em possibilidades de temas para estudo. Para tanto, conversamos sobre as práticas corporais acessadas durante o período que estiveram ausentes da escola, fossem aquelas que praticaram, observaram no bairro ou assistiram na televisão, internet, etc. As manifestações citadas foram organizadas em um quadro e, na aula seguinte, passamos a olhá-lo com mais atenção. Os(as) alunos(as) expuseram seus conhecimentos e representações sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras que estavam relacionadas no quadro.

Vale aqui salientar alguns aspectos importantes: no primeiro semestre, os temas de estudo foram parkour e brinquedos sobre rodas e, nesse ano, a escola tinha como Projeto Estruturante o tema “A humanidade e suas tecnologias”. A E.P.G. Manuel Bandeira, dentre diversas práticas pedagógicas que fizeram-na ser “caracterizada” como “Escola Inovadora”, adotou os ‘Projetos Estruturantes’ para orientar as atividades didáticas propostas por cada professor e cada professora em suas aulas. O tema do projeto é definido e discutido no início do ano letivo pelo grupo docente, que busca adotar uma prática de mapeamento das práticas culturais da comunidade para orientar a definição.

Tendo em vista todos estes aspectos (falas dos/as estudantes, tematizações já realizadas, projeto da escola), partimos para a tematização do

jiu-jítsu. Deixo marcado aqui que a princípio fiquei bastante angustiado pelo fato de não conseguir identificar relações entre o tema definido para estudo e o tema do Projeto Estruturante, mesmo assim, iniciamos a tematização aguardando o que poderia aparecer durante o processo.

Assistimos a vídeos mostrando ocorrências sociais do jiu-jítsu. Fiz questão de levar três vídeos, mostrando corpos diferentes lutando (homens⁷¹, mulheres⁷², crianças⁷³), assim como modalidades diferentes da luta (jiu-jítsu com quimono e jiu-jítsu sem quimono⁷⁴). Estimuladas pelas imagens, as crianças expuseram seus saberes referentes à luta. Registramos as falas para que pudessem, de alguma forma, orientar as ações posteriores.

Gestos	Regras	É depois retornam na mesma posição
- Cumprimento	- Tem um Juiz	- Tem times
- Rolar no chão	Para separar os	- Não pode socos e
- Deixar a Pessoa	lutadores	nem chutes, nem mata
- Fica no chão	- Sem tênis	leão
- Triângulo	- Limite de espaço	
- Guarda	- ao terminaro loun	
	ambos separam	



Além disso, coletivamente pensamos em formas de vivenciar a luta. A partir desta organização fizemos a primeira vivência da mesma. Montamos o tatame (contendo quatro peças grandes) e alguns/algumas estudantes se prontificaram a lutar. Preferimos fazê-lo com uma dupla de cada vez, enquanto o restante da turma observava e analisava o que acontecia. A princípio, para as turmas, o objetivo da luta era tirar o(a) oponente para fora do tatame. Pouquíssimos(as) alunos(as) quiseram participar das lutas

⁷¹ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=A_ar7Hw0ASQ

⁷² Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=OPGcer3_trk

⁷³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=plnP9qtCmjU>

⁷⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NFZDb1bjqco>

num primeiro momento, entretanto, observaram as lutas dos(as) colegas e apontaram problemas e deram conselhos para quem estava lutando.

Solicitei então que buscassem na internet ou com pessoas conhecidas que praticam jiu-jítsu, qual era o objetivo da luta ou, melhor dizendo, como terminava um combate. Na aula seguinte, algumas poucas crianças que conseguiram realizar a pesquisa socializaram com os(as) colegas os resultados. Percebemos, então, que a luta não acabava se o oponente fosse retirado do tatame, mas sim, imobilizando o oponente, realizando torções que o fizessem desistir ou quando acabasse o tempo. Com relação à desistência do(a) lutador(a), algumas crianças disseram que isso ocorre quando um(a) deles(as) bate com a mão no chão. A partir dessas informações, reorganizamos coletivamente a luta. Uma quantidade maior de crianças dispôs-se a lutar. Para possibilitar a vivência de mais estudantes, fizemos a divisão do tatame em duas arenas. A escola não possuía mais peças de tatame. O que acabou acontecendo é que, muitas vezes, a luta era levada para fora do espaço destinado. Todavia, através de combinados entre os(as) próprios(as) alunos(as), logo que saíam, paravam a luta e retornavam ao tatame.

Vale destacar também que os(as) estudantes alertaram quanto à necessidade de um juiz/árbitro na luta. As próprias crianças se encarregaram de arbitrar as lutas e de marcar o tempo.



Nas aulas seguintes, passamos a conhecer as técnicas do jiu-jítsu, através da assistência a vídeos e análise de imagens. Uma vez conhecida, a gestualidade era, na seqüência, experimentada. Tendo em vista a dificuldade de algumas movimentações e o excesso de detalhes, as crianças acabavam recriando tais golpes da maneira que lhes era possível. Em alguns momentos eu mesmo tentava dar algum suporte, mesmo não sendo lutador de jiu-jítsu, apenas estudando os vídeos juntamente com as crianças. Desse modo, praticamos as formas de amortecer as quedas, projeções, técnicas de imobilização, finalizações.



Buscando nos inteirar acerca da organização do jiu-jítsu desportivo, fizemos a leitura das regras disponíveis no site da Confederação Brasileira de Jiu-jítsu⁷⁵. Foi o que permitiu reorganizarmos coletivamente a forma como ocorria o combate, o que levou os(as) estudantes a adotarem a seguinte proposta: tempo de dois minutos para cada luta e mesmo que um(a) dos(as) alunos(as) conseguisse finalizar seu/sua oponente antes disso, a luta reiniciaria até terminar o tempo limite. Ademais, solicitei que evitas-

⁷⁵ Disponível em <https://cbjj.com.br/regras/>

sem o golpe “mata-leão”, a fim de que não se machucassem. Outra proposta de modificação da vivência surgiu por meio de uma conversa com um lutador de jiu-jítsu. Esse lutador, ainda adolescente, me disse que quando as pessoas estão começando na luta, na academia onde treina, elas começam o combate ajoelhadas para evitar possíveis torções em ombros e punhos durante as quedas, até o momento em que estejam mais seguras nos amortecimentos. Adotamos essa orientação nas nossas lutas também.

Durante uma das aulas, um dos alunos, após ser imobilizado repetidas vezes por seu colega, afirmou que “era quase impossível superá-lo, porque ele era mais velho e mais forte”. Na aula seguinte socializei o comentário, a fim de que pudéssemos conversar mais sobre as nossas práticas e sobre a definição das duplas que iriam realizar os combates. Alguns alunos e algumas alunas disseram que sentiam diferença em lutar com pessoas maiores que elas ou mais pesadas. Conversamos, então, sobre as divisões e categorias existentes no jiu-jítsu, que variam de acordo com a cor da faixa, o peso e a idade do(a) lutador(a). Solicitei, então, que nas lutas futuras, os(as) estudantes atentassem às dificuldades ou facilidades que sentiam ao lutar com cada colega de turma.

Em dado momento do trabalho, observamos, através de imagens, a gestualidade do árbitro⁷⁶, procurando interpretar o significado de cada gesto nas lutas. Vale salientar que os(as) estudantes também perceberam gestos realizados por lutadores(as) e que não se referiam propriamente aos golpes como, por exemplo, o cumprimento feito no início do combate e as batidas no chão para desistir. Alguns gestos dos árbitros e dos(as) lutadores(as) foram incorporados pelos(as) estudantes durante a prática.

Conseguimos, também, fazer algumas lutas utilizando quimonos emprestados pela gestão de outra escola onde atuo. A escola também possuía alguns agasalhos que estavam há muito tempo armazenados na seção de “achados e perdidos”, então, aproveitamos para utilizá-los como “quimonos” em nossas lutas. Fizemos algumas rodas de conversa para que as crianças pudessem expor como era, para elas, fazer a luta usando o quimo-

⁷⁶ Disponível em <https://cbjj.com.br/regras/>

no. Além disso, acessamos alguns materiais impressos⁷⁷ que explicavam o que era o quimono, de onde havia se originado, como foi se transformando, qual o papel da tecnologia nessas transformações, e se existiam diferenças nos quimonos presentes nas diferentes lutas.



Tendo em vista que, na turma do quarto ano, algumas meninas não vivenciavam a luta, propus uma roda de conversa para discutirmos o assunto. Algumas delas disseram não se sentir à vontade lutando e também que não tinham muita proximidade com a luta, preferiam ficar apenas observando. Outras explicaram que não se sentiam bem lutando com meninos, que preferiam lutar apenas com meninas. Após tais explanações, repensamos a organização das nossas aulas, buscando sugerir outras funções e ações para aquelas e aqueles que não se sentissem à vontade para lutar, e também deixar a cargo de cada estudante decidir com quem gostaria de lutar.

⁷⁷ Disponível em <https://bjjfanatics.com.br/blogs/news/voce-sabe-como-surgiu-o-kimono>

Fizemos a leitura de um breve texto⁷⁸ explicitando algumas transformações sofridas pelo “ju-jutsu” até a versão brasileira atual “jiu-jítsu”, que ganhou características próprias, percebendo assim que tal prática corporal nem sempre foi da maneira como a conhecemos. Simultaneamente, propus a leitura de imagens que pudessem elucidar ou exemplificar algumas informações contidas no texto. Dando continuidade à proposta, assistimos vídeos que mostravam o jiu-jítsu enquanto defesa pessoal, prática bastante diferente daquela vista até o momento. Por meio do título de algumas reportagens⁷⁹ que afirmavam que o número de mulheres praticantes havia aumentado no Brasil, iniciamos um debate sobre o fato, e algumas crianças se posicionaram dizendo que “isto acontece porque as mulheres estão sendo agredidas por seus maridos ou namorados”. Como forma de estimular as manifestações a esse respeito, perguntei à turma se era realmente necessário que as mulheres tivessem que aprender alguma luta para se defender ou os homens que deveriam parar de agredir as mulheres. Tal questão levou a novos posicionamentos, em sua maioria afirmando que os homens deveriam mudar seus pensamentos e suas ações.

Utilizando os netbooks da escola, os(as) estudantes puderam analisar e reproduzir alguns gestos do jiu-jítsu enquanto defesa pessoal. Novamente, dado os detalhes da gestualidade envolvida, as crianças acabaram fazendo as suas próprias criações gestuais.

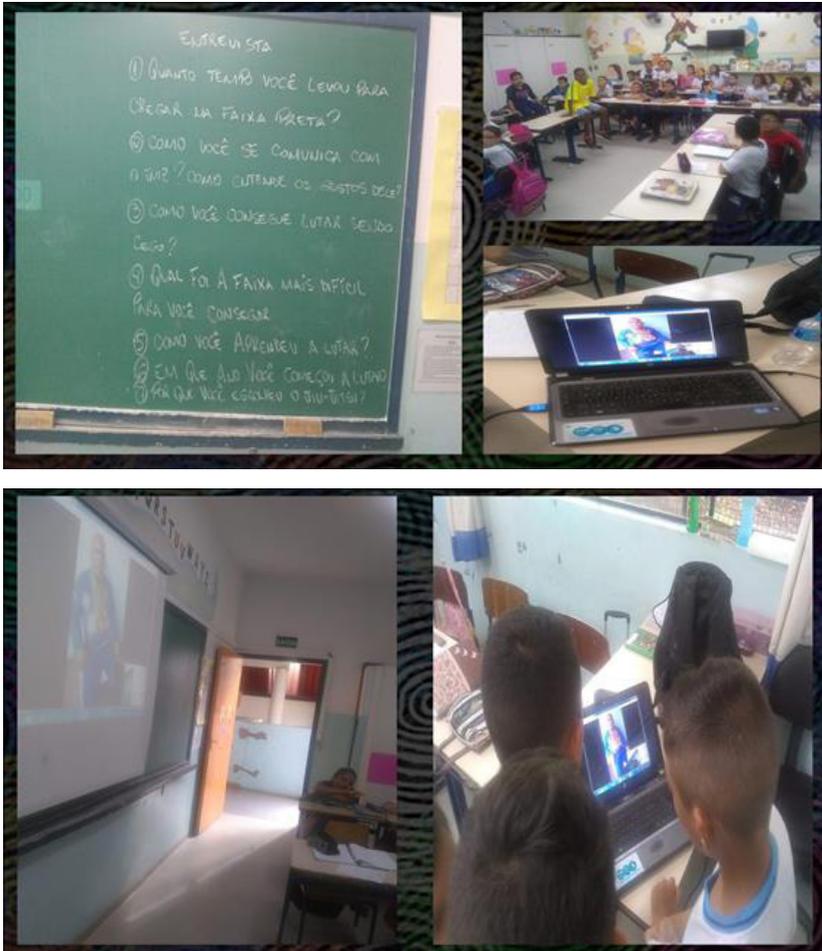
Como encaminhamento final da tematização, começamos a pensar em alguma produção que pudesse deixar registrado alguns pontos do estudo, assim como fomentar a socialização dos conhecimentos acessados. Com a proximidade da Mostra de Projetos que ocorre anualmente na escola, propus a elaboração de podcasts que pudessem ficar expostos durante o evento, a fim de que outras pessoas entrassem em contato com o material estudado. Agrupadas, as crianças registraram no caderno, inicialmente, alguns conteúdos que havíamos discutido e experimentado,

⁷⁸ Disponível em <https://jiu-jitsujudo.webnode.com.br/historia/>

⁷⁹ Disponível em <https://www4.redetv.uol.com.br/blog/faixapreta/cada-vez-mais-feminino-jiu-jitsu-abre-espaco-para-mulheres-no-mundo-da-luta-saiba/> e <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/vida-fit/2016/03/31/jiu-jitsu-para-mulheres>

assim como outras informações que consideravam importante veicular. Numa das aulas, cada grupo gravou seu podcast utilizando o meu celular, ou o celular dos(as) próprios(as) alunos(as), tendo em vista que estavam trazendo o mesmo para escola para o desenvolvimento de outro trabalho com outra professora.

Entretanto, entre as aulas de preparação e elaboração dos podcasts, resolvi ir atrás de algum praticante de jiu-jítsu que pudesse conversar conosco, compartilhar suas experiências. Visitei duas academias do bairro onde acontecem aulas da luta que estávamos tematizando, entretanto não consegui um retorno positivo quanto à disponibilidade de algum praticante ir à escola, tendo em vista que as aulas na academia aconteciam a noite e as nossas aulas eram no período da tarde. Tentei, também, trazer uma aluna e um aluno do período da manhã, ambos irmãos praticantes, para que pudessem vir um dia à tarde conversar conosco. Todavia, mais uma vez, alguns empecilhos impediram a realização da atividade. Num dos momentos de pesquisa e elaboração do plano de aula semanal, tomei contato com alguns vídeos do lutador de jiu-jítsu Luciano Jatobá, um lutador cego, bastante conhecido no Brasil. Resolvi entrar em contato com ele por meio de uma rede social e obtive um primeiro retorno. Depois de alguns momentos de conversa, ele, bastante solícito, se mostrou disposto a conversar com a turma, entretanto, tal conversa teria que acontecer à distância, já que ele morava no Rio de Janeiro. Pensamos em algumas estratégias e, numa das aulas, por meio de uma chamada de vídeo, as crianças conseguiram entrevistá-lo e fazer perguntas: “Quanto tempo você demorou para chegar na faixa preta? Como você se comunica com o juiz? Como entende os gestos dele? Como você consegue lutar sendo cego? Por que você escolheu o jiu-jítsu?”. Vale salientar que antes da entrevista acontecer assistimos alguns vídeos das lutas de Luciano Jatobá e elaboramos as questões que seriam feitas inicialmente, entretanto, novas perguntas surgiram no momento da entrevista.



Posteriormente, conseguimos ainda realizar uma roda de conversa relembrando alguns pontos da entrevista e discutindo algumas falas do lutador Luciano Jatobá.

Lançando um olhar sobre o processo, percebo que apesar de inicialmente não identificar relações entre o tema das aulas e o tema do Projeto da escola, a tecnologia subsidiou muitas das ações didáticas realizadas no trajeto de maneira a se tornar parte essencial no trabalho, seja no que diz

respeito à utilização dos netbooks, na chamada de vídeo realizada, nos podcasts gravados etc.

Apesar deste relato aparentar uma experiência única, destaco que o trabalho teve nuances diferentes nas duas turmas envolvidas de maneira que as rodas de conversa, as atividades didáticas descritas e as falas dos(as) estudantes se deram de maneiras distintas em cada turma.



CORPO DE DANÇA: QUEM PODE DANÇAR?

Heibe Campanella Francisco Monteiro





A experiência relatada aconteceu com as turmas do 8º ano A e B do Colégio Guaiaúna – Unidade Carrão, localizado na Chácara Califórnia, região leste da capital paulista. Iniciávamos o segundo bimestre de 2020. Os recursos tecnológicos já estavam presentes no cotidiano dos alunos e professores, o que favoreceu a adaptação e facilitou a dinâmica dos encontros e discussões no período de isolamento social devido à pandemia da Covid-19.

Nesse processo, tive um olhar para a minha prática pedagógica, buscando entender como realizar trajetos na Educação Física que possibilitassem um caminho aos alunos e alunas para a criticidade e sua autonomia na sociedade.

Para definir o tema a ser abordado, foi considerado o Projeto Político Pedagógico da instituição, além das competências da disciplina e as práticas corporais já estudadas pela turma. Também foi observado que durante a nossa trajetória escolar, tivemos poucas vezes a tematização das práticas corporais danças e lutas.

Ao buscar informações sobre a comunidade escolar, alunos e alunas, a fim de auxiliar no enraizamento cultural, soube de uma professora da escola, Emanuelle Duarte, que havia participado da Escola Municipal de Bailado durante seis anos.

O uso das redes sociais também foi analisado pois, alguns alunos e alunas da turma estavam criando o TikTok, e fazendo desafios de dança. Para a tematização das lutas, tínhamos alguns alunos que eram próximos a essas práticas em outros momentos e com diferentes finalidades.

E assim iniciamos os nossos encontros através de videoaulas. Durante as nossas conversas, perguntei o que eles achavam sobre darmos sempre a preferência para uma prática corporal, essencialmente o esporte.

A maioria da turma respondeu que tinham práticas que eram chatas e outras mais legais. Fomos conversando sobre algumas outras práticas, mas as discussões começaram quando lhes perguntei sobre a dança e o que entendiam dessa prática corporal. Alguns alunos e alunas apresentaram resistência, relataram que tinham vergonha porque não dançavam bem e que não tinham coordenação motora.

A partir desse posicionamento, começamos a conversar sobre o porquê dessa vergonha. Perguntei o que vem à cabeça quando pensam em dançar. Os relatos da turma relacionavam a dança, quase que unicamente, ao balé. Enxergavam os movimentos como “elásticos” e praticamente impossíveis de serem feitos. Citaram o uso das roupas apertadas e músicas que não eram atrativas. Essas falas foram importantes para a escolha e tematização dessa prática corporal.

Apesar da turma ter acesso ou participarem dos eventos escolares, dançarem em festas juninas, alguns integrantes da turma, na maioria os meninos, se opuseram a estudar a dança e não conseguiram reconhecer as manifestações já experienciadas como danças.

A dança ocupa um lugar muito específico nas escolas. A prática corporal está presente nos eventos do calendário escolar como Dia da Família, Dia do Livro. Podemos ver a dança também nas aulas extracurriculares, geralmente oferecidas como balé, e que na sua maioria recebem matrículas apenas de meninas.

Em meio a esse contexto, surgiram questionamentos como: o que é a dança? Quais são as maneiras de dançar? Quem pode dançar?

Fui pesquisar sobre a prática e escolhi me basear na dança contemporânea, que surgiu na década de 1950, como forma de protesto e rompimento com a cultura clássica. Ela propõe ao praticante a autonomia, pois não se define em técnicas e movimentos específicos.

Atenta à fala da turma, apresentei um vídeo com um trecho de um espetáculo chamado Umwelt, da coreógrafa Maguy Marin, conhecida como a criadora da dança contemporânea. Pedi que deixassem um comentário após assistir ao vídeo. A atividade foi disponibilizada pelo Google Classroom.

Nos encontramos na videoaula e perguntei o que acharam da dança. Muitos ficaram curiosos, pois não sabiam que aquela proposta era con-

siderada uma dança. Alguns e algumas ficaram esperando algum tipo de movimento que é característico de danças que conhecem, outros e outras acharam chato, pois não conseguiam entender o que era.

Conversamos sobre a dança contemporânea e como ela propõe aos praticantes o livre expressar. Ainda na tentativa de aproximar mais a dança dos gestos que a turma poderia se identificar, apresentei outro vídeo, agora de hip hop, do dançarino Henrique Bianchini, que também traz uma proposta de dança urbana com gestos improvisados, feitos de acordo com a música.

Após essas situações didáticas, um aluno percebeu que sua tia praticava essa dança. Aproveitando a informação, busquei entrar em contato com ela.

Iniciando as nossas vivências, foi proposto um estudo de observação sobre os movimentos. Eu me baseei em alguns dos conceitos da dança contemporânea, pedi para que escolhessem e registrassem três movimentos cotidianos como levantar da cama, escovar os dentes e secar o rosto.

Em nosso encontro, após escolherem e registrarem os movimentos, conversamos sobre a próxima vivência. Solicitei que transformassem esses movimentos em gestos junto com uma música, de livre escolha, gravassem e enviassem. Durante a semana, recebi mensagens de alunos que não queriam fazê-lo, dizendo que não se sentiam confortáveis dançando.

Chegou o dia do nosso encontro sobre a dança. Participaram dessa interação os alunos das turmas do 8º A e B, a dançarina e professora Thays Peric, a professora Emanuelle Duarte, que também foi convidada para narrar sua experiência em outro encontro, e o coordenador escolar do Ensino Fundamental 2 e Médio, José Carlos Sousa.

Durante o encontro, realizado pelo Google Meet, Thays foi entrevistada e contribuiu com dados sobre a história da dança, balé e danças brasileiras. Atualmente, morando em Portugal, contou sobre sua trajetória, sua relação com o corpo, com a dança e a sua experiência profissional em outro país.

Após as apresentações dos temas pré-definidos por nós, de acordo com as problematizações da turma, organizamos um tempo de debate para tirarem dúvidas, fazerem comentários ou participarem da maneira que preferissem.

Perguntaram à convidada sobre a sua formação e, durante a resposta, comentamos sobre o acesso para poucos, devido às escolas serem de alto

custo e pouco acessíveis para pessoas que moravam longe do Centro – nosso colégio fica próximo à estação Penha, do metrô.

Junto com essas ideias, falamos sobre como a internet facilita o acesso à dança, através de aplicativos e redes sociais, mas a coloca em um lugar com visibilidade apenas voltada para o estético, como se houvesse um padrão de corpo para se poder dançar.

Descobrimos que o balé foi criado por um rei que desejava entretenimento, o que nos fez discutir sobre questões de gênero nas práticas corporais. Durante o papo, alguns alunos relataram sobre a falta de apoio dos pais para os meninos em relação à dança, em comparação a outras práticas corporais e, em contrapartida, para as meninas, essa relação era basicamente imposta.

Conversamos sobre essas imposições que foram construídas ao longo do tempo, de práticas e profissões pré-definidas apenas para um gênero. Nesse momento, a participação do coordenador escolar da instituição, José Carlos Sousa, foi extremamente importante, pois ele compartilhou a sua experiência de vida ao contar sobre sua carreira em uma profissão vista como essencialmente feminina.

Aproveitando todas essas falas, discutimos como esses preconceitos estão presentes e vão sendo construídos de acordo com o meio em que estamos inseridos. Outro tópico abordado, foi a dança como forma de expressão, vista como arte, com o objetivo de transmitir mensagens através dos gestos da maneira como é possível, favorecendo o autoconhecimento, principalmente corporal.

Levantamos a questão: por que as mídias televisivas privilegiam somente algumas práticas corporais? Discutimos sobre a vergonha do corpo e a produção de um corpo perfeito e idealizado para dança. Falamos sobre a dança com pessoas com deficiências físicas, visuais, auditivas e descobrimos uma companhia de dança composta somente por pessoas com alguma deficiência física.

A convidada Thays conta sobre sua experiência na dança com pessoas surdas e descobrimos sobre as baladas para surdos, onde os locais são adaptados para vibrar com as caixas acústicas, e eles dançam! Falamos também sobre o contexto social transformador que influencia a dança, ao

possibilitar manifestações culturais representadas por povos diversos e em tempos distintos.

Durante a conversa, Thays Peric falou sobre o maracatu, samba de coco, e perguntei aos alunos se eles se lembravam da dança realizada na festa junina. Porém, como falado anteriormente, muitos alunos compreendiam a prática quase que exclusivamente como balé.

O encontro durou muito tempo além do programado e tivemos que concluir nossas falas, reforçando a valorização do próprio corpo, do seu dançar, do seu expressar único e a sua própria valorização.

Durante a semana, fui recebendo os vídeos da vivência sobre os gestos cotidianos junto com a música. A turma foi aos poucos entendendo a proposta, apresentavam muita insegurança em fazer “errado e feio”, mas ao longo dos dias, foram enviando os vídeos.

Muitos vídeos editados, com efeitos e adaptações, preocupação com cenário, figurino, com participações dos familiares. A turma estava empolgada. Adoraram usar aplicativos e gravar vídeos com as músicas que gostavam.

Durante a videoaula, perguntei se poderia apresentar o vídeo que eles fizeram para toda a turma. As falas ainda demonstraram muita vergonha. Nessa discussão, percebi que a maioria da turma ainda buscava um modelo a ser seguido, principalmente, na parte estética, inferiorizando seus gestos, adjetivando os seus corpos como inadequados, sem coordenação e/ou feios.

Pensando nisso, sugeri para a próxima vivência que cada um expressasse três sentimentos. Essa proposta teve como objetivo desconstruir a referência dos gestos serem iguais entre eles e elas, além de reforçar os sentidos e significados que expressamos de forma individual. Na atividade, apenas um sentimento foi colocado de maneira igual para todos. Assim, a turma elencaria dois sentimentos e fariam um escolhido por mim.

Agendamos o nosso próximo encontro, agora com a professora da escola, Emanuelle Duarte. Ela compartilhou a sua experiência com o balé, quando estudou na escola Municipal de Bailado, do Teatro Municipal, e quais foram os significados internalizados a partir desse caminho e a aproximação com a dança. Ela relatou o apoio que teve de sua mãe, sobre o acesso à escola de balé, os métodos de ensino utilizados pelos professores

e professoras, como eram feitos os exames de admissão e como foi passar por toda essa experiência aos 9 anos de idade.

A professora relata que após a aprovação, durante a sua trajetória passou por muitos desafios, pois ainda tinha a imagem do balé de maneira idealizada, “da bailarina linda, com titi, brilhando no palco e todo mundo aplaudindo”.

O primeiro desafio foi a dificuldade de acesso ao centro da cidade, pois as aulas começavam muito cedo e o trajeto durava em média 2 horas entre a casa dela e a escola. Além disso, existiam muitas exigências. O figurino e o cabelo precisavam estar sempre impecáveis e de acordo com o padrão estabelecido para todas as aulas e espetáculos. Outro padrão revelado por ela foi o procedimento da verificação do peso em que as alunas eram analisadas e, se necessário, instruídas a emagrecer.

Segundo a professora, algumas bailarinas, amigas próximas, desenvolveram doenças e transtornos alimentares. Com isso, o aumento da competitividade entre o grupo era uma cultura que se apoiava. Outro desafio foi o de lutar contra os preconceitos encontrados no contexto que dizia que aquela prática não era para ela. Além disso, tinha de lidar com as dores devido à intensidade dos treinos, variando de 6 a 8 horas por dia.

Começamos a conversar e um dos pontos levantados pela turma foi o de ter motivação para superar todos esses desafios. A maioria da turma não sabia sobre essas consequências e promovemos discussões sobre a acessibilidade financeira somada à pressão que existe sobre emagrecer e pensar em fazer regime, situações apontadas pela turma como atitudes que podem causar traumas nas crianças, além das dores e da maneira como as aulas aconteciam.

A professora Emanuelle revelou também suas alegrias e heranças corporais que a rotina tomada pela dança lhe trouxe. Ela conta que a experiência de ser selecionada junto a mais duas bailarinas para dançar no palco do Teatro Municipal foi uma das suas maiores conquistas. Ela diz que sentia muito orgulho de estar lá, enquadrou a cartilha de apresentação, onde estão os nomes do elenco e inclusive o dela.

A apresentação, em comemoração aos 60 anos do Teatro Municipal, foi compartilhada com a família, em 2001. Foi uma das primeiras vezes em que o Teatro disponibilizou um evento gratuito.

Ela conta que gostava de ver os meninos e suas performances, além das pessoas do grupo tendo oportunidades em outros lugares, o que durante muito tempo a nutria e lhe dava forças. Ela diz: “o balé é uma dança que te ensina a ser forte, por dor, por não poder desistir de entrar no espetáculo, esteja machucada ou com medo. Você aprende a se expor e a enfrentar esses monstros. Foi o que me ensinou a ter coragem e acreditar em mim, pois me achava a menor das bailarinas, pois era pobre, não era indicada por ninguém, tinha o corpo que não era considerado o mais incrível para dançar e, mesmo assim, eu consegui. A força que o balé me ensinou veio daí (...) descobri o poder da arte e isso me deu esperanças, principalmente quando perdi meu pai. Então, posso dizer que o balé me salvou”, completa.

Ao abrimos para as contribuições da turma, perguntaram por que ela não continuou a carreira. A professora Emanuelle relata que decidiu estudar outras coisas e, com o nível de exigência aumentando, trancou e abandonou os estudos no balé.

Quando se abandona a escola, não se pode mais voltar, mas ela conta que ainda tem intenções de praticar a dança por lazer, sem pressão. Emanuelle contribuiu também sobre suas histórias engraçadas, como a descoberta da movimentação da orquestra e o que acontecia durante as apresentações nas coxias.

Ouvindo essas falas, aproveitei para compartilhar também uma parte da minha experiência com a dança. Conteí sobre os preconceitos que sofri ao procurar escolas de dança e ter a matrícula negada devido ao meu corpo ser julgado como inadequado. Alguns lugares sugeriram dietas e treinos com o objetivo de que chegasse ao peso, entendido por eles como ideal, antes de procurar outros lugares.

Também relatei sobre as experiências nas apresentações e como isso tudo me auxiliou na minha formação enquanto pessoa. Alguns alunos e alunas que tiveram contato com a dança ou outra manifestação, contaram sobre as sensações de leveza que sentiam após as apresentações.

Buscando a conclusão do encontro, perguntei o que a turma estavam achando dos estudos sobre a dança. Foi citado que esse cenário de aulas online facilitava os encontros para as discussões com as professoras, a

construção do tema e as vivências, pois podiam dançar em casa, sem ninguém ver, pois se tivessem que dançar na quadra não o fariam.

Outros disseram que mesmo dançando mal, parecendo uma “lagartixa sem rabo”, dançariam mesmo assim. Sugeriram que fôssemos assistir a um espetáculo de dança e citaram um jogo de videogame de dança chamado Just Dance, como proposta de vivência no retorno das férias.

Continuamos falando sobre a importância de cada um poder se expressar da maneira que prefere e aproveitei para parabenizar os alunos e alunas que já enviaram os vídeos com suas danças, citando sobre a diversidade dos materiais recebidos. Infelizmente, precisávamos concluir nossas falas, pois estávamos passando do horário novamente.

Esses dois momentos, com Thays e Emanuelle, junto com as falas dos alunos e dos convidados, nos ajudaram a diversificar os conhecimentos que tínhamos sobre a dança.

As propostas dos alunos e alunas, como assistir a um espetáculo e experimentar o jogo de videogame, fizeram com que a tematização da dança se estendesse e, devido ao período de férias, combinamos que iríamos conversar no retorno sobre as propostas e possibilidades.

Encerramos o bimestre e eu continuei a planejar. Fui em busca de outras maneiras de aprofundamento e que também pudessem auxiliar na tematização para aproximar ainda mais essa prática corporal da turma. Durante as pesquisas, encontrei um site de um projeto realizado com o apoio do Programa Municipal de Fomento à Dança para a Cidade de São Paulo - Secretaria Municipal de Cultura. Lá foram disponibilizados espetáculos online e gratuitos. O evento foi de classificação livre e permitia a interação durante a apresentação. Devido às férias, o convite foi enviado aos alunos pela agenda digital.

Devido ao calendário escolar, tivemos que encerrar a tematização dessa prática corporal antes do previsto. Essas experiências me fizeram refletir sobre quantas histórias existem e dividem ao mesmo tempo uma comunidade, uma escola, uma turma, um sujeito. E o percurso permitiu que todas essas histórias e esses mundos se encontrassem, dialogassem e ressignificassem os discursos negativos sobre a prática corporal e para além dela. Seguiremos artizando, aguardando as cenas para os próximos capítulos. .

Corpo de dança: quem pode dançar?



Para acessar aos vídeos produzidos pelas turmas, clique [aqui](#) ou [aqui](#).



BASQUETEBOL: ENTRE FALTAS, ESTRATÉGIAS E RELAÇÕES DE GÊNERO

Leandro Rodrigo Santos de Souza

Cyndel Nunes Augusto





A experiência foi realizada entre fevereiro e dezembro de 2019, com cinco turmas de 5º ano da E. E. Heidi Alves Lazzarini, tendo por objetivo ampliar e aprofundar os conhecimentos das/os estudantes acerca do basquetebol⁸⁰. Iniciamos com elas/es narrando as práticas corporais vivenciadas durante as férias escolares e os locais das vivências. Querendo saber as práticas corporais ainda não contempladas nas aulas de Educação Física dos anos anteriores, solicitou-se que o registro fosse feito através de desenhos. Ao apresentarem os registros de diversas práticas corporais, um dos estudantes comentou “não jogamos basquete porque somos pequenos”, e analisando os registros das crianças, percebeu-se que o basquetebol foi uma delas. Sabendo disso, houve uma conversa com as professoras que estão há mais tempo na escola e perguntamos se algum/a professor/a de Educação Física já havia tematizado o basquetebol. Descobrimos que o último trabalho⁸¹ foi realizado em 2008.

I - “Tudo no basquete é falta?”

Ao anunciar às crianças que estudaríamos o basquete, ouvimos: “Isso é apelação, sou baixinho e não vou alcançar a cesta”; “É só lançar a bola de longe, não precisa alcançar a cesta”; “Só precisa de força e jeito”; “Eu não sei

⁸⁰ O texto está dividido em duas partes. A primeira contém informações e comentários de estudantes de todas as turmas. Na segunda, narramos apenas as aulas realizadas com a turma do 5º ano E, ambiente que acolheu a pesquisa de Cyndel Nunes Augusto.

⁸¹ Experiência intitulada *Uma viagem multicultural através do basquetebol* e desenvolvida por Miguel Feth Júnior. Disponível em: <http://bit.ly/2TzAXRa>. Acessado em 22/03/2019.

jogar”. Seguimos perguntando o que conheciam sobre a modalidade, quem já havia jogado e os locais em que a prática foi realizada, quem já tinha assistido algum jogo de basquete e o que mais havia lhes chamado atenção.

Escutamos muitas respostas, dentre elas: “As pessoas são altas e fortes”; “Não pode correr segurando a bola porque é falta”; “Arremessar a bola fora da área vale três pontos”; “Tem que bater a bola no chão”; “Passar a bola para os colegas de time”; “Cada cesta vale dois pontos. De longe três”; “Não pode segurar a bola por mais de 3 vezes”; “Regras rígidas”; “Tem que fazer muitas cestas para ser titular”; “O tempo do jogo passa devagar”; “Os pontos do jogo são maiores, não são de um e um”; “Os maiores têm mais vantagens”; “Tem vários jogadores famosos: Michael Jordan, LeBron James, Stephen Curry”; “Tem os times Lakers e Chicago Bulls”; “NBA tem todos os times dos Estados Unidos”; “NBB é do Brasil”; “Muito competitivo”; “O tempo é regressivo, tipo: 5,4,3,2,1,0, acabou”.

Ainda durante a conversa, muitas crianças disseram ter jogado basquete em parques públicos (Ibirapuera e Santo Dias), no SESC, na rua, no videogame, tablets, celulares, nas aulas de Educação Física de outras escolas e aos finais de semana com familiares e colegas. Também afirmaram que já haviam assistido ao menos uma partida de basquete. A partir disso, na aula seguinte, combinamos as primeiras regras para os jogos⁸².

Depois das primeiras partidas, perguntamos às/aos estudantes suas percepções sobre os jogos realizados. Ouvimos respostas como: “Achei estranho que o time tinha muitas pessoas”; “As pessoas não sabem jogar, por isso ficam empurrando, batendo e puxando”; “Ninguém conseguiu fazer ponto”; “Os dois jogos foram zero a zero, porque as pessoas não conse-

⁸² Regras acordadas: espaço de jogo será o mesmo destinado ao futsal; turma dividida em até 4 equipes; cesta antes da linha branca (área do futsal) vale 3 pontos, entre a linha branca e amarela (linha de fundo que demarca a área de jogo do voleibol) vale 2, e depois da linha branca (dentro da área do futsal) vale 1; se for empurrada/o dentro da área, terá direito de arremessar a bola na cesta duas vezes; não segurar a bola nas mãos por muito tempo; tem que bater a bola no chão; tocar a bola para as/os colegas; qualquer falta será cobrada da marca do pênalti em direção à cesta; terá arremesso lateral; jogo começa no meio da quadra com a bola sendo jogada para o alto.

guiam acertar a cesta”; “Não dá para jogar porque somos baixinhos. Temos que ter dois metros de altura”; “É muito alto”.

Perguntamos o que era preciso para acertar a bola na cesta. As crianças citaram força, jeito, mira, precisão, treinar bastante, agilidade, habilidade, concentração, pensamento rápido, tática, sincronização, prática, resistência, visão, altura, pular alto, reflexo, inteligência, flexibilidade. Fomos até a quadra experimentar as hipóteses citadas.



Estudantes vivenciando diferentes formas de executar o arremesso

Na aula posterior, ao conversarmos sobre a vivência, muitas/os estudantes relataram que não tinham conseguido acertar a bola na cesta. Solicitamos a quem havia acertado que explicasse para a turma como arremessavam. Algumas crianças relataram não saber explicar, outras disseram ter arremessado do jeito normal, demonstrando que arremessaram com as duas mãos. Para que pudessem demonstrar, solicitamos que formassem pequenos grupos para vivenciar os gestos.

Na aula seguinte, fizemos a leitura de alguns comentários disponíveis no site Yahoo! Respostas⁸³, em que diversas pessoas respondem à pergunta “Como arremessar a bola de basquete?” Depois assistimos ao vídeo “Como acertar a bola de basquete na cesta | Tutorial”⁸⁴, o qual apresenta

⁸³ Disponível em: <http://bit.ly/30BOVKr>. Acessado em 25/03/2019.

⁸⁴ Disponível em: <http://bit.ly/35WQ2FG>. Acessado em 25/03/2019.

as técnicas mais utilizadas para arremessar com apenas uma mão. Surgiu a seguinte dúvida: “Só arremessa com uma mão quando estiver perto da cesta?”. Combinamos de vivenciar os arremessos para que as crianças chegassem às próprias conclusões.

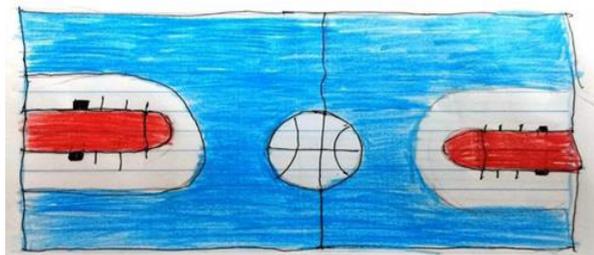
Após as vivências, comentaram: “Quando jogava com as duas mãos era mais fácil”; “Aprendi a fazer outro arremesso”; “Fiz logo dez cestas, mas prefiro jogar do meu jeito”; “Achei mais fácil para acertar a cesta”; “Esse jeito é bem melhor de jogar, o braço ficou parecendo uma mola”; “Gostei do jeito tradicional, que joga com as duas mãos”; “Desse jeito tem como mirar”; “Muito difícil, porque você tem o jeito de manusear, apontar onde ela vai cair e vai utilizar muita força”; “Ficou mais fácil, mas a bola é pesada”. Para visualizarem outras formas de arremessar, somado ao fato de alguns/mas estudantes nunca terem assistido uma partida de basquete, combinamos de assistir um jogo. Enquanto aguardávamos a disponibilidade da sala, realizamos algumas partidas na quadra.

Ao assistirem parte do jogo entre Paulistano e Bauru⁸⁵, as/os estudantes se dividiram e passaram a torcer pelas equipes. Quando um dos times faziam cesta, gritavam, pulavam, comemoravam, também realizavam diversos comentários e perguntas: “Falta de 3? Que falta? Foi nada”; “Foi pênalti”; “Olha o tamanho desse menino”; “Se ele fizer uma cesta de três pontos, empatam”; “Professor, por que você não trouxe um jogo da NBA?”; “O que são aqueles tracinhos em cima do nome dos times?”; “O que significa F1 e F2 que apareceu no placar?”; “O que significa o número 1º (primeiro)?”; “Cada cesta vale quantos pontos?”; “Quando a bola pega no pé não é falta?”; “Por que quando o Paulistano faz cesta, vale três pontos e quando o Bauru faz, vale dois?”; “Por que tem um funcionário que fica limpando o chão?”; “Nossa como eles são calmos jogando”; “Como assim, a bola bateu na linha do meio e foi falta?”; “Se jogar a bola do meio da quadra é três pontos, não podia ser quatro?”; “Tem escanteio?”; “Quanto tempo eles ficam na quadra?”; “Por que dois pontos, se ele só fez uma cesta?”. A assistência ao vídeo

⁸⁵ Os/As estudantes assistiram apenas o primeiro período da quinta partida da semifinal da NBB da temporada 2017/18. Disponível em <http://bit.ly/2Ro38qa>. Acessado em 19/04/2019.

possibilitou que as turmas levantassem novas dúvidas sobre a prática e compartilhassem as informações que possuíam.

Na aula seguinte, conversamos sobre o jogo assistido e outras dúvidas e comentários surgiram. Desenhamos na lousa o placar apresentado no vídeo e solicitamos que tentassem identificar as informações que lá apareciam. Identificaram os nomes e as pontuações das equipes, período de jogo, o cronômetro do tempo de jogo e de 24 segundos. Sobre os “tracinhos” que apareciam em cima dos nomes das equipes, eles poderiam estar mostrando a quantidade de erros de arremessos ou as faltas cometidas pelas equipes. Questionadas/os sobre a quadra apresentada no vídeo, relataram que era diferente da quadra utilizada para jogar futsal. Pedimos que desenhassem em seus cadernos uma quadra de basquetebol.



Quadra desenhada por um dos estudantes

Na aula seguinte, fomos até a quadra para que as crianças reconhecessem o espaço de jogo, demarcado pelas linhas específicas para a prática do basquetebol, e combinamos de organizar algumas partidas respeitando as demarcações. Após os jogos, as/os estudantes relataram: “Foi difícil de jogar, a quadra ficou menor, estava acostumado jogar com espaço da quadra de futsal”; “O jogo foi diferente, estava acostumado a jogar de outro jeito”; “Estava lendo a regra e lá falava que se encostar no outro jogador era falta”; “Jogar assim tem desvantagem, o espaço fica pequeno e todos ficam muito próximos, fica difícil jogar assim”; “Ficou mais organizado”. Diante de tantas considerações sobre o regramento, solicitamos que pesquisassem as regras do basquetebol.

As crianças compartilharam com as/os demais colegas as informações obtidas e propusemos que jogassem a partir dessas regras. Após as partidas, ouvimos comentários como: “A regra de 8 segundos é igual à regra de 24 segundos?”; “Foi chato, um dos times estava ganhando toda hora”; “Foi diferente, porque estávamos jogando só na metade da quadra”; “Meninos escolhem só meninos e as meninas só meninas”; “Conhecendo as regras é mais fácil”; “Meu time se entrosou porque cada um tinha alguma coisa de boa”; “Você, professor, deu umas faltas que não existem. Tudo era falta! Tudo era falta!”.

Perguntamos se tudo no basquete era falta. Muitas/os acabaram afirmando que sim, então selecionamos para leitura na aula seguinte alguns artigos das *Regras Oficiais de Basquetebol*⁸⁶ (CBB, 2017). Na sequência, organizamos novos jogos em conformidade com as regras lidas. Conversamos sobre como foi jogar conhecendo aquelas regras e recebemos respostas elencando as diferenças percebidas, que haviam gostado por conta de diversos fatores como organização e menor número de pessoas no espaço e que haviam se sentido como atletas profissionais.

Para tratarmos das infrações existentes no basquetebol, retomamos a leitura das regras oficiais, destacando as violações⁸⁷ e faltas⁸⁸ (CBB, 2017). Perguntamos novamente se tudo no basquete era falta, como muitas/os haviam afirmado. Responderam que não, pois agora compreendiam o porquê muitas vezes o jogo era paralisado. Realizamos novas partidas de acor-

⁸⁶ Lemos as regras *Um - o jogo; Dois - quadra de jogo e equipamentos; Três - equipe; e Quatro - regulamentos de jogo*, desta lemos os artigos: 8 - Tempo de jogo, placar empatado e períodos extras; 10 - Status da bola; 12 - Bola ao alto e posse alternada; 13 - Como a bola é jogada; 16 - Cesta: Quando é feita e seu valor; 17 - Reposição; 18 - Tempo debitado; 19 - Substituição; 20 - Jogo perdido por desistência; e 21 - Jogo perdido por número insuficiente de jogadores. Disponível em: <http://bit.ly/2sDBTQ8>. Acesso em 25/07/2019.

⁸⁷ Regra 5 e seus respectivos artigos: 22 - Violações; 23 - Jogador fora da quadra e bola fora da quadra; 24 - Drible; 25 - Andar; 26 - 3 segundos; 27 - Jogador marcado de perto; 28 - 8 segundos; 29 - 24 segundos; 30 - Bola retornada para a quadra de defesa; e 31 - Tendência de cesta e interferência.

⁸⁸ Regra 6 e seus respectivos artigos: 32 - Faltas; 33 - Contato: Princípios gerais; 34 - Falta pessoal; 35 - Falta dupla; 36 - Falta técnica; 37 - Falta antidesportiva; 38 - Falta desqualificante; e 39 - Briga.

do com as regras estudadas e concluímos o semestre organizando jogos amistosos entre as turmas dos quintos anos.

II - “Nem azul, nem rosa”

Ao retornar das férias, alguns/mas estudantes fizeram breves comentários destacando suas vivências relacionadas ao basquetebol. Buscamos ouvir as opiniões sobre as aulas do primeiro semestre e ouvimos comentários como: “Gostei muito dos jogos e as meninas passaram a jogar muito bem”; “Eu não sabia jogar”; “Gostei muito, podíamos repetir essa diversão”; “Achei o basquete um jogo complexo. Se você se empenhar, você pode virar um jogador profissional”; “Muito da hora, meu time estava muito entrosado”; “Sem preconceito com as meninas”. Depois solicitamos que relessem as regras e combinamos de assistir um jogo de basquete na aula seguinte.

Durante a assistência da partida entre *Vera Cruz Campinas* e *FUNVIC/Ituano*⁸⁹, ouvimos alguns comentários: “Nossa, é jogo do basquete feminino?”; “Não sabia que mulher jogava basquete profissional!”; “Essa quadra parece menor que a nossa”; “Tem que arremessar, filha!”; “Essa baixinha é muito legal, muito da hora. Ela é muito linda”.

Na aula posterior, surgiram novas dúvidas e comentários: “As meninas que estavam jogando eram altas, mas tinha uma baixinha ligeira”; “Quando o juiz vai começar o jogo, ele joga a bola para o alto, por que nos outros esportes os jogos não começam assim?”; “Não gostei do jogo porque elas são muito frágeis”, (comentário de uma menina); “Elas caem muito”; “Eu não sou frágil, sou cabra macho” (comenta uma das meninas); “Achei importante a capacidade das mulheres”; “Achei muito legal as mulheres jogando basquete. Todos têm direito de jogar basquete, não tem tamanho nem sexo para jogar”; “As mulheres não têm um penteado específico para jogar”.

Questionadas/os se notaram alguma diferença entre os jogos masculinos e femininos, apontaram que as diferenças estavam no tamanho da quadra e nos resultados dos jogos. Perguntamos se ao assistirem ou joga-

⁸⁹ Um dos jogos da Liga de Basquetebol Feminino (LBF) de 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2R5xHBS>. Acessado em 14.09.2019.

rem basquetebol haviam tido a impressão ou a sensação de que era proibido tocar no/a jogador/a adversário/a durante o jogo. Ao responderem que sim, perguntamos quais seriam as razões disso. Explicaram: “Era dessa forma para as pessoas não ficarem se quebrando”; “O cara que criou queria inventar regras malucas”; “Porque se o basquete não tivesse falta, viraria o futebol americano”; “Como os jogos de basquete eram muito rápidos, as pessoas estavam se machucando muito, aí botaram mais regras”.

Ao questionarmos sobre a invenção do basquete, disseram que poderia ser uma criação dos gregos, norte-americanos, japoneses, espanhóis, latino-americanos, por um grupo de crianças ou até mesmo que o jogo havia sido criado por acaso. Solicitamos que fizessem uma pesquisa sobre a origem do basquetebol e respondessem algumas questões⁹⁰. Durante o período destinado à pesquisa, organizamos alguns jogos.

Por conhecerem as regras e as diferentes pontuações atribuídas a cada cesta realizada, no momento de partilharem os resultados com a turma, começaram a se questionar sobre o resultado do primeiro jogo de basquete: “Como o jogo pode ter terminado 1 a 0, se cada cesta vale dois pontos?”; “Talvez, naquele tempo a cesta valesse um ponto”; “Eu não acho que foi lance livre, porque a bola foi lançada a 7,6 metros de distância da cesta, distância que valeria hoje, três pontos. Talvez não existissem essas linhas de três pontos”.

Após analisarmos os comentários, na aula seguinte fizemos a leitura do texto *The Origin of Basketball*⁹¹, em que as/os estudantes puderam conhecer, nas palavras do próprio James Naismith, como foi o processo de criação do basquete e das 13 primeiras regras. Durante a leitura, as crianças foram levantando dúvidas e fazendo comentários: “Por que os negros são os melhores no basquete?”; “Por que só os negros jogam tão bem basquete e os branquelos não?”; “Na NBA, os negros são os mais fortes, mais habili-

⁹⁰ Questões norteadoras da pesquisa: “Quem inventou o basquete?”; “Cidade e país em que foi inventado?”; “Por que foi inventado?”; “Como foi inventado?”; “Como foram os primeiros jogos?”.

⁹¹ Disponível no livro *Basketball Its Origin and Development* de James Naismith e Clair Bee. Association Press: New York, 1941.

dosos. Veja os jogadores Stephen Curry, Michael Jordan, LeBron James, Shaquille O'Neal, Allen Iverson, James Harden, Kyrie Irving, Kobe Bryant, Isaiah Thomas, Dennis Rodman, Magic Johnson, Russell Westbrook, todos os negros.”; “Eu acho que os negros e os morenos jogam melhor, sem preconceito, porque nós morenos jogamos com raça”.

Perguntamos o motivo dos comentários e se as meninas não queriam participar, já que os meninos que estavam falando. Responderam que viam os jogadores negros melhores do que os brancos, mesmo havendo bons jogadores brancos; que as meninas, na Educação Física, sempre ficavam brincando na aula e não participavam e essas, por sua vez, não se colocaram nessa discussão, mesmo quando os meninos perguntaram por que elas não participavam ou quando perguntamos o que elas achavam daqueles comentários. Terminada a leitura do texto, mostramos imagens de Naismith e dos primeiros jogos⁹². Ao fim dessa aula, combinamos que faríamos alguns jogos de acordo com as primeiras regras⁹³ do basquete mencionadas no texto e substituímos a cesta por um balde de plástico preso junto à trave.

⁹² Imagens apresentadas: de James Naismith; Livro de regras; primeira quadra de basquetebol no Springfield College; primeiros jogos de basquete feminino e masculino; e primeiras equipes de basquetebol. Imagens de autoria desconhecida, disponíveis em: <http://bit.ly/30t4G6u>. Acessado em: 16.09.2019.

⁹³ Cada cesta convertida teria o valor de um ponto; a cada três faltas consecutivas realizadas por uma das equipes seria um ponto para equipe adversária; cada duas faltas cometidas pela mesma pessoa, ela deveria sair do jogo e só poderia voltar quando uma das equipes fizesse cesta.



Jogos de acordo com as primeiras regras do basquete de 1891

Após as partidas, as/os estudantes relataram ter gostado de jogar com aquelas regras e o balde colocado não tão alto quanto a cesta facilitou para fazer os pontos. Seguindo na investigação do porquê do basquete ter tantas regras e se de fato tudo era falta, perguntamos, por que as regras do basquete mudam de tempos em tempos e quais mudanças observaram. De acordo com as/os estudantes, as alterações das regras ocorrem para que o jogo pudesse evoluir, tornando-o mais competitivo e interessante, ou para deixá-lo mais fácil ou difícil. Apontaram a alteração das cestas, inclusão das tabelas, quantidade de jogadoras/es, pontuação, tempo de jogo e roupas utilizadas por atletas. Simultaneamente, identificamos as principais mudanças nas regras (pontuação e quantidades de faltas) entre os anos de 1891 e 1980, a partir das leituras dos textos *The Penalties*⁹⁴ e *A Era dos 3 pontos na NBA – Parte 1*⁹⁵. Encerramos a conversa combinando que faríamos jogos de acordo com as modificações citadas.

Na aula seguinte, demos início às partidas de acordo com as modificações apresentadas⁹⁶. Também convidamos um árbitro profissional para conversar com as crianças. Entusiasmadas com a ideia, elaboraram uma lista de

⁹⁴ Disponível no livro *Basketball Its Originand Development* de James Naismith e Clair Bee. Association Press: New York, 1941.

⁹⁵ Disponível em: <http://bit.ly/2syqa5d>. Acessado em 31/10/2019.

⁹⁶ Cada cesta convertida resultaria em 3 pontos e 1 ponto para cada falta sofrida.

questões e algumas nos chamaram a atenção: Por que os negros se destacam mais do que os brancos? Por que os jogadores negros se envolvem em crime e gangue e são presos? Por que os homens se destacam mais no basquete?

Quando indagadas, as crianças se manifestaram: “O homem tem mais habilidades, o homem é mais rápido, a mulher corre que nem uma tartaruga”; “A mulher é mais habilidosa do que o homem”; “Os homens têm mais liga pra jogar, mais patrocínio. Tipo na NBA, não tem tanta mulher, e também tem poucas ligas pras mulheres jogarem, aí quando tem uma liga elas se divertem”. Durante os comentários, perguntamos à turma o que achavam sobre o que estava sendo dito, mas as meninas não se posicionaram sobre o que os meninos estavam falando. Quanto à pergunta feita sobre os negros jogarem melhor do que os brancos, as crianças concluíram que não conseguiam chegar em uma boa hipótese do porquê. Combinamos de esperarmos a conversa com o árbitro para ver o que ele teria a dizer sobre essa e as demais perguntas.

Organizamos mais algumas partidas com as regras antigas do basquete. Antes de iniciarmos os jogos, relembramos as regras⁹⁷ e uma das meninas da turma se voluntariou a ser árbitra da partida, já que geralmente os meninos pediam para ocupar esse lugar.

Durante os jogos, percebemos que os meninos questionavam mais intensamente a árbitra sobre as faltas marcadas. Um dos meninos que nunca gostou de ser questionado pelas/os demais colegas quando atuava como árbitro, abordou a árbitra para dizer que ela estava apitando errado e que ela não sabia o que estava fazendo. Em determinado momento, ele pediu para apitar, pois achava que ela não desempenhava bem o papel, pedido recusado pela estudante. Nesta situação, tivemos de intervir com o aluno, pois ignorava a negativa da árbitra sobre ceder sua função.

Ao final, algumas meninas dos times que estavam em quadra relataram estarem incomodadas com a forma como a partida ocorreu. Suas falas marcavam como as relações de gênero ditavam o ritmo dos jogos: “A gente

⁹⁷ Nesses partidas cada cesta convertida continuava valendo 3 pontos e cada falta resultava em um lance livre, a 6 metros de distância.

poderia tirar todos os que mais aparecem no jogo e deixar os que menos aparecem, porque eles não tocam a bola.”; sobre quem não passa a bola, as meninas disseram- “várias pessoas, os que são os melhores.”; “A gente fica assim ó - mostrando que estão paradas - porque a gente sabe que a gente não vai receber a bola”; “A gente já falou pra eles ‘passa a bola’”; “Porque eles são os únicos que pegam na bola, eles não sabem trabalhar em equipe.”- sobre como as meninas acham que os melhores jogadores da sala agem. “Tipo assim, ‘pula, aquela menina é melhor, então eu não vou passar a bola pra ela, eu jogo pro meu outro amigo que é melhor, senão a gente vai perder” - sobre como elas acreditam que os meninos pensam.

Concomitante ao diálogo, outros dois times se enfrentavam na quadra, o que possibilitou às meninas usarem recortes daquela partida para exemplificar seus pensamentos. Mostraram situações em que ouviam as meninas dos times chamando os meninos para que pudessem jogar, mas eles ainda assim monopolizavam a bola e jogavam individualmente ou com a parceria de outros meninos. Isso justificava, para elas, a necessidade de haver um momento em que pudessem jogar somente entre meninas, para que tivessem uma partida em que todas jogassem efetivamente, sem ficar à margem da atuação dos meninos. Tentamos instigá-las a falarem aos meninos para que percebessem o incômodo delas com relação à forma como eles jogavam, já que esse assunto nunca tinha sido colocado dessa maneira por elas. Ao fim, percebemos que elas queriam que mediássemos o processo para propor uma mudança de estrutura na constituição dos times (só de meninas e só de meninos).

Pensando nos diálogos estabelecidos, bem como nas perguntas feitas e nos comentários cotidianos das/os estudantes, na aula seguinte fixamos na lousa diversas falas⁹⁸ pronunciadas durante as aulas, para que servissem de

⁹⁸ Falas fixadas na lousa - “Por que os negros jogam tão bem? E os branquelos nem jogam?”; “Eu acho que os negros e os morenos jogam melhor, sem preconceito, porque nós morenos jogamos com raça.”; “Teve uma época que a NBA foi racista, porque eles só podiam entrar de terno, não podiam entrar de corrente, porque os caras gostam de entrar no estilo né.”; “Eu não acho certo só os meninos falar, os mesmos direitos que os meninos têm as meninas têm também.”; “As meninas só ficam brincando na quadra.”; “Por que os negros se destacam mais do que os brancos?”; “Por que os jogadores negros se envolvem em crime de sangue e são presos?”; “O homem tem mais habilidades, o homem é mais rápido, a mulher corre que

disparador para uma discussão. Pedimos que lessem as frases e expressassem suas opiniões a respeito. Algumas crianças identificaram as frases como suas, outras não perceberam que foram autoras daqueles dizeres.

Os meninos iniciaram a discussão dizendo que achavam que as meninas deveriam se esforçar mais, participar mais da aula e com atenção, parar de conversar, observá-los jogar para aprenderem, justificando que não passavam a bola porque preferiam passar para alguém em quem confiassem e que faria o ponto para o time. As meninas entraram na discussão discordando dos colegas. Explicaram que não era falta de habilidade, mas cuidado para não se machucarem durante os jogos e que não se tratava de falta de dedicação e sim falta de coletividade dos colegas, pois eles não passavam a bola e, mesmo fazendo parte da equipe, os meninos preferiam passar a bola apenas entre eles.

Durante a conversa, parte dos meninos e meninas que buscavam coletivamente maneiras de se fazerem presentes nas aulas, retomaram a ideia de montar times de meninas e de meninos, pois assim os meninos poderiam jogar com toda sua competitividade, destreza e agressividade (características citadas por elas e as quais disseram ter medo) e as meninas poderiam, segundo os meninos, olhar para eles jogando, aprenderem e depois jogar entre elas, ao mesmo tempo que, na visão delas, esse momento seria importante para que elas tivessem garantido o espaço onde elas se sentissem à vontade para jogar.

Exposto isso, buscamos avançar na proposta a partir da assistência ao vídeo *Invisible Players*⁹⁹, da ESPN, o qual abordava a visibilidade da mulher e do homem em diferentes modalidades esportivas. Bem como no vídeo, onde as pessoas convidadas eram questionadas sobre quem eram as/os atletas que haviam feito o gol, a cesta e surfado a onda gigante mostrados, propusemos que as crianças também respondessem quem havia realizado cada uma das ações. Elas citaram apenas nomes de atletas homens. Sobre

nem uma tartaruga”; “A mulher é mais habilidosa do que o homem”; “Os homens têm mais liga pra jogar, mais patrocínio, tipo, na NBA, não tem tanta mulher e também tem poucas ligas pras mulheres jogarem, aí quando tem uma liga elas se divertem.”

⁹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqjo>. Acessado 15/10/2019.

a cena do futebol, citaram Neymar, Messi, Ronaldo, Ronaldinho, Pelé, Felipe Coutinho e Marcelo. No basquete, Emerson, Michael Jordan e Yago. Já no surf, lembraram-se de Medina e Victor. Ao descobrirem que as ações mostradas foram executadas por atletas mulheres em sua totalidade, as crianças ficaram surpresas. Algumas relataram: “fiquei chateado por não ter falado nenhuma mulher”; “me sinto uma formiga”; “nunca ouvir falar esses nomes”; e “eu preciso aprender mais sobre esporte”.

No encontro seguinte, estudantes das turmas de 4° e 5° anos do período vespertino e alguns do matutino participaram da conversa com o árbitro Saulo Carvalho, na qual elaborou um diálogo a partir dos questionamentos encaminhados e abriu espaço para mais perguntas e colocações ao final de sua fala. Ele contou detalhes de sua vida, relatando que foi jogador de basquete até os 20 anos, citou as dificuldades para o exercício dessa profissão. Para continuar na modalidade que tanto gostava, tornou-se árbitro após passar por diversos cursos. Atualmente apita profissionalmente jogos nacionais e escolares, sendo também professor de Educação Física e coordenador pedagógico em uma escola estadual. Também comentou algumas regras da modalidade e especificidades do trabalho de árbitro.



Árbitro respondendo questões elaboradas previamente pelas crianças

Quanto a participação de negros e brancos no basquetebol, ele respondeu que os negros jogavam melhor por uma questão de genética, que favorecia um maior desempenho em esportes de impacto, mas também existiam bons jogadores brancos. Além disso, salientou que nos Estados Unidos há incentivo desde muito cedo à participação das crianças no es-

porte, principalmente no basquete, e isso favorece que determinados grupos sejam mais participativos. Sobre a existência de árbitras, respondeu que nem sempre o acesso à arbitragem foi permitido às mulheres e que por um período elas apitavam apenas jogos femininos. Citou que atualmente existem árbitras mulheres em jogos profissionais ou estudantis.

Iniciamos a aula seguinte querendo saber a opinião das crianças sobre a visita do árbitro. Elas ficaram contentes por ele ter prestado atenção em todas as perguntas e tudo o que era solicitado e surpresas por ter sido a primeira experiência dele como palestrante. Também destacaram as explicações dadas sobre os negros no basquetebol: “Ele falou que por causa do basquete ter nascido nos Estados Unidos, o negro tem mais naturalidade com o basquete”; “Ele falou que os negros têm mais habilidade que os brancos mesmo por causa da genética dos negros”; “Eu acho que ele falou da genética, porque antigamente os negros eram escravizados e eu acho que a genética do negro é mais forte, por isso jogam assim”.

Pensando nas conversas e na palestra, anunciamos que daríamos continuidade à realização de jogos utilizando as regras atuais da modalidade. Embora tivessem sugerido, naquele momento, que só as meninas escolhessem os times, conversaram e definiram que duas meninas e dois meninos fizessem as escolhas. Terminados os jogos, perguntamos às crianças o que tinham achado tendo em vista tudo o que havíamos discutido até então. Ouvimos: “Sobre o fato dos meninos falarem que as meninas não jogam, acho que hoje as meninas jogaram mais. Todas as meninas que eles falaram que não estavam num nível bom, hoje eu acho que elas jogaram melhor”; “Pra mim algumas meninas evoluíram bastante e outras têm que se dedicar mais pra chegarem no nível das outras”; “Então, a gente conversou com alguns meninos do meu time e eles começaram a passar a bola para algumas meninas também e ficou melhor, e a gente ganhou”; “Eu achei bonito da parte da M. ter escolhido bastante menina e só um menino. Eu tinha falado com o professor sobre isso mesmo, de escolher mais meninas e um menino. Mas se fosse só dois meninos ou um, nós íamos se dedicar mais a elas, elas iam melhorar e nós íamos confiar mais nelas do que em nós mesmos. Nós íamos ter total confiança de tocar e elas fazer o que podem e nós não tomar cesta.”

Aparentemente, algumas meninas se sentiram mais confortáveis em quadra após perceberem que poderiam ter parcerias com alguns meninos que se mostraram mais dispostos a trabalhar em equipe. Enquanto isso, para outros, nada tinha mudado, pois as meninas continuavam brincando durante as partidas e ainda não estavam dispostos a confiar nelas. Ao fim da aula, três crianças ficaram na quadra para conversar conosco, pedindo nossa ajuda para mediar a situação. Dentre o que foi falado, algumas pontuações foram bem importantes para pensarmos os próximos passos com a turma: “Eles falam que as meninas não estão evoluindo. Qual dos meninos que joga bem? Tem uma parte das meninas também que joga bem. Mas na opinião deles, eles falam que tem só alguns meninos que estão evoluindo. Não é a opinião deles? Então, mas por que tá um monte de falação que as meninas não estão jogando bem?”; “Acho que tem que ter uma aula só pras meninas jogarem e os meninos verem como estão jogando, pra ver o potencial delas, prestar mais atenção”; “Igual o V., a bola só fica com ele, ele não dá pra nenhuma menina que tá no time dele, porque ele acha que as meninas não vão fazer ponto. Ele disse lá na sala que as meninas não vão conseguir fazer, que ele vai porque ele é alto, tem menina que é alta, que consegue. Só que ele acha que as meninas não têm potencial pra fazer uma cesta, ele acha que só os meninos, porque ele é alto”; “Na minha opinião, os meninos só falam das meninas, eles não sabem falar do jogo, os meninos que jogam ruim. Uma menina joga ruim, ele vai falar da menina que joga ruim e não dele. Aí os meninos que tá jogando não deixam as meninas jogarem do jeito que as meninas querem, eles querem jogar do jeito que eles querem pra fazer a cesta”.

Após a conversa, indicamos para essas crianças que, nas próximas aulas daríamos sequência às propostas, garantindo um espaço para pensarmos sobre o que vinha acontecendo e produzir outras estéticas de jogo. Na aula seguinte, antes de começarmos a conversa previamente combinada, avisamos que na próxima aula teríamos a presença de dois atletas de basquete. Bruna Hara, atleta e técnica de basquete universitário e Thiago, ex-atleta de basquete profissional e atualmente atleta universitário.

Convidamos as crianças a fazerem perguntas sobre assuntos que lhes interessavam. As perguntas feitas ao Thiago eram mais ligadas à trajetória dele, enquanto as da Bruna mais relacionadas a possíveis preconceitos que

poderia ter sofrido por ser mulher e esportista. Destacamos que isso já mostra a perspectiva que as crianças têm de que existe uma diferenciação entre homens e mulheres no esporte.

Ao retomarmos o vídeo *Invisible Players*, as crianças responderam que: “eles acham que a mulher não tem as mesmas habilidades que os homens para jogar”; “o nome das mulheres não é tão destacado na humanidade quanto o dos homens. Porque às vezes as mulheres não têm tanta habilidade, sempre os homens estão em primeiro lugar e às vezes eles não olham para as mulheres que também são muito boas. A Marta é muito, muito boa no futebol, ela é a melhor do mundo no futebol. Então, eu acho que às vezes a gente tem que olhar mais pras mulheres porque os homens estão lá no sucesso também, mas temos que olhar pros dois igualmente”; “Eu acho que nós homens temos uma dificuldade, certo? Mas acho que os homens têm mais oportunidade do que as mulheres, porque eu pesquisei muito no Google quando vai ter jogo do feminino e teve um dia que fiz uma pesquisa do jogo do Corinthians, e jogo feminino é muito difícil você encontrar um, tipo na Globo, na Band. Já os homens não, toda quarta e todos os domingos eles jogam, tanto na Globo, na Band, em qualquer canal. Acho que mulheres só têm uma oportunidade, porque a pesquisa que eu fiz só foi 5% e os homens foi 95%”; “Todos os jogos que notei da minha família, quando a gente é criança a gente joga no intervalo do jogo, e os meninos são a maioria, os filhos dos meus tios. Um dia eles não queriam deixar eu e minhas primas jogarem. Aí a gente jogou contra eles e ganhou de 3x0. Então, às vezes, não é que as meninas não têm potencial ou são mais fracas, às vezes elas têm medo de se machucar, não é exatamente medo, às vezes é precaução de se machucar. Os meninos não, eles rolam no chão, essas coisas, mas a gente ganhou de 3x0.”; “Eu acho que os homens são mais fortes do que as mulheres, por isso que eles se aposentam na casa dos 40, porque no futebol eu fiz essa pesquisa e no futebol feminino se aposenta com 30 anos”.

Questionamos as crianças sobre quantas meninas e meninos jogadoras/es de basquete conheciam. A resposta da turma nos mostrou que havia uma discrepância em quantas delas conheciam atletas mulheres, quando comparado aos homens. Um estudante comentou conosco que treina em um clube e que, nesse clube, existem atletas profissionais que treinaram lá e que se

esforçaram para começar o treino na idade certa (sinalizou ser com aproximadamente 12 anos), “que é quando você tem maturidade para pegar ônibus sozinho/a e ir em busca de seus sonhos”. A partir disso, perguntamos a turma se todos/as têm de fato essa mesma oportunidade de ir treinar em clubes, quais fatores influenciam para que as pessoas possam ou não acessar esses espaços e o quanto a dificuldade de acesso às práticas, seja em clubes ou não, pode fazer com que a pessoa se sinta mais ou menos confortável com determinadas práticas corporais. As falas levantadas posteriormente foram de que, se você acessa uma prática tardiamente, você tem menos chances de ter determinado desenvolvimento e, nesse sentido, meninos e meninas têm, geralmente, acesso a práticas diferentes e em diferentes momentos da vida.

Vimos a necessidade também de refletir que existe uma conjuntura maior que inviabiliza e influencia no acesso a determinados espaços e que não se reconhecem as diferentes formas de vivenciar as práticas corporais, como o basquetebol. Questionamos as crianças, nesse momento, sobre quais eram os espaços públicos e privados existentes no Capão Redondo¹⁰⁰ onde poderiam ter vivências como as que estavam narrando, bem como quem eram aquelas pessoas que vivenciavam. As crianças mostraram não conhecer muitos espaços no bairro, trazendo somente o exemplo do Sesc.

Outro ponto é marcado pelo pedido de uma estudante, quando expõe aos demais seus incômodos sobre alguns comentários dos colegas realizados no decorrer das aulas, os quais apontavam que determinadas meninas não sabiam jogar e não evoluíam. Ela adverte os colegas dizendo que eles deveriam se atentar, pois existiam outras meninas na sala de aula e elas também mereciam respeito, já que nunca nenhuma delas havia apontado se os meninos não jogavam bem e se evoluíam ou não. Segundo ela, da maneira como estavam colocando, a situação não estava sendo respeitosa, e eles criavam um cenário onde todas as meninas eram vistas como não habilidosas.

Ao trazer à cena que estas falas fazem com que as meninas se sintam mal consigo mesmas e desmotivadas a participar, deixamos que as crian-

¹⁰⁰ Bairro onde se situa a escola.

ças expusessem o que estavam sentindo para que suas vozes fossem ouvidas. Atuamos somente na mediação do diálogo: “Eu sou um menino, eu devia estar apoiando eles, mas eles não olham pra eles, eles não sabem que as meninas têm o direito delas. Eles não sabem o que as meninas sentem”; “Então eu comentei isso na aula passada quando o G. disse que as meninas não se dedicam, eu perguntei ‘G. você perguntou pras meninas se elas se dedicam ou não?’. Às vezes as meninas estão se esforçando pra conseguir pegar a bola e essas coisas, mas às vezes os meninos não passam, ela tá na frente e eles jogam pra outra pessoa, eles não olham pra si mesmos e pros erros deles durante o jogo”; “A sensação de conseguir jogar, de eu estar me sentindo útil no time, pra equipe. Porque na quadra a gente se sente inútil quando alguém não passa pra ela, quando a pessoa da equipe dela tá na frente dela e não passa a bola. O time é trabalho em equipe, cada um passar pro outro e ganhar o jogo.”- resposta da S. após ser questionada pelo V. sobre como ela havia se sentido quando ela quase fez uma cesta.

Ao final dos comentários, assistimos a alguns vídeos gravados nas aulas em que as próprias crianças estavam jogando basquete, para que pudessem se observar em quadra. Encerramos a aula, elaborando uma lista de coisas que elas consideravam possíveis de serem feitas para que todas tivessem um espaço respeitoso e seguro para jogar. Citaram respeitar mais as meninas, se colocar no lugar da outra pessoa e não monopolizar a bola.

Combinamos de jogar na aula seguinte, após as conversas com a atleta Bruna e o atleta Thiago, com o intuito de fazer com que as crianças ampliassem o olhar sobre como podemos criar um espaço mais plural e democrático no basquete e nas diferentes práticas corporais presentes na sociedade.

No dia seguinte, tivemos a visita da nossa convidada e do nosso convidado. As turmas de 4° e 5° anos da tarde, junto com algumas crianças da manhã e familiares, acompanharam a proposta. Ambos narraram suas trajetórias no basquete, suas vivências e como que se conectavam com ela atualmente.



Bruna e Thiago narrando suas trajetórias no basquetebol

Na fala da Bruna, por conta das perguntas enviadas, foi possível um recorte de gênero, onde ela analisou o preconceito ainda latente com relação às mulheres no esporte e da falta de incentivo, patrocínio e visibilidade. Falou sobre os preconceitos que sofreu em determinados momentos por ser técnica de times masculinos, e que sentia que os homens não levavam mulheres técnicas a sério tão facilmente, tendo elas que reafirmar suas qualidades e potencialidades o tempo inteiro para serem aceitas.

O outro ponto importante da conversa foi durante o momento de perguntas, onde as crianças perguntaram para o Thiago se ele já havia sofrido algum preconceito por ser negro e o que ele achava sobre os negros serem mais habilidosos do que os brancos no basquete. Ele disse que havia sofrido preconceito em diversos momentos, onde pessoas negavam o espaço a ele somente pelo fato de ser negro, e disse que não acreditava que os negros eram melhores do que os brancos no basquete, mas que isso era uma construção social e que as oportunidades de acesso às práticas também colaboravam para que determinados corpos estivessem presentes em alguns espaços e em outros não.

Pudemos observar, também, a forma como as crianças se organizaram para a realização das perguntas após as falas iniciais dos/as convidados/as. O professor Thiago recebeu um número muito maior de questionamentos e com curiosidades que percorriam sua trajetória, suas experiências, curiosidades sobre regras e história do basquete, enquanto à Bruna menos perguntas foram feitas, a maioria por meninas e se direcionavam muito para que ela expusesse

o que achava sobre o preconceito que a mulher sofria nos espaços esportivos, falasse sobre suas próprias vivências com relação a isso e o que ela achava que poderia ser feito para esse cenário mudar. Ao fim, as crianças se organizaram para uma sessão de fotos e autógrafos de ambos, se mostrando muito animadas com a presença de atletas da modalidade na escola.

Na aula seguinte, enquanto conversávamos com os/as estudantes sobre o papo com Thiago e Bruna, muitos/as relataram que ficaram impressionados com a altura do Thiago, outros chamaram nossa atenção a respeito da participação efetiva dele e da Bruna na aula: “Professor, acho que surgiu mais perguntas pra ele porque ele tava mais à vontade. A menina tava mais tímida, meio nervosa. Ele tava mais calmo”; “Professor, eu discordo, eu acho que foi muito preconceito. Eu acho que foi mais pergunta pra ele do que pra ela. Nós não tava acreditando que ela fazia muita cesta que ela jogava bem por causa da altura dela. Acho que foi preconceituoso.”

Demos mais espaço para as crianças comentarem sobre o que tinham achado e retomamos essa ideia do porquê a participação dele pode ter sido maior do que a dela, além da resposta que o Thiago deu sobre a questão da participação de negros e brancos no basquete. Diferentemente do Saulo, Thiago levantou questões culturais e históricas para justificar a participação de determinados corpos nas diferentes práticas, além de refletir sobre como o racismo é um fator que pode vir a afastar negros do esporte em determinados momentos.

Depois desse momento, retomamos com as crianças a lista feita por elas sobre quais seriam as ideias para deixar um jogo de basquete mais confortável para todos/as participarem e fomos para a quadra jogar. Após duas partidas, encerramos a aula com uma conversa sobre o que elas tinham achado daquele dia, se a lista tinha sido uma boa estratégia para que de fato o jogo fosse efetivamente para todas as crianças participarem e como elas haviam experienciado aquele momento. Algumas falas transcrevem bem o momento: “Professora, quando eu tava jogando, o jogo terminou e eu já ouvi reclamações. O G. chegou em mim e falou que a Y. tava brincando com o chiclete com a mão. E o que eu ouvi na aula passada, que era pros moleques tocar mais a bola pra ela e ter mais confiança nela, eu gostei muito desse jogo, o último que teve aqui agora, a N. participou bastante,

mas tem algumas meninas que só querem brincar e não querem jogar não. A brincadeira tá demais”; “Então, nas últimas aulas a gente tá aprendendo que a diferença tem que vir de todos, não só de uma parte? É isso?”; “Eu achei um jogo ótimo, todas as pessoas que jogaram no meu time jogaram pra mim, o V. também”; “Eu percebi que não tem um jogar bem. Cada um tem suas qualidades no jogo. A gente não tem que ficar apontando que a pessoa não corre, que a pessoa não faz aquilo. Todo mundo tem suas qualidades e seus defeitos e a gente não precisa ficar apontando um dos outros.”

Conversamos com as crianças a fim de sugerir que, no momento em que percebessem que há alguma criança desatenta ao jogo, que chamassem sua atenção de maneira à convidá-la a participar, frisando que a contribuição dela é importante já que o jogo é coletivo, ao invés de dizer que ela não está participando.

Na aula seguinte, iniciamos perguntando quais times de basquete feminino conheciam, e elas responderam que já haviam assistido jogos dos times Bauru, Flamengo, Corinthians, São Paulo, Santos e Paulistano. Quando questionadas/os sobre times de basquete do bairro, apenas duas crianças afirmaram conhecer pessoas que participavam de times com essa característica. Em seguida, assistimos parte do vídeo *Rachão Basquete Feminino*¹⁰¹, em que mulheres de diferentes idades se reúnem para jogar basquete em uma quadra pública. Durante a assistência, algumas crianças elogiaram as atletas apresentadas, dizendo que elas jogavam muito bem.

Perguntamos se achavam que as meninas estavam jogando basquete profissional. A turma concluiu que não e destacamos que ali as mulheres se reuniam para jogar basquete. Uma menina questionou as/os colegas perguntando “Será que se nós meninas ou todas as meninas aqui da sala, se [os meninos] deixassem a gente jogar mais, a gente conseguiria quase jogar igual a elas?”. A maioria dos meninos afirmou que sim. Um dos estudantes chegou a afirmar que “elas conseguiriam até jogar melhor, mas só se se dedicassem, e se elas se dedicassem bem, passaria até os meninos”.

¹⁰¹ Apresentado até 2’52”. Disponível em: <http://bit.ly/362panL>. Acessado em 23/11/2019.

Diante de algumas provocações que fizemos¹⁰², um estudante relatou: “Pensando no que o professor falou no começo da aula, que na outra escola os meninos têm espaço na quadra e as meninas não, as meninas tinham que ter mais oportunidade do que os homens, porque é muito preconceito em cima delas. Depois que vi as meninas jogarem, rezei para que as aulas de segunda e terça chegassem logo para falar. Eu comecei a acreditar mais no que vimos no comercial, passei a observar as meninas jogando e percebi as diferenças das meninas. Elas pegando mais na bola, as meninas estavam correndo, as meninas estavam tentando fazer cesta. Percebi que em qualquer esporte os meninos têm mais espaços que as meninas, eu acho que as mulheres sofrem mais preconceitos”.

Questionado sobre o porquê achava que as meninas estavam pegando mais na bola e participando mais, ele responde que os meninos estavam prestando mais atenção nelas e confiando mais. Após destacarmos que isso foi uma mudança de olhar dos meninos, perguntamos a opinião das meninas. Elas relataram que acharam os jogos divertidos pois conseguiram pegar na bola e destacaram que os meninos pararam de falar das meninas.

Em seguida, dois meninos relataram que se sentiram excluídos durante os jogos, porque ninguém passava a bola para eles e só conseguiam pegar a bola quando corriam atrás dela e que, quando pegavam, tinham que passar a bola para determinados meninos, e eles não passavam mais a bola depois. Essa fala foi importante para desestabilizar as ideias de identidades fixas de meninos e meninas. Ressaltamos o fato de que alguns meninos também estavam se sentindo excluídos, e que deveríamos pensar se estava havendo coletividade nos jogos ou se as pessoas têm tentado jogar sozinhas. Um dos meninos pediu desculpas e justificou dizendo que não tocou para eles porque, na aula anterior, optou por confiar mais nas meninas. Ao perguntarmos se era necessário deixar de confiar nos meninos para confiar nas

¹⁰² Reflexões levantadas às crianças: “Muitas pessoas dizem que para adquirir experiência no basquete elas têm que jogar, mas onde elas podem jogar? Quando jogar? Dá para jogar na escola? Ao entrar em um time, ela consegue jogar? As pessoas que jogam comigo, me deixam jogar? Será que as pessoas que estão comigo, jogam um esporte coletivo ou jogam sozinhas? Será que as pessoas me incentivam a jogar ou ficam falando palavras negativas que me fazem sentir mal?”

meninas, as crianças foram unânimes ao responder não e outros afirmaram que a confiança deveria ser a mesma para ambos.

Passamos a conversar sobre as estratégias de jogo, perguntando aos/às estudantes em quais situações e momentos passariam a bola para os/as colegas de equipe. Disseram que, quando os times forem compostos por meninas e meninos, será mais fácil tocar a bola para as meninas, pois por acharem que os meninos jogam melhor, muitos iriam marcar os meninos. Questionamos as crianças se isso não deixaria as meninas com mais chances de receber a bola e com maior facilidade de fazer a cesta. Diante dessa colocação, perceberam a importância de criarem estratégias para conseguir deixar uma pessoa em melhores condições para fazer a cesta, sem ter como prioridade o gênero dessa pessoa. Algumas crianças apontaram que, mesmo elas estando mais livres, muitos ainda preferiam passar a bola para outros meninos da equipe que, segundo eles, se destacam tecnicamente. Uma aluna ressaltou a importância de um jogo coletivo, já que o trabalho em equipe leva a mais chances de se construir um bom jogo. Isso posto, encerramos a aula assistindo os minutos finais da partida entre Brasil e EUA¹⁰³, em que disputavam o título Pan-americano de basquetebol de 2019, com o objetivo de apresentar às crianças mais times femininos e, nesse caso, a trajetória da seleção brasileira feminina de basquete.

Na aula seguinte, pedimos que as crianças anotassem uma consigna para fazer um comentário para o próximo dia sobre o que estavam achando das aulas naquele semestre. Em seguida, dissemos que a partir dos pedidos delas, iríamos separar times femininos e masculinos para a realização dos jogos. Ao longo das partidas, percebemos que enquanto algumas meninas se atentavam em ver os meninos jogando, sem quaisquer comentários sobre como jogavam, os meninos observavam elas jogando com o intuito de comentar sobre a forma como faziam isso, dizendo que o jogo estava confuso, pois todas ficavam correndo atrás da bola sem se espalhar pela quadra. Embora eles e elas jogassem de formas muito parecidas, os

¹⁰³ Apresentamos os primeiros 4 minutos do vídeo. Disponível em: <http://bit.ly/36a61Ag>. Acessado em 30/11/2019.

meninos sempre tinham pontos a criticar no jogo das meninas. Mesmo não reconhecendo o modo como jogavam, eles consideravam as meninas inaptas a jogarem independentemente do que vissem na quadra. Percebia-se um discurso enraizado.

No fim da aula, questionamos as crianças sobre o que elas acharam daquele momento e as desafiamos a destacarem somente o que acharam de positivo, sem considerarem que determinado/a colega tinha jogado, segundo as concepções deles/as próprios/as, bem ou mal. Ouvimos: “Eu achei que o V. trabalhou bem mais a bola com os colegas. E o meu time, ele agiu muito mais coletivo, um ajudando o outro”; “Eu achei o jogo melhor, eu acho que a gente devia jogar mais jogos assim. Eu achei que as meninas pegaram a bola, sentiram confiança uma na outra e eu me senti forte no jogo com elas passando a bola”; “Eu achei muito legal só as meninas jogar sem os meninos pra gente aprender mais um pouco, sozinhas. Pra gente ter mais habilidade com a bola, pra gente jogar bem”; “Sem a pressão dos meninos. Mas teve uma parte que o V. ficou gritando e isso desconcentra a gente também. ‘A., para de brincar’. Isso eu achei errado da parte deles. Quando ele tava jogando ninguém falou”.

Ao narrarem o incômodo causado pela intervenção de um dos meninos enquanto jogavam, as estudantes demonstraram que se sentiram muito mais à vontade, já que, em times femininos, elas se sentiam confiantes em jogar, felizes por perceberem que elas podem ocupar aquele espaço e que têm, umas nas outras, pessoas de confiança e de apoio. Percebemos, ao longo do percurso, um discurso que marca a necessidade de uma determinada performatividade e desenvolvimento nas aulas, aspecto este que tentávamos ressignificar através das propostas desenvolvidas.

No dia seguinte, recolhemos a atividade solicitada na aula anterior com respostas como: “ontem fiquei muito feliz porque o meu time venceu por causa do trabalho em equipe e confiança umas nas outras” e “eu estou ajudando mais o meu time e eles estão me ajudando”. Isso mostrava a importância da participação de todos/as os membros do time. Percebemos, também, um discurso de maior confiança, força e apoio por parte das meninas, importante neste processo de reflexão sobre as identidades discursivamente construídas- “me senti durante os jogos muito especial

porque joguei e me diverti, e aprendi a ajudar os meus amigos com os erros deles”; “aprendi que não importa qual sua altura e sua idade e o esporte que você jogue, eu sou boa em tudo que eu faço e pela primeira vez, ontem, me inspirei nas minhas amigas”. Pudemos perceber que o reconhecimento à diferença e à individualidade, a importância da coletividade e participação conjunta em um esporte que é coletivo e a confiança no grupo estavam ficando mais nítidas e presentes nos discursos delas.

Como continuidade, perguntamos às crianças sobre quem havia sido as primeiras pessoas a jogarem basquete e, a partir daí algumas crianças destacaram que foram os estudantes da escola do Naismith, e um estudante nos respondeu que “não era tudo misturado, as mulheres não jogavam por causa do preconceito dos homens, que não deixavam elas jogarem”. A partir dessa fala, mais crianças começaram a perceber que eram apenas os homens que podiam jogar basquete no momento da criação do jogo, sendo um outro lugar destinado às mulheres, se tendo hipóteses como “as mulheres ficavam do lado de fora” ou “as mulheres ficavam de líder de torcida, por isso elas não jogavam”. Refletindo, ainda, sobre este espaço destinado à mulher, explicamos às crianças que naquele tempo os homens estudavam em uma escola e as mulheres em outra diferente, informação que causou espanto em algumas crianças. Um dos meninos ampliou sua reflexão tentando entender o porquê desta separação, dizendo que separavam “porque eles queriam dar mais oportunidade pros meninos do que pras mulheres, porque naquele tempo era muito preconceito. Elas só jogavam de vez em quando, quando os meninos talvez deixassem”.

Seguindo na discussão, perguntamos quando as mulheres começaram a jogar basquete e como havia sido, e algumas crianças disseram que “tinha uma pessoa que não era preconceituosa com as mulheres e que acreditava nas mulheres, aí essa moda pegou” e “o esporte começou a ficar famoso, aí elas queriam jogar e pediram”. Questionadas sobre para quem elas tinham que pedir, sugeriram que poderia ter sido para alguma liga, para o diretor da escola, para o próprio Naismith ou para uma pessoa que as aceitasse sem excluí-las.

Depois de exporem suas hipóteses, para auxiliar os/as estudantes a compreenderem a importância do direito à experiência e à vivência nas práticas

corporais e, neste caso, no basquete, lemos um texto sobre a origem do basquete feminino - *O desenvolvimento do basquetebol para meninas*¹⁰⁴.

Em determinado momento do texto, em que Senda Berenson conta que teve que adaptar as regras do jogo para que as famílias das estudantes não considerassem que elas se masculinizariam por estarem fazendo algo considerado para homens, perguntamos às crianças se elas já haviam escutado que determinadas coisas eram para meninos ou meninas. As crianças contaram causos, relatando que ouviram isso de familiares enquanto brincavam com bola, de faz de conta de mamãe e filhinho/a. As crianças demonstraram incômodo quanto à ideia, dizendo que consideravam que não existiam brincadeiras genericadas. Um dos meninos da turma relatou que o apoio da mãe para sua irmã foi muito importante quando ela quis jogar futebol, pois seu pai não a incentivava e dizia que ela deveria fazer práticas de menina. Conversamos, então, sobre a importância dessas redes de apoio e das palavras de incentivo de pessoas próximas, inclusive para fazê-las refletir sobre a importância delas mesmas propagarem entre elas essas palavras de incentivo.

Na sequência da leitura, questionamos o porquê achavam que as regras haviam sido mudadas para a construção de jogos de basquete feminino. Apoiadas no texto, responderam que foi uma estratégia da Senda Berenson para que as famílias não contrariassem as mulheres interessadas na modalidade, criando obstáculos para a participação das mesmas, mas que ela não acreditava necessariamente que as regras dos jogos masculinos e femininos precisavam ser diferentes. Durante a leitura, foi interessante perceber as crianças relacionarem os aspectos trazidos no texto com suas vidas particulares e situações que conheciam.

Após explicarmos a proposta de jogos coletivos que seria realizada naquele dia, um dos meninos da turma disse que escolheria um time bom pois teria meninas nele. Um de seus colegas o interpelou sobre o porquê isso faria do time um bom time, e ele disse que seria pelo fato de ter meni-

¹⁰⁴ Texto editado por nós, a partir de vários textos consultados. Disponível em: <http://bit.ly/365Vm9A>. Acessado em: 26/12/2019.

nas. Seu colega lhe respondeu dizendo que existem meninos que também jogam bem e que o gênero não definia isso. Pensamos, a partir daí, que deveríamos levantar nas próximas aulas a ideia de que não devemos escolher as meninas somente porque existe um sentimento de obrigação em incluí-las, mas sim porque as consideramos de fato parte importante para a constituição dos times e para a construção do coletivo.

Fomos para a quadra jogar com times mistos, tendo duas representantes meninas e dois meninos para escolherem. Os meninos escolheram somente meninos e as meninas escolheram majoritariamente meninas, sendo que em um time havia somente meninas. Algumas crianças, ao longo dos jogos, perceberam essa característica e sinalizaram que isso havia ocorrido. Dissemos que deveriam questionar a turma ao fim da aula para que pudéssemos tentar compreender o fenômeno coletivamente.

Começamos a aula seguinte discutindo com as crianças sobre o que elas tinham achado do jogo da aula anterior e pedindo para aquelas/es que haviam escolhido os times explicassem quais foram as estratégias para fazê-lo. Um dos meninos contou que um dos representantes tinha dito que havia escolhido só meninos para ter um time rápido e ágil. Perguntamos, então, se os times somente com meninas ou mistos não poderiam ter essas características. Outro colega respondeu dizendo que fizeram isso com intenção de ganhar os jogos. Uma das meninas respondeu que uma estratégia para um bom jogo era a coletividade, passar a bola para todas as pessoas e deixar que todas participem e também enfatizou que, se existe um jogador muito bom, ele se torna essencial para se ter uma boa partida, mesmo havendo coletividade, pois ele seria o destaque para marcar pontos. Refletimos junto às crianças, quais eram os objetivos dos jogos nas aulas de Educação Física e se de fato um jogador ou jogadora consegue se destacar nestas proporções em meio à coletividade da equipe adversária. Queríamos, através dessas perguntas, perceber quais são os discursos que circulam entre as crianças, mesmo quando não são externados.

Seguimos para a quadra e organizamos jogos de 3x3 para incentivá-las/os a pensar nessas estratégias. No meio da partida, uma estudante demonstrou incômodo ao perceber que, em um dos times, os meninos não passavam a bola para a menina. Quando tivemos o momento de discus-

são sobre os jogos do dia, os meninos disseram perceber que haviam feito isso e, que quando perceberam, mudaram sua postura. Outro menino disse que se sentiu bem no jogo porque acreditou na coletividade e considerou uma estratégia importante incentivar as/os colegas a tentarem fazer cesta. Uma menina da turma disse que outro fator que facilitou a maior participação das crianças durante os jogos foi a redução do número de participantes por equipe, pois dava, segundo ela, maior acesso a todas as crianças que a compunham para jogar. Dessa forma, encerramos a aula levantando os três pontos primordiais que haviam percebido nesses jogos. Destacaram a coletividade, o respeito e o número de jogadores/as. Como proposta de fechamento, fizemos jogos de 4x4 para que pudéssemos observar as crianças jogando após mais reflexões sobre suas práticas.



Jogos reduzidos, vivência com jogos 4x4

Ao longo dos jogos percebemos estudantes que antes não participavam tanto das aulas estavam mais envolvidas/os, as crianças que se destacavam na prática do basquete anunciavam um discurso de acolhimento e respeito com relação a quem dizia ter mais dificuldade. De maneira geral, pareciam mais sensíveis umas às outras. As meninas, muito mais confiantes, sempre faziam questão de exaltar momentos positivos umas das outras. Os meninos que antes tinham um discurso que privilegiava e favorecia a participação apenas dos mais habilidosos nos jogos, demonstravam uma maior visão do coletivo, reconhecimento das diferenças e compreensão da importância de jogar com todas/os as/os participantes da equipe. O estudan-

te que sempre ressaltava aspectos negativos dos jogos ao longo das aulas, disse que se espelhou em um colega naquele dia, pois admirava sua forma calma de jogar e sua facilidade em exaltar aspectos positivos de colegas da turma, e também destacou que naquele dia havia dado muitas assistências para que seus/suas colegas tentassem fazer cestas, e que tentou jogar o mais coletivamente possível.

Ao longo dessa experiência foi possível desenvolver um trabalho muito potente com a turma. Percebemos mudanças importantes na prática das crianças. Não objetivávamos esgotar a discussão, os conflitos e nem acreditávamos ser possível que não houvesse mais tensões no tocante às relações de gênero. Mas pudemos perceber que a parceria desenvolvida gerou reflexões, questionamentos, dúvidas, novas práticas e discursos, novas estéticas de jogo e o mais importante, vontade, por parte das crianças, de ampliar os olhares para o que tange às questões de gênero no basquetebol.



DO FORRÓ À CAPOEIRA, DIVERSIDADE E CULTURAS POPULARES NA EMEI NELSON MANDELA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marina Basques Masella

Alice Gomes Signorelli

Ana Cristina Silva Godoy

Carolina Hamburger

Lenize Cristina Riga

Lígia Chiavolella

Priscilla de Lima Rocha

Solange Miranda





Implicações, crises e movimentos iniciais...

O presente relato narra a experiência transcorrida entre os meses de março e agosto do ano de 2020, na EMEI Nelson Mandela, dentro do contexto de educação remota que se instaurou devido à pandemia de Covid-19.

O primeiro movimento realizado pelo nosso coletivo de educadoras quando as medidas de isolamento social foram instituídas no final do mês de março, foi permanecer em contato com as crianças. Naquela época, não sabíamos que a pandemia duraria tanto tempo, mas já nos preocupamos em buscar meios para que o distanciamento não enfraquecesse os laços de acolhida, afeto e vínculo que estavam começando a se formar entre professoras, demais educadoras, crianças e famílias desde o início do ano letivo.

Para tornar isso possível, resolvemos utilizar as páginas oficiais da escola nas redes sociais - Facebook e Instagram¹⁰⁵. Há muitos anos, nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) propõe o uso das redes sociais, intituladas de *portfólios virtuais*, para estreitar laços com as famílias da escola e comunidade mais ampla, por meio da divulgação das fotografias e vídeos das crianças; das tematizações; de veiculação de informes, etc.

Passamos então a utilizar esse canal para postar uma série de vídeos para que as crianças pudessem nos ver, nos ouvir e assim, estarem em con-

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/emeinelsonmandela> <https://www.instagram.com/emeinelsonmandela/?hl=pt-br>

tato conosco. Essas iniciativas se deram durante o período de recesso que havia sido antecipado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Ainda assim, por prezar pela manutenção dos vínculos, de forma alternada, algumas professoras se dispuseram a produzir os vídeos.

O tempo todo tivemos em mente que devido à faixa etária das crianças (4 e 5 anos), o acesso a essas postagens teria de ser intermediado por algum membro mais velho da família que necessariamente precisaria dispor de acesso à internet.

O primeiro vídeo da série foi intitulado *Quanta saudade*, mostrando a professora Leny em casa, regando as plantas e conversando com as crianças sobre a necessidade do isolamento social. Além de dizer que a partir dali haveria novos vídeos das outras professoras, ela também convidou a comunidade para interagir nas redes da escola fazendo comentários nas postagens, como forma de troca de afetos e de aplacar um pouco da saudade.

Nesses vídeos iniciais, fizemos propostas como: Atividades de música, com os vídeos: *Cantando com a prô Cris, Tum tum tum, quem será?, Percussão com a prô Sol, Abre a janelinha, deixa o sol entrar, Qual é a fruta?*. Atividades de artes plásticas, com os vídeos: *Vamos desenhar?, Brincadeira das sombras e Desenhando sombras*. Contações de histórias, com os vídeos: *História com a prô Marina; Estrelando: professor Estrela; O grande maravilhoso livro das famílias, de Ros Asquith e Mary Hoffman; Dia de Sol, de Renato Moriconi; O menino que queria ser capitão; Nunca acontece nada na minha rua e A primeira palavra de Mara*. Brincadeiras, com os vídeos: *Vem dançar com a gente, Corrida das minhocas, Tabuleiro das tampinhas, Quebra-cabeça, Peteca, Fantoques, Guerreiros Nagô, Jogo dos personagens*. Relaxamento com o vídeo: *Toques sutis*. Atividades de plantio e colheita, com os vídeos: *Plantio caseiro, Plantio caseiro II*. Atividades culinárias, com os vídeos: *Cozinha Criativa: Pizza de frigideira e Cozinhando com a Prô Leny*. Para que as crianças pudessem compreender mais sobre as implicações do vírus que estava nos distanciando, postamos alguns vídeos relativos ao tema, como: *Senhor Coron* e a *Carta aos meninos e meninas em tempos de Covid-19*.

Foi um período marcado por bastante dúvida, medo e insegurança, em que gravar, produzir e editar vídeos era um cenário novo e bastante difícil

para muitas de nós, que nunca havíamos pensado que passaríamos por uma experiência como essa.

No início do mês de abril a SME publicou uma normativa que anunciava as diretrizes para que as escolas conduzissem o atendimento às crianças durante o período em que o atendimento presencial estivesse suspenso e, no dia 13 de abril, as atividades remotas tiveram seu início oficial. A SME apresentou o livro *Trilhas de Aprendizagens*, material didático que seria enviado para a casa das crianças como uma opção de utilização por parte das famílias. Em reuniões virtuais coletivas, constatamos que a linha da proposta se aproximava do que estávamos postando desde então: histórias, culinárias, brincadeiras, atividades artísticas, etc. Esse material demorou muito para chegar às famílias e, segundo relatos, foi pouquíssimo utilizado.

Quando notamos que o ensino remoto e o contexto virtual se prolongariam por tempo indeterminado, decidimos escrever e publicar em formato de vídeo com participação de educadoras de todos os segmentos da escola uma *Carta Aberta à comunidade*¹⁰⁶, onde procuramos expressar publicamente nossas expectativas e pretensões sobre o contexto do ensino remoto e nossas concepções quanto ao trabalho da Educação Infantil:

(...) Não desejamos com os nossos vídeos e postagens compensar ou recuperar o que seria vivido na escola, uma vez que isso é impossível nesse momento e que tal tentativa não faria parte do que acreditamos ser uma Educação Infantil de qualidade. Também não queremos indicar uma lista de atividades que devem ser seguidas à risca para entreter as crianças, e muito menos que vocês, familiares, se tornem professores ou professoras. Nosso intuito é sugerir e indicar caminhos para que mergulhem no universo da infância. Não há outra maneira para isso que não seja escutando as crianças, as acolhendo e permitindo que sejam nossas guias nesse oceano de possibilidades. Sabemos que estamos em um momento difícil para todas e todos. (...) Por isso: Calma! Se tem dias que você não quer fazer nada, tudo bem! Esses momentos de ócio também são importantes e precisam acontecer.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/2216883291679523/videos/846660965744883>

(...) Nossa escola tem como nome e patrono Nelson Mandela - o líder sul-africano que dedicou sua vida a causas humanitárias - e nosso projeto preza pelo respeito, pelo cuidado com o outro e é realizado de acordo com valores inspirados nas sociedades africanas e afro-brasileiras, como o comunitarismo e a coletividade. Por isso, gostaríamos de dizer mais uma vez para todos aqueles que puderem, permanecerem em casa, cuidando assim de quem está perto e de quem está longe e contribuindo para que essa doença não se propague cada vez mais. (Carta Aberta para a Comunidade da EMEI Nelson Mandela, 22 de abril de 2020)

Das propostas diversas à tematização

Após avaliar as ações realizadas até então, percebemos que era preciso iniciar um movimento coletivo para o planejamento e produção dos vídeos que, até então, apesar de discutidos em reuniões virtuais, estavam sendo feitos individualmente pelas professoras. Nos atentamos ao fato de que não daríamos conta de sustentar esse fluxo de planejamento, gravação e edição se não estruturássemos um trabalho coletivo.

Decidimos formar quatro grupos para elaborar e produzir conjuntamente os vídeos com as propostas, garantindo que em cada grupo houvesse ao menos uma professora já familiarizada com edição para realizar essa função. Assim como os vídeos iniciais que haviam sido produzidos individualmente, essas produções feitas pelos grupos de professoras não tinham, necessariamente, conexão entre si. Apresentavam propostas avulsas também de plantio, contação de histórias, atividades de artes, culinária e brincadeiras. No decorrer das semanas, começamos a sentir um certo incômodo com esse formato. Sentimos que estávamos virando um “canal de atividades” e nos distanciando dos princípios que regem a condução das ações didáticas na nossa escola.

Desses princípios, vale destacar: o comprometimento com a Lei 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas) cuja apropriação pela EMEI Nelson Mandela transformou e segue transformando todas as dimensões do currículo em prol de uma educação infantil antirracista; a concepção de que

as crianças são sujeitos de direitos, pertencentes a um contexto histórico, inseridas em uma sociedade que as impacta e é impactada pela produção das diversas culturas infantis, e que são capazes de elaborar suas interpretações sobre o mundo que as cerca; nossa própria metodologia baseada na troca constante com as crianças a partir da consideração e valorização de seus repertórios, experiências e a da escuta e observação de como nossas provocações e intervenções as instigam, afetam e acrescentam.

Outro incômodo surgiu com o fato de que, via redes sociais, estávamos alcançando poucas crianças. Por meio de um questionário produzido no *Google Forms* e enviado às famílias e das devolutivas recebidas pelos comentários nas postagens, percebemos que só as páginas do Facebook e do Instagram não eram suficientes para alcançar a maioria das crianças da escola. Tampouco a plataforma *Google Sala de Aula*, disponibilizada pela SME como canal oficial de comunicação. Na busca de ampliar esses canais e pretendendo maior acessibilidade, criamos no final do mês de abril uma conta institucional de *WhatsApp* para a escola e no meio do mês de maio decidimos que faríamos grupos de *WhatsApp* por turmas, com as famílias das crianças e as professoras de cada grupo.

A criação dos grupos de *WhatsApp* por turma ocorreu na semana do dia 18 de maio. A partir dessa ação, foi possível aumentar o alcance de participação e manter uma relação mais próxima com as crianças (por meio da mediação das famílias). Elas passaram a utilizar esse canal para compartilhar fotografias e enviar registros de suas produções, assim como áudios e vídeos.

Mesmo se apresentando como a opção que melhor atendia nossos anseios, também houve crises e receios em formarmos grupos de *WhatsApp*. Esse não era um recurso de comunicação oficial da SME e exigia de nós professoras uma demanda que ia muito além de nossas atribuições legais. Essa escolha significava ter o número pessoal de celular divulgado entre as pessoas responsáveis pelas crianças e o contato direto com elas, a qualquer momento. Foi por meio do diálogo com as famílias de cada turma, do estabelecimento de limites de horário e atendimento, da criação de regras para andamento desse grupo virtual e principalmente por ficarmos bastante contentes com o aumento do alcance de atendimento às crianças, que decidimos manter esses grupos, mesmo com tais implicações.

Durante as reuniões virtuais, o incômodo gerado pelo distanciamento entre o trabalho que estávamos propondo até então e os princípios do nosso PPP se intensificou. A falta de coletividade e de conexão entre as propostas dos vídeos, algo que valorizamos muito nos trabalhos da escola, não estava favorecendo a construção de uma teia de conhecimentos - metodologia adotada há alguns anos pela gestão e equipe docente da escola, para garantir a intersecção entre os temas e objetos de estudo. Nessa teia, diferentes saberes se conectam sem escalonar a importância entre si, possibilitando a produção de diversas e outras significações sobre os temas.

Foi então que decidimos abandonar as propostas soltas e começar a entretecer as situações didáticas no contexto remoto, buscando assim uma maior aproximação com a narrativa que estava planejada para ser desenvolvida junto às crianças antes das atividades presenciais serem interrompidas.

Na EMEI Nelson Mandela, trabalho pedagógico de cada ano tem sempre como marco inicial a chegada da família Abayomi¹⁰⁷ que, após um “período de férias”, retorna à escola trazendo uma mala com elementos disparadores das primeiras discussões da temática. Essa narrativa inicial é construída pelas professoras coletivamente, conforme o tema estabelecido para o ano, e vai sendo desenrolada por cada turma a partir dos questionamentos, convívio, curiosidades, demandas, falas, vivências e anúncios das crianças.

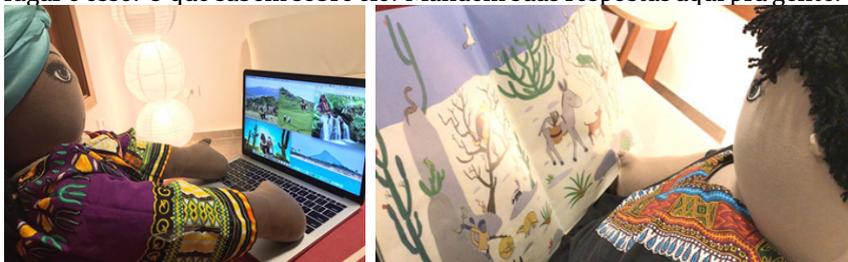
Considerando a intencionalidade do momento disparador, elaboramos uma postagem inaugural para que, após ouvir as crianças, pudéssemos articular quais seriam os próximos passos que percorreríamos junto delas, mais próximas de suas vozes, olhares e saberes, ainda que distantes fisicamente.

Os primeiros passos do nosso forró...

A narrativa que seria apresentada às crianças no início do ano, mas acabou não acontecendo por conta da pandemia, giraria em torno das regiões do Brasil por onde a Família Abayomi teria viajado. Sendo assim, no

¹⁰⁷ Figuras de afeto da EMEI Nelson Mandela. Bonecos em tamanho real que se constituem como um importante elemento de ludicidade conferido ao cotidiano escolar e que fazem parte das narrativas dos projetos construídos na escola.

final do mês de maio, fizemos uma postagem¹⁰⁸ que trazia uma foto de Dayó e Henrique, os irmãos gêmeos da família Abayomi, revendo suas lembranças da viagem que fizeram para a região Nordeste do Brasil. O questionamento feito para as crianças a partir da divulgação dessa foto foi: “Vocês sabem que lugar é esse? O que sabem sobre ele? Mandem suas respostas aqui pra gente!”



Com a palavra: as crianças!

As famílias começaram a participar pelos grupos de *WhatsApp* nos enviando por meio de áudios e vídeos¹⁰⁹ as falas das crianças, que revelavam suas hipóteses e saberes desencadeados pela apreciação das imagens. Essas devolutivas foram organizadas em um único vídeo, que foi compartilhado nas redes sociais, na plataforma *Google Sala de Aula* e também nos grupos de *Whatsapp*.

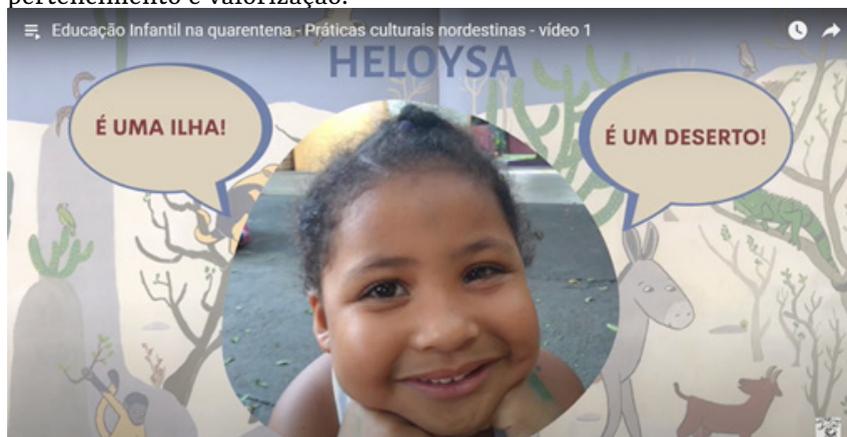
A cada vídeo postado, pedimos às famílias que nos enviassem registros (vídeos, fotos, áudios, desenhos) e comentários das crianças com as suas opiniões e impressões sobre o assunto tratado. Passamos então a intercalar as postagens de vídeos produzidos pelos grupos de professoras com vídeos compilados das respostas das crianças. Dessa forma, garantimos a valorização das falas infantis, a possibilidade delas se verem, ouvirem e construir as narrativas conosco.

Nas devolutivas sobre as primeiras imagens disparadoras, *nordeste*, *caatinga* e *cactos*, apareceram em diversas falas. Isso nos engajou a pensar propostas e narrativas que não só ampliassem o conhecimento das

¹⁰⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/emeinelsonmandela/photos/a.2362434570457727/3243456545688854/?type=3>

¹⁰⁹ Disponível em: https://youtu.be/rHb7HCyJ_IE

crianças sobre a região, mas que também possibilitassem o compartilhamento de experiências das crianças e suas famílias - muitas constituídas por migrantes advindas de estados nordestinos (fato que também descobrimos com as devolutivas enviadas por elas) - e o sentimento de pertencimento e valorização.



Vocês já ouviram falar em cordel? - A história do Lampião e da Maria Bonita

Partindo das falas sobre o primeiro vídeo recebidas por WhatsApp, demos continuidade à elaboração da segunda produção.¹¹⁰ Orientadas por seus anúncios, iniciamos a tematização das práticas culturais nordestinas. Para ampliar o repertório das crianças, optamos por mostrar um pouco sobre a literatura de cordel. No vídeo, apresentamos uma narrativa contando sobre as pesquisas que realizamos sobre a história do cordel e a sua origem.

¹¹⁰ Disponível em: <https://youtu.be/M9l9bjrKluo>



Em seguida, elaboramos um vídeo no qual contamos a história *Lampião lá do sertão*¹¹¹, de Marianne Biggio, recontada pelas professoras. Essa história conta a trajetória de Lampião e Maria Bonita, figuras históricas importantes que lutaram contra a opressão dos coronéis no cangaço brasileiro, recitada em forma de cordel.

Após esse vídeo, recebemos falas que evidenciaram o interesse das crianças pela música *Olha pro céu*, de Luiz Gonzaga, cantada durante a história *Lampião lá do sertão*. Assim, no vídeo seguinte¹¹², combinamos diferentes músicas de forró com fotos que remetem a esse universo cultural, como do Centro de Tradições Nordestinas, localizado próximo à escola e frequentado por diversas famílias da comunidade escolar que residem na região.

No final do vídeo, foram feitos alguns questionamentos às crianças: “Vocês já ouviram essa música antes ou alguma parecida? Vocês gostam? O que vocês sentem quando escutam essa música? Vocês já dançaram essa música ou viram alguém dançando uma música parecida?”

¹¹¹ Disponível em: <https://youtu.be/b9bvaLrMpOI>

¹¹² Disponível em: <https://youtu.be/OsKGGslx6MM>

Entrando na dança: um mergulho nos diferentes ritmos do forró

Após receber as respostas das perguntas que fizemos, construímos um vídeo¹¹³ apresentando três das diversas formas do forró: o xote, o baião e o xaxado. Julgamos importante ampliar os conhecimentos das crianças sobre esse universo e, a partir do que ouvimos delas, trouxemos alguns pontos para aprofundamento, como o Centro de Tradições Nordestinas e um pouco da história de Luiz Gonzaga, o rei do baião.



Conversa vai, conversa vem, chegou a hora de dançar forró! Depois de conhecermos um pouco sobre essa dança, música e suas diferentes formas, propusemos uma atividade incentivando a vivência com essa prática corporal¹¹⁴. Para isso, editamos uma produção com trechos de vídeos encontrados na internet que mostravam diversas pessoas em diversas situações dançando o forró e inserimos outros feitos pelas professoras, que dançaram e filmaram seus pés, para mostrar seus passos. Com essa proposta, desejamos que as crianças e famílias ampliassem os seus conhecimentos sobre a dança do forró, mostrando a diversidade de corpos dançantes, em diferentes contextos.

¹¹³ Disponível em: <https://youtu.be/T80ekVUT4UA>

¹¹⁴ Disponível em: <https://youtu.be/cWSULg8mvyU>

No final do vídeo, com o intuito de convidar as crianças a dançar forró, acrescentamos a gravação de uma vivência das crianças com essa dança realizada na escola em 2019 pela professora Solange Miranda, com a participação da percussionista Sisa Medeiros. Dessa forma, pudemos também estabelecer uma conexão e alimentar o vínculo com o espaço físico da escola e as atividades que lá ocorrem.

Que delícia dançar, cantar, tocar, desenhar e compartilhar!

Aos poucos, mais devolutivas foram chegando¹¹⁵ com muitas músicas, passos e expressões infantis. Em alguns vídeos as crianças se produziram com vestimentas utilizadas nos festejos juninos, outras dançaram de pijama e livremente, sozinhas ou com a família. Fomos surpreendidas por uma criança que tinha uma sanfona em casa, nos apresentando seu som. Outra nos mostrou um chapéu de boiadeiro, um pandeiro e um vinil de Luiz Gonzaga. Recebemos também alguns áudios nos contando sobre a experiência de ter dançado em casa, como se sentiram, quais músicas gostaram mais e, claro, desenhos com muitas cores e objetos que elas associaram às músicas.



¹¹⁵ Disponível em: <https://youtu.be/IZRyrjBb33Q>

Do forró a capoeira

Para darmos mais um passo no percurso que estávamos traçando, nada melhor do que saber o que mais as crianças e famílias sabiam sobre o nordeste¹¹⁶. Ainda que a música e a dança sejam assuntos que provoquem diversas possibilidades de conversas, foi importante favorecer a ampliação dos saberes sobre uma região tão culturalmente rica de nosso país. Realizamos um tour virtual¹¹⁷ por meio de vídeos, apresentando um pouco dos nove estados que compõem a região Nordeste. Como respostas, recebemos depoimentos com histórias da origem das famílias, relatos de viagens e até mesmo onde as crianças gostariam de conhecer, inspiradas pela leitura dessas produções.

Produzimos dois vídeos compilando essas respostas. O primeiro¹¹⁸ com relatos das crianças, famílias e educadoras que têm suas raízes no Nordeste e o segundo¹¹⁹ com relatos daquelas/es que já haviam visitado ou gostariam de conhecer essa região.

Em seguida, propusemos uma atividade artística que é muito presente na arte nordestina: a xilogravura¹²⁰. Como a técnica de produzir relevos em madeira não era algo acessível para que as crianças realizassem em casa, sugerimos a isogravura, uma adaptação da xilogravura feita no isopor¹²¹. Junto com a contextualização da xilogravura, foram exibidas várias imagens de obras e artistas para repertoriar as crianças em suas produções. Todas elas foram organizadas em um vídeo compilado, formando uma galeria online de obras e experimentações com isogravuras e carimbos caseiros¹²².

¹¹⁶ Disponível em: <https://youtu.be/0zSBd-GDlgc>

¹¹⁷ Disponível em: <https://youtu.be/vdMZva0HrgQ>

¹¹⁸ Disponível em: <https://youtu.be/U4x3qdGIBqM>

¹¹⁹ Disponível em: https://youtu.be/dXL_tYc-_qQ

¹²⁰ Disponível em: <https://youtu.be/1s41aHZQ9zM>

¹²¹ Disponível em: <https://youtu.be/zWNQMkBoOpk>

¹²² Disponível em: <https://youtu.be/TTngsMEMPPQ>



Apresentamos algumas obras do artista xilógrafo José Borges e uma das crianças reconheceu a prática da capoeira retratada em uma de suas obras, criando assim uma possibilidade significativa de abertura de caminhos para os próximos passos da nossa tematização. Além disso, nos vídeos anteriores sobre as práticas culturais nordestinas, duas outras falas apareceram trazendo essa prática corporal em destaque: *Lá na Bahia tem acarajé, capoeira...* e *O desenho é o berimbau. Quando as pessoas jogam capoeira, elas tocam.*



Xilogravura do artista José Borges¹²³.

Capoeira me mandou dizer que já chegou!

Partindo do reconhecimento da capoeira na obra de José Borges e das falas das crianças, produzimos um vídeo¹²⁴ que iniciava exibindo imagens de vivências com a capoeira que havíamos experienciado na escola em anos anteriores. Também utilizamos fotografias da família Abayomi pesquisando na internet imagens sobre a capoeira, para convidar as crianças a fazer o mesmo e a elaborar um registro em desenho para comunicar seus conhecimentos e saberes sobre essa prática corporal.

¹²³ Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR5L-cO-gggqkgBiVjpOioo6ye1fnYjJeiA6rA&usqp=CAU>

¹²⁴ Disponível em: <https://youtu.be/jCo8WduQ1GI>



Zum-zum-zum, capoeira salva um!

Após recebermos os registros realizados a partir do primeiro vídeo, começamos a apresentar diversas referências sobre a capoeira para agregar e ampliar os conhecimentos das crianças e famílias. Utilizamos o livro *A capoeira*, escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Rosinha Campos. Nesse momento de leitura, apresentamos a história da capoeira, sua origem, suas principais características e como ela é representada nas artes, trazendo referências de diversos artistas. Chamamos a atenção para a não presença das mulheres nas representações artísticas da capoeira e, a partir disso, pontuamos a importância das mulheres nessa manifestação cultural. Trouxemos nomes de diversas mestras de capoeira, como a mestra Janja, como uma referência muito importante na representação das mulheres nessa luta e encerramos propondo para as crianças e suas famílias que pesquisassem mais informações sobre a capoeira.¹²⁵

Berimbau bateu, capoeira sou eu!

A partir da nossa proposta, as famílias e crianças pesquisaram na internet sobre a capoeira, revisitaram suas experiências com essa prática e compartilharam diversos registros conosco.¹²⁶ Elas fizeram desenhos de

¹²⁵ Disponível em: <https://youtu.be/vgVdqz5h58Y>

¹²⁶ Disponível em: <https://youtu.be/Xrdc7LBcGY8>

corpos masculinos e femininos expressando a gestualidade característica dessa prática corporal, pessoas tocando berimbau, tambores, pandeiros e representações de rodas de capoeira. Elas também mostraram objetos que tinham em casa, como um enfeite em miniatura composto por um berimbau e um atabaque e anunciaram que “capoeira é uma forma de lutar”. A mãe de uma das crianças escreveu no grupo de *WhatsApp* que achou os questionamentos feitos pelas professoras sobre as mulheres na capoeira muito pertinentes, dizendo que “tomara que em um futuro próximo tenhamos mais meninas como mestres de capoeira”. Além disso, recebemos registros em vídeo de familiares das crianças vivenciando a capoeira junto delas, tocando berimbau, lutando e cantando ladainhas. Esses registros foram recebidos com muito entusiasmo e surpresa pelo nosso grupo de educadoras, que não imaginava que as famílias tivessem tantos membros praticantes da capoeira. Fomos percebendo que a temática estava envolvendo não só as crianças, mas também adultos, indicando um contexto de muita afinidade da nossa comunidade escolar com a prática.



Tem berimbau, tem pandeiro, tem roda e tem estrelinha!

Nos registros das crianças, notamos um elemento que estava presente na maioria deles: o berimbau. A partir dessa constatação, propusemos que assistissem a um vídeo que apresenta a lenda do berimbau, chamado *Dike-*

*ledi e as voltas que o mundo dá*¹²⁷, de Jordana Dolores, do Núcleo Histórias de Comadres e, a partir dele, abordamos as características desse instrumento e como é usado na capoeira. Para ampliarmos as experiências das crianças, propusemos a confecção de um berimbau com materiais alternativos¹²⁸, e convidamos as crianças e famílias a compartilhar os resultados conosco.

Recebemos devolutivas sobre a história *Dikeledi e as voltas que o mundo dá*, além de registros dos instrumentos construídos pelas crianças e famílias em casa. Todo material recebido foi reunido em um vídeo¹²⁹ e compartilhado entre as turmas da escola.

As professoras também entraram na roda

A capoeira traz consigo os valores, a resistência e a riqueza cultural das populações afro-brasileiras. Ela é praticada por diferentes grupos em diferentes partes do país e, portanto, também é diversa. Desde o começo desse trabalho, as professoras se preocuparam em mergulhar nesse universo para entender suas histórias, nuances, símbolos e valores. Como instituição que propõe a valorização das culturas negras, sabemos da importância da presença das vozes e corpos de seus/suas representantes na escola, junto às crianças e educadoras, compartilhando os seus saberes e experiências.

Uma das professoras teve a oportunidade de conversar em diversos momentos com uma integrante de um grupo de capoeira angola da cidade de São Paulo. Inicialmente, esse contato foi feito para pedir-lhe que nos colocasse em contato com mestres e mestras de capoeira. Porém, acabou rendendo muitas trocas e conversas sobre capoeira e educação. Esses diálogos foram compartilhados no grupo de professoras e assim pudemos aprender mais sobre a história da capoeira, suas diferentes escolas e sobre valores fundamentais da prática, como a reverência que se faz ao conhecimento dos mestres e mestras. As conversas também suscitaram diversas reflexões a respeito de como apresentar informações e propostas às crianças de forma que se alinhassem aos valores cultivados pelos/pelas capoei-

¹²⁷ Disponível em: <https://youtu.be/X3cXlTTCFYM>

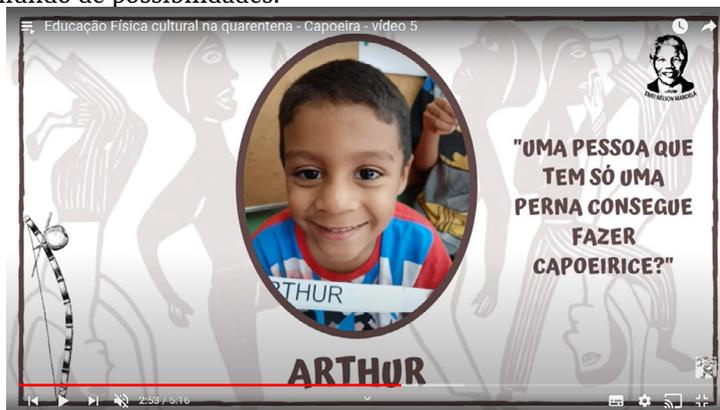
¹²⁸ Disponível em: <https://youtu.be/Me-Sa0J9qCA>

¹²⁹ Disponível em: <https://youtu.be/zyS2z3KD2uE>

ristas. Essas reflexões foram fundamentais e, a partir delas, as professoras puderam desenhar as próximas situações didáticas de maneira mais condizente e aproximada do universo da capoeira.

O que você quer saber sobre a capoeira?

Tendo essas reflexões em mente, ao avaliar tudo o que já havíamos vivido até então, decidimos que seria muito importante que as crianças pudessem ver, escutar e estar em contato de algum modo com representantes da capoeira, mesmo que isso acontecesse virtualmente. Como sempre, é pela escuta das crianças que alimentamos, direcionamos ações, ampliamos possibilidades e caminhos, e foi pensando nisso que decidimos ouvir suas dúvidas sobre a capoeira e direcioná-las a mestras e mestres. As famílias enviaram vídeos e áudios¹³⁰ com as curiosidades das crianças sobre a capoeira e nos surpreendemos com as perguntas que fizeram, apresentando um mundo de possibilidades.



Entrevista com mestres e mestras da capoeira - Memória e ancestralidade

¹³⁰ Disponível em: <https://youtu.be/hymW42VTlKQ>

Em nossa busca por respondê-las, conseguimos entrar em contato com alguns mestres e mestras que gentilmente se dedicaram a nos ajudar. A mestra Manô (SP), a contramestra Agbara (RJ) e o mestre Piter (SP) foram aos poucos respondendo em formato de vídeo algumas dúvidas encaminhadas. Para tornar os vídeos mais didáticos e dinâmicos, dividimos as perguntas das crianças em blocos. Criamos esses blocos entrelaçando os questionamentos das crianças e as respostas dadas pelas mestras e mestres com os valores civilizatórios, que regem culturas africanas e afro-brasileiras, apresentados por Azoilda Loretto da Trindade por meio do projeto *A cor da cultura*,¹³¹ e que se fazem presentes na prática da capoeira.



A primeira parte das respostas¹³² contava sobre memória e ancestralidade na capoeira, e foram respondidas perguntas como: “O que é capoeira?” “Onde ela surgiu?” “Por que ela foi proibida?” e “Qual a importância dos mais velhos na capoeira?”

Ao final de cada vídeo dessa série de respostas, sugerimos um fazer relacionado à temática proposta. Neste, convidamos as crianças a entrevistar pessoas mais velhas de suas famílias e comunidades, reforçando a

¹³¹ <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

¹³² Disponível em: <https://youtu.be/dZADiQeAD28>

importância de conhecer as suas histórias, suas origens e valorizando a memória ancestral .

Com os registros que recebemos, montamos um vídeo¹³³ das famílias e crianças valorizando memória, ancestralidade e oralidade, no qual as crianças entrevistaram as pessoas mais velhas de suas casas. Também recebemos registros das famílias jogando capoeira em casa e resultados de pesquisas que realizaram. Algumas crianças usaram materiais como colheres e controles remotos para simular o uso de microfones ao longo da entrevista, conferindo ludicidade e revelando a singularidade de cada uma ao se envolver com a proposta.



Entrevista com mestres e mestras de capoeira - musicalidade

No segundo vídeo¹³⁴ de respostas às dúvidas e curiosidades das crianças sobre a capoeira, selecionamos as perguntas relativas à musicalidade. A partir desse vídeo, contamos também com a participação do contramestre Sapoti (BA), unindo-o aos outros mestres e mestras para compartilhar os seus conhecimentos sobre a capoeira. Foram respondidas dúvidas enviadas também por educadoras e educadores da escola, como “Qual é a origem

¹³³ Disponível em: https://youtu.be/v_7i5PGl2LY

¹³⁴ Disponível em: <https://youtu.be/sxHgQUaJvaU>

do berimbau?” e “Quais são os instrumentos tocados na capoeira?” Cada qual compartilhou seus conhecimentos e histórias pessoais com o instrumento. Sapoti mostrou uma possibilidade de construção do Berimbau e tocou com seus filhos.



A proposta feita às crianças e famílias no final desse vídeo foi criar uma música que contasse uma história, inspirada nas ladainhas da capoeira. Recebemos mais registros das crianças entrevistando as pessoas mais velhas de suas famílias, ainda baseadas no vídeo sobre capoeira e ancestralidade. Algumas famílias também mandaram registros das crianças valorizando a musicalidade¹³⁵, por meio da composição de letras de músicas inspiradas na capoeira. Uma delas batia palmas e cantava “capoeira veio da África. capoeira é uma dança”.

Entrevista com mestres e mestras de capoeira - Corporeidade

No último vídeo¹³⁶ de entrevistas com os mestres e mestras, as crianças foram convidadas por eles e elas a conhecer mais sobre a gestualidade da

¹³⁵ Disponível em: https://youtu.be/LgcSyok_djo

¹³⁶ Disponível em: <https://youtu.be/pSgR3TSDnTk>

capoeira como a ginga, o aú, rabo de arraia, martelo, armada, bananeira, macaquinho, ponte, etc. Também foram respondidas questões: “como eles fazem pra ficar com o pé pra cima?” “Por que eles só usam roupa branca e sempre ficam descalços?” “Queria saber como eles na capoeira fazem mortal e gira rápido” e “Como se faz estrela?” “É fácil ou difícil?” Mais uma vez, cada mestre e mestra compartilhou suas experiências, apresentando diferentes pontos de vista, vivências e explicações para cada uma das perguntas. Ao final, propusemos às crianças que experimentassem em casa duas técnicas corporais da capoeira que o contramestre Sapoti mostrou: a ginga e o aú.

Recebemos como registros diversos vídeos das crianças e famílias valorizando a corporeidade¹³⁷ por meio da vivência e experimentação dos gestos que os mestres e mestras trouxeram em suas narrativas e demonstraram nos vídeos.



Encontro virtual e vivência com o mestre Piter

Para finalizar a tematização da capoeira, decidimos fazer um encontro virtual¹³⁸ com todas as crianças da escola e um dos mestres de capoeira.

¹³⁷ Disponível em: <https://youtu.be/WWcifNndQqk>

¹³⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/emeinelsonmandela/photos/a.2341868119181039/3481991941835312/?type=3>

Conversamos com o mestre Piter (SP), que gentilmente aceitou conduzir esse momento junto às crianças. Elas trouxeram para o encontro os berimbaus que tinham construído, assim como outros instrumentos que possuíam. Junto ao mestre Piter, cantamos ladainhas, vivenciamos a gestualidade que havíamos investigado ao longo da tematização como o aú e a ginga e fomos convidadas/os a experimentar outras que não conhecíamos.



Salve todos os mestres! Olha lá é hora, sim senhor, vamos simhora!

A tematização do forró e da capoeira de forma remota foi um acontecimento marcante da nossa trajetória docente, com muitos efeitos em todas as pessoas nela envolvidas. Dentre os momentos vividos nesse caminho, algumas experiências nos atravessaram com intensidade e consideramos que merecem destaque.

O ensino remoto não pode ser considerado uma versão virtual da educação presencial, uma vez que as relações não acontecem da mesma maneira por meio das telas. Sendo mediadas por ferramentas tecnológicas, as ações traçadas precisam levar em conta e não podem abandonar os princípios que fundamentam a qualidade social da educação, o PPP da escola e seus valores ético-político-docentes, sem desconsiderar as características, implicações, demandas, limites dos meios digitais e seus recursos. Se a interação por áudio e vídeo permitiu a escuta das crianças, não foi possível a comunicação pelo toque, a observação das brincadeiras e interações coletivas, olhares, cheiros e suspiros, expressividades valiosas em nossos registros ao traçarmos percursos investigativos.

No fim, mesmo com tanto esforço, sabemos que não foram todas as crianças alcançadas e essa com certeza foi uma das questões mais difíceis para nós. Vivemos as consequências da falta de apoio e disponibilidade de recursos tecnológicos para as famílias por parte do governo, além de todas as outras dificuldades ocasionadas nos contextos familiares por conta da pandemia. Assim como já era comum na nossa escola no formato presencial, fomos percebendo que toda e qualquer proposta só seria possível de acontecer se estivéssemos em diálogo constante com as crianças e famílias, propondo situações didáticas no formato remoto que estivessem de acordo com as demandas e implicações colocadas pelo contexto.

Encontramos algumas potencialidades no ensino remoto, como a possibilidade de nos aprofundar no reconhecimento do patrimônio cultural e corporal da nossa comunidade. Mesmo que nossas práticas no ensino presencial já efetivassem a participação das famílias no trabalho pedagógico, nos diálogos e nas decisões administrativas da escola, a configuração virtual ampliou a possibilidade de interação e participação de outros membros, como irmãos, tios e primos que, algumas vezes, até mesmo residiam em outras cidades. Ela também proporcionou a variedade de formatos interativos, já que as crianças passaram a conhecer mais sobre a rotina de nossas casas e nós as delas.

Além disso, o trabalho digital possibilitou a participação de mestres e mestras de capoeira de outros Estados, estabelecendo diálogos formativos com as professoras e trocas com as crianças, importantes para as temati-

zações. Por conta da parceria estabelecida com a mestra Manô - mestra de capoeira angola que aceitou nosso convite de responder às perguntas das crianças - abriram-se caminhos para um percurso formativo entre a EMEI Nelson Mandela e o grupo *Nzinga de Capoeira Angola* a se dar em 2021.

Consideramos que todo esse percurso tornou possível que as crianças e adultos pensassem sobre o forró e a capoeira como práticas corporais inseridas em contextos culturais que, por serem diversos, suscitam infinitos significados para as pessoas que os acessam. Além disso, valorizamos nossas origens, compartilhamos histórias de vida, ampliamos o que já sabíamos sobre esses temas, despertamos o interesse pela investigação e estivemos juntas/os, durante um momento tão difícil de nosso cenário social. E pudemos comprovar a potência que possui um trabalho coletivo e um PPP com propostas curriculares bem delineadas em epistemes e ações a favor da diversidade, da democracia e da justiça social, para resistirmos na nossa micro-aldeia em tempos de tormenta, em que a vida e, por consequência, a escola, são atacadas brutalmente por políticas públicas perversas.



DIFERENTES SIGNIFICAÇÕES SOBRE O K-POP

Marcos Ribeiro das Neves





O trabalho foi artístado na EMEF Anna Silveira Pedreira. A escola pertence a Rede Municipal de Educação, fica localizada no bairro São Luis, zona sul da cidade de São Paulo. A tematização durou aproximadamente três meses.

Estávamos no mês de agosto e ainda diferentes vozes ecoavam no currículo. Aos poucos, identificava dia a dia muitos discursos que atravessavam os corpos dos estudantes e que faziam força para terem os seus conhecimentos potencializados.

Nos corpos, marcas de poder. Ao adentrar na escola, os estudantes demonstravam suas camisetas, outros abriam seus cadernos e socializavam comigo algumas fotos, no aparelho celular e nas caixinhas o som coreano fazia estremecer o esqueleto.



As informações que emergiram naquela aula, tais como, as bandas (Black Pink, BTS, TXT, Gangnam Style), o nome que as fãs de cada banda recebem (armys, blinks), as roupas, as shipadas e a maneira como as bandas se relacionavam com seus fãs pela internet, deu-me uma prévia de que aquele tema seria uma ótima oportunidade para tecer um trabalho interessante com as turmas.

Nessa altura, eu já estava atravessado pela alegria de aprender bastante com os estudantes. Para além dos muros da escola, minha companheira Bruna percebia minha felicidade, pois ao chegar em casa eu não parava de falar, ouvir as músicas e investigar sobre o tema. Estava atravessado por tudo aquilo!

Empolgado com o que estava acontecendo e, diante de tudo que aconteceu, na aula seguinte selecionei alguns vídeos e pedi para que eles dançassem livremente. Minha intenção era fazer com que os estudantes observassem a gestualidade da dança e, aos poucos, se apropriassem dela.

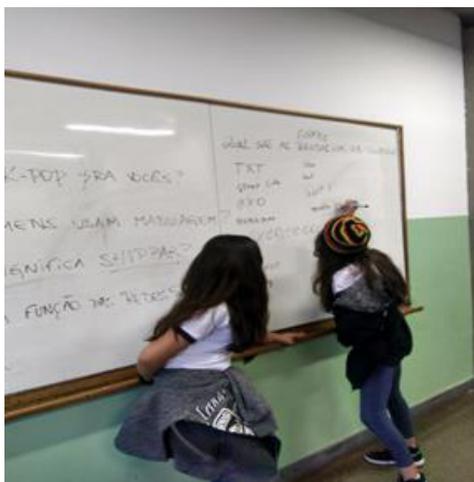
Após assistirem os vídeos ainda perguntei: O que vocês identificam que é de gay na gestualidade? E o silêncio pairou no ar! Parecia que os pequeninos estavam com medo do professor. Um respondeu: não é a dança professor! São as pessoas. Respondi: no que isso te incomoda? Vamos pensar sobre isso? Há uma única maneira de viver? E nessa conversação, cartografamos na lousa a maneira como as instituições fortalecem o discurso homofóbico que atravessa o nosso pensamento. Essa atividade foi uma tentativa de realizar a desconstrução.

Continuando com a vivência, trouxe mais três vídeos das bandas BTS, Black Pink e Gangnam Style, fui atravessando um a um, pedindo para ficarem à vontade se quisessem dançar. Fui percebendo que cada vídeo afetou as crianças de uma maneira diferente e até quem não gostava de dançar vivenciou a dança com diferentes gestos.



O espaço escolar se tornou mais uma possibilidade interessante para um estudante ensinar o outro. Naquele dia, o que mais me marcou foi presenciar a alegria da Fernanda ao ter a chance de ensinar os passos para as colegas, montar coletivamente uma coreografia e potencializar assim a gestão das aprendizagens e as relações interpessoais entre eles de diferentes maneiras.

Na aula seguinte, recebemos duas garotas do 6º ano C. Foram convidadas a continuar o processo de contato com outras maneiras de dançar o k-pop. As duas estudantes adoram dançar e se autodenominam blinks.



Começamos na sala de aula, apresentei as meninas para a turma que ficou à vontade para perguntar sobre a dança e sobre elas. Como professor, eu tinha várias alternativas, poderia muito bem fechar a comunicação, de-

finir o tema da conversação, mas optei por deixar o grupo livre e cada um perguntar o que quiser. Logo, surgiram perguntas pertinentes à prática corporal e uma certa preocupação sobre a sexualidade.

Durante o bate papo, emergiram várias indagações, a turma quis saber o que elas sabiam sobre o k-pop, se elas namoravam, se todos que gostam da dança coreana são gays e como fizeram para aprender os passos da dança. Após responderem essas perguntas, subimos para um outro espaço da escola, onde fizeram uma apresentação utilizando uma música da banda BTS.

Durante essa vivência, pude perceber a música afetando os seus corpos, que afetaram o corpo de uma das meninas da turma, a Fernanda, e que, ao som da música, entrou num estado que eu nunca vi antes. Observando a cena, meu corpo se arrepiou e comecei a chorar. As crianças da turma devem ter tido várias experiências próximas ou distantes da minha. .

O território da escola é povoado por diferentes culturas, sobretudo, por representantes do hip-hop. Aqui no São Luis, tem a Fábrica de Cultura que acolhe os jovens moradores do bairro. Nesse espaço há aulas de dança. Foi nesse local que conversei com a Ysla, uma aluna de hip-hop que adora k-pop. A garota já teve um grupo e durante a conversa relatou que as pessoas da Fábrica de Cultura odeiam a dança coreana.

Na semana seguinte, recebemos na escola a Ysla . Tivemos um bate-papo com ela, que explicou sobre o triste olhar que as pessoas do bairro têm para o k-pop, além disso, explicou que na Coreia os músicos de k-pop compõem as suas músicas exteriorizando sentimentos de afeto, por essa razão muitos jovens que vivem esses preconceitos aqui no Brasil acabam se reconhecendo nas letras e na maneira de viver. É o motivo que os leva a adoram essa prática corporal.



Depois da conversa, à turma teve uma aula de dança. A Ysla foi apresentando passos e coreografias que compõem a gestualidade do k-pop, ainda fez uma apresentação individual para a turma e uma outra apresentação com a aluna Fernanda, que se aproximou na hora da demonstração e juntas realizaram uma vivência.



A gestualidade dessa dança é influenciada, principalmente, por músicas e bandas estadunidenses. As coreografias e os gestos sofrem influências de grupos de hip-hop e pop americano. Não há uma padronização dos gestos, há um processo de criação “livre” e aberto ao contato com outras gestualidades. O que permite refletir sobre o pastiche que ocorre na criação das práticas corporais.

Em seguida, fizemos uma vivência utilizando o videogame x-box. Os alunos trouxeram jogos de k-pop e a turma teve mais uma experiência, agora interagindo com o ambiente virtual para desestabilizar algumas relações de poder e tentar produzir outros efeitos nos estudantes.



A composição do estudo foi aos poucos sendo alimentada pelas vozes que ecoaram durante a minha caminhada na escola, desde o início, na escolha do tema, identifiquei que duas alunas do 7º ano adoravam k-pop, qualquer dúvida que surgia sobre a dança, recorria a elas. Elas me ensinaram os códigos, as gírias e falaram sobre o preconceito que sofriam por gostar de meninas. Para elas, escutar k-pop era uma maneira de aliviar a alma, de esquecer a vontade de sumir e de amenizar a dor que sentiam por gostar de pessoas do mesmo sexo. Todos os dias elas subiam à quadra para se beijar.

Antes de chamá-las para conversar, preparei com a turma uma lista de questões. Nesse momento, direcionei a discussão para que pudessem refletir sobre a cultura coreana e aprender com as estudantes do 7º ano tudo aquilo que eu pude aprender. Além disso, já estava na hora de desnaturalizar algumas narrativas e repensar alguns discursos que emergiram durante a tematização.

A turma recebeu as meninas com maior carinho. Durante o contato, foram pedindo para elas explicarem o que era shipar? Por que as pessoas usavam as redes sociais e ficavam votando em qual músico mais gostavam? O que significa ser Uni? Blink? Army? Se havia grupos de homens, de mulheres, de homens e mulheres? Quais eram suas bandas favoritas? Por que gostavam tanto de k-pop? Se elas eram lésbicas? Se sofriam preconceitos? Se os músicos são todos gays?

As garotas oportunizaram um belo debate respondendo às diferentes perguntas sobre o tema. Naquele dia ainda explicaram que o k-pop é como se fosse uma empresa, onde as bandas são produzidas para o sucesso, e nesse processo, o público vai controlando via rede social quais integrantes

podem continuar na banda e qual não satisfaz seus desejos, tratando as pessoas como se fossem mercadorias, o que é uma característica da sociedade pós-moderna.

As crianças do 4º ano ainda tiveram a possibilidade de conversar abertamente sobre o assunto relacionado à sexualidade, o que permitiu uma explicação sobre a construção social de gênero em nossa sociedade e os problemas que isso tem, se um corpo for diferente do que é estipulado socialmente, por isso, que eles proferem discursos preconceituosos sobre o tema, fato que retomou a discussão de algumas aulas atrás, fortalecendo o processo de desconstrução.

Após analisamos a letra da banda BTS. A música “Oh my my my” fortaleceu o discurso das colegas, pois a composição aborda temas de afeto e dilemas que os jovens vivem com relação à sexualidade. Antes de terminar o encontro, todo mundo dançou e cantou.

Para finalizar o trabalho, como exercício do ato de criação, deixei a turma se organizar por grupos (com a quantidade de pessoas que quisessem) e, a partir da escolha de uma música, fizeram a apresentação de uma dança.

Com essa atividade, tentei amarrar todo o processo que ocorreu durante o projeto. Observei a gestualidade, o encontro que tiveram com a Ysla e a recusa que alguns estudantes tiveram sobre a dança.

No último dia, dois garotos me disseram na aula que dançar é legal, e nunca imaginaram que o k-pop fosse tudo isso!

Além disso, fizeram uma apresentação na festa da escola com a presença da Ysla, e ainda reivindicaram realizar mais uma apresentação no evento porque perceberam que foram destinados dois momentos a todas as danças apresentadas, enquanto o k-pop teve somente um! Rs....



Para assistir ao vídeo da apresentação dessa experiência, clique [aqui](#)



BRINCADEIRAS DE DESENHOS ANIMADOS: BARBIE, SUSY, HOT WHEELS E POKEMÓN

Pedro Xavier Russo Bonetto





A experiência em questão foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2019, junto a duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, 1º A e 1º B, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Pezzotti, situada no bairro da Vila Madalena, zona oeste da cidade de São Paulo. O currículo produzido tomou como pressuposto o projeto político pedagógico da instituição.

Avessos a perspectiva de “homogeneização” dos educandos, trabalhamos com a perspectiva de escola inclusiva para todos, na qual as diferenças são desejáveis e desejadas, considerada a diversidade biopsicossocial que compõem sine qua non a condição humana. A padronização que buscamos em nossas ações é a do compromisso com a vida, a qualidade do exercício da cidadania e da promoção do ser humano (p. 16)¹³⁹.

Outro texto que fundamentou as experiências pedagógicas foi o documento curricular do município denominado de *Currículo da Cidade*.

Alguns signos da linguagem corporal são mais próximos e mais significativos para uns que para outros, e partilhar da experiência pedagógica, a partir da história e memória corporal dos grupos sociais presentes na escola, pode ser uma escolha feliz para introduzi-los no universo de conhecimento da cultura corporal (p. 65)¹⁴⁰.

¹³⁹ EMEF OLAVO PEZZOTTI. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

¹⁴⁰ SÃO PAULO. **Currículo da Cidade** – Educação Física. São Paulo: SME-COPED, 2017.

Tratando especificamente sobre este último, é comum que documentos curriculares misturem perspectivas antagônicas¹⁴¹. Vale mencionar que isso acontece com o atual currículo oficial do município de São Paulo. Ainda que manifeste explicitamente os objetivos da Educação Física dentro da área de Linguagens, o texto acaba misturando objetivos e concepções contraditórias no que se refere às noções de sujeito, conhecimento, função do componente, papel do professor, entre outras.

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

Todavia, quando o documento indica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os diferentes anos e ciclos do ensino fundamental, novamente as questões do cuidado com a saúde retornam, sob a tutela de que tudo pode ser considerado discurso. Dessa forma, é importante dizer que fizemos um recorte do documento supracitado, valorizando os objetivos do componente que acenam para as práticas corporais enquanto artefatos da cultura, produzidos e ressignificados constantemente, a partir da multiplicidade de formas de experiência.

¹⁴¹ É possível que durante o processo de construção destes documentos, os interesses dos diversos grupos (professores, assessores, políticos, representantes da academia, etc.) que participam da criação do currículo sejam conciliados. Isso aparece no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na recém-publicada Base Nacional Comum Curricular.

Assim, buscamos no texto aquilo que acreditamos que potencializa uma educação crítica e engajada na formação de sujeitos solidários, sensíveis às infinitas condições de diferença.

Princípios Éticos: *de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação (p. 28).*

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

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

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

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

Perguntei por que não participavam. Uns disseram que não gostavam desses personagens, outros diziam que eram brincadeiras de bebezinhos.

Perguntei também se achavam que essas brincadeiras eram para todos ou se a *Barbie* era para meninas e a de *Hot wheels* exclusiva para meninos. Disseram que não, que todas as brincadeiras poderiam ser feitas por todo mundo. Disseram que o problema era o desenho animado ou o brinquedo que eles não gostavam.

Nesse interim, fomos experimentando outras brincadeiras, um grupo disse futebol, que poucos quiseram participar, outro disse pular corda, que também acabou virando uma história sobre amarrar prisioneiros. Como tínhamos feito várias brincadeiras inspiradas nos desenhos animados, brinquedos e jogos de videogame, os próprios estudantes perguntavam: “Professor, de qual desenho nós vamos brincar hoje?”

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

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

Tudo misturado, personagens de diferentes desenhos, canais, filmes interagindo. As crianças mudavam de personagem sem qualquer autorização/aviso para ninguém, uns eram dois, três, vários personagens de uma só vez. Não havia mais uma pessoa específica que inventava o enredo. Na verdade, tornaram-se vários enredos no mesmo pátio. Brincamos assim por muitas aulas.



Alunos e alunas misturando os personagens de diversos desenhos animados

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

Conversando com os estudantes, descobrimos que eles e elas tinham um grande interesse em usar o “morro” da escola. Disseram também que nunca podiam brincar ali, que era proibido subir, mas que alguns alunos subiam quando estavam no recreio e não ficava ninguém olhando.

Pensando nessas falas e procurando dar continuidade às atividades que estávamos desenvolvendo, resolvemos fazer as brincadeiras de desenhos animados no “morro” da escola. Com a devida supervisão e autorização da gestão, passamos a fazer as nossas aulas no local. As reações dos alunos e alunas deixavam claro que ocupar aquele espaço era algo realmente importante. “Nossa professor! É a primeira vez que eu venho aqui”, “A vista

daqui de cima é linda, dá pra ver tudo”, “É muito legal brincar aqui, tem árvores, dá pra escorregar, correr... e não é perigoso”. O combinado com a direção e os alunos e alunas passou a ser que só poderiam subir no “morro” com algum adulto da escola acompanhando.



Alunos e alunas brincando no “morro” da escola

Ao passo que as aulas aconteciam, os personagens dos desenhos mudando-se modificavam. Algumas crianças, inspiradas pelo ambiente com árvores, começaram a brincar de *Pokémón*¹⁴². Um dizia que era o *Pikachu*, outros o *Bulbasaur*, *Charmander*, *Meawth*, *Mega Pidgeot*, *Mewtwo* outros diziam que eram caçadores *pokémón*.

A brincadeira rendeu muitas aulas, novamente, a história ia sendo elaborada conforme as próprias crianças brincavam, não havia uma regra preestabelecida, eles e elas mudavam de personagem do jeito que queriam. De maneira geral, eles escolhiam se eram *pokémóns* ou treinadores, depois

¹⁴² Na tradução livre: monstros de bolso; monstros pequenos.

corriam pelo terreno, se escondiam nas árvores, nos arbustos, subiam em uma parte do muro da escola, batalhavam, inventavam golpes e superpoderes. Alguns explicaram os tipos de *pokémons* (fogo, água, terra, elétrico, grama, venenoso, os voadores, insetos, psicos, entre outros), a vantagem ou desvantagem que cada tipo possui em uma batalha.

Identificando que nem todas as crianças tinham assistido o desenho, por indicação das próprias crianças, assistimos na escola o filme “Detetive Pikachu¹⁴³”.



Alunos e alunas assistindo ao filme do Pokémon

Depois do filme, vimos que além de empolgar as crianças, a assistência deu mais elementos que pudessem incluir na brincadeira, pois viram outros personagens, batalhas, golpes etc. Nessa mesma época, alunos e alunas trouxeram para a escola alguns *cards* (cartas) de *pokémon* que com-

¹⁴³ Sípnose disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-248825/>. Acesso em 22/03/2020.

praram em bancas de jornal ou lojas de brinquedos. Neles, há o desenho de um personagem (treinador ou pokémon), o nível de energia (vida), o nome do golpe principal e a quantidade de dano que esse ataque pode gerar. Com o passar das aulas, mais e mais alunos e alunas trouxeram cartas. No primeiro momento, eles e elas apenas demonstravam qual *pokémon* eram a partir das imagens, depois, deixaram de correr pelo terreno da escola e começaram a se juntar para jogar as cartas. Em uma das aulas, nos juntamos no chão da quadra e as crianças foram convidadas a ensinar o jogo.

Supreendentemente, ninguém conseguia ler os nomes que estavam nas cartas, eles e elas simplesmente comparavam o nível de vida e quem tivesse o *pokémon* mais poderoso ganhava. Longe de querer corrigir a forma como estavam brincando, mostrei e li em voz alta as regras que estavam descritas no verso das cartas. A partir daí, começaram a entender a utilidade de algumas cartas que desconheciam, logo, não gostavam delas. Por exemplo, perceberam que era necessário possuir cartas de treinadores, de *pokémons* e de energia.



Alunos e alunas jogando cards

No dia seguinte, convidamos quatro alunos do 8º ano do ensino fundamental que conheciam o jogo para nos ajudar com as regras. Participando da aula, eles explicaram que as cartas do baralho (*deck*) eram embaralhadas e cada jogador ia virando uma por vez, até que pudessem fazer os golpes

com aquela quantidade de energia. Isso deixava o jogo mais demorado, mais equilibrado também, pois um *pokémon* mais fraco poderia ganhar de um mais forte desde que tivesse mais sorte com as cartas de energia. Nos ensinaram também sobre as diferentes coleções e marcas de cartas, pois as marcas não tinham o mesmo valor de energia e isso impossibilitava misturá-las. Jogamos dessa forma por algumas aulas, mas tivemos um grande problema já no início, a falta de cartas, uma vez que cada jogador precisava ter um *deck* cheio de possibilidades para conseguir atacar e se defender.



Cards do LOL

Nas aulas seguintes, os alunos e alunas relataram que não tinham cartas suficientes porque não eram tão baratas. Conversamos sobre o preço das cartas e que nas lojas, quanto mais poderosos são os *pokémons*, quanto mais raros, mais caras eram os *decks*. Nesse dia um dos alunos disse que não tinha cartas porque sua mãe tinha dito que com o preço de uma carta dava para comprar “um monte de comida”, as demais crianças caíram na risada. Nesse dia, fizemos uma pesquisa pelo celular e conversamos sobre o assunto. Mostramos que realmente, a fala da mãe do nosso colega de turma não estava errada, o preço de um pacotinho com três cartas na banca de jornal próxima à escola era quatro reais e cinquenta centavos. Nas lojas

de brinquedo, onde as coleções eram melhores, o valor de um *deck* podia chegar a quatrocentos reais.

Enquanto alguns meninos e meninas estavam levando as cartas e brincando com elas, certas meninas também levavam *cards* de outras personagens, como as bonecas da marca Lol¹⁴⁴. Explicaram que o funcionamento da brincadeira era o mesmo, cada personagem tinha uma pontuação e quem tivesse a carta com mais pontos ganhava.

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



Alunos e alunas confeccionando as cartas em aula

Cada estudante confeccionou a quantidade de cartas que desejou e a parte mais interessante dessa produção foi perceber que mesmo os alunos

¹⁴⁴ “Lil Outrageous Little”, em português, algo como “Pequenas Exorbitantes”.

e alunas que conheciam bem os personagens do desenho e do jogo decidiram inventar os seus próprios monstrinhos. Outra coisa interessante que fizeram foi desenhar cartas de pokémons lendários que, como já tínhamos visto, eram cartas mais caras e difíceis de encontrar. Com as nossas cartas prontas, jogamos diversas vezes misturando no *deck* cartas compradas e cartas desenhadas pelos próprios estudantes.



Alunos e alunas mostrando as cartas confeccionadas em aula.

Depois de tanto brincar com as cartas, alguns estudantes deram a ideia de voltarmos a brincar de *pokémons* no morro da escola. Dois alunos que estavam fazendo suas cartas, ao terminarem antes dos demais colegas, fizeram despreziosamente um rosto de *Pikachu*, pintaram e usaram como máscara. Observando aquilo, as crianças da turma ficaram muito animadas com a possibilidade de usarmos máscaras de *pokémon*. A essa altura, as crianças da escola já conheciam bem os nomes, tipos, poderes e golpes. Assim, cada uma fez uma máscara. Nas primeiras aulas usamos sulfite, mais tarde usamos papel cartão. Depois de prontas, retornamos ao morro da escola e brincamos daquela forma, onde cada um inventava sua participação, criava o enredo e batalhas.



Alunos e alunas brincando com as máscaras no “morro” da escola

Avaliando as atividades desenvolvidas nessa experiência curricular, podemos afirmar que a tematização das brincadeiras desenhos animados se deu sempre a partir da fala dos estudantes sobre as brincadeiras e os brinquedos. Tudo, inclusive os registros pedagógicos, foram pensados a partir do que emergia do conhecimento que os alunos e alunas possuíam (cartas, regras, características dos personagens e máscaras). É possível notar que eles e elas aprenderam e criaram muitos elementos, sobretudo, os gestos e as diferentes formas de brincar com os desenhos animados. A utilização de um espaço que era proibido também foi algo marcante para algumas crianças, isso ficou muito claro quando disseram que a atividade que eles e elas mais tinham mais gostado foi a caçada *Pokemón* no “morro”.



“SARAVÁ JONGUEIRO VELHO,
QUE VEIO PRA ENSINAR...”¹⁴⁵: AS
ESCREVIVÊNCIAS-DISCENTES NA
PERSPECTIVA DA ESCRIVIVÊNCIA-
DOCENTE

Ronaldo dos Reis

¹⁴⁵ Ponto de jongo composto pelo mestre Jefinho da comunidade de Tamandaré, em Guaringuetá (SP).





“Peço licença à povaria¹⁴⁶
Eu peço a benção à Santa Maria
Abre essa roda pra entrar
Que o jongo já vai começar”

Falando de dança a resposta assim já veio
Professor não vai ter aquelas danças aí no meio?
Me diz que danças vocês falam então
Aqueles danças lá de religião

Curioso procurava todo ressabiado
Consultada, a professora sobre a dança de anos passados
Nada dizia, só lembrava de outros momentos então
Teve maracatu, cavalo marinho e boi de mamão
Mas isso está registrado em vídeo
Foi na Festa da Aplicação¹⁴⁷

Assistindo alguns vídeos, quanta alegria
Do passado nem lembravam, nem sabiam o que faziam

¹⁴⁶ Ponto de abertura da comunidade de jongo da comunidade de Tamandaré, em Guaratinguetá (SP).

¹⁴⁷ A Festa da Aplicação da Escola de Aplicação da FEUSP reúne apresentações das produções do primeiro semestre letivo.

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”

Mas lembravam muito bem do que viveram
Dos amigos, dos momentos, nem da roupa se esqueceram

Mas diga aí 7º ano,
O que sabem dessas danças?
Alguém disse, quase nada professor
Mas só de ver o cavalo marinho, já me cansa
E o que vocês me dizem?
O que essas danças têm em comum?
Muita coisa e quase nada
Deem exemplos delas, pode ser apenas um

Assim veio desde roupa
Música e formas de dançar
Olha aí 7º ano
Nosso tema a começar

Tematizando as danças
Como podemos chamar?
De comum, todas são afro
Em suas formas de dançar
Mas também tem o jazz, hip hop e funk
Que não foi estudado em nenhum ano antes

Cada dança e suas vivências
Suas formas de dançar
Vendo vídeos, danças, pulam
Outras formas a chegar

*West side stories*¹⁴⁸, Michael Jackson, “Who’s bad!”
Dançando do jeito do clipe ou como o corpo pede

¹⁴⁸ Musical utilizado para iniciar a tematização do jazz.

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”

E o Passinho dos Maloka, “isso não é funk não”

“Mas por que você acha isso?”

“Ninguém rebola até o chão”

Será que funk é tudo igual e só tem por essas bandas?

Olha aí a Sherrie Silver e sua música em Ruanda



Em grupo, as danças são possíveis de fazer
Em diferentes lugares, em outras aulas improváveis de acontecer

Descanso da escada, na rampa e na saída do elevador

“Pode dançar em qualquer lugar, pergunta aí pro professor”

Em cada espaço da escola

Que imaginaram para dançar

Corpos dançam sem parar

Até quem não faz parte do grupo

Também dançava ao olhar

E aí turma? Que espaço é esse?

Em que pode fazer tudo mudar

Vejam só esse balé do Congo

O que podem nos ensinar?

O corpo, o ambiente

O corpo-ambiente e a forma de dançar

Produzem outros ambientes e outros corpos a dançar

Na escola ou na vida é a vivência no lugar

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”



CACHUEIRA!!!¹⁴⁹

Essa dança é aquela,
Que a gente assistiu,
Que foi reconhecida patrimônio
Do Sudeste do Brasil?

Como dançar? Como tocar?
Vamos ter que aprender?
Pode vestir também essa saia?
Diz logo professor, o que fazer!
E por que tem que dizer?
Não é melhor vivenciar?

¹⁴⁹ Forma de expressar-se adotada por algumas comunidades jongueiras para encerrar um ponto e iniciar outro ou encerrar a roda caso seja após um ponto de encerramento.

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”



Tambor rufa e ecoa
Para que ninguém nunca se esqueça
A saia foi parar na cintura,
No pescoço e na cabeça

E a madrinha que ensinou
Como era para fazer
Passados alguns encontros
A afilhada resolveu dizer
E a roda que seguia
Com amigas e amigos a dançar
Naquela hora parou e foi se reorganizar

Menino dança com menina
Isso é certo de fazer
Se não for assim está errado
E não pode acontecer

Eu quero dançar com meu amigo
Não com nenhuma menina
Para assim me envergonhar
Danço eu e meu amigo
Já que nada vai mudar

Dança amigo com amigo

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”

Amiga com amiga
Será que tem problema?
E como fica o que se faz no jongo?
Por favor alguém me diga

Se a mulher está de saia
Toda bonita a rodar
E o homem se aproxima
Na umbigada a dançar
Por que não pode ser a saia
Que vai nos ajudar?

Se um dança de saia
Outro nem saia tem
Quer dançar amigo com amigo?
Um pode colocar a saia também

E as meninas como fazem?
Como encontrar uma solução?
Também saia e não-saia
Não tem diferença não



Mas se a menina estiver sem saia
E o menino de saia então?

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”

Vão dançar o jongo na roda
Com tambor, palmas e a roda entoando cada refrão
Resolvido nosso problema?
Quem sou eu para dizer?
2018 está acabando,
O que 2019 virá a ser?

CACHUEIRA!!!

“Saravá jongueiro velho
Que veio pra ensinar
Que Deus de a proteção
Pra jongueiro novo
Pro jongo não se acabar”



Quem diria que um dia
Algo assim pudesse acontecer
O mestre jongueiro na escola
Falando sobre sua cultura, tradição e saber

Contando sua história de vida
Da sua fala ecoava a tradição
Cantando e encantando com seus pontos
Ensinando uma outra lição
Interagiu e respondeu, sobre mais que se esperava
Um verdadeiro mestre de jongo, feiticeiro da palavra

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”

Contou, cantou e encantou
Jongueiro velho veio na escola e ensinou

As questões que surgiram na visita
Ajudaram nos encontros que vieram depois
O jongo na tradição é em casal
Mas no 8º ano tudo bem ser uma dança de dois



Em Tamandaré se mantém a tradição
Foi isso que o mestre ensinou
Foi assim que ele aprendeu
Com Dito Prudêncio seu avô



CACHUEIRA!!!

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”

Mas o jongo não parou por aí não
Tocaram tambor e teve até composição
De pontos de jongo para na roda cantar
Ainda colocando muito as saias para girar

Eis que como em todo ano
O estudo do meio chegou
Campinas e Santos
Quem esse momento do ano não esperou?

O café e a trilha dos trilhos
Anunciaram a evolução da tecnologia
Cada saída era uma proposta
Cada qual em cada dia

Uma delas em Campinas
Que durava um dia inteiro
Na Casa de Cultura Fazenda Roseira
Sede da comunidade de jongo Dito Ribeiro

Na Casa de Cultura
Muita coisa para fazer
Aula de percussão, o jogo mancala
Além de muitas histórias para conhecer

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”



O momento mais esperado
Sem dúvida posso dizer
Foi o da roda de jongo
Com as muitas perguntas para se fazer

O “jongo de verdade” aqui como acontece?
O mestre Jefinho na escola disse que não podia mudar
Que cada comunidade tem sua história
E a de Dito Ribeiro? Poderia nos contar?

E na escola teve um momento
Que achamos que não agradou
Quando contamos para o mestre Jefinho
O que no jongo o 8º ano “mudou”
Agora é importante dizer
Mas também é bom apresentar
Que o jongo daqui ou de lá a nossa ideia não é mudar

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”

Já em Dito Ribeiro ouviram uma outra versão
Bianca Ribeiro é uma liderança jovem
Que contribui para uma nova tradição
Disse que o que importa
De verdade é a essência
O mundo muda a cada momento
Imagina o que se pensa?
Disse que era casada com a moça do tambor
Mas que não dançavam juntas apesar de todo amor



Nessa troca o que dizer?
Sobre os jongos a se cruzar
Tamandaré, Dito Ribeiro
E também da Escola de Aplicação
Três caminhos, três verdades, três histórias para contar

Como li, eu escrevi
Mas também é possível contar
Por outro modo de escrita, ou outra forma olhar
Ou ainda, como você possa desejar

Quem viveu, viveu e vivenciou
Sua experiência vai poder contar
Cada passo que passou
Cada forma de jogar
Levamos em consideração

“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”

Quem lê, quem escreve e do que se escreve o que se lê
Tudo faz parte da sua interpretação
Nessa roda que se acaba, a roda continua girando
Independente da tradição

E o jongo está na escola
As/Os estudantes poderão contar
Quem viveu, viveu essa história
Certamente poderão falar

Na escrita, no olhar e na voz
Em cada saia girando entre nós
Em cada corpo o suor
Da maneira que se achava melhor

Vamos caminhar que o mundo gira
E outros caminhos iremos seguir
Seja com o jongo nas aulas
Ou outros temas que venham emergir

“Adeus, adeus povaria eu vou embora¹⁵⁰
Já me diverti bastante, senhor disse tá na hora”

¹⁵⁰ Ponto de jongo da comunidade de Tamandaré, em Guaratinguetá (SP), utilizado no encerramento das rodas.

“Saravá jogueiro velho, que veio pra ensinar...”



CACHUEIRA!!!

**OS CORPOS DA DIÁSPORA
NEGRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
CULTURAL**

**Ronaldo dos Reis
GPEF-FEUSP**

Para assistir ao vídeo que registrou essa experiência, clique [aqui](#).