Viajando com jogos autóctones da América Latina: um relato de experiência em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I para além da representação da docência brasileira

Diogo Inacio Dias
Professor de Educação Física do Colégio Ítaca, docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Embu das Artes, Mestre em Educação pela UFSCar, licenciado em Arte-Teatro pela UNESP e licenciado em Educação Física pela USP.
Contato: diogo.inacio.dias@gmail.com

Luis Bruno de Godoy
Docente do curso de Ciências do Esporte da Unicamp, Doutor em Educação Física e Sociedade pela Unicamp, Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Unicamp bacharel em Ciências do Esporte pela Unicamp.
Contato: godoyluisb@gmail.com

Rogério Zaim-de-Melo
Professor do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMS, Doutor em Educação Brasileira pela PUC-Rio, Mestre em Educação Física pela USP, Licenciado em Educação Física pela Unesp.
Contato: rogeriozmelo@gmail.com.

https://doi.org/10.55823/RCE.V22.316

RESUMO

Este artigo relata a experiência de um projeto desenvolvido nas aulas de Educação Física de uma escola particular da cidade de São Paulo que teve como tema jogos autóctones latino-americanos. Tendo como pano de fundo o pensamento do filósofo pós-estruturalista Gilles Deleuze acerca da aprendizagem, procuramos escapar das linhas hegemônicas que fomentam a imposição de signos sobre os corpos no processo de ensino-aprendizagem. Nos aproximamos de uma aprendizagem como propõe Virgínia Kastrup, escapando de um pensamento representacional. O artigo traz o percalço do projeto: sua concepção, desenvolvimento, alguns achados e análises tecidos a partir de experiências acontecidas em aula.

Palavras-chave: *Educação Física Escolar; Aprendizagem; Gilles Deleuze; Jogos Autóctones; Práticas Corporais.*

ABSTRACT

This article reports on the experience of a project developed in Physical Education classes at a public school in the city of São Paulo on the theme of Latin American indigenous games. Against the backdrop of post-structuralist philosopher Gilles Deleuze's thoughts on learning, we sought to escape the hegemonic lines that encourage the imposition of signs on bodies in the teaching-learning process. We approach learning as proposed by Virginia Kastrup, escaping from representational thinking. The article covers the project's journey: its conception, development, some findings and analyses woven from classroom

Keywords: School Physical Education; Learning; Gilles Deleuze; Autochthonous Games; Bodily Practices.

RESUMEN

Este artículo relata la experiencia de un proyecto desarrollado en las clases de Educación Física de una escuela pública de la ciudad de São Paulo sobre el tema de los juegos indígenas latinoamericanos. Teniendo como telón de fondo el pensamiento del filósofo postestructuralista Gilles Deleuze sobre el aprendizaje, buscamos escapar de las líneas hegemónicas que fomentan la imposición de signos sobre los cuerpos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordamos el aprendizaje como propone Virginia Kastrup, escapando del pensamiento representacional. El artículo recoge el recorrido del proyecto: su concepción, desarrollo, algunos hallazgos y análisis tejidos a partir de las experiencias en el aula.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Aprendizaje; Gilles Deleuze; Juegos Autóctonos; Prácticas Corporales.

1 - INTRODUÇÃO

Os jogos são os conteúdos mais trabalhados em aulas de Educação Física, ora como estratégia (meio) para se ensinar uma prática corporal, ora como conteúdo (fim) sendo a própria prática corporal. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são considerados como uma unidade temática, sendo objeto de conhecimento para os 1º e 2º anos - brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional e, para os 3º e 5º anos - brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e de matriz indígena e africana (Brasil, 2018).

O jogo no Brasil é um vocábulo de caráter polissêmico. No dicionário Houaiss, por exemplo, encontramos 27 significados desde aquela usada para designar atividades cuja finalidade é recrear, divertir ou entreter, e que se aproxima da ideia de jogo apresentada na literatura científica, até a uma oscilação transversal ou longitudinal imposta pelo mar à uma embarcação que flutua.

Neste artigo apresentamos uma experiência na qual nos colocamos em movimento de pensamento criativo com a intenção de pensar possíveis para uma aprendizagem para além do pensamento representacional. Mais que meio e/ou conteúdos expressos em um documento legal (como a BNCC, por exemplo), desejamos outros fluxos possíveis no movimento de aprendizagem. Abortos às experiências, nos aproximamos de Deleuze (2006) ao desejar e buscar movimentos de não enformamento de corpos (Dias, 2024), de não ensignação de corpos (Deleuze, 2006). Trazemos nas páginas deste artigo uma experiência de um docente de Educação Física escolar que, no encontro com seus alunos, procura criar outras maneiras de ver, ser e estar no mundo. É com esse movimento que se constrói o projeto "Viajando com os jogos autóctones da América Latina".

Para a elaboração do projeto em questão, nos aproximamos da proposição de Godoy (2023) acerca do jogo, para quem:

> *O jogo é uma manifestação ampla que pode ser notada em boa parte das relações estabelecidas mesmo que não tenhamos conhecimento disso, esse está na forma com que nos comportamos, vestimos, negociamos, pensamos, brincamos, flertamos, oramos, enfim, na constituição das nossas relações e como compomos a cultura. O jogo ultrapassa a ideia de: dois indivíduos ou mais que se colocam na condição de desafio e competição. O jogo se torna potente e maior na medida em que problematizamos essa própria potencialidade, por isso, pensar o jogo enquanto uma condição*

> *do sujeito no mundo mostra a sua amplitude e a sua presença regendo cada uma dessas outras formas de relação (Godoy, 2023, p. 38)*

Nesse cenário, o mesmo autor, ao pensar a potência das relações possíveis no movimento de problematização que emergem no/do jogo, discute a importância da curiosidade como força de abertura à descoberta, à experimentação, ao desconhecido, ao mundo:

> *As relações consistem em trocas que são imprescindíveis para a manutenção da vida, passam pelo instinto, afetos, necessidades para manutenção do corpo, entretenimento e outras. O olhar e curiosidade humano é o que tornou possível novos descobrimentos, o que deslocou e colocou em movimento a humanidade no decorrer dos séculos, afinal, o que seria da ciência sem essa curiosidade? O cientista assim como o artista e o filósofo é um curioso, que observa, questiona, tem dúvidas e procura respostas, intervindo,*



> *experimentando até chegar a determinadas considerações ou novas dúvidas sobre tais questionamentos (Godoy, 2023 p. 38)*

Atravessados pela curiosidade que nos possibilita o encontro com o desconhecido, afetados pela experiência e pelos signos que violentam o corpo de um docente que pensa e escreve, nos encontramos com os jogos autóctones. Mas o que são jogos autóctones? Do que estamos falando?

Os jogos autóctones são aqueles que possuem um elemento autêntico e característico de uma região específica, refletindo uma prática cultural pura, inalterada e uniforme, que está profundamente enraizada entre os integrantes daquela sociedade (Lavega Burgues, 2000).

Em um mundo no qual a criança já não brinca na rua, em que as relações são cada vez mais efêmeras, em que



o instantâneo, o imediato tomou conta das nossas vidas, olhar para a cultura de um "outro", perceber que existem jogos que não se modificaram ao longo dos tempos, e se colocar em movimento de experimentação (nas aulas de Educação Física), é acreditar em uma educação capaz de transformações, para além da ensignação.

2 - PLANO DE VIAGEM - TRILHAS METODOLÓGICAS DO PROJETO "VIAJANDO COM JOGOS AUTÓCTONES DA AMÉRICA LATINA"

Ao longo do ano de 2023, em uma escola particular da cidade de São Paulo, desenvolvemos o projeto intitulado "Uma viagem pelas brincadeiras do mundo" com duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I nas aulas de Educação Física que acontecem duas vezes por semana. É dentro deste projeto que potencializar as experiências possíveis que as crianças podem ter ao se encontrarem com práticas corporais autóctones dos povos originários latino-americanos, tema do projeto. Vale destacar que, a experiência aqui proposta, está ancorada no conceito de experiência pensado a partir de autores que têm a problematizado, Espinosa (2021), Benjamin (2009), Larrosa (2017), mas especialmente, Deleuze (2003). Inspirados pela experiência relatada por Dias e Oliveira (2022), o projeto teve por objetivo principal promover a tematização de práticas corporais presentes nas infâncias de crianças de diferentes partes do mundo. Todavia, para a realização do projeto, como pano de fundo, elencamos somente regiões que foram, no curso da história, colonizadas (leia-se invadidas).

Assim, as regiões contempladas pelo recorte geográfico do projeto se constituem por América Latina, Ásia, Oceania e África. Desejamos com este movimento buscar uma compreensão de mundo a partir do lugar, das lentes, de um referencial de povos históricos, social, econômica e por vezes politicamente, oprimidos. Inspirados por Adichie (2009), procuramos driblar os riscos de uma história única, contada a partir da voz dos dominadores, suplantando vozes, histórias, narrativas, práticas culturais e corporais. Em outras palavras, buscamos um olhar mais ao sul, desejantes, também, de romper linhas abissais (Sousa Santos, 1991). Nos interessa pensar novas maneiras de ser e estar no mundo, numa perspectiva mais próxima de quem teve sua história, sua geografia, sua territorialidade ou mesmo sua existência suprimida, dominada ou mesmo apagada.

Não se trata, portanto, de pensar em um modelo de existência, idealizações a serem reproduzidas, de maneira existencialista. Muito mais nos interessa, e desejamos, as virtualidades dos possíveis, daquilo que poderia ou pode vir a ser. Pensamos, então, em experiências e encontros. Para Deleuze (2003, p. 143) o

encontro acontece “quando um corpo encontra um outro, pode ser que este lhe seja bom, acrescentando-lhe sua potência, aumentando sua força de existir. Ao contrário, quando um outro corpo subtrai, imobiliza a nossa potência de agir, ele é ruim” (tradução nossa).

Ao pensarmos, a partir do conceito de encontro em Deleuze (2003), podemos então pensar a experiência (tendo a aprendizagem como pano de fundo). Para o filósofo, o pensamento é indissociável de uma experimentação ou experiência que o force a pensar. Pensar, é nessa perspectiva violento. É necessário que algo tire o corpo (e o pensamento) de um estado de paralisia e que seja colocado em movimento. Além disso, o pensamento também não é indissociado de um aprendizado através da constituição de problemas. Há ainda um ato de criação que atualiza as ideias em obras de arte ou conceitos.

Deleuze propõe uma filosofia outra, que não opere na chave da representação e da transcendência. Trata-se, portanto, como vemos na obra O que é filosofia, de uma filosofia da imanência. Assim, filósofo não é necessariamente aquele que detém o diploma de filósofo. Mas aquele que cria conceitos que, por sua vez, habitam um determinado plano de imanência (Deleuze, 1997). Tendo essa linha de pensamento podemos pensar a experiência como um acontecimento que acontece a cada indivíduo e é plena quando escapa à subjetividade. Esse escape à subjetividade, podemos considerar, por que não, dentro do recorte deste trabalho aqui relatado, como a reprodução de subjetividades construídas a partir da ótica do colonizador, do opressor, daquele que historicamente submeteu outros povos que se constituíram como oprimidos.

Considerando o recorte dessa linha do projeto intitulada que tematiza jogos autóctones da América Latina, no primeiro bimestre e início do segundo bimestre, nos debruçamos, então, sobre o estudo de práticas presentes nas infâncias de povos originários latino-americanos. Tivemos assim, de certa maneira, um projeto (bimestral) sendo desenvolvido como uma linha dentro de um projeto maior (anual), no componente Educação Física.

Como trilhar metodológico, procuramos construir com as crianças elementos visuais de suporte aos temas desenvolvidos com a intenção de materializar as experiências vividas nos nossos encontros semanais, produzindo, inclusive, uma composição coletiva de registro do projeto. Em cada uma das salas de cada turma, construímos um mural no qual foi fixado um Mapa Mundi tamanho A2 para colorir (fixado sobre uma chapa metálica) na parede da sala de aulas. A cada aula (ou semana) em que visitamos uma nova região ou país, por meio da tematização de uma prática corporal, uma criança colore o local correspondente ao território visitado no mapa (como mostrado na figura a seguir).



Figura 1: Alunos colorindo o Mapa Mundi no mural da sala. Acervo dos autores.

Além dessa prática, uma outra criança se responsabiliza por desenhar a bandeira do país/região visitada. Aula a aula, semana a semana, fomos compondo um registro coletivo de nossa viagem no mural de sala: nosso mapa multicolorido rodeado das bandeiras dos locais estudados. Além disso, tínhamos também um aviãozinho contendo um ímã que era deslocado de região para região conforme íamos "viajando" pelo nosso mapa. O aviãozinho sempre ficava pousado no local que é tema de nossa aula naquele dia ou semana, conforme figura 2.



Figura 2: Mapa Mundi no mural de sala com as bandeiras dos países até então visitados e o aviãozinho com ímã que referencia a região tema da aula/semana. Acervo pessoal.

Nossa viagem teve como destino, no 1º bimestre, a América Latina. Visitamos as regiões correspondentes ao Peru, Colômbia, Argentina, Chile, Uruguai, Equador, Cuba, Paraguai, Bolívia. Ao estudarmos as práticas corporais oriundas dessas regiões, tivemos a oportunidade de perspectivar, por meio da experiência maneiras como as crianças desses países realizam brincadeiras que os alunos e as alunas já conheciam, como Amarelinha (Rayuela, do Perú), Alerta (¡Pare!, como é brincado na Colômbia), algumas variações de Pega-pega (presente em diferentes regiões, com diferentes nomenclaturas, dinâmicas e formas de se brincar), e outras brincadeiras como Rabo no burro

(Poner la cola al cancho, na região da Argentina e Uruguai), Corre-cotia (La guaraca, como é brincado na região andina do Chile), Rouba-bandeira (La Pañoleta, brincadeira tradicional nas escolas cubanas), por exemplo.

A ideia aqui era, a partir de um repertório comum e já conhecido das crianças, promover tensões entre essas experiências que as crianças já tiveram em outro momento e experiências que aconteciam ali no momento presente. Veremos adiante, a partir de Kastrup (2001), que esse tensionamento é uma linha possível para a aprendizagem que se encontra com o pensamento de Deleuze (2006). Foi a partir desses tensionamentos entre experiências, que entramos em movimento de explorar possibilidades de expansão desses horizontes do jogar.

Ao longo das próprias aulas em que explorávamos as possibilidades de prática de um jogo ou brincadeira, por vezes as crianças traziam suas próprias sugestões de mudanças e incremento de novos elementos para o jogo, como criação ou alteração de regras, aumento ou diminuição do grau de complexidade, ou mesmo incremento de novos desafios. Nesses movimentos das crianças identificamos alguns desses tensionamentos propostos por Kastrup (2001). Um exemplo disso pôde ser observado ao brincarmos de Rayuela, quando cada criança compôs sua própria amarelinha. Para além da dinâmica já conhecida de atirar a pedra e saltar com um ou dois pés nas respectivas casas numeradas, algumas Rayuelas demandavam a realização de desafios corporais (de deslocamento, de apoios no chão), ou mesmo o incrementos de elementos simbólicos de faz de conta, mimese, ou de dança. Isso sem mencionar a profusão de amarelinhas que se encontravam e se cruzavam e se atravessavam e se interferiam e se distanciavam e se compunham.

Nas figuras 3 e 4 temos algumas pistas dessa profusão rizomática (Deleuze; Guattari, 2017) de rayuelas. Inclusive, no registro da figura 3, há uma interessante indicação de uma regra para brincar naquela rayuela, uma possível linha de tensão que pode ter atravessado aquele corpo que criou aquelas linhas no chão e que pensa em jeitos possíveis de brincar de amarelinha. No chão está escrito: “regra não pode parar de corer” (sic). É possível brincar de amarelinha sem parar de correr? Corrida e amarelinha combinam? Como se brinca de amarelinha correndo? Alguns questionamentos possíveis de um professor que vê a produção de seus alunos e entra em movimento de pensamento sobre as experiências e encontros e acontecimentos.



Figura 3: Reyuelas. Acervo pessoal.



Figura 4: Rayuelas (2). Acervo pessoal.

Mais para o final do bimestre, nos encontramos com os povos originários da América Latina. Procurando construir com as crianças a ideia do que vem a ser uma cosmogonia dos povos originários da região latino-americana, nos aproximamos primeiramente do povo indígena Guarani que ocupa diferentes áreas do território de diferentes países (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Bolívia), para então, nos encontrarmos com o povo olmeca e com o povo maia na região da província de Yucatán no México (mas também na região da atual Guatemala e do Belize).

Ao tematizarmos algumas práticas corporais da cultura de alguns dos povos originários da América Latina, a intenção foi a de que as crianças tivessem a oportunidade de entrar em contato com um universo cultural distinto: muitas das brincadeiras estudadas e praticadas dialogam com o cotidiano de vida em uma comunidade indígena. Ficou nítido, ao experimentarmos essas práticas corporais que há uma relação muito íntima nas atividades desempenhadas na comunidade (seja no âmbito do cultivo da terra ou da atividade de caça, ou mesmo nas tarefas da vida cotidiana, por exemplo), seja na relação com a natureza e o meio ambiente (as árvores e a floresta, os rios, os animais, ou ainda os antepassados e etc).

Ao longo de todo o projeto, algo recorrente e fundamental, foi o processo de pesquisa e investigação por parte do docente da disciplina em mapear práticas corporais que são possíveis de serem observadas nas regiões e localidades alvo do projeto. Assim como relatado por Dias e Oliveira (2022), nesta nova experiência com o projeto "Uma viagem pelas brincadeiras do mundo" coube ao professor recorrer ao material didático próprio (composto cotidianamente quando da primeira experiência com o projeto no ano de 2020), bem como de novas investigações em websites, plataformas como o Youtube, ou mesmo em atividades de entrevistas com familiares das crianças oriundo de diferentes regiões da América Latina e radicados no Brasil.

Um outro potente canal de pesquisa investigado foi a consulta a pessoas conhecidas ou presentes no círculo pessoal de amizades do próprio docente, oriundas de famílias contendo familiares descendentes de povos originários latino-americanos, que em sua infância, praticaram jogos e brincadeiras tradicionais da cultura desses povos. Nesse movimento constante de consulta, pesquisa, investigação e parceria com as crianças (e sua curiosidade e possibilidade de buscarem informações com suas próprias famílias), fomos tecendo o pano de fundo que embalou nosso estudo e experimentações.

PRÁTICAS CORPORAIS DE POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS - COSMOVISÃO INDÍGENA (OU ROMPENDO COM A IDEIA DE QUE A VIDA PRECISA SER APENAS ÚTIL)

Tendo então a ideia de práticas corporais autóctones de povos da América Latina no sul de nossa bússola, nosso roteiro de viagem teve como ponto inicial de destino, a possibilidade de estabelecer diálogos com os diferentes povos indígenas do Brasil e alguns países fronteiriços como o Paraguai, a Argentina, a Bolívia e o Peru, por exemplo. Assim, o professor mapeou algumas práticas corporais oriundas de diferentes povos/regiões indígenas do Brasil e regiões fronteiriças para compor o plano de viagem do projeto.

Nesse mapeamento realizado, podemos destacar:

i) *Cabas-Maë*: bastante brincado por crianças indígenas da região amazônica, a brincadeira se constitui, de início, na divisão de dois grupos: um deles é o de roçadores, responsáveis por cuidar da roça e do roçado, enquanto o segundo deles, é o de cabas, ninhos de marimbondos. Os cabas, formam uma roda e ficam sentados de frente um para os outros de mãos dadas. Continuamente os cabas balançam as mãos para cima e para baixo, produzindo sons de um enxame de marimbondos. Enquanto isso, os roçadores, vão movendo suas mãos como se estivessem trabalhando no cultivo de suas roças. Sem aviso prévio, mas lentamente os roçadores, em seu movimento, vão se aproximando dos cabas. Quando um deles toca em uma criança-marimbondo, o enxame é despertado e começa a perseguir as roçadoras. Sempre que um roçador é pego, ele se transforma em cabas e a brincadeira se reinicia até que não reste mais nenhum roçador;

ii) *Toloi Kunhugu* ou Gavião e Passarinhos: para realizar essa brincadeira, desenha-se uma árvore no chão, bem grande com vários galhos de acordo com o número de brincantes presentes. Um dos participantes será o gavião e os outros, os passarinhos que precisam escapar de seu perseguidor (gavião) e defender seus ninhos. A brincadeira é iniciada com o gavião saindo à caça dos passarinhos. Esses, saem dos seus ninhos e fogem para um local próximo à árvore (batendo os pés no chão e fazendo uma cantoria). Agachado, o dono da brincadeira (previamente escolhido), sai em direção aos passarinhos. Próximo do grupo, o gavião salta e tenta apanhar aquele passarinho que não voltou ao ninho. A brincadeira segue dessa maneira até que todos os passarinhos sejam apanhados. O último passarinho apanhado, vira o gavião da próxima rodada da brincadeira;

iii) Peteca: a partir das pesquisas que realizamos, não identificamos um povo/nação indígena brasileira precursora dessa prática corporal. Trata-se de uma brincadeira famosa na qual os participantes ficam em círculo para jogar, em grupo ou em duplas, o material peteca. A peteca tradicionalmente é feita de palha de alguma planta nativa trançada no formato de um "saquinho", recheada com pedrinha ou areia e que, na parte superior do "saquinho" apresenta penas de aves também nativas. A peteca deve ser lançada de um participante para o outro golpeando a base (o fundo dela) com a palma da mão. Na tradição indígena, aquele que deixar a peteca cair é eliminado da brincadeira. O último restante é o vencedor.



Figura 5: Uma das petecas produzidas utilizando jornal, sacola plástica e fita adesiva. Acervo pessoal.

iv) *Tobdaé*: utilizando as petecas manufaturadas na experiência anterior, tematizamos este jogo, tradicional entre as crianças do povo Xavante, do Mato Grosso. Similar ao tradicional jogo de queimada, como conhecemos nas escolas, o Tobdaé se joga em duplas, e, ao invés utilizarmos uma bola, usamos as petecas como material. Com algumas petecas para cada participante (podem ser umas três, ou usar a mesma várias vezes, nesse momento as crianças, no próprio movimento de experiência do jogo foram sugerindo, criando e compondo regras e possibilidades para a experimentação), um participante deve atingir o outra, golpeando a peteca, ao mesmo tempo em que tenta desviar dos lances do adversário. Quem for atingido, é eliminado da brincadeira, até que reste apenas um participante. Aqui vale ressaltar que as crianças propuseram que quem fosse atingido por uma peteca ficasse de fora, eliminado do jogo, até que o participante que o eliminou fosse atingido por uma peteca, sendo assim eliminado. O jogo assume, assim, um caráter de *continuum*, quase que sem fim. O fim do jogo seria decretado somente se um mesmo participante eliminasse todos os demais. As crianças também foram criando algumas regras limitando a quantidade de deslocamento permitida quando de posse da peteca, ou mesmo regiões do corpo nas quais a peteca poderia atingir sem que a pessoa fosse eliminada do jogo;



Figura 6: prática do jogo Tobadé. Acervo pessoal.

v) Arranca Mandioca: brincada por diferentes crianças indígenas do território brasileiro, essa brincadeira consiste na seguinte dinâmica: uma criança abraça primeiro com força um tronco de árvore (ou alguma estrutura disponível no espaço em que se realizará a brincadeira - no caso da quadra poliesportiva da escola foi uma das colunas de sustentação do teto ou um dos gols). Na sequência, compondo as raízes de mandioca, as outras crianças vão, uma a uma, se abraçando umas nas outras. Uma outra criança que não está compondo o emaranhado de raízes de mandioca, outra criança deve ser escolhida com a arrancadora de mandiocas. Essa criança tem a tarefa de puxar a última criança da fila-raiz e tentar fazê-la se desprender. É permitido, na tradição indígena brasileira, segundo os relatos orais, fazer cócegas para ajudar a soltar as crianças-raízes. Cada criança que se solta deve ajudar o arrancador da vez a ir arrancando as próximas crianças-raízes, uma a uma.



Figura 7: Registro da prática da brincadeira Arranca Mandioca. Acervo Pessoal.

vi) Fubeca ou bolinha de gude: Brincadeira ainda bastante brincada em diferentes aldeias do território nacional, pode consistir em diferentes desafios aos participantes. Desde acertar uma bolinha arremessada em uma sequência de buracos feitos no chão, até com um lançamento de uma bolinha, extrair outras bolas apostadas dentro de um círculo desenhado no chão. No primeiro caso, há uma sequência determinada de buracos-alvo que devem ser acertados. Se um mesmo jogador vai colocando a sua respectiva bolinha buraco por buraco, segue jogando. Caso não consiga dar sequência, cede a vez ao próximo desafiante (esse jogador que cedeu a vez, retoma sua jogada quando todos os participantes vão cedendo a vez de jogar por insucessos e retoma seu jogo a partir do último buraco em que acertou sua bolinha). O jogador que conseguir acertar todos os buracos, um de cada vez, do primeiro ao último, vence. Na modalidade em que se deve atirar uma bolinha com a intenção de extrair as demais de dentro de uma área determinada (geralmente um círculo, os jogadores que conseguirem acertar uma bolinha, sendo capazes de retirá-la do círculo, ganham essa bolinha extraída. Vence aquele que ficar com a maior quantidade de bolinhas quando todas foram extraídas do círculo (área determinada).



Figura 8: Registro da prática do jogo de Fubeca. Acervo Pessoal.

Para além de apenas "cumprir" com as exigências legais expressas na lei nº 11.645/08, que versa sobre a inclusão e obrigatoriedade do estudo da História da África, cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, procuramos nos aproximar mais do que propõe Gilles Deleuze (2006) acerca do ato de pensar. Para o filósofo em questão, o pensamento é indissociável de uma experimentação ou experiência que o force a pensar. Os signos, para Deleuze, são violentos, atravessam o corpo, o tirando de seu estado natural de estupor (paralisia). Violentado pela força dos signos, o corpo se põe em movimento (criativo). Para Deleuze, não há aprendizado sem a constituição de problemas, sem o atravessamento violento proporcionado pelo encontro com os signos.

Uma das intenções desse projeto foi a de provocar as crianças a saírem de seu lugar comum e conhecido, urbano, possibilitando entrar em contato com práticas corporais outras, oriundas de uma cosmovisão diferente, atravessada por uma organização social, cultural, religiosa, política diferente. Mais que conhecer diferentes práticas corporais e povos indígenas que as praticam, provocamos as crianças a tentarem enxergar o que é ser indígena no Brasil contemporâneo. O que é cultivar mandioca com o ciclo das chuvas sendo afetado pela dinâmica climática global que afeta o planeta todo (vide a catástrofe climática no estado do Rio Grande do Sul)? Qual a relação entre os povos indígenas e a floresta (e seus componentes, seus habitantes, suas forças e ...)? As crianças da cidade

criam e inventam brinquedos (em alusão à peteca)? O que é uma roça? De onde vem os alimentos que consumimos? Onde vivem os marimbondos?

Algumas dessas questões, propostas às crianças com a intenção de provocarmos o pensamento, parecem, quem sabe, ingênuas. Mas podem estar intimamente relacionadas à uma cosmovisão indígena. E aqui não podemos deixar de convidar Krenak (2020), ao qual somamos nossas vozes ao gritar que em nossa existência urbana, eurocentrada, capitalista, não enxergamos a natureza e seus componentes como seres vivos, existências:

> *Quando falo de humanidade não estou falando só do Homo sapiens, me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre: caçamos baleia, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos do que ele. Além da matança de todos os outros humanos que a gente achou que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir com roupa, comida e abrigo (Krenak, 2020, p. 5).*

Como aponta Krenak (2020) a vida não é útil e, nem deveria ser somente útil, em proposição nossa. O que, em nosso modo de ser, modo de estar no mundo, afeta diretamente os ecossistemas e, porque não a vidas dos povos originários, brasileiros e de outros lugares do mundo? A partir de uma brincadeira como a de Arranca Mandioca, foi possível transcender a esfera conceitual / procedimental / atitudinal expressas nas habilidades, capacidade e competências da BNCC, por exemplo, e produzir debates críticos sobre o que é ser indígena no Brasil hoje. O que é ter as águas que seus antepassados beberam, nas quais se banharam, nas quais nadaram, ou mesmo buscaram alimento, sendo contaminadas por práticas de garimpo ilegal? O que é ter a floresta, suas árvores - entidade, antepassados, na visão de Krenak (2020) - derrubados para ceder lugar à plantação de monoculturas?

Aqui abrimos mais uma linha de discussão e nossa proposição. Sabemos que será polêmico, mas ousamos fincar esta estaca no campo. Partimos do pressuposto de que, no movimento de aprendizagem, todo e qualquer tema é possível de ser encontrado na sala aula. Não subestimamos a capacidade inventiva, crítica, criativa, espontânea das crianças. Pelo contrário, apostamos mesmo é no poder violento dos signos, segundo Deleuze (2006). Dessa maneira, procuramos muito mais estarmos abertos e permeáveis às questões formuladas e trazidas pelas crianças do que em movimento propositivo de questões que, supostamente, estimulariam o despertar de questões, problemas, posicionamentos críticos das crianças.

Uma vez que nossas intenções se alinharam muito ao que foi proporcionado pelas experiências às crianças ao tematizarmos algumas

práticas corporais indígenas, nos interessou muito mais os possíveis que iam surgindo do encontro das crianças os signos ao estarem em movimento de experiência que qualquer tipo de direcionamento ou proposição por parte do professor. O mesmo movimento de provocação tentamos produzir ao propormos a experimentação de práticas corporais de povos originários outros.

PRÁTICAS CORPORAIS DE POVOS ORIGINÁRIOS OUTROS - CORPO EM MOVIMENTO NA LATINOAMÉRICA E ALGUMAS NOTAS SOBRE APRENDIZAGEM EM GILLES DELEUZE

Nos deslocando para a região de Yucatán, antigo território do povo Olmeca e Maia, no atual território do México, na região do mar caribenho, tivemos a oportunidade conhecer um jogo de bola descrito por Lodeño (2015) como Juego de Pelota (jogo de bola). Reconhecendo que essa nomenclatura foi instituída pelos colonizadores espanhois, optamos pela nomenclatura original em maia - pok-ta-pok, ou em asteca - ullamaliztli (CAMARGO, 2004). Segundo Lodeño (2015), esse jogo foi uma prática constante em grande parte da Mesoamérica, jogado por culturas tão antigas quanto a Olmeca (1200 - 400 B.C), Maia, ou mesmo, do tempo da invasão e conquista espanhola da região. Lodeño (2015) ressalta que os jogos de bola cumpriam, naquele contexto social, diferentes funções. Desde atividade lúdica, passando por atividade esportiva ou inclusive teatral. Nesses momentos, reis triunfantes e reis derrotados eram interpretados por atores. Havia também representação de guerras e alianças, de rituais que repetiam o antagonismos cósmicos da origem dos tempos, ou ainda formas de seleção de vítimas destinadas a sacrifícios que se propunham a honrar os deuses cultuados pelos respectivos povos praticantes desses jogos. Segundo mesmo autor:

> *Ao visitar um sítio arqueológico no México, Guatemala, Honduras, é provável que, além de templos, pirâmides e palácios, o visitante se depare com um espaço longitudinal constituído por dois muros paralelos que podem ter entre 16 e 96,5 metros, nos quais, na maioria das vezes, se apoiavam bancos da mesma extensão, marcando um espaço com largura entre 5 e 30 metros e com altura entre 3 e 8 metros. Trata-se de uma construção organizada para realizar no espaço demarcado um jogo conhecido como juego de pelota, aqui traduzido por jogo de bola (Lodoño, p. 112)*

Em sua caracterização, Lodoño (2015) ainda afirma que o jogo podia ser praticado por 1, 2, 3, 4 ou 7 jogadores de cada lado do campo, que batiam com distintas partes do corpo (peito, coxas e quadril) numa bola com a intenção de, assim como os astros, mantê-la

em movimento contínuo, o máximo de tempo possível. Na província de Yucatán, onde habitava o povo maia, no período denominado por arqueólogos de pós-clássico, um aro vertical de pedra foi introduzido no espaço do jogo. O time que conseguisse fazer com que uma bola rebatida passasse por dentro do aro, saía vencedora da partida (Lodeño, 2015). A bola, hule, feita de uma resina própria da região América Central, por vezes oriunda de lava vulcânica, que, flexível e dura ao mesmo tempo, era capaz de quicar a qualquer impacto.

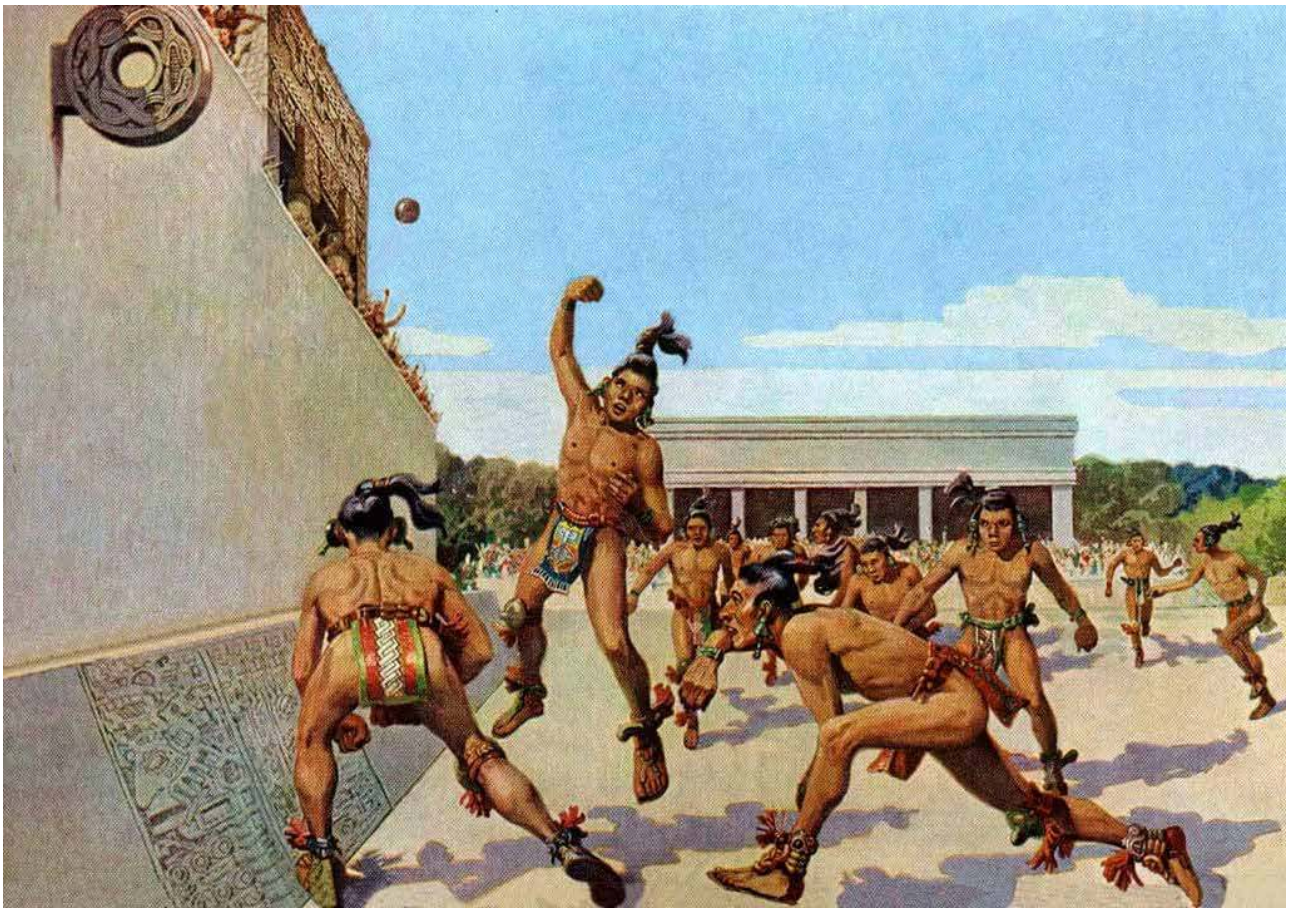

Figura 9: imagem ilustrativa do jogo pok-ta-pok

Apresentamos, inicialmente, na sala de aula de cada grupo, um vídeo de contextualização da prática do jogo para as crianças. De partida algumas impressões (bastante espontânea) das crianças foram registradas: “Eu não vou conseguir fazer isso aí, não!”, disse um aluno; “Você só pode estar maluco?!”,

disse uma outra; "É impossível jogar esse jogo aí, professor", sugeriu uma outra criança. Sendo assim, a partir das próprias proposições das crianças, no que diz respeito à prática do pok-ta-pok, algumas adaptações foram realizadas com a intenção de possibilitar uma prática mais acessível. Por exemplo: utilizamos uma bola de borracha, tradicionalmente chamada de bola de aprendizagem no tamanho 10; um bambolê foi fixado a uma altura de 1,5 m do chão em um poste de voleibol; as próprias crianças construíram coletivamente algumas regras (como as partes do corpo permitidas com as quais era permitido golpear a bola); e o sistema de pontuação. A ideia foi a de pensar no "jogo de bola" do terceiro ano, ou seja, uma reinvenção do jogo dentro do contexto da turma (das habilidades, capacidade e mesmo competências).

Foi possível observar que as crianças, para além de se apropriarem da prática do *pok-ta-pok*, ao se sentirem capazes e seguras no desempenho do jogo, passaram a criar jogos dentro do jogo. Algumas crianças reinventaram algumas regras dentro da disputa que estava em andamento com outros colegas e criaram desafios como somente rebater a bola com a cabeça; outras muito vinculadas à prática do futebol, inseriram habilidades da modalidade esportiva, como o uso dos pés; outras diante do alto grau de complexidade em se rebater a bola com peito, quadril e coxas, introduziram elementos que tornaram o jogo mais "fácil" de ser jogado (na perspectivas delas próprias), como ser permitido utilizar as mão para lançar bola ao recolocando-a em jogo após paulatinamente parar de quicar e rolar ou parar sobre o chão.

Inspirados pela obra *Diferença e Repetição de Gilles Deleuze* (2006) consideramos que "nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo" (Deleuze, p. 48). Ou seja, ao invés de impor às crianças modelos, signos, modos de ser e fazer em sua experiência com o jogo *pok-ta-pok,* optamos por deixar as crianças livres para terem suas próprias experiências e experimentações e desconstruções e reconstruções e impressões e criações e com o jogo. Em outras palavras, como propõe o pensamento deleuziano, quisemos nos distanciar de um movimento de *ensignamento* (imposição de signos sobre os corpos).

Com as crianças, para além da prática do jogo, também discutimos alguns desses elementos étnicos, culturais, sociais e mesmo religiosos da cultura maia e olmeca. É nesse recorte temático que tivemos a oportunidade de construir com as crianças discussões, em rodas de conversa e a partir de apreciação de material audiovisual e gráfico previamente selecionados pelo

professor, acerca do que vem a ser a cosmovisão de um povo. Como atividade de síntese, com a ajuda das professoras de sala, a partir da temáticas dos povos originários da América Latina, conteúdo de História e Geografia constantes no livro didático adotado para a turma, as crianças também criaram suas próprias histórias tendo como personagens, crianças maias, astecas, olmecas, incas, quechua, dentre outras. Tais histórias com personagens, roteiros, situações, imaginadas pelas crianças ficaram expostas pelos corredores da escola como um dos produtos do projeto.

Nesse movimento, temos, novamente, uma aproximação do que Deleuze (2006) propõe acerca da aprendizagem. O filósofo afirma não ser possível saber como um corpo aprende. Mas nos presenteia com algumas pistas. O movimento de aprendizagem não deveria se pautar em diretividades pré-concebidas a serem seguidas. Ao invés de criar, por exemplo, um roteiro pré-definido de história, exigindo personagens, ideias a serem narradas, componentes obrigatórios do que deveria conter a produção textual, as crianças foram convidadas a criar. Criar suas histórias afetadas pelas experiências vividas e acontecidas com o pok-ta-pok, com a jarana yucateca (que veremos adiante), com histórias sobre os povos que habitavam a América antes mesmo de essa terra ser nomeada América, antes ainda ser latina, colonizada, dominada. O convite à livre criação e invenção de histórias não parece, necessariamente, algo que se aproxima do ensinar. Falamos aqui mais de como a criação assume o protagonismo na ação das crianças e menos de modelagem e direcionamentos.

Ainda dentro do contexto da mesoamérica, também tivemos a oportunidade conhecer uma dança conhecida como *jarana yucateca*, praticada principalmente na região hoje conhecida como Guatemala, mas também na região da província de Yucatán e proximidades, até mesmo em Cuba (sofrendo forte influência africana, sobretudo com a presença de tambores). Nos alimentamos em Rendón (2005) e sua produção que delineia artística, cultural, social e religiosamente a prática dessa dança tradicional do folclore maia. Trata-se de uma dança que exige destreza, equilíbrio e domínio sobre uma bandeja equilibrada sobre a cabeça contendo quatro copos e uma garrafa ou jarra. Ao som de uma música tradicional da região, os praticantes dançam, realizam movimentos coreografados equilibrando a jarra sobre a cabeça, por vezes em pares.

Há relatos históricos, inclusive de Rendón (2005) que havia zonas de entrecruzamento cultural entre o povo maia e os colonizadores espanhois no que diz respeito à celebrações e festas nas quais havia a presença de dança. Por exemplo, enquanto os maias performavam danças como a *jarana* para cultuar a entidade divina *Chaac* pedindo pela chegada das chuvas, o mesmo fazia os espanhois, mas para com o madrilenho San Isidro Labrador. Ao que parece, a

Jarana tal qual é dançada ainda hoje na região de Yucatán é um entrecruzamento entre as danças pré-hispânicas e a influência colonizadora espanhola (Rendón, 2005).

Em aula, apresentamos às crianças um vídeo da realização da *janara yucateca* disponível no *Youtube* para apreciação, como atividade disparadora do tema daquele encontro, e posterior discussão. Com olhares de surpresa e admiração as crianças se questionaram como seria possível equilibrar uma bandeja contendo quatro copos e uma garrafa na cabeça. A partir de provocações do professor, levantamos algumas habilidades corporais necessárias para desempenhar tal tarefa. Equilíbrio, leveza nos movimentos, habilidade de dançar bem, controle sobre os movimentos do corpo foram hipóteses levantadas pelas crianças. As crianças também sugeriram que talvez não fossem capazes de equilibrar uma bandeja com copos e uma garrafa ou jarra sobre a cabeça. Quando questionadas sobre o que elas se sentiriam capazes de equilibrar sobre a cabeça, elas propuseram a utilização de uma garrafa *pet* de 500ml ou de 1l.

A partir das discussões construídas na aula, a partir da apreciação do material audiovisual, combinamos que na aula seguinte cada um traria sua própria garrafa *pet* para experimentarmos a *jarana yucateca.* E assim o fizemos. Na aula seguinte, munidos de garrafas e uma caixa de som *bluetooth* conectada ao *smartphone* do professor, que já havia selecionado uma *playlist* de músicas da região de Yucatán, nos encaminhamos para a quadra. o objetivo daquele encontro entre crianças, garrafa, música, espaço, corpos, movimentos, era que a experiência se desse de maneira livre, sem *ensignamentos*, para que os corpos fossem afetados pelos elementos ali presentes e criassem suas maneiras de dançar equilibrando uma garrafa na cabeça.



Figura 10: aulas de experimentação da jarana yucateca. Acervo pessoal

Para além de habilidades e competências expressas, por exemplo na BNCC, mais interessava ao professor que fosse oportunizado aos indivíduos a criação de suas próprias experiências ao dançar e criar e se mover e equilibrar e se relacionar com outros corpos e ocupar o mesmo espaço tempo com outros corpos em movimento de criação e experiência. Afetados pelos elementos que compunham aquele cenário, as crianças experimentaram diferentes maneiras de serem e estarem naquele momento. Havia crianças que buscavam referências em experiências prévias; outras testavam o que seus corpos eram capazes de fazer com a garrafa sobre a cabeça; outras testavam amplitudes de movimentos; outras brincavam e improvisavam com velocidade e intensidade de movimentos. Uma profusão rizomática de experiências que se cruzavam ou não. Que se afetam ou não. Que iniciavam e com a mesma velocidade, se extinguiam, tomadas por outros fluxos. Sem regras. Sem imposições. A livre e infinita profusão de linhas. Rizoma.

Por fim, além do *pok-ta-pok* e da *jarana yucateca*, nos encontramos com um brinquedo tradicional também da cultura maia, o *tinjoroch*. Um círculo (geralmente de madeira ou até mesmo palha trançada), plano, com dois furos no centro da circunferência por onde um cordão é passado. Após passar o cordão por ambos os furos, dá-se um nó unindo as pontas. Para manusear o *tinjoroch,* é preciso segurar as duas extremidades do cordão unido deixando o disco ao centro. Aí basta enrolá-lo ao redor de si mesmo, torcendo o cordão. Uma vez torcido, basta esticá-lo para que ele desenrole e, depois de desenrolado, aproveitando o impulso do movimento do cordão, se enrole novamente no sentido oposto.

Utilizando materiais alternativos como papelão de espessura mais grossa, ou mesmo uma chapa de madeira de média densidade de espessura mais fina, cortamos os discos e os furamos utilizando equipamentos como serras circulares que a escola dispõe. Munidos de discos cortados e cordões (barbantes), produzimos uma oficina de confecção de *tinjoroch* para as crianças em uma de nossas aulas. Colorimos nosso brinquedo com lápis de cor e/ou canetinha hidrocolor, passamos os cordões pelos furos e iniciamos o movimento de aprendizagem do manuseio dos *tinjorochs.* Alguns, inclusive, após a aula, viraram belos colares ornamentando os pescoços das crianças.

Algumas semanas depois, em um sábado letivo conhecido como Manhã de jogos e brincadeiras, atividade já tradicional do calendário escolar, a equipe docente de Educação Física, Corpo e Movimento (Teatro e Dança), considerando alguns projetos que já estavam em curso na escola, sobretudo no ensino fundamental I, propôs como tema para o encontro, práticas corporais de povos originários latino-americanos. Sendo assim, as crianças das turmas dos terceiros anos assumiram o protagonismo do evento, assumindo a posição de propositores de algumas oficinas à comunidade escolar presente (em sua maioria, familiares das

próprias crianças). Nesse momento de partilha de conhecimento e de encontros e experiências, as crianças ensinaram os presentes a confeccionarem e brincarem de *tinjoroch,* na quadra, ensinaram brincadeiras como o *cabas-maë,* a peteca, o *tobdaé* e o *toloi kunhugu.*

Ao assumirem esse lugar de propagadores de saberes e conhecimentos, no campo da vivência da experiência, no encontro entre corpo-corpo, corpo-espaço, corpo-objetos, corpo-objetos-corpo, corpo-espaço-corpo, nesse acontecimento que foi esse sábado letivo, pensamos ter nos aproximado ainda mais da ideia de aprendizagem proposta por Deleuze (2006). Da mesma maneira que, nas aulas o professor não ocupou o lugar de modelo a ser seguido, em uma chave faça como eu, mas sim em uma chave propositiva de faça comigo, o mesmo movimento pôde ser observado nas crianças ao protagonizarem as oficinas. Ficou nítido para os professores envolvidos que, além de posturas de autonomia e compreensão de si, dos materiais e processos envolvidos ao se propor a ensinar algo a alguém, o faça COM ao invés do faça COMO, foi uma linha de intensidade bastante marcante.

Mais que dominar conceitos, saber sobre acumular informações, as crianças, ao longo do projeto, ao passo em que iam se disponibilizando e vivendo as experiências, tornaram-se ativas em seu próprio movimento de experiências. Para Deleuze (2006) o pensamento não é indissociado de uma experiência ou experimentação que force o indivíduo a pensar. Sem experiência não há criação de pensamento. Nesse sentido, a aprendizagem se dá através da constituição de problemas. Há tensionamentos. Há tensões entre o saber anterior e a experiência presente. Para Kastrup (2001, p. 17) o movimento de aprendizagem se assemelha a ser viajante em um país estrangeiro (curiosamente o que nos propusemos, desde o início do projeto a sermos em nossa viagem pelas brincadeiras do mundo):

> *Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas.*

Podemos, como propõe Dias (2024) e Kastrup (2001), chamar essa aprendizagem - errante, viajante estrangeiro, ermitã, que tensiona o já sabido e a experiência vivida - de aprendizagem inventiva. Kastrup

(2001, p. 17) afirma que "tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização". Pensando no viajante, vemos que ao retornar para casa, ele "é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam desapercebidos" (Kastrup, p. 17-18).

Quando um viajante se afasta da cidade em decorrência da viagem, é prolongado em um afastamento da percepção banal e recognitiva. É como se, ao sair, mesmo que por um período de tempo determinado, de um ambiente em que desempenhamos comportamentos predeterminados, automatizados, mecanizados (e não criativos, inventivos). Atravessados sempre pela constante repetição e hegemonia de um ambiente que nos é familiar, natural, livres de problematizações, de certa maneira, não nos abrimos para as experiências. Não vivemos as experiências no tempo presente, em tensionamento com as experiências já vividas. Não há essa tensão entre o conhecido e desconhecido. Não, por sua vez, movimento criativo de pensamento.

A figura 11, apresenta como ficou o mapa após todas as viagens realizadas pelo professor e pelas crianças.



Figura 11: Mapa Mundi ao final do projeto, contendo *todos os territórios visitados. Acervo pessoal.*

Viajar pelas brincadeiras do mundo, pelas brincadeiras autóctones de povos originários latino-americanos é nos possibilitar o viajar como estrangeiro, aberto às experiências do mundo, em tensionamento entre o conhecido e o desconhecido. É estar em movimento de aprendizagem COM e não COMO,

livre de modelos e preconcepções. É escapar de uma chave de pensamento representacional, estruturalista, como nos convida a pensar Gilles Deleuze (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato se constitui como um movimento criativo na direção de escapar de linhas hegemônicas e, por meio da experiência e dos encontros, parece ter se distanciado de modelos de pensamento representacional. Justamente por essa razão não desejamos, de maneira alguma, que essa experiência aqui relatada seja alçada a modelo de prática educativa bem-sucedida, um *case de sucesso,* uma experiência a ser replicada. Fazê-lo, por si só, é *enformar*, é criar imagens-modelo, é assassinar a criação convertendo-a em representação. O que aqui partilhamos é o que é: singularidade. Um encontro de corpos que se coloca em movimento de experiência.

Ao acompanharmos o percurso do projeto, observamos que não houve reinado da chave modal FAÇA COMO EU, mas sim da proposição FAÇA COMIGO, nos colocando em movimento de uma aprendizagem que não *ensigna* corpos. Não há imperativos. Não há verdades absolutas. Inclusive, seria, no nosso entendimento, um tanto incoerente pensar em práticas corporais de povos autóctones da América Latina, historicamente apagados, violentados, oprimidos, subjugados, e seguir reproduzindo discursos, práticas e narrativas que operam na chave da colonização. As verdades únicas são a hegemonia. São a homogeneidade. Quando falamos de povos originários, diante das linhas estruturalistas, falamos de diferença, de singularidade.

Trazer para a sala de aula práticas corporais autóctones de povos originários latino-americanos não é (tão somente) operar na esfera dos conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais, por exemplo) e suas representações expressas em uma proposta curricular. Falamos aqui de alargamento de horizontes possíveis. A vida não é útil (Krenak, 2020) e não deveria estar acoplada a essa ânsia capitalista da utilidade. Falamos de conhecer o mundo sob diferentes e singulares lentes. Aquelas, inclusive, que foram silenciadas, cerceadas, apagadas. Conhecer o mundo fazendo um movimento de conhecê-lo por lentes não hegemônicas, é possibilitar pensar (e criar) outras maneiras de ser e estar no mundo ao viver as experiências, como nos convida a pensar Deleuze (2006). Nessa perspectiva um projeto como esse se constituiu não como um meio de desenvolvimento de habilidades, competências e capacidades, mas como um espaço de aprendizagem no sentido deleuziano do termo.

Perseguimos e criamos e produzimos e inventamos e desejamos e e e... ao longo do projeto encontros que possibilitassem o tensionamento entre o já conhecido

e o que se experiencia no momento presente da experiência (Kastrup, 2001). As produções das crianças não se constituíram, no nosso entendimento, em uma chave de reprodução. Amarelinhas, jeitos de jogar e de experimentar e vivenciar e de fruir e de ser e estar e … foram criadas e recriadas e tensionadas e problematizadas e e e… pelas crianças em seu movimento de experiência. Produção livre de modelos, de formas e imperativos. Viajantes, nômades errantes, estrangeiros, como propõe Kastrup (2001), mais nos interessa o encontro com o desconhecido que as certezas prévias. Assim, produções não são reproduções.

Não perseguimos modelos e receitas. Afinal, foi uma receita de mundo em que colonizador oprime o colonizado, que desencadeou um processo bem estruturado e sistemático de apagamento e domínio de corpos singulares, diferentes perante a hegemonia europeia na colonização da latino América Latina. Pensar com as crianças que olhar o mundo com lentes decoloniais é também um movimento de afirmação dessas vidas e desses corpos, é também pensar em outras formas de ser e estar no mundo.

É uma aposta no desejo de seguir desafiando as histórias únicas e criando linhas de escape das hegemonias. É um necessário (e por que não, divertido) jogo de escapa-escapa do pensamento pautado na representação

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story Acesso em: 21 de maio de 2024.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2009.

CAMARGO, V. T. **Jogo de pelota e sacrifício humano**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 56, n. 1, p. 21-22, Jan. 2004.

DELEUZE. G. **Spinoza:** Philosophie pratique. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Trad. A. C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DIAS, D. I.; OLIVEIRA, F. D. Uma viagem pelo mundo: uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física Escolar a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. R**evista Brasileira de Educação Física Escolar,** ano VII, vol. 1, jul. 2021, São Paulo, p. 93-108.

DIAS, D. I. **Do intercessor figura-palhaça:** um possível da docência contra o entristecimento. 2024. 153 páginas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Sorocaba, SP. 2024.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GODOY, L. B. **O jogo enquanto um emaranhado rizomático:** devindo jogadores-artistas. 2023. 271 páginas. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP. 2023.

LARROSA, J. **Tremores:** Escritos sobre a experiência. 1ª ed. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2017.

KASTRUP, V. **Aprendizagem, arte e invenção.** Psicologia em estudo, v. 6, n. 1, p. 17–27, 2001.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAVEGA BURGUÉS, P. **Juegos y deportes populares tradicionales.** Barcelona: INDE, 2000.

LODOÑO, F. T. **No princípio da história, era um jogo de bola.** jogo, poder e religião entre os maias. São Paulo: REVER, v. 15 n. 1, 2015.

RENDÓN, M. J. P. **De la herencia a la enajenación:** danzas y bailes" tradicionales" de Yucatán. Unam, 2005.

SANTOS, B. S. **Subjetividade, cidadania e emancipação.** Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, n. 32, pp. 135-191, jun. 1991.