

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AMANDA CAROLINE DE MIRANDA

O JOGO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA

Florianópolis
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AMANDA CAROLINE DE MIRANDA

O JOGO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA

Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina Seminários de Conclusão de Curso II (DEF - 5875), do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Iracema Soares de Sousa

Florianópolis
2015

AMANDA CAROLINE DE MIRANDA

O JOGO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA

Monografia aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – CDS/UFSC.

Banca:

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Iracema Soares de Sousa
Centro de Desportos, UFSC.

Examinador: Prof. Dr Francisco Emílio De Medeiros
Centro de Desportos, UFSC.

Examinador: Prof. Dr Edgard Matiello Junior
Centro de Desportos, UFSC.

Suplente: Prof. Dr Júlio Cesar Schmitt Rocha
Centro de Desportos, UFSC.

Florianópolis, 09 julho de 2015.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos meus pais, Roseli Machado de Miranda e João José Luz de Miranda, os quais, com todo seu amor, não mediram esforços para me dar condições materiais e emocionais de realizar meus sonhos. Agradeço pelos valores a mim ensinados e que são fundamentais para a minha vida. Especialmente à minha mãe, meu exemplo de força, perseverança e honestidade.

À Beatriz, por estar presente em minha vida e por compartilhar comigo os momentos de alegria e de dificuldade, sempre me apoiando nas minhas decisões. E à Lourdes que, nessa parte final da minha formação acadêmica, me auxiliou com sua experiência profissional.

Aos meus amigos que, em diferentes ocasiões, fizeram a diferença na minha trajetória. Entre eles, agradeço à Cyntia, por seu companheirismo e suporte; Ao Douglas, que se tornou um grande amigo desde que ingressamos juntos na educação física e que foi minha dupla nos estágios, enriquecendo nossos projetos; Não posso deixar de agradecer ao meu parceiro, Kauan, por ter me ensinado a dançar e por ter me apresentado ao projeto de extensão: Dança Brasileira: Forró Pé de Serra, onde construí grande parte da minha formação profissional e pessoal.

Ao meu tutor no Programa de Educação Tutorial da Educação Física (PET-EF), Professor Edgard, e aos meus colegas Petianos, por compartilharem suas experiências e conhecimentos comigo. Destaco a Priscyla por me aconselhar durante a elaboração da minha monografia. O PET foi um importante espaço de formação e sociabilidade.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, pois todos, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, um agradecimento especial à minha orientadora e amiga, Professora Iracema, com quem, desde o meu ingresso no curso de educação física, venho aprendendo. Agradeço por toda a sua disponibilidade em me ajudar em diferentes momentos, por ter multiplicado seus conhecimentos comigo e por ter me mostrado os caminhos para realizar esta pesquisa.

RESUMO

As questões que impulsionaram este trabalho surgiram durante a minha trajetória acadêmica quando, desde as primeiras fases, presenciemos o uso do discurso do lúdico como alternativa para o ensino e a prática da educação física. O que me instigava a curiosidade, pois esta relação não era nítida e nem dialogada nos momentos das aulas. Ao mesmo tempo iniciei os estudos relacionados à atividade lúdica no Projeto de Extensão Dança Brasileira Forró Pé de Serra; esta experiência me estimulou a investigar a relação entre o lúdico e a educação física. Sabe-se que a atividade lúdica é uma atividade humana que não possui conceituação, mas que apresenta características formais. Pode-se afirmar que é uma atividade pertencente ao espírito, sendo sua essência a alegria. Ao estudar o assunto constatei que os autores relacionavam o Jogo (atividade lúdica) ao processo de ensino aprendizagem vinculado a autonomia do aluno e a crítica à escola tradicional. Outros faziam relação com o lazer. Porém, as discussões não deixavam claro o que fundamentava esta ligação e apresentavam várias discordâncias. Neste sentido, as dúvidas ganharam força e caminharam para esclarecer como se estabelece as relações entre educação física e jogo e quais os elementos teóricos presentes nas contradições entre as diferenças conceituais da atividade lúdica. Para tanto, esta pesquisa dialética de cunho exploratório teve como objetivo principal conhecer como o Jogo foi incluído nas elaborações teóricas da educação física na perspectiva de desvelar os elementos teóricos e as contradições principais efetivadas nessa relação a partir dos textos publicados com este assunto na Revista Motrivivência. Buscou-se pelas palavras-chaves no banco de dados da revista foram selecionados os artigos que tratavam do assunto pesquisado configurando-se o campo empírico com 40 artigos, categorizados e analisados. Constatamos, a partir da realidade estudada, que a produção científica da educação física relaciona o Jogo às características da Pedagogia nova fazendo a crítica a Pedagogia tradicional. Por outro lado, os artigos também deflagram uma inconsistência teórica referente à compreensão do Jogo e as palavras que o designam. A superficialidade e fragmentação do conhecimento encontrado configuraram-se na discussão dirigida à infância de forma idealizada, tanto do jogo quanto da escola e da infância. Concluímos que a Pedagogia nova (escola nova) é o pressuposto teórico que sustenta a relação entre Jogo e educação física. A crítica apresentada nos artigos, na realidade, é acrítica, na medida em que fica presa às questões instrumentais da escola, e ainda, coloca no Jogo a responsabilidade das mudanças societais.

Palavras-chave: Atividade Lúdica. Elaboração teórica. Educação física. Escola. Jogo. Pedagogia nova.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Artigos por palavras chaves.....	20
Figura 2 - Categorias principais.....	22
Figura 3 – Jogo sem relação com educação.....	25
Figura 4 - Jogo e educação física escolar.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nº de artigos por palavras chaves.....	20
Quadro 2 - Nº de artigos encontrados por ano e eixo temático.....	22
Quadro 3 - Jogo e educação física escolar.....	24
Quadro 4 - Categorias principais.....	25

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	19
3. JOGO, ATIVIDADE LÚDICA, BRINCADEIRA - UM CAMINHO SUPERFICIAL NA ESCOLA	32
3.1 Jogo e as diferenças conceituais.....	32
3.1.1. Jogo e esporte, relação obscura.....	36
3.1.2. Jogo, compreensão conceitual e ecletismo.....	47
3.2. Pedagogia nova como salvação à educação física tradicional.....	56
3.2.1. Jogo e o prazer.....	69
3.2.2. A crítica da crítica é crítica?.....	75
3.3. Jogo, infância, criança - uma condição social.....	83
3.3.1. Jogo e a educação infantil.....	96
3.4. A crítica crítica do jogo.....	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE.....	113

1 INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas¹ exercem na área de educação física, bem como na área de educação, em geral, certo fascínio ou até uma sedução cujos elementos do encantamento à primeira vista não estão visíveis.

Observa-se tanto na literatura existente em educação física quanto na área de educação, a inclusão e referência ao lúdico como algo importante para o processo educacional. Alves e Sommerhalder (2010) perceberam em seu estudo que as professoras buscavam sistematizar o lúdico dando-lhe um caráter pedagógico como instrumento de ensino, fazendo uma ligação direta entre a aplicação do jogo à aprendizagem de um conteúdo específico. Mas, essa conexão, a do lúdico na educação ou mesmo como ferramenta ou técnica de aprimoramento para a educação física, ainda não está clara.

Pereira e Bonfin (2009), diz que o lúdico é um tema discutido, porém, pouco compreendido e vivenciado, eles dizem, que é devido aos condicionantes da educação sobre o corpo. Huizinga (1993) afirma que o jogo tem a sua essência no não material, sua essência é a alegria.

Na educação, em geral, o estudo realizado por Biscoli (2005) procurou identificar qual lugar a atividade lúdica ocupa na produção acadêmica, especificamente olhando as séries iniciais e a educação infantil. A revisão de dissertações publicadas entre os anos de 1995 a 2001 foi o recorte empírico da autora, constatando que:

De forma geral, acreditamos que as produções apresentaram críticas à educação tradicional, cuja ênfase está na sistematização monótona defendendo que o uso do jogo torna motivadora a aprendizagem. Procuraram trazer a atividade lúdica como elemento que auxilia nos processos do desenvolvimento do sujeito enfocando o aspecto cognitivo, bem como o social. Porém, em ambos os níveis de ensino, houve pouca ênfase no desenvolvimento da personalidade, enquanto totalidade no desenvolvimento dos processos superiores (BISCOLI, 2005, p.146).

¹ Entendidas como sinônimo de jogo, brincadeira e lúdico.

Partindo do mesmo estudo, Biscoli (2005) identifica que a maioria das dissertações entende o jogo a partir das teorias cognitivas, principalmente a de Piaget, evidenciando o caráter funcional do lúdico e sua relação direta com a infância. Para Piaget apud Biscoli (2005, p. 29) “o jogo seria como assimilação, ou seja, na estrutura do pensamento da criança há um equilíbrio entre assimilação e acomodação, a imitação por sua vez acompanha a acomodação”.

Neste sentido, percebemos que a educação vem caracterizando a atividade lúdica funcionalmente, justificando-a em seus estudos e práticas pelo desenvolvimento infantil. Como afirma Freddo apud Pereira e Bonfin (2009, p.303) “justifica o uso da brincadeira na educação de crianças da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental como aspecto primordial no processo ensino-aprendizagem.”.

O jogo está presente na vida da criança, porém, Huizinga (1993) ultrapassa esses limites temporais e faz uma afirmação bastante problemática quando afirma que o jogo é anterior a cultura. Isso se o conceito de cultura advir de produção humana. Por outro lado, o jogo permite ao ser humano criar e recriar suas práticas e está presente em diferentes âmbitos da sociedade, não apenas na escola ou na infância. Para o autor, o jogo está relacionado a todas as atividades humanas, por exemplo, o mundo poético criado pelo homem pela linguagem é uma expressão abstrata onde “se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras.” (1993, p.7) Outros exemplos do autor são os mitos e os cultos, com a imaginação sempre presente.

Na educação física percebe-se uma apropriação do lúdico de diversas maneiras, contudo suas intenções e suas conexões não estão claramente definidas. Talvez pelo fato de ter como práticas algumas pertencentes a cultura corporal (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas) cria-se a ilusão/expectativa de que o lúdico está presente em todas essas atividades.

Entendemos que essas práticas por si só não garantem o lúdico. Segundo Huizinga (1993), a sociedade moderna veio perdendo as características lúdicas em suas atividades e o que paira hoje é o falso lúdico – atividades que aparentam ser lúdicas, entretanto não apresentam as suas características².

²Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e

Nesse contexto perguntamos: será que a educação física estaria baseada em um falso lúdico? O estudo do lúdico pela educação física se garante apenas pelo que ela se apropria? Ou, historicamente, outros elementos influenciaram essa relação?

A própria Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) deixa transparecer a presença do lúdico nessa área: “reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física.” (BRASIL, 2013, p.116), tendo que deixar claro que o lúdico não é algo específico ou exclusivo das artes ou educação física, essa relação seria estabelecida pelo senso comum? Ou há algum eixo teórico que os una?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da educação física (BRASIL, 1998, p.28), afirma que a área desenvolve atividades “que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade”. Mostrando que há de fato uma relação estabelecida, mas como se dá?

A educação física tem como hábito relacionar as atividades educacionais voltadas para crianças e, na maioria das vezes, não competitivas, como lúdicas. Como se esse conjunto de elementos – infância, escola, não competição – bastassem para garantir a atividade lúdica. Para Souza (2001, p. 207) “A brincadeira corresponde à atividade lúdica que inclui o jogo e as ações não necessariamente competitivas, desenvolvidas por grupos ou individualmente, ou seja, é o ato ou efeito de agir ludicamente”.

Huizinga (1993), no que diz respeito à relação entre jogo e competição, afirma que não são de maneira alguma opostos “desde o início que se encontram no jogo os elementos antitéticos e agonísticos que constituem os fundamentos da civilização, porque o jogo é mais antigo e muito mais original do que a civilização.” (p.85). Salieta a utilização do termo latino *Ludis* que contempla as competições sagradas no seu conceito. Ou seja, não é a competição que pode caracterizar um jogo.

A questão do corpo como local privilegiado para a manifestação do lúdico e a íntima relação do corpo e seu movimento com a educação física parecem se mostrar

qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1993, p.16).

um indicador da relação entre o jogo e a educação física. Souza (2001, p.213) afirma que “o processo educativo tem de ser centrado no corpo, e o lúdico deve ser concebido como um dos recursos para que isso ocorra de forma concreta e significativa.” E é na aula de educação física que o corpo está “mais presente”, ou aparenta estar.

Marcellino (1999 apud MOREIRA; SCHWARTZ, 2009, p. 209) “evidencia o lúdico como um veículo privilegiado de educação, apontando a relevância de sua prática ao aprendizado de forma geral, embora aponte a dificuldade desse reconhecimento e, até mesmo, a tentativa de furtá-lo da realidade”.

Vemos na concepção de lúdico empregada por Brougère (1998 apud FREIRE; SCHWARTS, 2005) um compromisso em atender a certo valor formativo, portanto, moral e ético, gerando manifestações essenciais nesse processo de ensino-aprendizagem, surtindo efeitos positivos para a vida do ser humano.

Pimentel e Pimentel (2009) relacionam o lúdico e a educação física fundamentados na aprendizagem espontânea, como uma crítica à pedagogia tradicional que não se utiliza da espontaneidade. Os autores também o relacionam com a busca de prazer em oposição ao trabalho, tornando o lazer existente.

Saviani (1983) aponta que a espontaneidade e o prazer estão vinculados a uma concepção de educação que tem a filosofia da educação existencialista e surge para se contrapor à escola tradicional.

Estudos também mostram uma relação bem íntima entre as temáticas da educação física, o lazer e a conexão com o lúdico. Segundo Bramante (1998 apud PIMENTEL; PIMENTEL, 2009, p.164), “a vivência lúdica seria unanimidade entre autores quando se tenta caracterizar o lazer.” O que, para Pimentel e Pimentel (2009), deixa evidente a ideia de não tematização específica do lúdico e sim sua dependência aos estudos do lazer.

São várias elaborações que encontramos sobre o lúdico e mesmo sendo continuamente citado em publicações e estando presente em currículos de diferentes instituições, a impressão é que o jogo não vem sendo estudado profundamente na área, o que se reflete na prática. Como mostra o estudo realizado por Moreira e Schwartz (2009, p.212):

O elemento lúdico consta nas respostas apresentadas tanto pelos professores de Educação Artística quanto pelos de Educação Física, como aspecto a ser abordado. No entanto, em função da grande quantidade de "construção de outros processos com respostas variadas", ocorrendo como respostas dos professores, embora apresentadas em baixos percentuais; a pesquisa indica uma pulverização nos modos de encaminhar os trabalhos, não dando conta em responder se em especial o lúdico está sendo trabalhado conscientemente, ou se apenas ocorre espontaneamente nas aulas.

Neste sentido reconhecemos a necessidade de elaborar como se dão essas sistematizações teóricas, haja vista os estudos evidenciarem uma relação da educação física com o lúdico principalmente voltado para a escola e o processo de ensino aprendizagem, porém, com várias lacunas, como já vimos até aqui. Portanto, o preenchimento dessas lacunas tem intuito de desvelar quais são os elementos teóricos que sustentam esta relação.

Outro ponto que nos chama a atenção nos discursos relacionados ao lúdico são palavras que surgem vinculados ao mesmo, como: Jogo, Brincadeira, Atividade Lúdica, que não apresentam unanimidade entre os autores, bem como nos diferentes dialetos, uns as distinguem outros as usam como sinônimos.

Huizinga (1993) apresenta esta problemática de existir diferentes termos e mesmo tentativas de conceitos para o lúdico em cada civilização e a partir do enfoque de cada ciência. Resguarda a importância que esta atividade tem na vida de cada cultura, evidencia que a categoria geral de jogo não foi sintetizada por uma única palavra em todas as línguas. Atenta para as diferenças entre os povos, sendo que algumas línguas possuem um termo geral para designar o jogo e outras utilizam diversos termos. A solução que o autor apresenta para esta dificuldade é a não conceituação, vale dizer, como não dá para conceituar garantindo a sua totalidade ele justifica epistemologicamente e propõe uma saída com a apresentação de características que pode dar conta para se entender o que é um jogo ou atividade lúdica aqui considerada a mesma atividade. Assim jogo, atividade lúdica e brincadeira referem-se a um mesmo fenômeno.

Já Cordazzo e Vieira (2007) se aproximam de Huizinga (1993) mostrando as diferenças e designações entre jogar e brincar em diferentes línguas:

Quanto à designação dos verbos brincar e jogar, existem dificuldades na sua utilização. Enquanto no português há uma definição que distingue as duas ações, no inglês e no francês ambas têm diversos significados, muitos dos quais diferentes da ação lúdica infantil. No inglês, o termo *game* designa o ato de jogar e se refere mais especificamente aos jogos de regras, entretanto, ele pode se confundir e ter o mesmo significado de *play*, que indica o brincar, a ação da brincadeira. A língua francesa designa o termo *jouer* para as ações de brincar e de jogar, não fazendo distinção semântica entre elas. Tanto no inglês quanto no francês, os vocábulos que designam as ações de brincar e de jogar também têm outros significados. Eles também podem ser utilizados para tarefas como representar, tocar instrumentos e uma gama imensa de atividades, diferentes da ação lúdica infantil (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 93).

Kishimoto (1999) afirma que no Brasil ainda há um baixo nível de conceituação no campo do jogo, pois ainda se utiliza os termos jogo, brincadeira e brinquedo de forma indiscriminada. Destacamos que a autora entende-os de forma distinta.

Para Cordazzo e Vieira (2007), no Brasil, o emprego do termo “jogar” implica na utilização de regras, enquanto “brincar” é atividade não estruturada. Complementando, Bastista da Silva (2003 apud CORDAZZO; VIEIRA, 2007) aponta o principal uso dos termos relacionado à infância.

Essa diferenciação entre jogo e brincadeira e sua íntima relação com a infância se faz presente no discurso de Souza (2001, p.207):

O termo lúdico qualifica tudo o que se relaciona com o jogo ou com a brincadeira, tornando-se essas atividades, recursos fundamentais no desenvolvimento de múltiplas dimensões infantis. O brincar é ação espontânea e criativa da criança, e sua atividade de pesquisa, desejada e realizada por si mesma, tomando-se o seu “negocio” mais sério. (...) O jogo é considerado como uma atividade ou ocupação voluntária, em que o real e a fantasia se encontram, podendo ser caracterizados pelo simples exercício, pelo simbolismo ou pelas regras.

Lima e Lima (2013) entendem o jogo e a brincadeira como atividades de mesma natureza, diferenciando-as pelo grau de complexidade. Para os autores, a brincadeira é mais imaginativa e exige menos interação com outros sujeitos, enquanto que no jogo predominam as regras e maior interação.

Indo no sentido oposto dos autores até agora expostos e ao encontro das ideias de Huizinga (1993), Brougère (apud BISCOLI, 2005) afirma que, no vocábulo

científico, o jogo permanece com um significado amplo sendo definido como atividade lúdica. E salienta a importância da concepção de infância que cada cultura apresenta para as definições do termo. Mas, parece fazer uma relação mecânica entre jogar e infância.

Outra palavra que aparece em publicações científicas é “ludicidade”. Esta palavra de fato não está dicionarizada, mas aparece na tradução para o português do livro *Homo Ludens* de Johan Huizinga (1993) e em diferentes publicações científicas. No entanto vemos autores tentar resolver o problema criando uma explicação arbitrária e sem pressupostos, vejamos: “‘Ludicidade’ não é uma palavra dicionarizada. No contexto deste trabalho, significa o processo dinâmico e a propriedade comum às situações em que o lúdico está presente como um componente da dimensão humana.” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 261) É como se bastasse elaborar uma explicação qualquer e assim se resolve o problema.

Huizinga (1993) deixa subentendido em seu livro que as palavras: jogo, brincadeira, atividade lúdica e lúdico, fazem referência ao mesmo fenômeno como já dissemos anteriormente. Assim, no que diz respeito à nomenclatura e aos conceitos para designar as atividades lúdicas existe estudo que até levanta a discussão, porém, não há um consenso nem uma sistematização teórica que consiga abarcar a profundidade exigida do assunto.

O jogo é tema presente nos procedimentos de educação física, sendo aplicado de diversas formas e em variados ambientes. Muitas áreas do conhecimento buscam explicá-lo, entre elas a psicologia, educação, biologia, filosofia, e outras. Porém, não fica claro em quais pontos de vista a educação física se apropria deste assunto. Percebe-se uma ligação direta entre o lúdico e a educação física, porém, não está tão claro o real significado deste fenômeno para esta área.

Em diferentes momentos da graduação foi que a problemática do jogo nos chamou a atenção. Desde a primeira fase, quando nos deparamos com atividades ditas lúdicas para o ensino de algum esporte para crianças, parecia mesmo uma adaptação do esporte para a escola. Porém, sem nenhum aprofundamento no que seria a atividade lúdica e o que era que mudava o esporte. E isso se repetiu nas fases seguintes, sempre de forma descontextualizada. Vez ou outra a palavra lúdico ou atividade lúdica surgia sempre direcionado à infância.

Em nossa trajetória acadêmica presenciamos o uso do discurso do lúdico como alternativa para o ensino e a prática da educação física. O que instigava a curiosidade, pois esta relação não era nítida e nem dialogada nos momentos das aulas, ficava subentendida a sua relevância para a escola e nada mais. Sentimos falta de uma abordagem teórica e discussões mais fundamentadas, na medida em que a temática fazia parte do nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo participava como bolsista (monitora) no projeto de extensão: Dança Brasileira Forró Pé de Serra, do Centro de Desportos, desta Universidade. Esta experiência possibilitou iniciar um estudo mais aprofundado sobre o assunto Jogo (atividade lúdica) e estudá-lo como pressuposto teórico e recurso didático na prática pedagógica do ensino da dança. Nesse contexto foi que conhecemos o teórico Johan Huizinga e seus estudos sobre o jogo a partir do livro HOMO LUDENS (1993). Aprofundando, conhecendo e fazendo a crítica sobre este assunto, apareceram inquietações constituindo-se no meu interesse em conhecer como a educação física havia se apropriado de uma perspectiva tão complexa haja vista que no primeiro momento parece tudo ser bem simples, no entanto, ao ir se aprofundando, vê-se que até então o tratamento epistemológico surge de forma aparentemente superficial. Uma questão deveras provocadora.

Esta necessidade, portanto, de estudar esta questão, atrela-se na busca para se alcançar o conhecimento do que realmente o lúdico traz para a educação física. Dessa forma a preocupação se estabelece no intuito de clarear algumas questões que cercam esse assunto e contribuir para futuros estudos relacionados à temática e para a prática pedagógica dos futuros profissionais.

Os professores de educação física não parecem ter o conhecimento necessário para sustentar teoricamente o lúdico na prática; no estudo realizado por Lima e Lima (2013) vimos as dificuldades relatadas pelas professoras em relação ao uso do jogo e da brincadeira em suas aulas, aparecerem pela falta de base na formação profissional e desconhecimento do jogo e da brincadeira.

Portanto, mostra-se necessária uma sistematização e discussão do que o conhecimento científico da área da educação física vem produzindo acerca do lúdico e o que se precisa avançar para que o lúdico seja mais bem aproveitado nas práticas pedagógicas. Ou, em outras palavras, em nosso campo empírico.

Além dessa necessidade particular de conhecimento acerca de um assunto que tanto fez parte da nossa formação e que, por sua complexidade e/ou falta de

apropriação da área da educação física sobre o mesmo, destacaram-se várias lacunas que precisam ser preenchidas.

Fundamentada nestes desencontros de variadas publicações e citações, esta pesquisa tem o intuito de, além de conhecer como se estabelecem as relações encontradas entre educação física e jogo, explicitar as contradições dos problemas sobre as diferenças conceituais do lúdico. Haja vista que não há dúvida, pois tudo indica que nas publicações específicas da educação física essas questões estão sendo tratadas de forma superficial. Assim, pesquisar sobre a inclusão do lúdico nas elaborações teóricas da educação física na perspectiva de desvelar os elementos teóricos e as contradições principais efetivadas nessa relação é uma necessidade de fundo teórico e metodológico.

1.1 Problema

Como se estabelecem as relações entre educação física e jogo e quais os elementos teóricos presentes nas contradições entre as diferenças conceituais da atividade lúdica?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Conhecer como a atividade lúdica foi incluída nas elaborações teóricas da educação física na perspectiva de desvelar os elementos teóricos e as contradições principais efetivadas nessa relação.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Examinar como se estabelece a relação entre o lúdico e a educação física;
- b) Identificar os elementos teóricos que fundamentam a relação entre lúdico e educação física;

- c) Explicitar as diferenças conceituais do lúdico como uma necessidade pedagógica e teórica.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem predominância dos pressupostos teóricos do materialismo dialético associada a um caráter exploratório, em que partimos da realidade para entender e aprofundar nossos conhecimentos sobre o assunto lúdico e educação física e explorar o problema de pesquisa, como afirma Triviños (1987, p.109):

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma descritiva ou de tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que se tem em mente realizar.

A produção acadêmica publicada, para nós, apresenta a realidade concreta dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados, dessa forma optamos pelo levantamento do material de informação ou dos dados, em uma Revista específica da área da educação física, buscando conhecer e superar aquilo que se encontra produzido.

Para fins de delimitação do campo a ser explorado, identificamos a Revista *Motrivivência* que, historicamente, apresenta publicações na área da educação física numa linha crítica e mais voltada para as problemáticas educacionais. A Revista vem mantendo uma produção ativa desde 1988. Está classificada como B2 no QUALIS/CAPES da área 21, acessada pelo público nacional. Por outro lado, esta Revista é também reconhecida por seu compromisso nas publicações de pesquisa das ciências sócias (humanas), da qual este estudo faz parte.

Para o início da seleção dos artigos partimos da busca pelas palavras-chaves: lúdico, lúdica, jogo, jogar, brincadeira, brincar, atividade lúdica e ludicidade no banco de dados online da revista eleita. A opção das palavras em questão se deu em concordância com o referencial teórico estabelecido para quem são sinônimas. A construção desse processo de investigação se deu de uma maneira, obviamente, dialética. À primeira vista depois do trabalho concluído como bem diz Marx (1989), até se pensa que estava tudo pronto antes, mas é apenas a primeira impressão.

Esse caminho, na verdade, foi iniciado no começo de minha formação aqui na UFSC.

A delimitação deste estudo foi se desenhando na primeira aproximação com o assunto em pauta. Característica da pesquisa de cunho dialético. Assim, neste primeiro momento nos deparamos com 100 artigos, divididos entre as palavras chaves, como mostra o quadro 1:

Quadro 1: Nº de artigos por palavras chaves

Palavra chave	Lúdico	Lúdica	Jogo	Jogar	Brincadeira	Brincar	Ludicidade	Atividade lúdica
Nº de artigos	21	12	36	3	8	9	9	2

Fonte: autoria própria

Graficamente a distribuição dos artigos está demonstrada na figura 1:

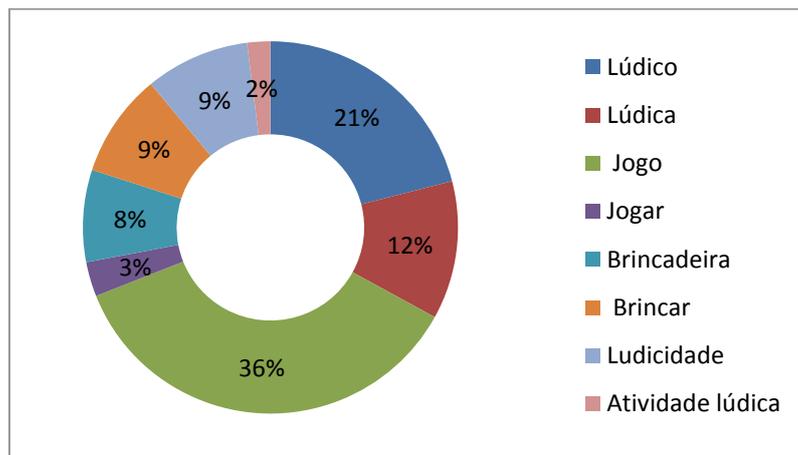


Figura 1: Artigos por palavras chaves

Fonte: autoria própria

Após a leitura dos títulos, identificamos artigos que se repetiam em diferentes palavras chaves. Este fato ocasionou na redução do número de artigos, totalizando 73 artigos que não se repetiam. Após a leitura dos 73 resumos referentes aos artigos encontrados, excluímos 17 artigos por não tratarem do assunto da pesquisa e mais outros 04 artigos por serem resenhas de teses e livros. Entendemos que resenhas comprometeriam o entendimento sobre os conceitos e relações que procurávamos.

Posteriormente, fomos para a leitura efetiva dos 52 artigos restantes, a qual apresentou mais distinções entre os artigos que, realmente, dariam conta dos objetivos específicos do presente trabalho. Foram excluídos cinco artigos por apenas citar as palavras chaves durante o texto, porém, não focavam na discussão sobre e nem minimamente desenvolveram essas ideias no texto. Dentre eles, três utilizavam os termos Lúdico e Lúdica como qualidade do lazer, para caracterizá-lo. Um desses artigos só apresentou a introdução na versão online da revista e outro era um texto não científico, no caso uma história de ficção para exemplificar a relação entre educação física e jogo. Portanto, não atenderam aos critérios utilizados para a seleção dos textos dessa pesquisa.

É importante destacarmos que, por se tratar de uma pesquisa dialética, o momento da análise não se distinguiu do levantamento de dados, portanto, neste momento já se realizava a análise do que ia se apresentando na realidade, tudo acontecendo ao mesmo tempo. Foi na leitura, e a partir dessa realidade, que se consubstanciaram os critérios de exclusão e inclusão das publicações, pois como afirma Minayo (2006, p.108):

[...] a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes, e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos.

Após esta leitura dos artigos, identificamos 51 classificados em duas categorias principais: a) Jogo e educação física escolar e b) Jogo sem relação com a educação formal. Essa classificação foi realizada, pois os artigos apresentavam grande distinção na relação que faziam do jogo.

A figura 2 mostra quantitativamente a proporção entre artigos de uma categoria e outra.

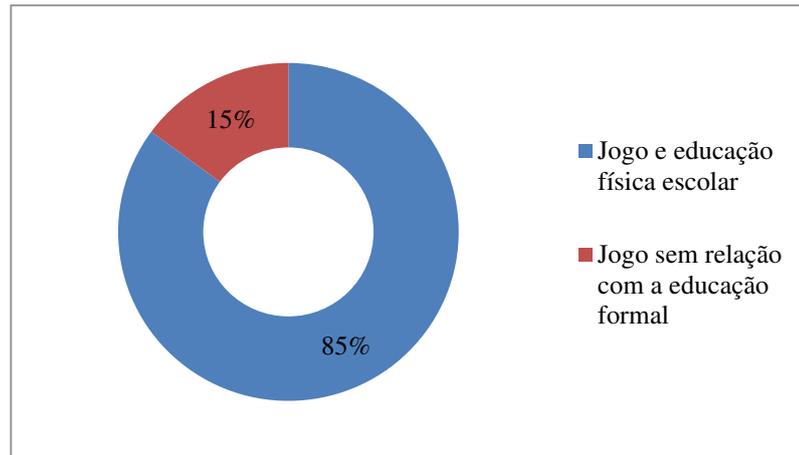


Figura 2: Categorias principais
Fonte: autoria própria

Numericamente foram encontrados 40 artigos da categoria principal Jogo e educação física escolar, 7 artigos da categoria principal Jogo sem relação com a educação formal, configurando um recorte temporal entre os anos de 1989 à 2014.

Quadro 2: N° de artigos encontrados por ano e eixo temático

*	Jogo e educação física escolar	Jogo sem relação com educação formal
ANO	*	*
1989	1	0
1993	1	0
1995	1	0
1996	18	2
1997	2	1
1998	1	0
1999	2	0
2003	1	1
2004	3	1
2007	2	0
2008	1	0
2010	2	0
2012	1	1
2013	1	1
2014	3	0
TOTAL	40	7

Fonte: autoria própria

Destacamos o ano de 1996 com um número substancialmente maior que os outros anos, isto se deu devido ao tema da revista *Motrivência* deste ano ser: O jogo e o brinquedo na Educação Física, portanto as discussões giraram em torno do nosso assunto de pesquisa.

Neste instante, dirigimo-nos para a categorização dos artigos que estavam em consonância com o problema de pesquisa e que surgiram a partir da realidade encontrada no campo. Orientamos esta separação pelos princípios de classificação e estabelecimento dos conjuntos de categorias em geral (SELLTIZ et al, 1995 apud MINAYO, 1994). Pois, como diz Minayo (1994, p. 72):

O primeiro se refere ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à ideia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por último o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias do conjunto devem ser mutualmente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias.

Assim, diferenciar algumas categorias empíricas neste contexto de grande confusão teórica, demandou um tempo de assimilação maior do que o previsto. Os artigos, de forma geral, apresentavam mais de um assunto relacionando ao lúdico. Foram necessárias sucessivas leituras dos artigos, tendo em vista que a classificação é um momento particular e muito importante da pesquisa. Isto implica na exigência de muita abstração para que o pesquisador elabore critérios que possam incluir ou excluir os artigos em cada categoria. Este foi o momento mais delicado da nossa pesquisa. Pois, além das dificuldades já faladas, os artigos ainda apresentavam um vasto ecletismo, mostrando, de certa forma, o senso comum no trato com o jogo.

Neste sentido, metodologicamente, optamos por agrupa-los pelo assunto de que mais tratavam durante o texto, tentando identificar a categoria principal presente na discussão do jogo e educação física.

Dividimos as categorias empíricas a partir das categorias principais, entendendo que o foco dos autores era diferente e que, por isso, não podíamos classificá-los todos juntos. Na categoria: Jogo sem relação com educação formal

encontramos 7 artigos, dentre eles: um na categoria Jogo e a relação com a vida/morte; um artigo na categoria Jogo e lazer; dois artigos na categoria Jogo e esporte, um artigo na categoria Jogo e projeto de extensão, um artigo na categoria jogo e brinquedoteca e um artigo na categoria: Jogo e cultura lúdica infantil afro-brasileira.

A categorização empírica da categoria principal Jogo e educação física escolar, foi organizada no quadro 3 para a melhor visualização.

Quadro 3: Jogo e educação física escolar

Categorias empíricas	Nº de artigos
Jogo como “ferramenta” para o ensino	5
Jogo livre ou institucionalizado?	8
Jogo e o prazer de aprender	3
O resgate do jogo pela E.F	5
A crítica ao jogo da educação física	5
Jogo e esporte, onde fica a atividade lúdica?	2
Jogo e desenvolvimento infantil	5
Artigo de revisão	1
Jogo e ecletismo	2
Jogo (tradicional/popular) e a não esportivização da E. F.	2
Jogo, tecnologia e a cultura lúdica infantil	1
Jogo como elemento central na representação social da E. F.	1
TOTAL	40

Fonte: autoria própria

Esta organização dos dados encontrados na realidade é que nos permitiu desenvolver os capítulos e a pesquisa como um todo, pois, como afirma Pereira (1984), é necessária uma unidade entre teoria e prática, uma síntese, um elo entre pensamento e realidade. Neste sentido, buscamos fazer uma teorização da realidade que encontramos; o que suscitou nas discussões que seguem.

Foram selecionados, como já vimos 47 artigos da revista Motrivivência entre os anos de 1989 e 2014 que formam o nosso campo de investigação. Os quais, por suas diferenças na relação que faziam com o jogo, foram divididos em duas categorias principais, conforme o quadro 4, abaixo:

Quadro 4: categorias principais

Categoria principal	Nº de artigos
Jogo e educação física escolar	40
Sem relação com educação formal	7

Fonte: autoria própria

O processo de delimitação dos artigos em foco de pesquisa foi acontecendo de forma a selecionarmos para a efetivação do campo empírico os 40 artigos que correspondem à categoria que diz respeito ao Jogo e educação física escolar.

Os 7 artigos que não focavam na educação formal e apresentavam assuntos bem distintos entre eles foram desconsiderados para esta pesquisa. Conforme explicita a Figura 03 abaixo:

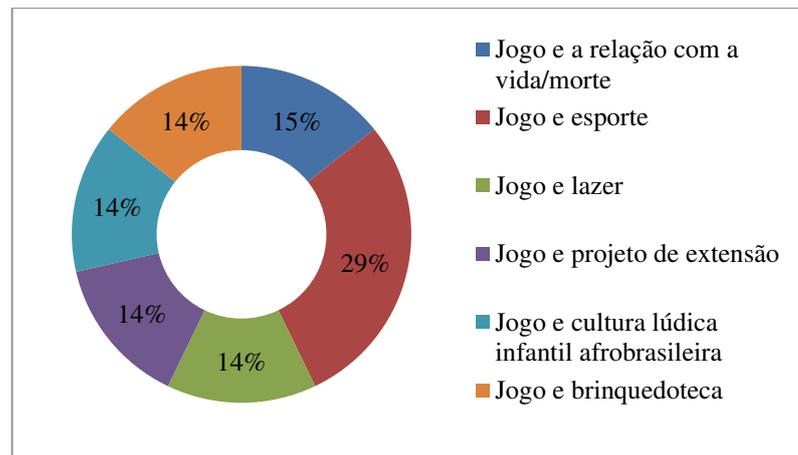


Figura 3: Jogo sem relação com educação

Fonte: autoria própria

Em síntese os artigos sem relação com a educação formal falavam, na categoria “Jogo e a relação com a morte”. Retondar (1997) sobre questões filosóficas do jogo, o simbolismo do jogo e da vida real. O jogo e a vida tendo mistério como elo. Segundo o autor, o homem joga para acreditar que pode lutar contra a finitude da vida e, mesmo sabendo que não pode, o jogo lhe confere força.

(...) o fato de que na luta incessante do homem contra a finitude, contra a morte, que pode acontecer a qualquer momento, em qualquer lugar e a qualquer um, é que provavelmente se radica a necessidade espiritual do homem de jogar, isto é, de se colocar em jogo, jogando: para poder brincar por alguns instantes de ser Deus,

de controlar, ou melhor, de tentar superar a si e aos outros, construindo a crença de que pode controlar o mistério do próprio jogo, da própria vida (RETONDAR, 1997, p.217).

O autor faz a relação do jogo com a vida, em sua totalidade, entendendo-o como uma luta contra o acaso, contra a morte, é uma forma de viver mesmo sabendo de sua finitude. Afirma que o jogo é uma atividade humana “O fenômeno jogo e as produções imaginárias produzidas pelos jogadores fazem desse movimento um fenômeno eminentemente humano, pois simbólico” (RETONDAR, 1997, p.220)

No que diz respeito à categoria “Jogo e esporte”, encontramos dois artigos distintos entre eles. Santin (2013, p.157) faz relação entre esporte e cultura, partindo de sua origem. “talvez, ambos (cultura e esporte) originários da mesma raiz, a capacidade humana de simbolizar, no dizer de Ernst Cassirer, que Friedrich Schiller nos diz que ela se concretiza na atividade lúdica.”. Mas, a temática do jogo em si não é discutida, apesar de citar questões sobre os rituais e sua origem no lúdico apenas para contextualizar a origem do esporte. O foco é na cultura e esporte.

Santin (2013, p.158), aponta que segundo historiadores a conceituação do jogo vem de *jocus*, início nos romanos “atividade física ou mental puramente gratuita, que não tem, na consciência daquele que a pratica, nenhum outro objetivo que o prazer que se obtém. Pode ser sinônimo de divertimento, recreação, brincadeira.”.

Feres Neto (1996, p.112) faz referência ao jogo e esporte relacionando com o sistema capitalista e não entra em questões conceituais do jogo. Afirma que ao mesmo tempo em que o esporte influencia na sociedade e a sociedade transformou o esporte.

Em suma, o esporte, bem como os demais conteúdos da educação física, não se desenvolvem isoladamente, mas incorporam os valores da sociedade na qual se inserem, o que nos leva a concluir que uma de suas funções sociais é compensar a fragmentação das esferas da vida humana provocada pelo trabalho em ritmo industrial, bem como pelo processo de urbanização.

O autor atenta para a esportivização de setores da vida, incluindo o brincar, que incube a infância. “Argumenta que alguns brinquedos se caracterizam por

estimular uma interação competitiva em detrimento à cooperativa, sobrevalorizando um individualismo exacerbado e a vitória a qualquer custo, efetuando uma associação ideológica destes valores com os países capitalistas centrais, como os Estados Unidos” (FERES NETO, 1996, p.113).

Feres Neto (1996, p.117) fala sobre a funcionalidade do lúdico para formar a criança para ser um adulto produtivo, fora da escola, mas relacionado à criança. “buscando mostrar que a vivência lúdica pela criança, seja no esporte ou no brincar, se encaixa em uma preparação para o modo de vida adulto, visando a manutenção da ordem vigente.”.

Um artigo foi categorizado como “Jogo e lazer”. Nele, Janata (2003) apresenta resultados de pesquisa realizada no MST relacionando o trabalho e o lúdico das jovens. Não fundamenta conceitos do lúdico ou do lazer. Contrapõe o lúdico ao que chama de “lazer alienante”, mas entende o jogo como uma forma crítica de lazer.

É nesse sentido que entendemos o lúdico: como uma manifestação humana que não corrobora com a perspectiva do lazer alienado, escape de um trabalho alienado, fruto da sociedade capitalista. Assumimos, portanto, uma perspectiva que vise resgatá-lo “sob a forma de mais um instrumento de luta para a transformação social, sem perder suas características que indicam sua qualidade festiva, celebrativa e libertadora” (FERREIRA, 2002, p.177 apud JANATA, 2003, P.213).

A autora não foca na questão conceitual do lúdico, nem discute sobre o mesmo. Aparentemente parece colocá-lo como sinônimo de lazer.

Se para as crianças o elemento lúdico é integrante nas suas vidas, para as e os jovens, cujo o trabalho duro e esforçado assume o peso das responsabilidades, passando a fazer parte de seus cotidianos - diferentemente da infância, em que ainda conserva um caráter socializador - as manifestações lúdicas/lazer ficam restritas aos espaços-tempos dos finais de semana e, em determinadas situações, para as meninas, nem isso (JANATA, 2003, p.217).

A palavra ludicidade aparece no texto relacionado ao lazer. “Por outro lado, ‘vivendo o campo’ pudemos perceber que no cotidiano há ludicidade/lazer, mas onde? Na roda de chimarrão à tarde, nas brincadeiras das crianças e dos jovens, no

ir ao açude, na convivência social possibilitada pela comunidade e no ‘campo’.” (JANATA, 2003, p.217).

Maria e Silva (2004) buscam conhecer as brincadeiras das crianças afrodescendentes da cidade de Florianópolis. Para explicar a evolução das brincadeiras em seu contexto, recupera historicamente a trajetória dos negros, desde a chegada dos escravos no Brasil.

Os autores falam em cultura lúdica, mas não entram em questões conceituais do jogo. “Levando-se em conta que essa cultura lúdica faz parte da construção da própria criança em si, sua linguagem, sua forma de se expressar e interagir, e o mais importante, sua maneira de ver o mundo e planejar seu próprio mundo.” (MARIA; SILVA, 2004, p. 193)

Fazem a relação do jogo diretamente com a criança.

O brincar, mesmo diante de dificuldades, parece estar naturalmente condicionado a criança, que resistindo, sempre encontra espaço para a realização de brincadeiras, muitas vezes geradas ali mesmo, no espaço das ruas, no período de trabalho. (...) Ou seja, brincando as crianças interpretam as coisas ao seu redor, à sua maneira, de acordo com as suas perspectivas, suas possibilidades de ação, e assim cresce, se relaciona, aprende, ensina, vive (MARIA; SILVA, 2004, p.200).

Percebemos uma supervalorização da criança por parte dos autores:

Sintetizando, a cultura lúdica da criança, representada por suas brincadeiras, exprime o conjunto de todas as suas experiências cotidianas, seu aprendizado, suas crenças, seus valores, sua criatividade... Pode expressar a transformação da sua realidade em brinquedo, pode apresentar o oposto, pode ter significado, sentido real ou não, mas com certeza, é o que dá força à vida das crianças, e portanto, de um valor inestimável à sua formação e principal gestor, junto à outros fatores, do futuro de todas as crianças. (MARIA e SILVA, 2004, p.206)

Ao final colocam a possibilidade do jogo na escola, como forma de recuperação da cultura afro-brasileira. “Como educadores, e justificando a aplicação pedagógica deste, estamos de posse aqui, de várias brincadeiras e atividades que, resgatadas podem voltar a ser realizadas pelas crianças, alunos em geral. Ao

trabalhá-las poderemos exaltá-las na historia, discutindo seus significados e contextos” (2004, p.214).

Na categoria “Jogo e projeto de extensão” encontramos um artigo de Sayão (1996). Apresenta uma experiência realizada na universidade onde, a partir do conteúdo “ginástica”, foi possível emergir o fenômeno lúdico. A autora não entra na questão conceitual, mas sua fala deixa transparecer seu entendimento do mesmo por sua totalidade. “Neste sentido, alguns valores do humano como o lúdico que se manifesta através do jogo, da brincadeira, da linguagem gestual, da expressividade, da musicalidade, do ritmo... Isto só tem espaço na universidade para ser apreciado, contemplado, nunca vivenciado.” (SAYÃO, 1996, p.336).

Percebemos que a autora entende o lúdico na sua forma mais ampla e complexa e que as atividades propostas não eram exatamente lúdicas, mas propiciaram tal atmosfera. “Isto porque foi a ginástica enquanto modalidade inicialmente solicitada pela “comunidade” que instigou-nos um cem número de possibilidades de vivencia do lúdico tornando-se, por este motivo, extremamente difícil descreve-las.” (SAYÃO, 1996, p.337) Fica claro que não é o conteúdo que define o lúdico (pode ser ginástica, forró, esporte) e a questão da subjetividade do lúdico que não é possível exprimir em palavras.

Sayão (1996) entende o jogo partindo de sua totalidade, pois tudo o que se relacionava ao jogo não importava, o fim nele mesmo era o principal. “Não tinha importância se aquela prática era funcionalista ou compensatória, se era critica ou utilitarista... se era lazer ou não-trabalho... Nosso compromisso maior era com a experiência do fenômeno lúdico com trabalhadores universitários” (p.337).

A autora expõe que ter uma motivação externa ao próprio lúdico não impede que este ocorra, o importante é ter as características apresentadas por Huizinga, só assim é lúdico.

Era preciso vencer a barreira do padrão de comportamento determinado aos universitários e colocar o lúdico em voga. Foi assim, que erramos muitas vezes, acertamos outras muitas e tentamos construir coletivamente com aqueles que queriam “perder a barriguinha” a oportunidade de fazê-lo não malhando individualmente, mas brincando em grupo, rolando pelo campo, caindo, levantando, sendo puxado pelo companheiro, jogando o disco ou o bumerangue como crianças (SAYÃO, 1996, p.338).

Sayão (1996) apesar de colocar o lúdico como um recurso didático nas aulas de ginástica, não o entende com uma funcionalidade ou necessidade para além dele mesmo.

Por fim, na categoria “Jogo e brinquedoteca” Baruki, Alencar e Cruz (2012) apresenta os resultados obtidos com a implantação de uma brinquedoteca. A autora aponta o jogo como natural da criança, essa relação perpassa pela questão conceitual. Pois, Huizinga demonstra historicamente que o jogo faz parte das civilizações desde os primórdios e a infância é uma categoria moderna. “A brincadeira como o “faz-de-conta” são atividades naturais da infância que integram a formação da criança e a preparam para a vida à medida que aumentam o conhecimento de si e do mundo.” (BARUKI; ALENCAR; CRUZ, 2012, p.15).

A autora diferencia e afirma que é importante ressaltar a diferença entre jogo e brincadeira.

(...) ainda que esses dois conceitos tenham ligação com o lúdico são conceitualmente diferentes. A brincadeira é um espaço de manifestação de emoções, em que se desafiam limites e desenvolvem-se atitudes e pensamentos, ainda que exista uma ou outra regra. Já o jogo é espontâneo, próximo da arte, e permite que a crianças crie um mundo próprio norteado pelas regras e objetivos da atividade. (PETRARCA, 2000 apud BARUKI; ALENCAR; CRUZ, 2012, p.19).

Essa diferenciação parece equivocada, a autora não fundamenta suas conclusões e não parece nítido o que diferenciaria uma e outra.

Sinteticamente, os artigos sem relação com a educação formal não se mostram convergindo para uma mesma discussão. Pudemos identificar que mesmo fora da escola, a relação do lúdico com a infância permanece. Com relação ao esporte os artigos apresentam no lúdico a sua origem. Relacionado ao lazer, torna-o sinônimo, porém de um lazer crítico, não alienado.

O que vimos até o momento foi um panorama dos artigos que se relacionavam ao jogo em diferentes contextos. O que para nós foi interessante e fundamental fazermos para apresentar o todo encontrado. Porém, para efeitos metodológicos, como já mencionamos anteriormente, nosso recorte da realidade serão os artigos que relacionaram o jogo a educação física escolar.

Retomamos aqui as categorias empíricas que formam a categoria principal Jogo e educação física escolar, organizadas em forma de gráfico.

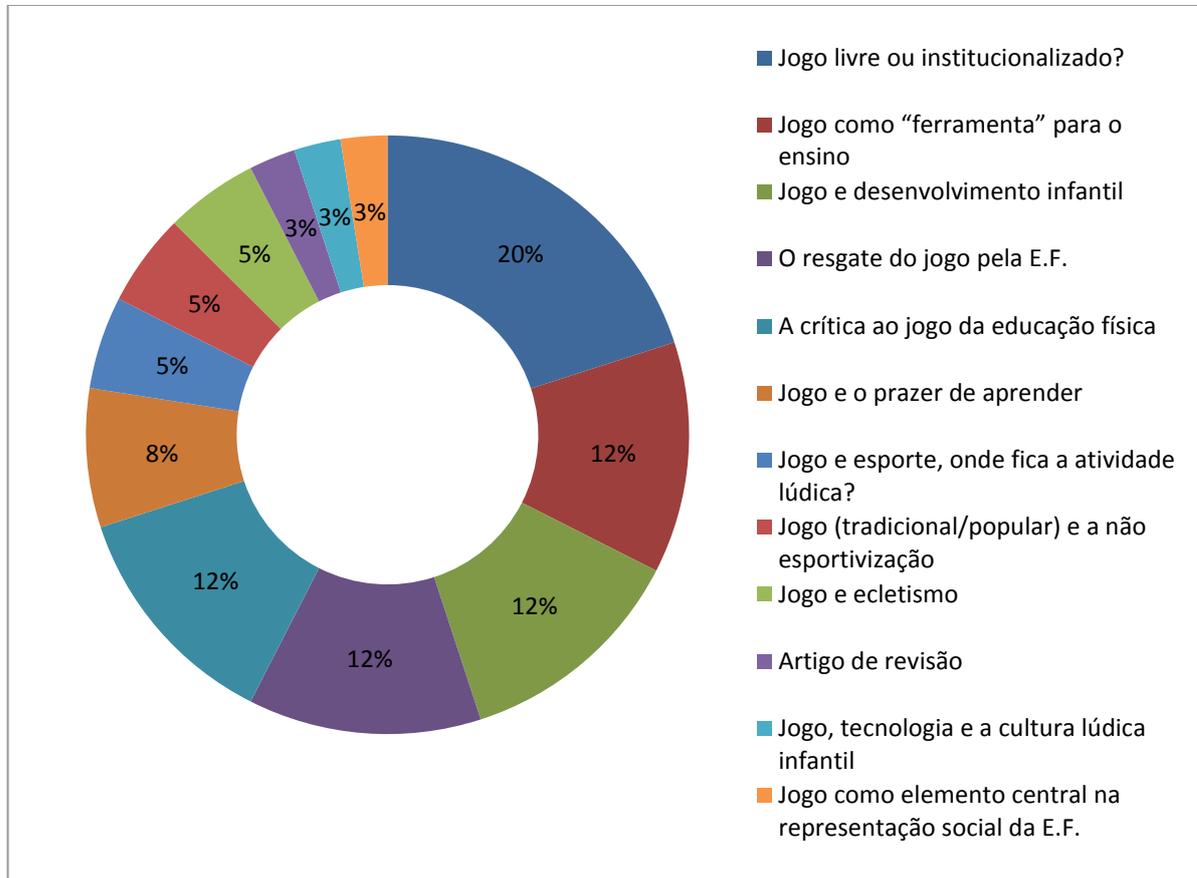


Figura 4: Jogo e educação física escolar
Fonte: Autoria própria

Partindo dessa representação gráfica podemos ver a diversidade de categorias de dados encontrada, mostrando que a área da educação física se apropria do discurso do jogo por diferentes vias.

Neste sentido, os capítulos que seguem são as categorias de análise propriamente ditas, o que, em síntese, foi encontrado nos artigos pesquisados. Em síntese estas categorias foram aglutinadas em categorias de análises que constituem os capítulos deste trabalho, desenvolvidas abaixo.

JOGO, ATIVIDADE LÚDICA, BRINCADEIRA - UM CAMINHO SUPERFICIAL NA ESCOLA

3.1 Diferenças conceituais e as palavras

Falar sobre o Jogo a partir das elaborações realizadas no campo da educação física tornou-se, nesta pesquisa, um verdadeiro exercício de abstração. Vale dizer, a variedade com que tratam conceitualmente o Jogo parece indicar por um lado a falta total de conhecimento sobre a problemática da questão conceitual do Jogo ou, por outro um tratamento 'recorrente' de senso comum sobre a questão. Percebemos uma facilidade quase 'pueril' no trato da dificuldade para se conceituar o Jogo, principalmente quando adentramos o trabalho de pesquisa de Johan Huizinga (1996), publicado em seu 'clássico' livro *Homo Ludens* e conhecemos o Jogo como Atividade lúdica. Encontramos a explicação bem clara da confusão sobre palavras diferentes, mas que falam da mesma coisa, jogar, brincar ou atividade lúdica.

Mas, seria mesmo importante ou necessário termos claro essa questão? Qual a diferença, na prática pedagógica (aqui é o que mais nos interessa avançar) de se ter esclarecido os conceitos que se trabalha nessa prática e/ou que fundamentam, orientam teoricamente a prática pedagógica? Sobre essa problemática ainda nos deteremos adiante, mas, a questão é por que há palavras diferentes para se falar de uma única coisa?

Faria Júnior (1996 p. 46) quando fala da possibilidade de se incluir os Jogos populares na educação física traz um conceito de jogo e classificações diferenciadas e também afirma que essa inserção seria de grande validade para uma educação física comprometida com a multiculturalidade. Ele diz “[...] a proposta de uma educação física em (e para) uma sociedade multicultural traz em seu bojo a iniciativa da reinserção da dança, da ginástica e dos jogos populares nos nossos programas escolares”.

O referido autor apresenta um conceito de jogo próprio, partindo de características semelhantes às de Huizinga (1993), porém, fica evidente o limite de uma compreensão de jogo sem entender o jogo pela totalidade, pois

necessariamente o jogo não precisa ser competitivo ou apresentar habilidades físicas superiores. Segue dizendo:

Qualquer revisão da literatura que se faça, mesmo que não exaustiva, revela a falta de consenso no que diz respeito a conceituação do termo jogo. Entretanto, preliminarmente, jogo poderia ser entendido através das características que apresenta: (a) "organização, simples ou complexa, com normas ou regras prefixadas, que deverão ser cumpridas por todos os participantes, havendo comumente, sanções para os infratores; (b) evolução, em que distinguimos claramente fases ou etapas **adrede** previstas, com um momento culminante em que surge a vitória da habilidade, da força ou da velocidade; (c) conhecimento dos objetivos a atingir, de forma que os participantes idealizam até mesmo planos táticos, estratégicos e ardis; (d) forma de competição, cuja intensidade apresenta uma variação muito grande (FARIA JUNIOR, 1969, p.78).
Grifo meu

Além de apresentar diferentes itens que formam uma classificação do jogo, também separa em jogos populares, jogos populares infantis, jogo de brincadeira, jogo de conteste, jogo de parlenda, indicando uma confusão conceitual, pois essa forma de explicar não diz respeito a maneira corriqueira de se conceituar. Faz também um quadro para resumir as diversas teorias do jogo existentes, porém analisa a única que diz pertencer ao campo da educação física. Diz: "limito minha análise a provavelmente a única teoria sobre o jogo desenvolvida no âmbito da educação física brasileira - a Teoria da Transfiguração, proposta por Inezil Penna Marinho (1953)". (FARIA JUNIOR, 1969, p.48) É enfático na crítica a essa teoria, diz ser biológica, evolucionista e por isso apresenta características excludentes, como o sexismo.

As classificações do jogo que mais influenciaram a educação física, ainda fundamentando-se em Marinho, segundo Faria Júnior (1996, p.49) foi:

No campo da educação física, a mais difundida entre nós, possivelmente por influência dos trabalhos de Inezil Penna Marinho, parece ser a de Edouard Claparede que classificou os jogos infantis em jogos que exercitam as funções dos homens- sensoriais, psíquicos, motores; e jogos que exercitam as funções especiais do indivíduo - de luta ou competição, de caça, sociais, familiares, de imitação e com imitação (Faria Junior, 1969, p.79). Mais recentemente tem sido divulgada entre nós a prestigiosa

classificação de Roger Caillois (1958) que comporta quatro categorias: jogos de disputa, de luta, competição, desejo de sobressair e obter reconhecimento (agon); jogos de sorte, incluindo os de azar, onde o acaso ou as chances (e não o oponente) controlam o resultado (alea); jogos de imitação, disfarce, simulacro, drama e arremedo (mimicry); jogos de vertigem (ilinx).

Inezil é citado em vários outros artigos desse estudo e aparece em outros artigos como influenciador na relação do jogo e educação física; o mesmo ocorre com Callois, que é citado em diferentes artigos pesquisados. Faria Júnior (1996) faz uma revisão de conceitos de jogo, apresentando diferentes linhas teóricas (fenomenologia, psicanalista, marxista), na tentativa de apresentar um entendimento do jogo, porém, chama a atenção o fato de incluir Huizinga nas teorias fenomenológicas:

As teorias fenomenológicas veem no jogo um fenômeno arcaico que seria a base de todas as formas lúdicas (Huizinga, 1951; Scheuerl, 1975). Ele seria entendido como um movimento total, fenomenologicamente identificado, que encontraria sua identidade nas características estruturais do próprio desenvolvimento do jogo (FARIA JÚNIOR, 1996, p.50).

Em relação às teorias psicanalistas, Faria Júnior (1996, p.51) remete ao particular, onde os indivíduos podem se expressar e são criticadas por remeter ao jogo apenas fins terapêuticos. Já as teorias marxistas, para o autor, são: “concepção marxista de jogo é determinada pelo reconhecimento da superioridade da prática social como primazia do trabalho”. Assume, em certo momento, que existem autores que entendem jogo e brincadeira infantil como sinônimas, porém, os entende como diferentes: “Neste artigo, entretanto, da mesma forma que Karl Gröber (apud Benjamin, 1984), Ethel Bauzer Medeiros (1961), Constance Kamii e Rheta DeVries (1980) faço a distinção entre jogo, brincadeira infantil e brinquedo” (FARIA JÚNIOR, 1996, p.51). O autor ainda diferencia jogo de conteste:

Os contestes se distinguem basicamente dos jogos pelos seguintes aspectos particulares: (a) "num conteste não há, ao contrario de em um jogo, interferência em seus planos ou jogadas por ação dos opositores; (b) num conteste as táticas, as estratégias e os ardis não tem lugar, em contraposição com o que ocorre no jogo; (c) nos contestes, a iniciativa individual fica muito reduzida, ao passo que no

jogo ela é extremamente necessária (FARIA JUNIOR, 1969, p.77 apud FARIA JUNIOR, 1996, p. 52).

Conceitua jogos populares, que, não fica nítida qual a diferença apresentada em relação às características do jogo de forma geral:

Nesta segunda parte, inicialmente, conceitua jogos populares, que podem ser entendidos como aqueles de caráter tradicional, usualmente oriundos de atividades laborais ou de procedência mágico-religiosa, que não se encontram regulamentados (onde as regras são momentaneamente contratadas entre os participantes, sendo, portanto, variáveis e flexíveis) e cujos terrenos de jogo dependem das disponibilidades da ocasião (PALOS, 1987 apud FARIA JUNIOR, 1996, p.52).

Neste sentido o autor ainda apresenta mais classificações do jogo popular, essa questão de classificações pode auxiliar em pesquisas, estudos e entendimento de diversos assuntos, porém, o excesso das mesmas e a falta de critérios podem confundir ou descaracterizar o fenômeno, no caso, a atividade lúdica.

Faria Júnior (1996, p.61) finaliza com desafios e questionamentos acerca da aceitação do jogo popular na escola:

Entretanto, a devolução dos jogos populares a nossa realidade escolar não se fará sem oposição. Primeiro será necessário convencer os educadores da seriedade do jogo como atividade na escola. Depois, convencer do caráter inovador da reinserção de um elemento educacional que muitos consideram ligados ao passado e de certa forma ultrapassados pela história.

3.1.1 Jogo e esporte, relação obscura

Huizinga (1993, p.220) afirma que o esporte acompanha a cultura, mas já está independente da mesma e o compara com as competições de civilizações antigas que estavam vinculadas aos festejos e ritos. Para ele, o esporte é uma atividade lúdica estereótipo, “pois nele o velho fator lúdico sofreu uma atrofia quase completa.” Para o autor, o esporte foi deixando de ser jogo na medida que foi sofrendo uma sistematização ocorrida na sociedade contemporânea (a partir do século XVIII), com a quebra de recordes e regras cada vez mais rigorosas.

Portanto, o esporte foi jogo um dia, porém, assumiu dimensões institucionais e valores exteriores a ele mesmo, perdendo as características necessárias do jogo. No sentido de que é regulamentado por regras predeterminadas por federações, que incluem o tempo e espaço independentes do jogador e outras limitações.

É bom que se frise que a questão da competitividade não é o ponto crucial para a perda do lúdico. Essa perda está para além da competição, relaciona-se mais com o tipo de relação social que se estabelece do que devido à competição. A busca por objetivos alheios ao jogo ou que nada se relacionam com a atividade em si, como o interesse material, por exemplo, justifica mais essa descaracterização.

Outro ponto importante é com relação a quem joga, pois o esporte pode ser lúdico à medida que o jogador está ali sem interesses materiais, as regras até podem se inspirar nas oficiais, porém não é isso que define a perda do lúdico. Um exemplo é a “pelada” de fim de semana, onde se pode jogar sem camisa, trocar de jogador e de time a qualquer momento, o jogador se entrega ao jogo e não vê o tempo passar.

Nos artigos pesquisados encontramos dois tipos de abordagem referentes ao jogo e esporte: Uma que trata da questão conceitual, buscando semelhanças e diferenças entre um e outro e outra que traz a discussão referente à utilização do jogo para a não esportivização da escola e/ou a aprendizagem do esporte.

A crítica ao esporte na escola é algo corrente na educação física, principalmente a partir da década de 1980 quando as teorias ditas críticas da educação ganharam voz e espaço. Neste momento o jogo veio como uma alternativa para transformar e/ou substituir o esporte que, segundo esse movimento

crítico, trazia ideias de competição e exclusão, que não eram necessários à escola. Percebemos a influencia destas teorias nos artigos do campo empírico.

Bruhns (1996) traz uma revisão de literatura mostrando as diversas teorias para explicar o jogo (Huizinga, Piaget, Chateau, Winnicott, Vygotsky). Neste sentido aparecem discussões referentes às tecnologias, ao resgate do lúdico, à resistência e recriação do mundo por meio do lúdico, com destaque para discussão entre jogo e esporte.

A autora apresenta os critérios para a atividade ser considerada jogo, a partir de diferentes autores: ser "desinteressado", prazer, desorganização (pra quem vê de fora), espontaneidade e libertação de conflitos; concordando, discordando e justificando. Identifica o elemento lúdico como componente mais expressivo do jogo, por isso entende o jogo como sinônimo de brincadeira, brincar: "Portanto, o jogo, cujo componente mais expressivo e direto é o elemento lúdico, deveria receber uma preocupação maior dos profissionais da área, pela urgência de sua reconquista na contemporaneidade." (BRUHNS, 1996, p.28).

Interessante destacar o posicionamento da autora referente aos elementos de diversão e prazer, pois os apresenta como algo popular - senso comum - em outros artigos aparece como científico - a relação do jogo com o prazer simplesmente, sem se darem conta das outras características que são fundamentais para que o jogo exista. Bruhns (1996, p.28) afirma: "Talvez porque a maior parte da população que se dedica a pensar um pouco sobre ele, encare-o simplesmente como diversão e entretenimento, ou como uma atividade banal, desprovida de utilidade para a produção material dessa sociedade".

Aponta para a amplitude do jogo usando o exemplo da palavra em alemão *spieler!*:

Essa amplitude é notada também em alguns termos e palavras cujo significado abrange grande quantidade de atividades. Exemplificando, tem-se a palavra alemã *spieler!*, utilizada para designar atividades lúdicas em geral: brincar, jogos de salão, jogos de azar, bem como o ato de representar uma situação na vida real e, ainda, o ato de tocar um instrumento (BRUHNS, 1996, p.32).

Já em português, demonstra as diferentes utilizações das palavras como: jogo do amor, jogo de vigas da parede. Mas questiona sobre o que caracteriza o

jogo humano? E afirma que o conhecimento humano não fica evidente enquanto o jogo ocorre, pois há algo irracional no jogo.

Dentro das linhas de análise do jogo, a autora afirma que há autores com visões parciais do jogo, o que vai ao encontro do que Huizinga (1993) já denunciava em 1938.

Alguns autores empenharam-se no desenvolvimento de teorias sobre o jogo, colocando o fenômeno dentro de paradigmas, com explicações centradas no desenvolvimento biológico. Muitas dessas teorias tornaram-se clássicas e amplamente difundidas, como a teoria da energia "excedente", dos "instintos", da "catarse", "fisiológica" e outras (BRUHNS, 1996, p.31).

Na interpretação de Bruhns (1996) de diferentes autores, podemos perceber as características formais e informais de Huizinga. Talvez mais esmiuçada ou com um viés de uma área científica específica. Destacamos o trecho abaixo como exemplo:

Caillois define o jogo, considerando os elementos característicos de sua ação: uma atividade livre (diversão sem caráter de obrigatoriedade), delimitada (espaço) e tempo previamente estabelecidos, incerta (sem previsão de resultados), improdutiva (tido mantém vínculos com a sociedade de consumo), regulamentada (submissão a regras), fictícia (fundamentada num contexto de irrealidade perante a vida) (BRUHNS, 1996, p.31).

O próprio artigo de revisão apresenta diversos autores que nos fazem afirmar isso, o mesmo acontece em outros artigos do campo empírico. Neste sentido, percebemos que Huizinga é o grande nome no que diz respeito ao estudo do fenômeno jogo, na medida em que embasa outras teorias.

A autora afirma que o jogador é ciente da realidade, por isso ela refuta a ideia de o jogo ser uma fuga da realidade ou rompimento do mesmo.

No jogo, temos uma parte 'escolhida, planejada e imaginada'. Disso se conclui sobre a realidade ser conhecida, apesar da entrega a ilusão, ao desejo, ou talvez seja ordenada de uma nova maneira, numa tentativa de reorganização de seus elementos (BRUHNS, 1996, p. 32).

Neste sentido, Huizinga (1993) indica o jogo como fuga da realidade, pois possui características, como o tempo e espaço próprios, as regras que o permitem seguir uma lógica que não as da vida real, aonde a imaginação, a própria palavra *ilusão*, vem do latim e significa *em jogo*. Portanto, a imaginação é algo inerente ao lúdico.

Bruhns (1996, p. 33) se propõe, na segunda metade do texto, após uma revisão das teorias do jogo, a diferenciar jogo e esporte, pois sabe da grande dificuldade que alguns autores têm do mesmo. A primeira averiguação é sobre o fator competição. “A discussão abordará o fator competição existente tanto no jogo, como no esporte, considerado por muitos, mola impulsora da prática dessas atividades. Apesar dessa verdade prevalecer em algumas situações, não é passível de generalização.” A competição existe no jogo e no esporte, porém não se pode generalizar para todos os jogos e a competição no esporte é mais acirrada.

Logo no início, já deixa claro que jogo e esporte não são a mesma coisa, comparando suas características:

Partir da premissa da similaridade entre esporte e jogo é colocar este último fenômeno dentro de certas restrições pré-determinadas, como imposição de regras, modelos, busca de rendimento, recordes, medalhas, juízes, capitães, etc., que, se por um lado caracterizam o esporte, acabam descaracterizando o jogo, o qual apresenta componentes como a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade, etc., com características culturais próprias (BRUHNS, 1996, p.33).

Para a autora, a educação física busca por resultados (ênfase no produto) e esporte vai ao encontro disso com uma proposta dentro de uma ideologia a serviço da racionalidade do sistema “Essa sobrevalorização do esporte performance, muitas vezes leva os profissionais a não perceberem a dimensão educativa do jogo,” (BRUHNS, 1996, p.34)

No que se refere à palavra, discussão já pontuada por nós anteriormente, a autora afirma: “A palavra jogo parece se aproximar mais a ação e a palavra lúdico um ‘estado’, com um sentido mais geral” (BRUHNS, 1996, p.34)

Outra diferença entre jogo e esporte encontrada pela autora, diz respeito ao tempo. “Na distinção entre jogo e esporte, o fator tempo entra como determinante,

pois o divertimento acaba quando cada minuto é considerado” (BRUHNS,1996, p.35). Huizinga apresenta a característica tempo e espaço definidos como pertencente ao jogo, esse tempo é diferente do tempo do relógio, é o tempo da atividade, que existe enquanto a mesma existir para os jogadores, enquanto eles estão submersos e tomados pelo jogo. No esporte esse tempo é cronometrado e não pertence aos jogadores, é exterior ao jogo.

Bruhns (1996) aponta o surgimento do esporte juntamente com a nova organização social a partir da industrialização, pois anteriormente a isso, afirma que o jogo tinha lugar de destaque na sociedade.

Quadros, Stefanello e Sawitzki (2014) relatam uma experiência de um projeto do PIBID com o ensino do esporte da escola. Não faz alusão aos conceitos de jogo, apesar de citar Huizinga de forma descontextualizada, pois deixa a entender que utiliza o jogo para ensinar fundamentos do esporte tornando dessa forma o ensino do esporte mais lúdico e menos excludente.

Os autores deixam transparecer a ideia de que quando é jogo, é solto, não há conteúdo a ser apreendido. “A construção de um processo metodológico pode enfatizar o lúdico no processo ensino-aprendizagem, mas também deve haver comprometimento de um ensino sério que seja competente para ensinar as várias formas de jogar” (QUADROS; STEFANELLO; SAWITZKI, 2014, p.246).

Caso pretendamos passar de "o jogo e a não-seriedade" para "o jogo não e sério", imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias. Além disso, é fácil designar várias outras categorias fundamentais que também são abrangidas pela categoria da "não-seriedade" e não apresentam qualquer relação com o jogo. (HUIZINGA, 1993, p. 8)

Quadros, Stefanello e Sawitzki (2014, p.245) apresentam atividades utilizadas nas aulas como jogo, visando o ensino do esporte, onde fica claro que o entendimento de jogo dos autores é pelo senso comum, pois uma determinada atividade em si não garante o lúdico. “Durante as aulas foram desenvolvidas atividades que servem de base para a aprendizagem dos esportes como, por exemplo, jogo “caçador”, o jogo “bandeirinha”, o jogo “bobinho”, “fogueirão”, estafetas de acertar o alvo, utilizando diferentes tipos de bolas, etc.”.

Relacionam o jogo com a cooperação e o prazer, tanto que é capaz de mudar as características excludentes do esporte. “Considerando alguns princípios e condutas pedagógicas, como o estímulo a gostar de esporte, cuja prática, na hora do jogo, deve ser lúdica e também um aprendizado, havendo respeito aos colegas, e o entendimento do prazer de jogar com e não contra” (QUADROS; STEFANELLO; SAWITZKI, 2014, p. 246).

Huizinga (1993) não evidencia a cooperação como uma característica do jogo, o fato de ela estar presente não interfere na atividade ser lúdica. A questão do prazer é evidenciada por Huizinga, porém também não é necessidade para que o jogo aconteça.

Os autores, citando Oliveira (2005) encaram o jogo como uma revolução à prática da educação física, como que se com atividades não esportivizadas ocorresse a transformação da educação, concretizando uma formação crítica.

Conforme Oliveira (2005), o resgate da **ludicidade** é um dos elementos que se destacam como possibilidade de trabalho numa proposição de “reinvenção” do esporte. Um passo importante para o avanço do resgate do lúdico é romper na escola, com a tentativa de separação absoluta entre jogo e esporte, no sentido de brincar de esportes, para tornar lúdica a tensão do esporte, para transformar o compromisso com a vitória em compromisso com a alegria e o prazer (QUADROS; STEFANELLO; SAWITZKI, 2014, p.246) grifo meu

Essa relação que os autores fazem da atividade com a formação crítica, parte das características escolanovistas, onde o foco é nos métodos, nas mudanças das atividades para transformar a escola. O que provoca uma descaracterização dos conteúdos da educação física, por exemplo, o esporte, ocasionando um esvaziamento do conteúdo na escola. E foi o que ocorreu com a ascensão da concepção humanista moderna em detrimento da humanista tradicional. Onde a tradicional preocupa-se em transmitir o conhecimento aos alunos, enquanto a moderna busca que os alunos produzam o conhecimento (SAVIANI,1983)

É preciso ter claro que o jogo tem um fim em si mesmo e que, o esporte, como outros elementos da cultura corporal foram historicamente construídos e não podem ser negados aos alunos. O jogo por si só, não garante a crítica e muito

menos a formação necessária ao educando, a busca pelo prazer não os tornará autônomos e transformadores. Pois, para transformar é necessário conhecer. .

Quadros, Stefanello e Sawitzki (2014, p.246) apresentam Huizinga de forma descontextualizada, durante o texto, pois não fica evidente a apropriação das teorias.

Huizinga (2000) cita o jogo como significativo, o qual há algo “em jogo” (p.5), que vai além das necessidades da vida e que atribui um sentido à ação. O mesmo autor argumenta que a existência do jogo não está ligada a uma concepção, e sim que o ser humano possui a capacidade de entender que o jogo possui uma realidade autônoma e inegável.

Quadros, Stefanello e Sawitzki (2014) concluem que a utilização de jogos facilita o ensino dos esportes. “O método de proporcionar atividades e/ou jogos que possuíam semelhanças com o esporte a ser desenvolvido, facilitou aos alunos a compreender melhor os movimentos e as regras estabelecidas.’ (p.247).

Bruel (1989) aborda o jogo relacionado com o esporte, faz diferenciações entre o esporte rendimento, participação e educação, apontando o último como importante ferramenta do ensino e de mudança na sociedade. Talvez por ter sido publicado em 1989, a questão do lúdico ainda não aparece na discussão, não sendo diferenciado do esporte, mas a questão do rendimento já é colocada como algo negativo.

Entende que o esporte tem um caráter lúdico e transformador, apresenta o esporte como jogo, por mais que não aborde questões teóricas sobre o jogo no texto.

O esporte deve ser entendido e tratado como um fenômeno social e político, capaz de influenciar o conjunto de transformações culturais de uma sociedade. Rico nas suas relações ativas e dinâmicas do grupo social ele é a representação viva das manifestações de ludicidade e criatividade do movimento de um povo (BRUEL, 1989, p.108).

A autora coloca a questão da desigualdade social de forma fragmentada sem entender que a mudança é estrutural e não por atividades. A ideia de mudança por atividades vem da escola nova, como já vimos. Faz com o esporte o mesmo que

outros autores fazem com o lúdico, coloca-o como importante ator de mudança. Neste sentido, necessitamos esclarecer, que somente o homem pode ser ator de mudança por meio de ações transformadoras, enfim, pela prática social (política).

Esporte concebido como fato social, pode ter repercussão na qualidade de vida e bem-estar social do homem, pois através de seu potencial gregário e caráter Lúdico é fator decisivo para o resgate do "deficit" social, na medida em que tem um papel relevante na integração social e na construção de uma sociedade mais humana e justa (BRUEL, 1989, p.108).

Quando fala do esporte formação, a autora coloca que ele auxilia na formação de homens uteis.

Dentro do contexto educacional tratamos o esporte na sua dimensão mais ampla que é o Esporte Formação. Quanto a este devemos dar um tratamento prioritário, pois com o Esporte Formação ou Educação não se visa encontrar campeões, mas a ajuda de forma decisiva na formação de cidadãos realmente úteis a sociedade. (BRUEL, 1989, p.109).

Qual seria a utilidade do homem? O esporte serviria pra formar pessoas produtivas ao capital ou transgressoras? Novamente a ideia do esporte como mobilizador de mudanças e formação.

Bruel (1989) evidencia um problema histórico na educação física, sua relação entre teoria e prática.

Educação Física como sinônimo de ginástica ou esporte, ou ainda recreação. Na realidade, as diversas atividades sempre foram colocadas em prática sem qualquer preocupação com a fundamentação teórica. (...) Assim, ainda não foi definido o que a educação física, o que é esporte, recreação, danças e outras atividades (p.109).

A inconsistência teórica da área e sua relação histórica apenas com a prática, fazem com que os conceitos e os referenciais teóricos não estejam consolidados. Por exemplo, a autora categoriza o esporte diferenciando-o entre si, isso acontece da mesma forma como o jogo. A autora não deixa claro se diferencia jogo de esporte, aqui parece falar apenas do jogo, relacionando-o com o prazer.

A relação homem-jogo é a expressão da **ludicidade** no momento em que é fortalecida pela liberdade, criação, fantasia, emoção e espontaneidade resultando num ato de prazer. O processo ensino-aprendizagem tem no jogo um grande instrumento de educação, pois toda situação de **ludicidade** e criatividade resulta em prazer e conseqüentemente no gosto e interesse pela atividade (BRUEL, 1989, p.110). Grifos meu

Cardoso (2014) apresenta as concepções de jogo e esporte fazendo uma síntese da psicologia social do filósofo George H. Mead, destacando-a como possibilidade para a educação física, refletindo sobre as concepções que surgiram com o movimento inovador da educação física na década de 1980.

O que mais nos chama atenção no artigo é a relação entre jogo, esporte e desenvolvimento infantil. “A diferença entre jogo e esporte, para Mead, é que para o esporte, a criança necessita ter condições de assumir a atitude de todos os ‘outros’ que estão envolvidos no jogo.” (CARDOSO, 2014, p.269).

Não é possível afirmar com certeza se o autor limita o jogo a um período do desenvolvimento infantil, pois é uma síntese de uma teoria complexa, porém quando coloca a passagem do jogo para o esporte como natural, dá esse indicativo. “Continua o autor dizendo que a criança passa do jogo para o esporte ‘naturalmente’, e dele tem de participar, porque a moral do esporte se apodera da criança com maior força do que a moral mais ampla da comunidade.” (2014, p.270)

O autor justifica essa passagem a partir do surgimento de normas e regras:

A criança se apropria do momento de sua fase de desenvolvimento, segundo Mead, para ‘canalizar’ tais forças primitivas. Quando se aproxima o momento para uma fase seguinte, essas forças vão ganhando outro contorno. A **ludicidade** começa a perder espaço e surgem gradativamente algumas pequenas normas (CARDOSO, 2014, p.271). Grifo meu

Essa passagem gradual para normas e regras rígidas é entendida a partir de um viés psicológico. “Em outro momento, já vão surgir regras e convenções, até que num determinado momento o jogo passa a ser aquilo que nós conhecemos por esporte – regras, normas e convenções rígidas.” (CARDOSO, 2014, p.271) A ideia que com o tempo o esporte vai tomando o espaço do jogo, a partir da fase de desenvolvimento infantil da criança e sua capacidade de entender as regras, nos

leva a concluir que, para o autor, o jogo só é possível até determinado momento da vida.

Partindo do nosso referencial teórico (Huizinga, 1993), entendemos que o jogo é que possui essa característica de absorver e cativar o jogador, obviamente, que partindo também de Huizinga, o esporte tem suas origens no jogo, mas é uma categoria moderna. Como explicar essa relação psicológica que o autor coloca relativa ao esporte?

Franchi (2013) relata uma experiência de intervenção de PIBID realizada em uma escola com os jogos tradicionais, o justificando por sua importância no resgate cultural e a superação da educação física esportivizada.

O autor faz referência ao conceito de jogo de Huizinga e afirma que Caillois se apropria e aprofunda as ideias de Huizinga. No nosso ponto de vista, até o autor Parlebas, que fala especificamente de jogos tradicionais, não difere muito das características de jogo de Huizinga. “O autor Roger Caillois amplia o conceito de jogo a partir de uma análise da obra de Huizinga, definindo a atividade de jogar a partir de seis qualidades (...)” (FRANCHI, 2013, p.172).

O autor apresenta o jogo como tentativa de superar o esporte, por dizer ser hegemônico na educação física escolar, ao mesmo tempo em que se tem a ideia de que o esporte na escola provoca a competição e conseqüentemente os males da sociedade.

Considerando que atualmente o esporte é o conteúdo predominante na educação física escolar, este estudo tem por objetivo refletir sobre as vivências de jogos tradicionais/populares, através de um resgate cultural destes, em busca de observar o quão prazerosos podem ser, diminuindo a relação com fatores desportivos e/ou mercadológicos (FRANCHI, 2013, p.169).

O autor faz a crítica ao jogo voltado apenas para as crianças e como forma de recreação. “De acordo com vários autores da área o jogo tradicional/popular está cada vez mais sendo infantilizado, ou seja, a prática está sendo deixada apenas para as crianças e é tratado, geralmente, apenas como recreação.” (FRANCHI, 2013, p. 172).

Apresenta a relação do jogo com as outras atividades humanas, o que nos parece coerente, indo ao encontro de Huizinga, porém, em um momento histórico

diferente do que vivemos atualmente, pois essa relação, jogo e trabalho, já não são mais tão nítida ao passo que o trabalho já não é atividade humanizadora (totalmente), pois a expropriação da força de trabalho é algo real na nossa sociedade.

Até aqui busquei desenvolver a noção do jogo como uma atividade humana produtiva e também como elemento constituinte da cultura corporal, por entender que esta manifestação é construída historicamente e faz parte da forma como determinadas comunidades produzem a sua existência. Certamente que a forma de produzir a existência não depende diretamente do jogo, porém, este é parte desta forma total com que os sujeitos interagem em determinado contexto (FRANCHI, 2013, p.173).

Franchi (2013, p.173) diferencia o jogo do esporte, a partir da institucionalização do esporte, com regras pré-determinadas, diferente do jogo em que as regras vão de acordo com os jogadores. “Estes apontamentos estão de acordo com alguns autores, tais como Caillois, Huizinga e Parlebas, que falam sobre a centralização dos esportes à determinada entidade, ditando o seu funcionamento.”.

Franchi (2013, p.175) se refere ao jogo, no caso, aos jogos populares, como uma possibilidade de conteúdo importante, inclusive como forma de não esportivização da educação física, o autor não chega a fazer crítica a educação física tradicional, diretamente.

Não há dúvidas de que os esportes são o conteúdo hegemônico na educação física escolar. É a partir de trabalhos como este que podemos começar a construir a imagem menos desportiva desta disciplina, afirmando os jogos aqui tratados, como uma manifestação da cultura corporal a ser resgatada, construída, reconstruída e problematizada na escola com nossos alunos.

3.1.2 Compreensão conceitual e ecletismo

Durante o levantamento de dados nos deparamos com uma dificuldade inicial de tentar compreender como os autores se posicionavam em relação à temática Jogo. Após análise preliminar, concluímos que, parte dessa dificuldade se dava pelo ecletismo e pela falta de compreensão do Jogo por parte dos próprios autores que se propunham a dialogar sobre o mesmo.

No âmbito do ecletismo observamos que os artigos apresentavam visões de jogo de diferentes teóricos, que muitas vezes se contradiziam, mostrando uma incoerência interna. Ao mesmo tempo em que os próprios autores não parecem se apropriar das teorias que citam no corpo de seus artigos, o que dá a impressão de ser uma mistura de citações para explicar algo que ainda não temos a capacidade de internalizar.

Guimarães (1996) buscando nas características do jogo ressignificar o esporte (esporte da escola), questiona sobre a existência do jogo e apresenta diferentes concepções sobre o mesmo. Especificamente na área da educação física, cita Kunz (1994) Carvalho (1993) e Santin (1987) para falar da relação jogo/lúdico e educação física, justificando por seu caráter não obrigatório, como experiência bem sucedida e como processo criativo de investigação.

A autora cita os critérios fundantes do jogo de acordo com Bruhns (1993) e comenta os mesmos. Por exemplo, contesta o fato de o jogo ser desinteressado, pois, para Guimarães (1996, p.153), o interesse está no prazer.

Será mesmo que quando jogamos ou quando as crianças jogam, elas não tem interesse? - Parece que este interesse, na maioria das vezes, existe, o que diferencia e em que estamos interessados, se ele é voltado para as questões de competição/ *performance* - o que reflete bem as Características de uma sociedade capitalistas - ou se voltado para o prazer que o jogo pode proporcionar enquanto manifestação cultural

A autora não compreende os critérios estabelecidos com relação ao ser desinteressado, levando para o lado do interesse da criança em fazer a atividade. O que mostra uma grande falta de entendimento sobre as características do jogo. Pois,

o ser desinteressado relaciona-se a possuir um “fim em si mesmo”, sem busca de um produto final pré-determinado ou fora do próprio jogo.

A autora, após apresentar critérios para a definição de jogo a partir de Bruhns (1993), conclui que: “Sobre estes critérios, só resta uma dúvida: ou tais critérios não conseguem definir as diversas possibilidades e sentidos do jogo ou continuamos chamando de jogo aquilo que há muito tempo deixou de sê-lo” (GUIMARÃES, 1996, p.154).

Neste sentido, fica claro, a contradição entre as teorias elaboradas do jogo e a prática da educação física e, ao mesmo tempo, a dificuldade que os autores têm de compreender o jogo por sua totalidade. Huizinga (1993) afirma que o jogo é algo muito grande. Com várias coisas acontecendo ao mesmo tempo. Não sendo possível, portanto, limitar o seu entendimento a estudos pontuais de determinada área, quantificá-lo e buscar causalidades. Por isso Huizinga (1993, p. 5) trata do assunto pela sua totalidade: “é legítimo considerar o jogo uma "totalidade", no moderno sentido da palavra, e é como totalidade que devemos procurar avaliá-lo e compreendê-lo”.

Corroborando com a questão da totalidade, Bruhns (1993, p.26 apud GUIMARÃES, 1996, p.154) denuncia sobre teorias com visão parcial do fenômeno:

Algumas teorias tem uma visão parcial do fenômeno jogo, vendo sua importância na hereditariedade, no biológico e no fisiológico, partindo de uma ideia de indivíduo em uma situação evolutiva, sem considerar o social e o cultural destes seres humanos; algumas delas são: "Teoria do energia excedente"; Teoria dos "Instintos"; Teoria da recreação"; "Teoria do relaxamento"; "Teoria da recapitulação" ; "Teoria da genética" e "Teoria do pré-exercício.

Guimarães (1996) cita os conceitos/características de jogo a partir do seu entendimento das teorias de Buytendijk, Huizinga e da ótica do contexto sociocultural e histórico, porém não dá pistas de que segue alguma das teorias apresentadas. Tanto não se apropria de nenhuma teoria que, ao invés de levar para os alunos o entendimento de jogo, busca com eles um entendimento de jogo a partir seu contexto sócio histórico:

Em nosso trabalho, buscamos com os alunos um entendimento de jogo a partir do seu contexto sócio histórico, tentando resgatar, através de pesquisas com a comunidade, das vivências das crianças, quais os jogos que fazem parte da cultura de movimento dessa comunidade; a partir daí, pretendíamos chegar a um entendimento das diferenças entre jogo, esporte de rendimento, esporte de lazer e quais significados estas manifestações tem a nível social (GUIMARÃES, 1996, p.154).

A autora aponta as contradições entre as teorias sobre o jogo e sua influencia na prática da educação física:

Como nas teorias, também na Educação Física as visões de jogo são contrárias. Pode-se dizer que as teorias influenciam a forma como os professores de Educação Física percebem o jogo. Alguns acreditam que o jogo é uma forma de melhorar o rendimento, buscar a "socialização" dos alunos; libertá-los da tensão e sedentarismo da sala de aula, etc... O uso destas teorias caiu ao nível do senso comum - inclusive na visão dos educadores o que mostra bem o caráter funcionalista que é dado ao jogo. (GUIMARÃES, 1996, p.155)

A discussão sobre a questão conceitual do jogo aparece, porém, percebemos que faz a crítica pela crítica, pois, ao mesmo tempo em que faz a crítica, não se apropria do conceito de jogo por sua totalidade, continuando a reproduzir a confusão teórica na área. Isso fica nítido no trecho abaixo, onde elenca algumas características do jogo que parecem partir de seu próprio entendimento, na tentativa de relaciona-lo com o ensino do esporte de forma não esportivizada:

(...)a ênfase no coletivo(...); a liberdade de criação (...); a liberdade de intervenção/posicionamento conscientes (...); a gratuidade presente no jogo, também contribui nesse processo, não para tornar o processo educativo desinteressado ou espontaneísta, mas sim, para "quebrar" a rigidez com que se apresenta o esporte quanto aos objetivos de produção e performance, incompatíveis com uma educação emancipatória e transformadora” (GUIMARÃES, 1996, p.158).

A nosso ver, isso mostra a fragmentação do conhecimento. Pois nos parece uma mistura de diferentes teorias mal entendidas. Essa questão da fragmentação do conhecimento é o ponto central da falta de entendimento do que é o jogo. O jogo só

pode ser entendido em sua totalidade, para tal, é necessário aprofundamento nesta questão para a apropriação deste todo, pois é algo muito amplo, sem um conceito que consiga abarcar o todo. A fragmentação nos estudos ocasiona a simplificação da discussão e a reprodução do senso comum.

Marin (1996 p.191) apresenta as observações realizadas em uma comunidade de mulheres rurais, a qual mostrou ser lúdica, para justificar a importância das aulas de Educação Física como um espaço para fertilizar/resgatar o lúdico. “A vida em comunidade tem como um dos vínculos de sustentação o jogo, as festas, os encontros na "Sociedade", enfim, as manifestações lúdicas.”.

O jogo integrado à vida das pessoas, onde não há a separação entre o lúdico e o trabalho, pois o trabalho não é totalmente alienado para essas mulheres pesquisadas é exposto pela autora:

É bem verdade ser a maior parte do tempo dedicada ao trabalho, mas preciso dizer que a existência da divisão entre trabalho e diversão, nitidamente presente no cotidiano da maioria das pessoas, parece não estar tão demarcada na vida dessas mulheres. Talvez porque o trabalho não seja um tempo que compõem o dia, nem somente um meio de sobrevivência (MARIN, 1996, p.191).

Observamos contradições no artigo, pois parece haver uma idealização da vida no campo, como que não estivessem sofrendo as influências do mundo capitalista de forma tão abrupta, ao mesmo tempo em que a autora entende que o jogo e todo o resto estão presos nessa lógica, quando diz: “O lazer, o jogo, o esporte, alude o autor, tomando como referencial as dimensões do tempo, passaram a ser universalmente controladas através dos mesmos mecanismos que comandaram a instauração do sistema industrial.” (MARIN, 1996, p. 187).

Neste sentido, a própria autora cita Huizinga para falar do desaparecimento do lúdico que diz permanecer na vida das mulheres da colônia:

Huizinga, já em 1938, apontava para o desaparecimento do elemento lúdico na vida dos homens, alertando que quem perde com o seu desaparecimento é a humanidade. Com a perda do conteúdo não-material presente no jogo, da diversão ocasional, da arte, do sagrado, da estética, perdem-se qualidades essenciais da vida. Rompe-se com a totalidade e com a comunhão entre as coisas belas (MARIN, 1996, p.187).

Neste sentido, como seria possível a manifestação do lúdico na vida das colonas, se elas estão impostas à lógica capitalista do trabalho? Está incoerência no entendimento do autor, mostra uma superficialidade nas teorias do jogo.

A autora entende o jogo como não sério e sinônimo do lúdico: “Para escrever sobre a importância do jogo para a Educação Física remeto-me a um termo que o engloba, o qual tem sido (compulsoriamente) banido da vida das pessoas por julgá-lo não habitar o mundo das coisas serias: o lúdico” (MARIN, p.187)

Pensando na relação do lúdico integrado a vida humana, Marin (1996, p.192) afirma que ele está relacionado com a aprendizagem e acredita que seria bom se a escola retomassem isso que está se perdendo.

Eles nos ensinam que o lúdico não está separado da ação humana. Portanto, como pensar a aprendizagem sem o brincar? A escola sem a alegria? A Educação Física sem o jogo? Bom seria se a escola e as aulas de Educação Física fossem espaços preocupados em recompor o que está se perdendo ou fertilizar o que está esquecido dentro de nós.”.

Num primeiro momento, Marin (1996) parece compreender o jogo por sua totalidade, quando apresenta as características da vida das colonas. Porém, se entendermos que em uma sociedade capitalista a liberdade não existe, fica impossível compartilhar das conclusões da autora, pois, por mais que na vida do campo, onde o trabalho aparentemente menos exploratório, as obrigações estão impostas. Aí se apresenta uma grande confusão conceitual, na medida em que estar sorrindo, demonstrando prazer no trabalho realizado para o sustento, ele continua sendo uma obrigação. O fato de se cantar durante uma obrigação é ótimo, porém não o torna lúdico, para ser lúdico é necessário conter todas as características.

Com relação ao lúdico na modernidade, mesmo que Huizinga não tenha explicitado a relação com a expropriação do trabalho, ele é congruente quando afirma que o que existe hoje é um falso-lúdico, o qual se caracteriza por não possuir todas as características fundamentais do jogo. “O autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se toma cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo.” (HUIZINGA, 1993, p.229).

Werneck (1996) apresenta as características do jogo de Huizinga, porém afirma que o autor tem uma visão ingênua do jogo e discorda do mesmo, pois entende que o jogo é uma forma de compreender e enfrentar as limitações existentes na nossa realidade.

Por esse motivo, o jogo ultrapassa os limites da espontaneidade, simples diversão ou entretenimento. Isso se torna possível através da vivência de valores que possam contribuir com mudanças de ordem moral e cultural, imprescindíveis a construção de uma outra realidade social, mais junta e humanizada (1996, p.169).

A autora confunde as características do Jogo elaboradas por Huizinga (1993) com outros elementos que acabam se articulando ao Jogo. É o que acontece quando Werneck (1996, p.169).fala da característica de gratuidade:

Essa relação dialética entre o jogo lúdico e o contexto demanda repensar o princípio da gratuidade, pois podem ocorrer pressões da realidade material, na forma de prêmios, títulos e status. Contudo, esse intercambio com o contexto material compromete a categoria da gratuidade do jogo, mas não a essência da vivência lúdica nele concretizada.

Entendemos que Huizinga (1993) apresenta as características do jogo em sua totalidade, estuda-o profundamente, buscando entender o fenômeno pela ótica do jogador. Neste sentido, afirma: “só se torna possível, pensável e compreensível quando a presença do espírito destrói o determinismo absoluto do cosmos. A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana.” (HUIZINGA, 1993, p. 6). Algo que pertence ao espírito, nele deve permanecer. Portanto as relações sociais e suas influências sobre o jogo são outros assuntos, que não o próprio jogo. É importante deixar isso claro, pois são justamente nessas relações, que os autores dos artigos estão limitados, eles não discutem o jogo, discutem outras questões como escola, infância para tentar falar de jogo.

Werneck (1996, p.169) não diferencia os conceitos de jogo e brincadeira, e ainda coloca a festa como sinônimo dos dois. “Em primeiro lugar, eu gostaria de trazer à tona a discussão sobre o jogo com o mesmo significado de brinquedo,

brincadeira ou festa, uma vez que essas palavras compartilham entre si a possibilidade de atuarem como espaço para a concretização lúdica. Huizinga (1993) não difere jogo de brincadeira e, quando compara jogo e festa, afirma que apresentam as mesmas características:

Existem entre a festa e o jogo, naturalmente, as mais estreitas relações. Ambos implicam uma eliminação da vida quotidiana. Em ambos predominam a alegria, embora não necessariamente, pois também a festa pode ser seria. Ambos são limitados no tempo e no espaço. Em ambos encontramos uma combinação de regras estritas com a mais autêntica liberdade. Em resumo, a festa e o jogo tem em comuns suas características principais (HUIZINGA, 1993, p. 25).

Werneck (1996) faz um “jogo de palavras” com a palavra Jogo, aplicando diferentes conotações para demonstrar que o jogo da educação física é um jogo de manipulação:

Assim sendo, há um jogo de poder que manipula a Educação Física e, com ela, o uso social e político do corpo em nosso meio. Os interesses dominantes na Educação Física, em nossa atualidade, buscam manobrar os sentidos do corpo, dissimulando o jogo pretendido por meio de diferentes mecanismos valorativos, impostos mediante coerções, sejam elas físicas ou simbólicas (1996, p.167).

Na mesma perspectiva, para diferenciar esse “jogo de manipulação” do “jogo verdadeiro”, adjetiva esse verdadeiro jogo como “jogo lúdico”:

Por outro lado, o jogo lúdico não resolve e não nos livra dos problemas do nosso dia a dia, mas amadurece a compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo, colabora na liberação de tensões, permite o desabrochar de nossos desejos e nos fortalece para enfrentar as contradições de nosso contexto sociocultural (WERNECK, 1996, p.169).

A autora coloca o jogo como uma forma crítica e dialética de enxergar o mundo, no entanto, essa relação do jogo com a formação crítica não aparece de forma clara no artigo.

No meu modo de ver, o jogo praticado com características lúdicas é, acima de tudo, um espaço de diálogo com o contexto mais amplo, exercício dialético que busca compreender e enfrentar, de forma crítica e criativa, as limitações e manobras impostas em nosso cotidiano. Por esse motivo, o jogo ultrapassa os limites da espontaneidade, simples diversão ou entretenimento (WERNECK, 1996, p.170).

Supomos que por influência de Huizinga (1993), que coloca as questões da totalidade e da criatividade na discussão do jogo, e por desconhecimento do que é o Jogo, ocorra uma associação mecânica entre totalidade, criatividade com o entendimento e transformação da realidade. Como afirma Saviani (1986) é na pedagogia do professor que a teoria crítico dialética deve aparecer, através da sua prática pedagógica. O jogo não faz ação humana, a ação humana é que faz o jogo e esta pode ser crítica ou não, dialética ou não, excludente ou não. Werneck (1996), apesar da “boa intenção” se deixa levar pelo equívoco do jogo como solução para os problemas sociais.

Marinho (1996) aponta a importância da educação física em resgatar o jogo possibilitando uma aprendizagem mais humanizada, que valoriza o homem e não o vê apenas como ser produtivo. Desenvolve uma ideia de jogo, porém não aprofunda nos conceitos e demonstra incoerência na tentativa de apresentar a essência do jogo: “Vinculo meus pensamentos a essência real do Jogo, descartando qualquer tipo de característica competitiva ou lucrativa. Não desconheço que em nosso mundo atual o Jogo vem perdendo o seu verdadeiro valor. Quase não há mais Jogo pelo Jogo!” (1996, p.161).

A relação entre competição e jogo para Huizinga (1993, p. 56) é bastante evidente, quando afirma “A competição possui todas as características formais e a maior parte das características funcionais do jogo.”. Na competição o resultado também não é importante, pois a competição tem o fim em si mesma, só importando para quem participa como jogador ou espectador.

De acordo com Saviani (1986), a escola nova apresenta as características da individualidade e da valorização dos aspectos psicológicos na educação, o que aparece no artigo quando Marinho (1996, p.162) trata da especificidade da educação física: “A Educação Física relaciona-se diretamente a totalidade do

homem e esta totalidade implica, principalmente, nas necessidades, nas vontades, nas emoções e nos sentimentos que se caracterizam por manifestações corporais.”.

A autora faz a relação da educação física com a humanização do homem, principalmente no que diz respeito às vontades e sentimentos do aluno. A relação que se faz do corpo para além de sua materialidade, obviamente que o ser humano é complexo, mas sua totalidade se dá nas relações estabelecidas e sua humanização pela capacidade de transformar a natureza.

A Educação Física deve ser enquadrada além do processo de aprendizagem, da manutenção da saúde e do oferecimento de prazer. Ela deve transgredir e transformar todo o processo de valorização da produtividade em valorização do humano, agindo de forma renovadora sobre os indivíduos, relevando seus interesses, necessidades e valores (MARINHO, 1996, p.163).

Nesta relação entre produtividade e humanidade não fica clara se a relação de humanização se relaciona com o trabalho, justamente por esse ecletismo presente no texto, onde em poucas páginas a autora tenta abarcar todas as discussões referentes ao jogo. Porém a ideia do foco no aluno permanece.

A autora apresenta a função do jogo em um viés individualista, buscando através da educação física a realização do homem com o atendimento de suas vontades e necessidades particulares:

Assim, o Jogo como componente da Educação Física e a Educação Física como possibilidade para o Jogo, "juntos", os dois deveriam permitir um encontro com o desenvolvimento de qualidades pessoais, de cooperação, de sociabilização e de criatividade! Para dessa forma ser extinta a mentalidade de que homem é unicamente um ser produtor, pois além de produzir (e acima de tudo) ele também "vive", pensa, sente, movimenta-se, joga e quer ser feliz! (MARINHO, 1996, p.164).

O ser humano acima de tudo é um ser histórico e tudo o que o forma é resultado de uma história que o precedeu e que o acompanha. Partindo deste pressuposto, a preocupação com o ser humano deveria partir da sua relação de classe, entendendo suas necessidades como classe e não como indivíduo. A crítica,

neste caso, a falta de contextualização da humanização, elevando-a a um patamar psicológico.

3.2 Pedagogia nova como salvação à educação física tradicional

Na pesquisa realizada por Saviani (1983) encontramos, de forma sistematizada, as tendências e correntes da educação brasileira. Lá Saviani explicita quatro concepções fundamentais da Filosofia da educação, sendo elas: a) Concepção “humanista” tradicional, b) Concepção “humanista” moderna, c) Concepção analítica e, d) Concepção dialética. Diferentes concepções da educação se agrupam nestas correntes. Por exemplo, o movimento da escola nova e/ou do escolanovismo se alia a humanista moderna.

Para nos é importante ter claro que no levantamento realizado por Saviani as três primeiras concepções são conservadoras, quer dizer, se alinham e buscam manter as relações já estabelecidas no mundo moderno, capitalista. Saviani (1983) afirma que o movimento da escola nova e da escola tecnicista surge a partir das camadas dominantes para desmobilizar as forças populares que ganhavam força em diferentes momentos históricos. O escolanovismo surge como movimento a partir da década de 1920, como uma inovação e solução para a escola tradicional e, a escola tecnicista ganha força com o golpe de 1964, no Brasil. Porém, apesar do discurso de inovação e superação de pedagogias “ultrapassadas”, todas permanecem existindo paralelamente, apesar de terem tido um momento de auge. Todas as três tendências, nunca buscaram superar de fato os problemas estruturais da nossa sociedade, apenas a manutenção dos mesmos. Esses mecanismos hegemônicos foram sendo necessários, justamente por existir a tendência dialética, que sempre buscou a superação da exploração da força de trabalho e a mudança societal.

As análises de Saviani ajudam a entender os dados que encontramos, pois, o discurso da escola nova presente nos artigos como forma de uma educação crítica, na verdade é equivocada, na medida em que a história mostra que as características e objetivos da escola nova são os de mudanças internas, buscando consolidar o ensino que faz e promove a continuação da servidão e a alienação da classe

trabalhadora. A questão da superação da escola tradicional pela escola nova não é uma novidade, como os artigos apresentam, ficam na aparência.

Retondar (1999, p.198) fala de forma consistente do jogo, não tenta conceituá-lo, mas o caracteriza como totalidade e fim em si mesmo fazendo a crítica às teorias funcionais do jogo. “Ao discutir o jogo, a literatura corrente, em sua grande maioria, o toma no âmbito pedagógico como importante meio para desenvolver conteúdos que lhe são estranhos.”.

O autor ainda denuncia a escola como reprodutora dos ideais capitalistas, utilizando o jogo como forma de controlar as pessoas. “O jogo é excelente para a escola porque acalma os alunos, permite que aliviem tensões adquiridas dentro das quatro paredes” (RETONDAR, 1999, p.204).

O autor conclui que, por essa fragmentação e funcionalidade dada ao jogo, o mesmo não vem sendo realmente possibilitado:

Bem, se minha desconfiança se fizer verdadeira, certamente o jogo não está sendo tornado, pelas muitas áreas do conhecimento que dele se apropriam, no primeiro sentido supracitado: enquanto valor que transcende o próprio produto de sua realização, isto é, como produção simbólica, inacabada, aberta a uma multiplicidade de sentidos, concebida por uma lógica que luta entre a razão e a intuição, indefinível na sua totalidade, epifânica por natureza (RETONDAR, 1999, p.199).

O autor coloca o jogo como um conteúdo educacional por si só, “O que defendo é que a grandeza do universo jogo não pode se limitar a um mero caminho facilitador de conteúdos externos a ele mesmo; o jogo, por si só, é auto-suficiente para apresentar-se enquanto importante conteúdo educacional.” (RETONDAR, 1999, p.200). Essa colocação, sem uma respectiva ideia de como se daria na realidade da escola, nos remete às características da escola nova, onde, há uma ideia de que o aprendizado se dá sem uma intervenção direta do professor e o aprendizado se daria naturalmente. Segundo Saviani (1983, p.25), “Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade”. Entendemos que o jogo é algo subjetivo, não manipulável. Os conteúdos da escola são os conhecimentos

historicamente construídos pela humanidade. No jogo não se tem esse momento de origem, é algo pertencente ao espírito, não pode ser um conteúdo.

Novamente Retondar (1999, p.200) nos remete a teoria humanista moderna, pois apresenta a liberdade do jogo como algo que possibilitaria o aprendizado, baseando-se no existencialismo característico da mesma.

A medida que o jogo se apresenta como fim, pois nascido de uma necessidade fundamental do jogar, de uma intencionalidade desejante, ele também se apresenta como um meio. Porém, um meio, um caminho diferente daqueles traçados previamente, e com um objetivo claro, estipulado, a atingir. Ou seja, sua finalidade reside na própria "exercitação" da liberdade humana enquanto possibilitadora de construções imaginárias de traçar caminhos próprios para além de uma finalidade edema a própria realização.

O autor parece entender o sentido maior do jogo, pontuando que não é possível manipular a realização do jogo, pode acontecer ou não, é realmente misterioso esse limite. Mas o autor não apresenta como seria essa provocação, quais elementos deve haver na intervenção pedagógica para que a possibilidade do lúdico acontecer seja maior? Seria de forma natural, pelo simples interesse e prazer da criança?

Esse momento mágico da passagem do exercício para o jogo acontece "misteriosamente"; e, a medida que for sendo mais provocado (intervenção pedagógica), mais envolvente e amplo de sentidos se tornará: o que antes era um simples movimento de lançar e pegar uma bola transformou-se em fantasia, em mundo, ganhou vida para além de sua utilidade (RETONDAR, 1999, p.200).

O autor faz a crítica ao jogo como forma de controle social, o qual vem servindo a escola, como meio para outros fins:

é fantástico porque canaliza as tendências conflitantes, transformadoras de alguns alunos em relação a "contaminação" de ideias perigosas que se transfiguram, são docilizadas sob a forma de atividades que não causam mal a terceiros e não colocam em risco a própria escola (...) Ou seja, o estatuto de importância do jogo reduz-se a ser meio para outros fins, isto é, reduz-se a negar-se a si mesmo para poder continuar existindo enquanto espaço legítimo (RETONDAR, 1999, p.204).

Então, o autor justifica a utilização do jogo pela crítica a educação tradicional. “o jogo, enquanto conteúdo pedagógico se justifica em sua profundidade pelo simples fato de não se justificar dentro dos parâmetros da pedagogia dominante.” (1999, p.209).

A educação física se apropria do jogo como forma de tentar romper com a educação física tradicional. Essa negação à educação física tradicional e predominância da escola nova, fez com que a área perdesse suas características de disciplina do currículo, pois, segundo Saviani (1983), a concepção humanista moderna, da qual a escola nova faz parte, admite a existência de formas descontínuas de educação, a qual é considerada seguindo um ritmo vital, determinado pelas individualidades, com predomínio do psicológico sobre o lógico. Mostra que a escola nova se foca na atividade, alijando um conhecimento já produzido e culturalmente construído, relegando o jogo a um espontaneísmo de cunho conservador.

Retondar (1999) apresenta confusão nas características do jogo, pois, de acordo com Huizinga (1993), o jogo é ordem e faz ordem para quem o joga e possui tempo e espaço definidos, o jogo acontece em um determinado espaço por um determinado tempo, possuindo regras. A diferença é que essas regras e esse tempo são determinados por quem joga.

Pois sua riqueza reside naquilo que muitos consideram sua miséria: ser um caos; ser barulhento; sem "ordem" definida; sem "tempo e espaço" demarcados; não ser sistemático; não possuir um sentido, mas muitos; não se destinar a uma finalidade prática e evocar constantemente o trânsito, o movimento de construção e desconstrução da realidade (RETONDAR, 1999, p.209).

O autor compreende a ideia de não se poder manipular o jogo, pois não há uma explicação lógica de como ele ocorre.

A concretude do jogo, enquanto fundamental conteúdo para a formação de homens críticos, atuantes, ousados, corajosos e felizes, reside no fato de se considerar o jogo pelo próprio jogo. O jogo não dado pelo educador, ele é provocado. Aparentemente, ele se inicia quando "rola a bola"; ledor engano, seu início, muitas vezes, se dá quando o professor tende a acabar com aquilo que nem ainda começou (p. 210).

Mas a dúvida persiste, como seria esse provocar do professor? A falta de uma explicação maior sobre como se daria isso em uma aula, a problematização disso na realidade nos remete a pensar, baseados em Saviani (1983) em uma pedagogia humanista moderna, onde a crítica e a mudança se dão ao nível do interior da escola (técnico-pedagógico), desconsiderando os aspectos políticos.

Souza (1996) apresenta o jogo como um importante elemento pedagógico, porém afirma que não pode ser institucionalizado e que o pedagógico está na essência no lúdico, recupera historicamente diferentes autores para falar do caráter pedagógico do jogo. Argumenta sobre importância pelo desenvolvimento infantil e para superar a escola tradicional, diz que a criança aprende de forma natural através do jogo.

A crítica que o autor faz ao professor como ator central da aula, mostra sua oposição à teoria humanista tradicional.

Reconhecer-se nesta prática institucionalizada, conservadora, limitadora e mantenedora da ideologia dominante, onde o professor é o comandante e o aluno é o comandado no processo de ensino-aprendizagem, é importante, mas não suficiente. É necessário um rompimento, uma transformação na ação educativa (SOUZA, 1996, p.340).

O autor acredita em uma escola prazerosa, que leve em consideração as vontades e realidade da criança, e coloca o jogo como um importante auxiliador na concretude dessa escola.

Desta forma, a utilização de atividades lúdicas possibilita o descobrimento das potencialidades do desenvolvimento infantil; resgatá-las no processo educativo significa aproximar a escola da realidade da criança, proporcionando-lhe um ambiente mais atrativo, estimulante e significativo, definitivamente aceitando-a por inteiro (SOUZA, 1996, p.341).

Neste sentido, de entender o jogo como importante para o desenvolvimento infantil, mas com o mínimo de interferência do adulto, o autor faz a crítica aos estudiosos da área que tentam funcionaliza-lo ou o entendem como improdutivo.

Após esta contextualização histórica, percebemos o lúdico como recurso indispensável no ensino fundamental, porém, é necessário destacar, que alguns estudiosos utilizaram-no de forma confusa configurando-o sob a ótica utilitarista e moralista ao ligá-lo a objetivos voltados ao trabalho pedagógico, ou antagonicamente, como uma ação improdutiva (SOUZA, 1996, p.345)

Souza (1996) Aponta o lúdico como alternativa de uma educação autônoma e uma educação física menos esportivizada. Levando em consideração o caminho que o autor toma em considerar o jogo pedagógico de forma “natural”, podemos identificar relação com a educação humanista moderna, na medida em que a mesma vem por considerar principalmente os interesses dos alunos e a aprendizagem de forma natural.

A partir desta concepção, fica claro que a atividade lúdica não possui uma seriedade propedêutica, com objetivos de preparação para a vida adulta, devendo ser inserida no processo educativo na perspectiva de que são próprias do desenvolvimento infantil, em que o interesse da criança surge através da preocupação e envolvimento durante a execução e a sua seriedade não provem do objeto, nem da situação, muito menos de necessidades vitais, mas de suas conquistas, proclamando o seu poder e autonomia; de que são atividades organizadas e estruturadas a partir da agitação, empolgação, liberdade, espontaneidade e criatividade da criança; e, finalmente, por serem atividades pedagógicas na sua própria essência (SOUZA, 1996, p.346).

Faz a crítica a escola tradicional e ao jogo que vem sendo utilizado, porém o autor não apresenta uma proposta concreta, baseada na realidade para que o jogo seja realmente transformador. Isso se dá devido ao fato de o jogo por si só não ter esse poder. A questão é estrutural, por isso afirmo que os autores de forma geral, não conseguem partir da realidade para falar do jogo.

É nítida a relação que aparece nos artigos do jogo como possibilidade de transformação da educação, como que se com o foco no aluno, na sua autoaprendizagem, fosse algo crítico. Quando, na verdade, como apresenta Saviani (1986) é conservadora na medida em que o aluno por si só não tem os elementos necessários para apreender todos os conhecimentos necessários para sua formação para poder ser um ser transformador.

Lenzi (1996) apresenta uma proposta de ensino que tem o jogo como instrumento/conteúdo da educação física fundamentada na concepção sócio histórica de Vygotsky, mas não fica evidente se entende o jogo em seu sentido mais amplo, pois não aprofunda nem mesmo no sentido de jogo apresentado por Vygotsky.

A autora, nas suas ideias, deixa transparecer o existencialismo pertencente a tendência humanista moderna que, como colocou Saviani (1983), centraliza-se no homem, porém de forma existencial, diferentemente da humanista tradicional, que é essencialista. “São as relações construídas e internalizadas a partir do meio cultural e a própria motricidade que singularizam o homem. Portanto, o homem primeiro existe e depois se essencializa.” (LENZI, 1996, p.329)

As concordâncias da autora com as características da escola nova permanecem quando entende a educação centralizada na criança, onde o professor ter o conhecimento e passar para o aluno não é o ideal. Para a escola nova, o aluno tem que querer construir o conhecimento. “Se a criança não interagir com o conhecimento produzido, este será então ‘posto’ na criança que com certeza nele não se reconheceria e nem tampouco com este conhecimento se responsabilizara. Será um receptor de conhecimentos” (1996, p.331).

A autora afirma a função de desenvolvimento do jogo e faz a relação com a criticidade.

No processo de ensino aprendizagem, na especificidade tratada, o jogo recreativo e o pré-desportivo são vistos e redescobertos não só como jogos, mas como um recorte do cotidiano, que enquanto instrumento, possibilita a atividade motora que contem as questões básicas no que diz respeito a criticidade social e cultural, e aos princípios básicos da concepção de aprendizagem eleita. (LENZI, 1996, p. 331)

Essa relação que é feita de forma direta sem contextualização ou referência que a afirme, é que nos parece arbitrária. O que, na realidade concreta, traria essa certeza e relação direta do jogo com o entendimento da realidade?

Schwengber et. al. (1997) apresenta a experiência de oficina de formação de professores do MST, especificamente uma oficina que tratou da corporeidade, buscando formar a partir de jogos rítmicos. Não fica claro se a autora diferencia jogo

de dança e música. Cita jogo e brincadeira, mas o texto não trata nem faz referência a nenhuma teoria do mesmo. Apenas o utiliza como conteúdo da educação física como forma de crítica à educação física tradicional.

No processo tradicional da educação física os exercícios são valorizados conforme o paradigma do rendimento, da quantificação do movimento, enfim, de desempenhos específicos. Segundo esses valores expressão do corpo que se movimenta sempre teve importância secundária. (SCHWENGBER et. al., 1997, p.159)

Os autores colocam o jogo como possibilitador do autoconhecimento através do corpo. A ideia de humanização a partir do jogo, mas de forma psicológica, característica da escola nova.

Apresentamos as vivências como tentativa de fazer os sujeitos vivenciarem o corpo em outros níveis das diversas dimensões; do real ao corpo vivido da realidade, do corpo simbólico ao corpo imaginário vivido pela fantasia, permeado pelo emocional, afetivo e sensorio, preceptivo, ou seja, ampliando os aspectos corporais (SCHWENGBER et. al., 1997, p.159).

Essa relação com o autoconhecimento e a crítica a educação física tradicional aparece em outros momentos do artigo:

(...) optamos por estabelecer um jogo, um brincar e dançar reflexivo, permeado pela práxis que parte da descoberta da linguagem corporal, provocando os sujeitos a dar-se conta do seu corpo, ou seja, tornar-se consciente de si, abrindo as portas de comunicação com o mundo mediante manifestações corporais da arte expressiva, apesar dos espaços interditos (SCHWENGBER et. al., 1997, p.162).

A afirmação da consciência individual nos remete a uma pedagogia conservadora que não compreende que a consciência coletiva que vai possibilitar esse entendimento de si mesmo.

Silva (2008) traz especificamente as questões a cerca da metodologia e prática pedagógica do professor no ensino do jogo de xadrez. Não entrando na questão do lúdico propriamente dito, mas acredita que o jogo é uma possibilidade de

um ensino envolvente, prazeroso, que auxilia na formação e criticidade, desenvolvimento e autonomia.

O Jogo de xadrez é um instrumento pedagógico lúdico e potencializa o ensino-aprendizagem dialógico, empático e impulsionador das competências e habilidades de forma interativa, envolvente, autônoma, com participação qualitativa dos sujeitos da comunidade escolar (SILVA, 2008, p.20).

O entendimento de educação da autora se baseia fundamentalmente nas características da pedagogia humanista moderna, porém, Saviani (1983) nos diz que o que ocorre na educação brasileira é uma mistura de diversas correntes pedagógicas, onde o professor, na sua prática pedagógica se vê envolto em todas elas. Por falta de se ter conhecimento rigoroso sobre a Pedagogia que orienta a sua prática.

Neste caso, Silva (2008), apesar da forte influência da escola nova, acredita que o papel do professor, no planejamento e objetivos da aula é fundamental para que a aprendizagem ocorra, não colocando o jogo e a criança como suficientes para tal. “O caráter lúdico pode prevalecer sempre numa aula de xadrez, desde que ela seja realmente uma aula, intencional, organizada, estruturada e planejada” (p.21)

Ao mesmo tempo em que assume alguma característica da escola tradicional, a critica, valorizando os ideais da escola nova quando se refere às individualidades de cada aluno, como se fosse possível ao professor, distinguir as particularidades dos seus alunos.

[...] a maioria dos professores de educação física ao propor ensinar e desenvolver o jogo de xadrez não percebem em suas ações pedagógicas as individualidades dos sujeitos cognitivos, sociais e afetivos diferenciados, autores de seus pensamentos e ações, questões que favoreçam o envolvimento e desenvolvimento dos alunos em situação lúdica do jogo [...] (SILVA, 2008, p.26).

No que diz respeito a prática pedagógica é explicada por Saviani (1983), em seu artigo “Tendências e correntes da educação física brasileira”, onde constata que:

A situação da maioria dos educadores no Brasil hoje. Em resumo: imbuído do ideário escolanovista (tendência “humanista” moderna) ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência “humanista” tradicional) ao mesmo tempo porque sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (tendência “crítico-reprodutivista”) (p. 43).

Em outras palavras, o professor está impregnado com as ideias escolanovistas e seduzido, mas é obrigado a trabalhar em condições da escola tradicional, sofrendo pressões da pedagogia oficial tecnicista e das análises da tendência crítico reprodutivista.

Silva (2008, p.32) aborda o jogo como uma inovação na escola. “Este estudo também levanta muitos argumentos e indícios da utilidade do jogo de xadrez como subsídio pedagógico a ser inserido em meio escolar, visando uma educação em valores humanos, por meio da vivência, reflexão e práxis inovadora desenvolvida”.

Essa relação de inovação parece-nos “mais do mesmo”, e é o que a escola nova propõe: as inovações metodológicas, buscando superar a escola tradicional.

O jogo não trará a mudança necessária para a educação. O discurso da inovação é conservador à medida que tende a ludibriar com pequenos ajustes sem alteração do essencial, o modo de produção capitalista.

Ferreira (1996) traz um relato de formação de professores voltada para o uso do lúdico no processo de ensino aprendizagem como estimulador do aprender, proporcionando prazer na busca do conhecimento, porém não desenvolve o tema conceitualmente, apesar de falar da união entre teoria e prática do jogo. Ele afirma que: “Para vivenciar, é imprescindível estar presente, fazer parte, se doar e para isto, tem de se ter vontade de estar ali, querer estar com o outro, é aqui que o jogo se introduz, estimulando o prazer que leva ao desejo e a busca.” (p.182).

Deixa clara a relação com a escola nova, quando fala dos sentimentos dos alunos como pontos-chaves e importantes no processo ensino-aprendizagem, supervalorizando o individualismo e a adequação dos conteúdos:

buscando-se ao longo do processo atividades que se adequassem a cada realidade e permitissem ao final do dia, ou na aula seguinte, que os alunos expusessem verbalmente o que sentiam, mediando, assim, nestes momentos, fundamentações teóricas que auxiliassem

no entendimento das ocorrências vivenciadas (FERREIRA, 1996, p.182).

A autora entende que o jogo também pertence à vida do adulto, apesar do foco do estudo ser na criança.

Jogar, brincar, são ações que se iniciam na infância, mas que não estão proibidas aos adultos e poder vive-las trouxe aos grupos a descoberta de potencialidades que estavam adormecidas, levando-os a sensações e a reflexões que ampliaram, como pretendido, a visão de educação física (FERREIRA, 1996, p.183).

A autora denuncia que a educação física vem se valendo apenas da prática, sem estabelecer relações com a teoria para o planejamento das aulas sobre o jogo.

Após alguns debates concluímos que até o presente momento a educação física não fora vista enquanto integrante da Educação e que os jogos como estavam sendo realizados eram percebidos por algumas como pertencentes a didática já que ultrapassavam a prática e levavam a uma discussão sobre como, porque e a partir do que ensinar (FERREIRA, 1996, p.183).

Para a mesma, o importante é entender as necessidades e vontades dos alunos para se planejar a aula, ficando evidente a relação com a escola nova.

Concluo este relato com a certeza de que os jogos e os brinquedos culturais, enquanto metodologia de ensino nas aulas de educação física, quando estruturados de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, estimulam o desejo de aprender, despertando a motivação imprescindível no ato de construção do saber, o que significa realmente educar (FERREIRA, 1996, p.184).

Olivier e Marcellino (1996) fazem a crítica à escola tradicional, colocando-a como reprodutora da ideologia capitalista. Neste sentido, afirmam que a escola deveria servir para humanizar os alunos, tornando-os capazes de transformar a realidade e não docilizá-los sob o pressuposto da socialização.

Porém, a Escola, cuja essência é, ainda hoje, tradicional — seja ostensivamente tradicional, seja tradicional em sua atuação prática desvinculada dos pressupostos de seu discurso (Silva, 1986) — desvirtua o projeto de humanização e coloca, em seu lugar, o paradigma, em geral pouco crítico, da sociabilização (p.119).

Afirmam que o lazer da escola não apresenta as características do lúdico: “É possível identificar tais categorias básicas de lazer escolar, todas tendo comum a ênfase no aspecto funcionalista e a negação da dimensão lúdica; com efeito, podemos caracterizar o lazer na Escola como espaço para a não manifestação do lúdico.”(1996, p.122)

Posicionam-se contra a escola tradicional e seu método de ensino a partir dos conteúdos passados pelo professor:

Se o sentido da sociedade for idealista, ou seja, uma sociedade fundamentada em verdades pré-determinadas, em costumes consolidados pela tradição, em normativas definitivas e inquestionáveis, o valor será produto, acabado e pronto para ser consumido. O programa pedagógico estimulará então os resultados, o saber já constituído, do qual o aluno se apropria — como se apropria de um objeto — pela repetição (OLIVIER; MARCELLINO, 1996, p.129).

Ao mesmo tempo em que coloca a ideia da aprendizagem de forma natural, pela espontaneidade do aluno como a alternativa para a superação da escola tradicional, indo ao encontro da escola nova. “O aluno aqui não se apropria do que é ensinado; ele vivência a aprendizagem, compreende o movimento pelo qual o processo histórico, o processo humano se constrói” (1996, p.129).

A ideia da originalidade da escola aqui nos remete à inovação. “Redescobrir a vida na Escola, o lúdico na escola — através da originalidade da Escola — esta é a tarefa que temos pela frente” (1996, p.133). Entendemos, compartilhando das ideias de Saviani, que a escola nova veio com o discurso de superação e mudança da escola tradicional, porém na sua essência continua sendo conservadora.

Ao mesmo tempo em que faz a crítica ao jogo da escola, Olivier e Marcellino (1996) entendem que o lúdico deve ser regatado, pois ele impulsiona a criação e a possibilidade de transformar o mundo, depositando na educação física a responsabilidade de mudar suas práticas para tornar isso possível. “Nela, a

Educação Física tem um papel fundamental, porque as frestas pelas quais o lúdico e a vida podem entrar na Escola se manifestam especialmente no jogo e na brincadeira.” (OLIVIER; MARCELLINO, p.134).

O papel da educação física no resgate do lúdico na escola, mas como seria esse resgate na aula? Nenhum dos artigos coloca isso na realidade concreta. Entendemos, juntamente com Saviani (1986), que a escola é responsável pelo ensino, a questão das vontades das crianças não deve ser o foco escolar, um ambiente apropriado e atrativo é consequência de uma educação crítica, onde os professores são agentes reivindicadores de condições adequadas de estudo e trabalho. A transferência da responsabilidade do sistema capitalista, que mantém as escolas precárias, para a questão da prática pedagógica não é transformadora, pois coloca a responsabilidade na ação do professor com o aluno. Ou seja, induz de forma sutil que a responsabilidade pelas condições de sucesso do ensino aprendizagem restringem-se as individualidades, seria um problema pessoal e não um desleixo e sucateamento da educação pelo Estado.

3.2.1 Jogo e o prazer

Pereira (1984, p.10) afirma que uma “política do prazer”, onde “tudo o que exige um pouco mais de sacrifício é simplesmente encarado como antídídático, antiprodutivo, cansativo (...)”, vem crescendo no Brasil. O que vem a corroborar com o que foi encontrado em nossa pesquisa, o jogo como uma possibilidade de não exigir sacrifícios ou tornar a educação cansativa.

Levando em consideração Saviani (1983), quando afirma que a pedagogia humanista moderna é a que predomina nos discursos dos professores e relacionarmos à sua característica existencialista, onde admite que “os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade” (1983, p. 26). Chegamos à conclusão, acompanhados de Pereira (1984) que esse foco no prazer no aprendizado faz parte da escola nova.

Essa característica existencialista da educação escolanovista, quando fala da gratuidade, da subjetividade no processo de ensino e a falta de objetividade e/ou controle no processo de ensino, nos remete a algumas características adjacentes do jogo. O que nos faz refletir sobre a possibilidade de uma ligação entre escola nova e jogo por suas aparentes semelhanças. Exemplificando: A escola nova precisa de algo que “naturalmente” expusesse os alunos à possibilidade de o ensino-aprendizagem acontecer, já que o professor, na escola nova, não tem mais esse papel de centralizador desse processo. Então, encontraram no jogo, por meio do qual o aluno pode vivenciar essa existência, uma forma de tentar garantir o que preconizam.

Menezes e França (1998) apresentam uma experiência realizada durante aulas de educação física no âmbito do lazer, onde foi tratado o tema jogo, porém não entra na questão conceitual e não deixa claro de que jogo fala, apenas afirma que o jogo dá prazer e alegria. Com foco na criança, o autor preocupa-se em levar em consideração a cultura da criança, seus interesses e o prazer e alegria das atividades.

Bracht (1992); Freire (1992); Marcellino (1990); Tavares (1994). Eles destacam que ensino do jogo deve assegurar uma aprendizagem que resgate a história cultural, o lúdico e o seu significado humano e social.” Por essa razão, garantindo a criança uma prática contextualizada, com origem, fantasia, prazer, alegria, sentido e significado para sua formação, enquanto construtor e produtor deste saber (MENEZES; FRANÇA 1998, p.181).

Quando fala nas origens culturais do mundo lúdico, refere-se à cultura das crianças em questão, pois para o autor trazer a realidade da criança para a escola é importante. A realidade que fala é a sua existência, sua individualidade. Referenciando-nos em Saviani (1983), percebemos influência da escola nova no que é exposto acima.

Menezes e França (1998) colocam o jogo como protagonista nessa relação de negação da escola tradicional, com sua disciplina e conteúdos pré-determinados:

Desse modo, há um rompimento com práticas que impõem regras predeterminadas, rígidas disciplinadoras, além de conhecimentos técnicos e táticos que rompem com o faz-de-conta, com o lúdico e com a alegria do jogar. Enfim, rompem-se práticas que, impostas pela escola as crianças, são verdadeiras fontes de fabricação de "corpos submissos" e regulados por "espaços" e "tempos" predeterminados (1998, p.181).

Saviani (1983), quando disserta sobre as tendências da educação brasileira, indica que a disciplina e os conteúdos determinados pela escola são características da escola tradicional, ao mesmo tempo em que a negação dos mesmos, parte da escola nova.

A relação do prazer com o ensino é constantemente citada no artigo, o qual vem ao encontro das características da escola nova. “Destá feita, o jogo causa prazer e alegria, atendendo as necessidades dos alunos, precisamente a necessidade de 'ação'” (MENEZES; FRANÇA, p.183)

Os autores acreditam que o prazer vai despertar o interesse no aluno, o que é fundamental para a escola nova. “é possível identificar o sentido e significado lúdico do ensino do jogo, aflorando interesses através das práticas prazerosas em diferentes situações pedagógicas” (MENEZES; FRANÇA, 1998, p.184)

Esse fazer pedagógico diferenciado que os autores apontam vai ser colocado

por Saviani (1983) como elemento do movimento da escola nova, na medida em que seu foco de mudança é no técnico-instrumental da educação.

o desejo de reviver, construir e reconstruir um fazer pedagógico diferenciado, possibilitando, desse modo, as atuais e futuras gerações, o acesso a jogos e brincadeiras que subsidiem a construção do tempo de lazer, aflorando o prazer no ato de jogar com sentido e significado para a vida (MENEZES; FRANÇA, 1998, p.185).

Caramês et. al. (2012) apresentam as atividades circenses como possibilidade para incluir o lúdico e o lazer na escola, o que diz ser de extrema importância, pois o mundo capitalista não permite que isso seja vivido. Não aprofunda nas questões do lúdico ou lazer, o foco maior é nas atividades circenses.

Há, também, uma preocupação em relação às formas nas manifestações das práticas lúdicas e de lazer das crianças, já que acreditamos que a escola ainda é centrada no método tradicional. E este é um ponto importante que deve ser tratado no ambiente escolar, inclusive nas aulas de Educação Física onde os momentos de lazer que buscam o lúdico são raros ou não se fazem presente (2012, p.178).

Entendem lazer como a realização de algo no tempo livre que dê prazer, relacionando com o lúdico e com recreação. “o presente estudo procura inserir as Atividades Circenses como um conteúdo o qual busque a manifestação do lazer visando o resgate do lúdico no ambiente escolar.” (CARAMES et. al., 2012, p.179) Essa relação não fica clara, só deixa transparecer a falta de conhecimento tanto do lazer, do lúdico e do papel da educação física na escola. Essa ligação do lazer com a escola parece estar relacionada com a escola nova, na medida em que o aluno deve ter vontade de estar na escola, para por vontade própria querer aprender.

Os autores acham importante abordar o lazer na escola, pois atualmente o lazer e o lúdico vêm sendo fragmentados e esquecidos, além de possibilitar desenvolvimento afetivo, social nas crianças.

No que diz respeito ao lazer, é de suma importância a abordagem desse tema com os alunos na escola já que, com a evolução da sociedade atual, o lazer e o lúdico estão sendo fragmentados e desvalorizados por um sistema que visa lucro, através da exploração no âmbito do mundo do trabalho, onde as pessoas acabam deixando

de lado questões referentes ao lazer (CARAMÊS et. al., 2012, p.179).

Os autores entendem que Huzinga coloca o jogo como uma forma de lazer “Com uma análise, Huizinga (1971) percebe que o lúdico é um meio de lazer, e é parte incluída na vida do homem até o início da modernidade, pois a mudança do modo de produção fez ocorrer uma supervalorização do trabalho produtivo em detrimento do lazer” (CARAMES et. al., 2012, p.180).

Compreendemos que a autora se apropria da teoria de Huizinga de forma fragmentada, pois Huizinga (1993) quando fala do lazer afirma: “O jogo pode servir para descansar do trabalho, como uma espécie de tônico, na medida em que dá repouso a alma. Mas o lazer não parece conter toda a alegria nem todo o prazer da vida.” (CARAMES et. al., 2012, p. 180) Portanto, o jogo é anterior e superior ao lazer.

Questionamo-nos sobre a abordagem da autora referente ao lazer, pois entendemos o lazer como categoria moderna, existente apenas a partir do capitalismo, não sendo possível admitir que existisse sem a presença do trabalho alienado (CUNHA, 1987).

Os autores colocam a espontaneidade como algo relevante para o melhoramento do ensino. “Além disso, para Romera (2003), o entendimento sobre o exercício de ensinar/ aprender, quanto mais espontânea e prazerosa for à atividade melhores os resultados que seus praticantes obterão” (CARAMES et. al., 2012, p.180). A questão da aprendizagem espontânea e prazerosa nos dá pistas do por que da apropriação do jogo pela escola nova. O jogo apresenta essas características, o que pode confundir os professores, pois o jogo seria uma forma simples na tentativa de fazer da escola prazerosa. Porém, o processo de ensino-aprendizagem não se dá de forma espontânea na escola, ou não deveria se dar. Como afirma Saviani (1986), a educação crítica pauta-se na mudança da prática social principalmente por meio da sociabilização dos conhecimentos construídos pela humanidade, na perspectiva de dar condições materiais da classe trabalhadora lutar por uma mudança nas formas de produzir a vida.

Caramês et. al. (2012, p.182) apontam o jogo como uma possibilidade e necessidade de ampliação dos conteúdos, para que o esporte não seja o principal

conteúdo das aulas de educação física. “O foco da área, portanto, não deve estar relacionado apenas às habilidades e às competências para o esporte, mas para a ampliação dos conteúdos no âmbito da cultura corporal.”.

Caramês et. al. (2012, p.182) citando Batista e Martins (2008) fazem a crítica à educação tradicional: “a educação orientada vigente serve para a preparação ao trabalho. E as manifestações lúdicas, que trazem o prazer, a diversão, a criação e a livre expressão que têm suas finalidades em si, são desconsideradas.”. A questão do prazer em oposição ao trabalho e a educação física como responsável pelo lazer e recreação na escola ficam evidentes neste artigo.

Carvalho (1996) critica a escola por ser uma reprodutora dos ideais capitalistas, moldando os corpos das crianças, tornando-as mão de obra a ser explorada. Por isso, afirma que a escola não permite que a criança se expresse através da brincadeira, do se movimentar, o que provoca a falta de prazer e liberdade na escola. Neste sentido, salienta que o brincar tem que estar dentro da escola, assim como está fora dela na vida da criança e destaca que é importante não institucionalizar o lúdico para não fazer perdê-lo, porém não apresenta propostas. Firma que o lúdico com o seu prazer e liberdade deixaria a escola mais agradável.

O esquecimento do jogo que acontece na vida adulta pelo trabalho alienado, segundo a autora, também é reproduzido na escola: “Dentro desse processo de desumanização do homem, pelo poder tecno-industrial, parece não ter sobrado espaço para o brincar, considerando-se que este não se encaixa nos modelos de produção. Esta observação vale também para a escola.” (CARVALHO, 1996, p.301).

Justifica sua afirmação, indicando que o jogo é esquecido na escola, pois não gera lucro, porém o prazer e a alegria deveriam ser motivos suficientes, mas os mesmos não são lembrados pelos adultos. “O brincar da criança não gera lucro, no entanto, proporciona prazer e alegria, coisas esquecidas por grande parte dos adultos envolvidos em seu cotidiano preocupados em sobreviver, e que através da escola querem fazer com que a criança também as esqueça.” (1996, p.301).

A autora faz a crítica à escola tradicional e ao conteudismo.

Nossas escolas mantêm ainda hoje a idéia de que a aprendizagem só se concretiza com o acúmulo de conhecimentos, de conteúdos que são repassados de forma abrupta e até certo ponto aleatória para a criança, utilizando-se de técnicas e métodos duvidosos onde o corpo não se encontra inserido no contexto educacional (CARVALHO, 1996, p.304).

Podemos inferir que a autora faz uma relação do jogo com a escola nova, pois segundo Pereira (1984) após o movimento da escola nova (dec. 50 e 60) ocorreu um esvaziamento dos conteúdos e do lado crítico das disciplinas.

A relação entre o jogo e o prazer é constante no texto, este referencial indica a sua relação com a escola nova, onde se busca o atendimento de necessidades individuais das crianças. “O lúdico se contrapõe aos valores de nossa sociedade, ele ultrapassa a própria realidade. (...) O lúdico, inserido no contexto escolar, implica na presença do prazer e da alegria no cotidiano da escola, além de estar intimamente ligado ao sentimento de liberdade.” (CARVALHO, 1996, p. 305).

A autora insiste em afirmar a necessidade de o prazer estar presente na escola:

Este prazer encontrado pelas crianças nas brincadeiras, precisa também ser encontrado por elas na escola. Mas, para que este prazer se manifeste no interior da escola, acreditamos ser necessário que todas as pessoas envolvidas com a educação da criança precisam também ver a escola, e o ato de ensinar em si, com prazer (CARVALHO, 1996, p.305)

Ao mesmo tempo em que disserta sobre a importância do jogo na escola, Carvalho (1996, p.306), não o quer de forma institucionalizada, o que é apresentado por outros artigos da nossa pesquisa. Porém, como em outros casos, não apresenta soluções ou pistas para que o mesmo ocorra.

Acreditamos haver espaço para a manifestação lúdica na escola, o que não significa dizer, que concordamos com a ideia de sua institucionalização na escola. Para Marcellino (1989), a tentativa de institucionalização do lúdico fatalmente causaria sua morte, ou como diz Perrotti (1990, p.20), toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte.

3.2.2 A crítica da crítica é crítica?

Neste momento, destacamos os artigos que, assim como os anteriores, fazem a crítica ao sistema educacional, porém, com o diferencial de que incluem as características da escola nova nas suas análises como parte da escola como uma reprodutora dos ideais capitalistas.

Entendemos, fundamentados em Saviani (1983), que as concepções humanistas, tanto a tradicional quando a moderna (da qual a escola nova faz parte), partem do entendimento da educação a partir de uma visão de homem. Na tradicional, o homem é visto com uma essência. Já na moderna, a visão do homem é existencialista, o que vale é a existência. Para nós é importante destacar no momento que tanto uma concepção quanto outra são conservadoras, na medida em que não consideram as preocupações no âmbito político e econômico e defendem a sociedade capitalista. Interessa-nos o homem concreto, síntese de múltiplas determinações, em outras palavras conjunto de relações sociais.

Pinto (1996) recupera historicamente a ligação entre educação física, Jogo e educação – concluindo que desde o início dessa relação, o jogo já serve ao capital e é diferente do que ela denomina “Jogo lúdico”, pois serve como controle social, formação moral, ocupação do tempo e adestramento dos corpos. Ao mesmo tempo em que aponta o lúdico como subversivo, tendo uma capacidade para se contrapor ao que está imposto.

O conteúdo e a forma do jogo sinalizam para a compreensão de sentidos historicamente dados aos sistemas articulados de signos, que expressam valores sociais, morais, ideológicos, contrastes, oposições, diferenças e semelhanças que fazem parte do contexto cultural mais amplo com o qual interage. Com isto, sinalizam para meros condicionamentos educacionais, econômicos, psicológicos, religiosos, políticos e outros, que vem alterando sentidos de qualidade do jogo, aumentando preconceitos e fortalecendo obstáculos que tentam impedir a vivência lúdica. Sinalizam também para resistências pelas quais são abertos espaços para concretizações lúdicas (PINTO, 1996, p.97).

A autora não define jogo, mas, em nota de rodapé, o entende como sinônimo de brincadeira, brincar e relaciona-o com festa, referenciando Callois: “Aqui, adoto as palavras jogo, brinquedo, brincar e brincadeira com o mesmo significado, sendo

que a palavra festa revela o princípio de excesso, da vivência lúdica no nível de transbordamento, como nos fala Roger Callois (1988).” (PINTO, 1996, p.104)

A autora destaca Marcellino (1995) em nota, como um dos principais autores que abordam a relação do lúdico e lazer:

Ao acreditar no que dizem muitos estudiosos, o corpo que brinca sintetiza a vivência privilegiada do lazer. Em outras palavras, sintetiza o lúdico. Por sua vez, o lúdico, no meu entender, materializa a experiência sociocultural movida pelos desejos de quem joga e coroada pelo prazer. Prazer que se funda no exercício da liberdade (PINTO, 1996, p.96)

Fazendo a crítica a escola mantenedora do sistema capitalista, preocupada com a disciplina dos corpos, coloca o jogo como parte desse todo que é a educação voltada para a inculcação de valores liberais:

E esse jogo "espontâneo" e facilitado por professores que ensinam os jogadores a jogar, regras a seguir, como segui-las e sabe-las de cor, valorizando comportamentos "certos" e penalizando os "errados", instigando a quantidade de vivências e destacando a qualidade das vivências quase que somente sob a forma de rentabilidade e eficiência técnica voltadas para processo/produto previamente determinados. (PINTO, 1996, p. 98)

Neste sentido, aponta a publicação “O Tratado de Educação Física e Moral”, obra portuguesa, datada de 1877, como a primeira, com circulação no Brasil, a tratar do tema: educação física e jogo. Porém, diz:

(...) a primeira publicação brasileira sobre Educação Física e jogo data de 1870. Trata-se de lições práticas de ginástica formativa e jogos "apropriados" para a escola, inaugurando, com isto, uma cumplicidade entre Jogo/Educação Física/Escola, parceria consolidada ao longo deste século (PINTO, 1996, p.98)

No que diz respeito à relação do jogo com a escola nova, eixo central da pesquisa por nós realizada, expõe o destaque que o jogo ganhou para fortalecer os objetivos da escola nova, influenciando a educação brasileira:

Com a psicologização do ensino escolanovista nos anos 20, o jogo ganhou espaço de destaque no âmbito escolar considerado como eficiente meio de induzir disciplina. A disciplina no jogo não se caracteriza pelo silêncio de imobilidade, como tradicionalmente é concebida, mas pelo respeito as regras e ao adversário, domínio de si, sacrifício em benefício do grupo e iniciativa que estimula jogadas independentes da ordem do professor e segundo o interesse no jogo que é compreendido como sistema de necessidade individual. Tais princípios foram amplamente difundidos em nosso País (PINTO, 1996, p.100)

Nicanor Miranda, segundo a autora, aparece como um dos maiores defensores do jogo e de grande influência na área da educação física: “O seu livro *200 Jogos Infantis*, publicado pela primeira vez em 1948, foi premiado pelo governo do Estado Novo como importante obra educacional para o país e, ainda hoje, um dos livros mais lidos na Educação Física.” (PINTO, 1996, p.101). Ainda faz referência a Inezil Penna Marinho, Maria Junqueira Schmidt e Ethel Bauzer Medeiros, como educadores que buscaram difundir os princípios moralizantes aplicáveis no jogo.

Pinto (1996, p.102) entende que o jogo não é neutro e “Como toda prática social, o jogo vive as pressões sociais. Em cada signo dormem estereótipos que, como a história revela, são tantas vezes despertados para fins normatizadores do agir, distanciando o jogo dos sentidos do conteúdo lúdico”.

Partindo deste pressuposto, faz a crítica a diferentes teorias da educação, as quais se valem do lúdico para servir aos ideais capitalistas:

E a Escola, de um modo geral, ao longo desses anos vem operacionalizando, mantendo e modernizando meios de persuasões compactuados com as manobras políticas-econômicas-pedagógicas dominantes neste contexto. Assume, competentemente o seu papel de iniciadora de sujeitos no protótipo do jogo dirigido, ora modelado pelos padrões tradicionais, ora pelos escolanovistas, ou pelos comportamentalistas de ensino. (PINTO, 1996, p.102)

Compreendemos que a autora avança no sentido de perceber a situação do jogo na área e incluindo as ideias da escola nova, como ideias a favor do capitalismo, acríicas. Porém, não fundamenta o que seria o jogo diferente deste que a mesma critica. Mas, dá pistas do caráter transgressor do jogo.

Na sua essência, o jogador não se sujeita inteiramente ao viver dirigido e, mesmo sufocado, brinca criativamente com as orientações "rígidas", aprende a ler a linguagem dos símbolos, descobre meios de raciocinar sobre ela e de ampliar possibilidades criativas nesta mesma experiência concreta (PINTO, 1996, p.103),

No que se refere às teorias do jogo, faz a crítica à análise de jogo de Huizinga, pois acredita que o mesmo não considera vida social em seus estudos.

Primeiramente, não posso mais concordar com análises sobre o jogo como as de Huizinga que desvincula-o da vida social onde poderemos encontrar seus sentidos. Com isso, não posso concordar com a gratuidade do jogo. Umberto Eco me ajuda a ver como Huizinga está muito mais interessado em saber qual é e como funciona o jogo, do que preocupa-se em refletir sobre os porquês do que é jogado, apesar do seu conceito de jogo ser co-extensivo a todas as formas de cultura (PINTO, 1996, p.103),

Dialogamos a favor da teoria de Huizinga, acreditando que, mesmo com limitações teóricas, o autor é o que mais se aproxima da totalidade do jogo, sendo dialético na medida em que fundamenta sua teoria baseado na recuperação histórica das sociedades, desde as primitivas.

Quando a autora se põe contrária ao jogo que vem sendo realizado pela educação física, dá pistas sobre como o mesmo poderia ser elemento de mudança, porém sem aprofundamento. Transformações ambiciosas neste sentido passam necessariamente pelo alargar, diversificar e democratizar de oportunidades corporais lúdicas, deixando falar e ouvir alto sobre tudo que é desvendado na aventura do jogo, que mostra e esconde muita coisa (PINTO, 1996, p.103).

Souza (1996) faz a crítica ao jogo da educação física e ao capitalismo, o qual ela vem servindo. Ao mesmo tempo em que aponta o jogo como forma de superação do mesmo. O autor reconhece a existência de teorias do jogo, que já se expressa em autores como Huizinga e Vygotsky, entre outros, mas não cita nem se remete a nenhuma delas.

Para o autor, a educação física reconhece as práticas corporais muitas vezes como jogos e essas vêm servindo como forma de manutenção dos interesses burgueses e por isso a educação física não precisa desses jogos.

(...) partindo-se do princípio de que já conhecemos boa parte das práticas corporais que na Educação Física, em alguns casos, reconhecemos como jogo, a resposta a não. A Educação Física não precisa do jogo. Do jogo da expropriação e manutenção de valores burgueses impressos em sua cadência nefasta, ou do jogo estabelecido nas teias do capital industrial ou na forma de organização social capitalista (SOUZA,1996, p.148).

Ainda se referindo ao jogo que chama de jogo da expropriação, o coloca como repressor e o diferencia das práticas fora da escola, livres e de prazer. “Esse jogo reprime as potencialidades humanas no que diz respeito a criatividade e a auto-expressão, que só seriam possíveis nos tempos de folga, quando se realizam as práticas universais, como a estética e o prazer.” (SOUZA,1996, p.148)

O jogo da expropriação, para o autor, é um jogo influenciado pela lógica do capital:

Esse jogo é pautado na subjetividade capitalista, que determina as condições de vida nas interações sociais. Subjetividade que retira do homem a própria condição humana, no momento em que os participantes dos jogos não se revelam e muito menos se reconhecem como sujeitos produtores do ato de jogar e como jogadores, mas sim, como simples objetos do jogo (SOUZA, 1996, p.148).

O que o autor chama de jogo, já não é o jogo com suas características, justamente, pela organização social que nos encontramos, a qual não possibilita a realização do mesmo em sua plenitude. Não é uma particularidade da Educação Física, ou da educação de forma geral.

Souza (1996 p.149) , quando fala do jogo como forma de superação da realidade, segue a linha dos que acreditam que o jogo é a salvação para os males impostos pela relação de exploração do trabalho.

Significados que extrapolam a nossa compreensão da realidade aparente que o jogo representa. Essa área do conhecimento deveria resgatar as potencialidades de seus jogadores no interior da própria

lógica herdada, enquanto superação das ideias capitalista e positivista de mundo e sociedade.

Continuando sua linha de raciocínio, reapresenta o jogo como forma do jogador construir sua realidade, usar a criatividade, ser sujeito, imaginar, o qual seria um jogo de superação, se faz necessário.

Desta forma, através do jogo, o jogador estabelece uma relação singular com a sua imaginação e criatividade ou subjetividade reapropriada pelos elementos subjetivos anteriormente descritos como algo herdado e concebido socialmente como verdadeiro, mas que agora os indivíduos produzem num processo de singularização (SOUZA, 1996, p.149).

Essa contradição que o autor apresenta com relação ao jogo, se mostra frágil, pois a verdadeira relação entre o jogo o qual criticam e o verdadeiro jogo se dá na questão de entendimento entre jogo e falso jogo, que Huizinga aponta. A abordagem do jogo de forma fragmentada resulta em uma reprodução do senso comum, pois a partir do momento que se entende que a sociedade moderna não possibilita o jogo em sua totalidade, a discussão sobre jogo de manipulação, expropriação já não faz sentido, não para entender o jogo, pode fazer sentido para entender as relações de poder existentes em todos os setores da vida. E é o que entendemos que o autor coloca quando diz: “A educação física de fato não precisa materializar o jogo, mas, sobretudo, compreender o que está para além do jogo materializado em sua prática e o que vem historicamente praticando, não como sucessão de causas e efeitos, mas principalmente enquanto produção de si mesma.” (SOUZA, 1996, p. 149)

Menezes (1996) se fundamenta na teoria do jogo de Huizinga e faz um levantamento histórico para mostrar que desde a idade média o jogo já apresenta fins funcionalistas. Argumenta sobre o papel da educação física na institucionalização do jogo com as aulas de recreação e seu caráter utilitarista e moralista. Neste sentido aponta dois equívocos: o jogo como atividade voluntária e a recreação como momento de livre escolha não são possíveis de forma institucionalizada. Partindo disso, questiona se é mesmo jogo o que a educação física vem desenvolvendo.

O autor cita Marinho, para falar da recreação na educação física como uma possibilidade conservadora, pois visa o controle social.

Essa importância do jogo no controle das emoções, também será defendida já no sec. XX por Inezil Penna Marinho. Quando o mesmo vê, nos jogos desenvolvidos na recreação escolar, um entendimento para evitar que se anule a obra educativa da escola, pela influência maléfica da rua, da vizinhança e, às vezes, da própria família (MENEZES, 1996, p.175).

O autor, assim como outros encontrados no campo empírico, faz a crítica e percebe que o jogo que vem ocorrendo na educação física está equivocado, pois não é mais jogo por possuir outros fins que não ele mesmo.

Essas tentativas de esquadrihar o jogo, a partir de paradigmas racionais, são facilmente evidenciadas atualmente no âmbito escolar: utilização do jogo como mecanismos facilitadores da aprendizagem, utilização de jogos como meios para dispersão de energias fora da sala, utilização de jogos como meio para transmitir conteúdos programáticos definidos pelo professor e etc (MENEZES, 1996, p.176).

O autor não corrobora com a ideia do jogo como instrumento pedagógico. “Observa-se uma tentativa de institucionalização do jogo/lúdico, o que parece um grande equivoco, uma vez, que o mesmo encerra dimensões subjetivas da vida humana que não devem ser ditadas nem controladas.” (MENEZES, 1996, p.176).

Entendemos que o autor não consegue romper com essa realidade, a qual constata, por dois motivos: o primeiro, pois não parte da prática para teorizar o jogo, tenta impor uma teoria à prática. O discurso de que o jogo está errado é quase unanimidade, por outro lado afirmam que o mesmo é a solução, mas não sabem como seria na realidade concreta, apresentam soluções teóricas. Por isso não há um avanço até o momento. O autor faz a crítica à educação física tradicional, a qual se preocupa com a formação por meio de conteúdos e objetivos pré-definidos centrados no professor.

As aulas de "recreação" no âmbito escolar revelam um caráter utilitarista e moralista. Os professores de Educação Física em sua maioria, desenvolvem jogos que servem para educação do

movimento, ou motor, jogos onde a preocupação é exclusivamente melhoria da coordenação motora, viso-motora e outras (MENEZES, 1996, p.176).

Continua e dessa vez a crítica é ao jogo da educação física, tanto às características da escola tradicional, quanto às da escola nova, pois a recreação e a vivência de jogos se afinam com as ideias da escola nova.

Em segundo lugar, não devemos continuar alimentando esse equivoco histórico no âmbito da Educação Física, daquilo que se denomina aula de recreação. Historicamente a Educação Física institucionalizou a recreação no âmbito escolar, primeiro como meio de controle das emoções e da ordem. Em seguida, como espaço para vivencia de "joguinhos" ou de jogos com objetivos de desenvolver as capacidades motoras básicas dos alunos (MENEZES, 1996, p.176).

A contradição do jogo na educação física é algo pertinente, ao mesmo tempo em que há a crítica ao jogo, ele também serve de esperança/ alternativa.

Entendo que o eixo norteador da atuação da Educação Física no âmbito escolar, deva ser a manifestação do lúdico através da dança, do jogo, do esporte, da ginástica, com o objetivo de estimular a capacidade criativa, individual e coletiva, promovendo o acesso à produção da cultura corporal (MENEZES, 1996, p.177).

3.3 Jogo, infância, criança - uma condição social

Entendemos que para falar de infância e criança é necessário compreender as relações sociais que se estabelecem. Na medida em que o papel que a criança assume na nossa sociedade é diferente do papel que assume em outras sociedades e em outros momentos históricos. Neste primeiro momento, destacaremos os autores, que como nós, entendem a infância como uma categoria burguesa que serve como forma de controle social.

Dalmagro (1997) discursa sobre a importância da educação física para as escolas do MST e como o lúdico poderia ser uma possibilidade verdadeiramente crítica para a educação física que historicamente vem se baseando em ideais capitalistas. Para a autora a relação do lúdico e as escolas do MST fazem sentido na medida em que o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança e o MST está impregnado com ideais de mudança. Pontualmente levanta a questão da idealização da infância e as características do lúdico a partir de Huizinga.

A autora vai de encontro à maioria dos artigos selecionados, justamente pontuando que o jogo não é inerente a criança. O jogo é pertencente ao humano, mas como somos construídos a partir do meio em que vivemos e das relações que estabelecemos as mesmas não vem conferindo as condições para que o lúdico possa se desenvolver. Não é uma questão do professor ou metodológica, é uma determinação social, que só pode ser superada com a superação das relações de trabalho:

Partimos da compreensão de que não nascemos com o espírito infantil, com a disposição para o lúdico, mas os desenvolvemos. Assim, não sendo o lúdico e a infância natos na criança, a sociedade não nos os tira, mas também, não nos garante, não nos permite sua vivência, tira-nos as condições de praticá-los, tira-nos a possibilidade, portanto, de desenvolver-nos (DALMAGRO, 1997, p.193).

Com relação aos conceitos de infância e criança, denuncia uma idealização das mesmas, por influências dos pressupostos capitalistas. “encontramos ainda nas sociedades capitalistas, uma profunda imprecisão do conceito de criança e de

infância, ou melhor, uma idealização e ideologização deste conceito” (DALMAGRO, 1997, p.193).

Novamente a autora desmistifica o que vem sendo disseminado na área, quando afirma que a humanização se dá pelo trabalho (poder de transformar humano) e não por questões psicológicas. “Quando falamos de humanização, referimo-nos a este processo de transformação humana pela sua intervenção na natureza, a busca da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, processo este que se dá com base no trabalho” ((DALMAGRO, 1997, p.195)

Quando a autora afirma que a criança necessita do adulto para aprender a cultura a qual se insere, nos remete a refletir sobre outros artigos que trazem a criança como autor principal da sua cultura, como se a escola só pudesse mediar o aprendizado que ocorre de forma natural, quando isso não é verdade.

É necessário compreender ainda a sua dependência com relação ao adulto, tanto na sobrevivência quanto na transmissão da cultura. Isto, no entanto não é sinônimo de ingenuidade e pureza, uma vez que as limitações infantis vão se modificando a cada nova experiência ((DALMAGRO, 1997, p.195).

A autora afirma que o jogo pode absorver os valores do capitalismo, por isso, deve-se ter clareza, nos valores que se quer passar com o jogo. “Se é este o novo ser humano que se busca construir, os jogos devem se fundar nestes valores, e o lúdico, como espaço de manifestação, deve incorporar estas características.” (DALMAGRO, 1997, p. 197).

Entendemos que o jogo por si só não provoca mudanças no ser humano e sociedade, não é o jogo que trará as mudanças. Só o homem é capaz de criar, portanto, o professor pode desenvolver os elementos que acha fundamental para a formação dos alunos pelo jogo, mas o mesmo precisa estar consciente de quais são seus objetivos com a atividade, como afirma a autora: “A análise e seleção de jogos, sua progressão, enfim, um trato pedagógico a questão, é trabalho para o professor” (DALMAGRO, 1997, p.197)

Para finalizar, a autora salienta que nem o jogo, nem a escola são capazes de transformar sozinhos a sociedade e que o professor deve ter consciência disso para poder elaborar suas aulas.

É necessário que o professor saiba destas limitações educacionais e trabalhe dentro das possibilidades. Uma delas, a que o lúdico oferece, é a apropriação deste pela educação física de primeira a quarta série, de tal maneira que ele esteja voltado a construção de novos valores (DALMAGRO, 1997, p. 197).

Neste sentido, os conhecimentos que foram historicamente construídos pela humanidade devem ser ensinados pelo professor, a dialética e a crítica não estão em ouvir o conhecimento da criança, ou entender sua história de vida. Vai para além disso, está no entendimento da realidade, das relação de forças estabelecidas entre classes, as crianças pertencem a uma classe e isso é o que deve ser questionado e considerado, não apenas as opiniões pessoais.

Já dissemos anteriormente que entendemos infância como uma categoria moderna e que, diferente do que o ideal burguês impõe, não há apenas uma infância e sim diferentes infâncias, à medida que a criança também possui uma classe a qual pertence e que vai inferir em que infância essa criança vai ter acesso.

Partindo deste pressuposto, podemos observar a idealização da infância na relação que os autores estabelecem dela com o jogo, colocando como específico da idade e importante para a garantia da infância nos moldes burgueses, na medida em que colocam o jogo como fundamental, não contextualizando diferentes necessidades que a criança tem, em sua materialidade, para sobreviver.

Huizinga (1993) faz uma recuperação histórica da humanidade, para comprovar que o jogo é uma atividade humana anterior à cultura. Neste sentido, deixa evidente como o jogo permeia diferentes aspectos da cultura, entre eles os rituais, as festas, as guerras e as representações infantis. Se o lúdico está impregnado nos mais diversos setores da cultura, por que se insiste em apenas considerá-lo na infância? Tendo em vista que para Huizinga, o jogo de representação da criança não se diferencia dos demais, apresentando as mesmas características, tendo como prazer o desafio de representar algo mais nobre ou perigoso do que a sua vida habitual. E essa é a finalidade da atividade, nada além dela mesma.

Fundamentados nisto, é que destacamos os artigos que, por limitar o jogo a infância, não compreende a magnitude e totalidade do jogo.

Goes (1996) buscou conhecer as diferenças entre o significado de brincar para as pessoas mais velhas e as mais novas, através de entrevistas, chegando à conclusão de que as pessoas mais velhas entendem o jogo como importante para a vida das crianças e, os mais novos, entendem que a tecnologia deve ser usada para o desenvolvimento cognitivo. A autora culpabiliza as tecnologias para a perda do lúdico e aponta para a importância da educação física e a escola resgatarem-no.

A autora fala sobre a autoaprendizagem e as emoções relacionando ao jogo, mostrando a influência da escola nova. “Pois ao brincar, a criança produz um tipo de saber, descontra-se e se auto descobre, combatendo a solidão e, desta forma, trabalha suas ansiedades e emoções.” (GOES, 1996, p.309).

Goes (1996 p.310) entende que no período pré-industrial os adultos brincavam, pois o jogo fazia parte da vida, não havia uma separação entre trabalho e jogo: “Nesse período parece não existir grandes separações entre jogos infantis e adultos. Os mesmos eram comuns a ambos”.

Aqui a autora tenta justificar o porquê de os jogos hoje serem específicos da infância, através de uma recuperação histórica. “Com esse rompimento dos jogos que eram comuns a todas as idades e a todas as classes, passando apenas a ser praticado pelas crianças e pessoas mais pobres, o corpo humano começa a ser visto pela burguesia como objeto de produção e consumo.” (GOES, 1996, p.311).

Porém, não fica clara qual a relação que a autora estabelece, pois Huizinga (1993) aponta a “morte” do lúdico a partir da modernidade, quando se intensifica a exploração do homem, ocasionando esse rompimento com o jogo e, não a idade das pessoas, como aponta a autora. Até porque, no início as crianças também eram exploradas, e ainda hoje são, só que em menor escala.

A criança como produtora de seus saberes na escola, indicativos da influência da escola nova nas justificativas da autora.

Penso, portanto, que é de extrema importância, que dentro da escola se utilize de brincadeiras que possam despertar as potencialidades das crianças, pois toda criança **brinca ludicamente**, encontrando, assim, formas de se expressar, de produzir novos saberes.” (GOES, 1996, p.313) (grifo meu)

Não compreendemos qual a diferença existente entre brincar e brincar ludicamente, pois a autora não aponta quais critérios que utiliza para essa classificação.

A autora, de forma idealista, diz que o verdadeiro brincar pertence à infância, como se o adulto não tivesse essa capacidade. “Não resta dúvida que o praticante incontestemente do brinquedo a criança. Ela talvez, somente ela, seja capaz de brincar apenas por brincar. Simplesmente pelo fato de que a vida da criança, ao contrário do adulto, é regida pela dinâmica lógica da **ludicidade**” (GOES, 1996, p.314). grifo meu

GOES (1996) não apresenta argumentos, teorias ou justificativas plausíveis para tal afirmação, parece partir do senso comum. Pois não compreende o significado do brincar. Realmente é uma grande confusão teórica do lúdico com a infância, pois segundo Huizinga (1993), o jogo é uma atividade humana. Se hoje, essa atividade já não consegue mais fazer parte da vida, os motivos são outros que não a idade das pessoas.

A autora conclui que as tecnologias são as responsáveis pela morte do lúdico na infância. “As brincadeiras, os lazeres em geral, foram padronizados nos moldes impostos pelos interesses econômicos. Há também a influência da tecnologia, e as crianças com a modernidade deixaram de brincar ludicamente” (GOES, 1996, p.315).

O foco no aluno dado pela escola nova fica evidente. Constata-se que a confusão entre partir da realidade da criança como sendo algo crítico é grande. A realidade da criança é algo mais amplo do que ela mesma. “Sendo assim, é necessário que o Lúdico seja desenvolvido na cultura qual pertence, isto é, que se trabalhe a partir dos saberes das crianças sobre si mesmo e com a maneira utilizada para simbolizar esses saberes, através das coisas que a mesma faz e transforma.” (GOES, 1996, p.316).

Goes (1996) aponta o lúdico como possibilitador de uma transformação e superação da escola tradicional, como o aluno no centro do eixo educacional.

A escola tem excluído com frequência o processo Lúdico da vida das crianças, utilizando, assim, de uma pedagogia alienante e que nada tem a ver com o cotidiano das mesmas. Portanto, extremamente significativo que se desenvolva um trabalho de recuperação do lúdico dentro da escola, para que pessoas envolvidas sejam parte

integrantes do cenário e não apenas meros espectadores. (GOES, 1996, p.316).

Wajskop (1995) apresenta o surgimento da brincadeira a partir do surgimento da infância e sua oposição ao trabalho, sendo assim coloca o brincar como atividade infantil onde ela se desenvolve e se relaciona com o mundo. Faz uma crítica a tentativa de pedagogização do lúdico, fazendo com que as crianças percam a liberdade de brincar e também a falta de tempo livre na escola para brincarem.

Claramente coloca a brincadeira como algo natural da criança:

A constituição da infância como uma categoria social diferente do adulto baseia-se, fundamentalmente, na diferença entre brincadeira e trabalho. A criança nasce, historicamente, como um ser diferente do adulto em função de sua capacidade de brincar, imaginar, ser despreocupada e natural. (WAJSKOP, 1995, p.117)

Discordamos da autora, pois o fato do jogo não pertencer ao trabalho alienado, não o exclui da vida adulta. No início da modernidade, com o surgimento das indústrias, as crianças eram parte da mão de obra explorada, o que, de forma muito simplificada, já coloca por terra essa tese. De forma mais ampla, o jogo é atividade humana, como disse Huizinga (1993).

A autora aponta o fato de o jogo ser um comportamento infantil e ter sido tomado pelas instituições para impor a moral.

Uma preocupação social com a moral, a saúde e o bem comum dos Estados Nacionais contribuiu para a elaboração de propostas e métodos baseados em jogos, sobretudo ligados a educação física, cada vez mais especializados segundo as idades e o desenvolvimento infantil. A brincadeira, como um comportamento infantil e espontâneo ganhou um valor em si (WAJSKOP, 1995, p.117).

No caso, se consideramos as características formais do jogo organizadas por Huizinga (1993), a brincadeira perdeu seu valor em si, a partir do momento que começa a ser moldada para os interesses vigentes. Novamente aqui faz a relação com o trabalho adulto. Supomos de que a autora trate do trabalho alienado, porém,

quando se fala em jogo, é necessário diferenciar a atividade humana, do trabalho alienado, pois toda ação humana transformadora também é trabalho.

(...) que a diferenciação consciente, intencional e explícita das atividades lúdicas - cuja característica básica da aprendizagem experiencial, subjetiva e não produtiva - daquelas identificadas com o trabalho adulto - cuja organização e natureza da aprendizagem acumulativa e objetivada em produtos (WAJSKOP, 1995, p.118).

Devido à criança no jogo interpretar situações da vida adulta, faz a autora ligar ao fato da superação da infância por meio do jogo, mostrando a fragmentação do conhecimento sobre o lúdico.

Assim considerado, o brincar, é, ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adultos. É uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa, e diversa do significado cotidiano da vida, fornece uma ocasião educativa única para as crianças (WAJSKOP, 1995, p.120)

Como Huizinga (1993) constatou, a representação faz parte do jogo, povos primitivos interpretavam situações da natureza que ocorriam ou que os mesmos gostariam que ocorresse, eram os rituais. Não era algo exclusivo da infância, elas representam a vida adulta, pois estão inseridas nesse contexto.

A autora questiona se o jogo da educação física é verdadeiro, ou se o prazer camufla as atividades não lúdicas.

No que diz respeito a educação física, implica em uma revisão das práticas comumente consideradas lúdicas. Será realmente brincadeira aquilo que se desenvolve com as crianças em aulas de educação física, ou apenas exercícios corporais realizados de maneira mais agradável? (WAJSKOP, 1995, p.120).

Ao mesmo tempo em que não parece claro para a autora o que seria esse lúdico de que ela sente falta nas atividades da educação física. “Para que uma atividade seja de fato considerada brincadeira é preciso que tenha as seguintes características: Que possua um enredo ou situação imaginária com a qual as

crianças brincam e se comunicam, atribuindo significados diversos a ações e objetos.” (WAJSKOP, 1995, p.120).

Barbosa e Gomes (2010) apresentam a situação das brincadeiras na pós-modernidade, problematizando sobre o papel das tecnologias (mídias) e sua influência nas brincadeiras infantis (cultura infantil) e na escola. Atenta para o papel da escola em estar situada nesses novos rumos da sociedade e não ficar a parte dela, incluindo as tecnologias na sua prática pedagógica. Aponta a brincadeira como pertencente à infância e como representação da vida adulta e que, na pós-modernidade a mídia vem assumindo o papel do adulto. Situa o papel do professor de educação física em recuperar as brincadeiras tradicionais para que as crianças interajam umas com as outras e se movimentem ao mesmo tempo em que tem que se abrir espaço para as tecnologias na escola.

As autoras não apresentam nenhuma discussão direta sobre a relação do jogo com a infância, porém durante todo o texto apresentam a brincadeira como algo pertencente à cultura infantil “Deste modo, deve-se pensar sobre o uso da tecnologia e da influência midiática como reconstrução da prática do professor e da aproximação com o mundo infantil, principalmente com o universo das brincadeiras no contexto atual.” (BARBOSA; GOMES, 2010, p. 29).

As autoras corroboram com a ideia de cultura lúdica infantil, como que se através da brincadeira a criança produzisse cultura. “Assim, a cultura lúdica infantil pode ser atualizada, bem como evoluir através do que a criança se apropria e representa e também se relacionar com a sociedade na qual ela vive, com marcas fluidas da pós-modernidade.” (BARBOSA; GOMES, 2010, p.32).

Para as autoras as tecnologias e as características da pós-modernidade tem modificando a cultura lúdica infantil: “Desta maneira, as mudanças sociais ocorridas rapidamente fazem com que esta cultura infantil não consiga se consolidar, que se caracteriza por sua flexibilidade e liquidez.” (BARBOSA; GOMES, 2010, p.33)

A infância já não é mais a mesma, pois não se brinca com as brincadeiras tradicionais, o brincar agora é tecnológico. Como a brincadeira, para as autoras, faz parte da infância, essas mudanças acarretam na mudança da infância.

Assim, quando pensamos nas brincadeiras tradicionais, percebemos que quase não são mais vistas, talvez as crianças do mundo de hoje não saibam a real importância do que isso representou para gerações anteriores e também para a formação da cultura escolar, perdendo a memória lúdica e a magia pela imposição do tempo presente (BARBOSA; GOMES, 2010, p.37).

Menezes, Santos e Kunh (2003) apresentam o NUPECI (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Corporeidade e da Infância), o qual vem desenvolvendo atividades e estudos voltados para a corporeidade, infância e ludicidade (nas palavras do autor). Neste sentido, observamos que a utilização da palavra ludicidade é constante pelo grupo para dar título a palestras e a projetos de pesquisa. Ao mesmo tempo em que fundamenta toda a discussão do jogo voltado para a infância e o desenvolvimento infantil. “Esta perspectiva trata de uma dimensão subtraída da vida da maioria das crianças e que se vê, mas não se volta o olhar: a dimensão lúdica.” (2003, p.260).

Mas, um pouco mais conscientes do que é a infância compreendem-na de forma menos idealizada. “Finalmente, concordamos em duas premissas básicas: 'ser criança, não significa ter infância' e 'estudar corpos, é olhar para corpos’” (MENEZES; SANTOS; KUNH, 2003, p.260).

Em outro momento do texto os autores pontuam a questão de existir mais de uma infância, constatação que apareceu em apenas dois artigos estudados, o que mostra a idealização de forma geral da infância por parte dos estudos da área:

São, portanto, múltiplas as faces que as infâncias nos convidam a repensar e refletir: uma destas é esta que habita uma corporeidade que proclama uma força (pulsão) ainda não embrutecida pelas imposições do capital neoliberal, povoada pelo brincar desinteressado, ainda não corrompido pela cultura do descartável, do fútil e da desinformação. (MENEZES; SANTOS; KUNH, 2003, p.260)

A principal relação que os autores fazem entre infância e jogo é com o desenvolvimento motor.

Neste sentido, fomentamos o exercício da pesquisa educacional nas questões afetas ao jogo e a brincadeira, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e sua cultura corporal de movimento, bem como na ampliação e aquisição de habilidades motoras básicas e fundamentais (MENEZES; SANTOS; KUNH, 2003, p.261).

A discussão do jogo relacionado às fases do desenvolvimento infantil, levando-se em consideração o desenvolvimento motor da criança para utilizá-lo na escola é apresentada no artigo: “Neste sentido, a infância é focalizada por diferentes olhares nos quais a atividade lúdica, o jogo e a brincadeira assumem, estrategicamente, o ponto central no trato da criança, procurando respeitar as fases do desenvolvimento no processo de aquisição de habilidades motoras.” (p.263).

Oliveira (1996) resume a teoria de Wallon sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com jogo. Citando Wallon, afirma que o jogo é a única atividade da criança e que o adulto, por não entender o que é o jogo, faz suas classificações a partir do trabalho, pois o jogo para o adulto é forma de lazer, o que nós sabemos, partindo de Huizinga (1993), que o lazer na verdade não possui as características de jogo.

Para Wallon, a denominação dada aos jogos como de ficção do, de aquisição, - de fabricação, por exemplo, estão relacionadas a visão de que o jogo é para o adulto. No entanto, para o autor, ele antes de tudo, lazer e daí sua oposição para a seriedade existente no mundo do trabalho. Porém, este contraste não deve existir para a criança, pois ela ainda trabalha e o jogo se constitui toda sua atividade. (OLIVEIRA, 1996, p.325)

Citando Wallon, a autora aponta para a importância do jogo no desenvolvimento infantil:

Ajudando a criança a transpor este limiar, o jogo desempenha um papel importante na sua evolução psíquica”. A ficção é elemento constitutivo do jogo, pois esta é o oposto da realidade. Estudos tem demonstrado que a criança não se deixa iludir com os simulacros (imitações, disfarces) que faz (OLIVEIRA, 1996, p.325).

Varotto e Silva (2004) discutem sobre a influência da televisão e indústria do brinquedo na cultura lúdica infantil. Constatam que, apesar de existir essa influência, principalmente devido aos desenhos animados, as crianças ressignificam os brinquedos industrializados, dando novos sentidos à brincadeira. Atentam para o papel da educação física em preservar as brincadeiras tradicionais, ampliar a cultura lúdica infantil e problematizar o que vem sendo passado na mídia.

O jogo como inerente a criança fica claro nesse trecho. Apesar dos autores não pontuarem se o jogo seria exclusivo da criança ou não, a discussão gira em torno da cultura lúdica infantil:

No entanto, esse brincar criativo, simbólico e imaginário, enquanto idiosincrasia infantil de conhecer o mundo, fazer história e cultura, isto é, de se apropriar originalmente do real, pode estar sendo cada vez mais ameaçado pela indústria do brinquedo e, por outro lado, também estar, através da produção cultural das próprias crianças, apresentando sinais e pistas de transgressão e resistência à lógica mercantil capitalista. (VAROTTO; SILVA, 2004, p.171).

A cultura lúdica é um conceito que aparece em outros artigos e se refere à criança como produtora de cultura, relacionando diretamente com o brincar: “a cultura lúdica é o conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível e ela se diversifica de acordo com o ambiente sócio-cultural, as condições sócio-econômicas, gênero, raça/etnia e a idade das crianças” (VAROTTO; SILVA, 2004, p.174).

Observamos a idealização da cultura lúdica infantil por parte dos autores, como se fosse possível proteger a criança do sistema ou do mundo (tecnologias, mídia, influência dos adultos):

A cultura lúdica ou o caráter lúdico da vida cotidiana infantil, desde muito cedo, como observa Santin (1994), “sofre pressões de todos os lados”. Isto significa dizer que, as pressões do mundo adulto, terminam por impor às crianças padrões comportamentais e culturais, que são inculcados na escola, na família e na comunidade. (VAROTTO; SILVA, 2004, p.175).

Ao passo que, para os autores, a criança, no seu brincar, possui uma característica revolucionária, de negação ao que lhe é imposto: “Quando brinca a criança estabelece suas relações no mundo, criando e recriando e dando um novo sentido e significado para os brinquedos que lhe são impostos pelos adultos e, dessa maneira expressa sua capacidade de negação” (VAROTTO; SILVA, 2004, p.185).

Os autores novamente limitam o jogo, quando relacionam características próprias do ser humano apenas à criança: “o que se percebe é que a indústria do

consumo se apropria do fascínio, fantasia e mistério próprio das crianças.” (VAROTTO; SILVA, 2004, p.180).

Varotto e Silva (2004 p.189) destacam o papel da escola em possibilitar e ampliar a cultura lúdica infantil:

Jobim e Souza (1996) enfatizam a importância da linguagem e do lúdico na construção desse processo e para a compreensão do desenvolvimento integral da criança; pois, para a criança, a linguagem e o lúdico, sejam nas brincadeiras ou nas atividades cotidianas, é um instrumento para que as mesmas protestem contra aquilo que lhes está sendo imposto; mostrando, através deles, a necessidade que possuem de jogar, brincar com a realidade. Assim, a preocupação das escolas em privilegiar conteúdos no sentido de preparar para habilidades ou para a construção da cidadania deve dar lugar às experiências lúdicas que também possuem um fim em si mesmas..

Melo (2004) apresenta uma proposta de oficina de construção de brinquedo para educadores, fundamentando sua importância a partir de uma realidade onde os brinquedos artesanais perdem espaço para os brinquedos industrializados, visando o resgate da satisfação “no fazer manual”, do lúdico na escola e a resistência ao capitalismo pela valorização do brinquedo artesanal.

A autora afirma que o brincar para o adulto é oposição ao trabalho, fuga da realidade, já para a criança “é através do brinquedo que ela faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca saciar sua curiosidade de tudo conhecer” (2004, p. 178). Segundo a autora, isso se dá pelo jogo ser considerado inútil e pela supervalorização do trabalho alienado.

Inicia a discussão distinguindo o brincar do adulto e o da criança, porém no decorrer do texto, toda a argumentação se limita ao brincar da criança. “A própria escola constitui um marco na vida das crianças, de entrada no mundo das obrigações, das “coisas sérias”. Dessa forma, o brincar é aliado para outra dimensão, qual seja, depois da obrigação.” (MELO, 2004, p.179).

Continua utilizando a infância para salientar a importância do jogo. “Pela produção do brinquedo artesanal a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. Vivência com essa uma experiência de integração entre trabalho-prazer. Um brincar traduzido enquanto um espaço-tempo de criação por excelência” (MELO

2004, p.180). Por mais que a autora não delimite o brincar à infância, a lógica do artigo denuncia uma tendência a justificar a importância do mesmo através da criança.

A autora coloca o brincar como uma ação socialmente construída:

Sabemos que no brinquedo e no brincar estão representadas práticas e interpretações sociais. Sendo assim, a ação do brincar pode ser considerada uma forma de linguagem, uma linguagem que reflete as mesmas complexidades, contradições e dinamicidade do contexto sócio-cultural onde se concretiza. Brincando, a criança constrói sua consciência, adquire certa compreensão do mundo e das relações humanas. Dessa perspectiva, podemos afirmar que o brincar pressupõe uma determinada aprendizagem social, uma vez que as relações estabelecidas nessa ação demandam captar os signos e significados estabelecidos enquanto elementos da cultura lúdica, e da cultura em geral (MELO, 2004, p.177).

Entendemos que a infância também é socialmente construída. Portanto, em outras sociedades pode não existir a infância, porém o lúdico estará presente de alguma outra forma, e Huizinga já mostrou essa presença do lúdico nas civilizações. Podemos exemplificar, novamente, essa relação que a autora estabelece do jogo com a infância, com a citação a seguir:

Complementa a autora em outro momento, a criança, ao brincar, experimenta novamente a ligação entre o real e o imaginário; sendo estimulada desde cedo a usar seus brinquedos permitindo inversões, conversões, distorções, subvertendo a ordem e transformando, ela terá maior possibilidade de ampliação de seus horizontes (MELO, 2004, p.182).

Melo (2004, p. 177) pontua a relação do jogo com o prazer e com o trabalho manual, o que, segundo ela, humaniza o homem: “caracteriza-se como experiência de transformação do mundo pelo brinquedo, como vivência de fruição, prazer e alegria, permeado pela experiência de uma 'arte de fazer' que salvaguarda a humanidade esquecida de cada um”.

Ainda com relação ao prazer, cita Marcellino (1990, p.67):“(...) o direito à alegria e, ao prazer, propiciados pelo componente lúdico da cultura, constitui a base

de sustentação para a efetiva participação cultural crítica, criativa e transformadora.” ((MELO, 2004, p.184).

Questionamo-nos quanto à relação que se estabelece entre o prazer e a participação crítica e transformadora, qual seria? O crítico é aquele que vai a raiz do problema, que se aprofunda nas questões a fim de compreendê-las em sua totalidade para poder agir e, ai sim, transformá-las. Além disso, no que diz respeito à questão conceitual, Huizinga afirma que o jogo nem sempre é prazeroso, não é uma de suas características necessárias.

Coloca o prazer como justificativa da relevância do jogo: “a importância do brincar pode e deve pautar-se num único argumento: ele dá prazer e traz felicidade.” ((MELO, 2004, p.184).

3.3.1 O Jogo e a educação infantil

Os dados da pesquisa também apontam para a relação entre o jogo e a educação infantil. Lima, Munarim e Perske (2007) trazem para a discussão a questão da especificidade da educação física na educação infantil. Nessa questão fazem a relação com o jogo e com o papel do professor nestas instituições.

Lima, Munarim e Perske (2007, p.106) fazem a crítica ao a educação física disciplinadora. “A tendência dos profissionais de Educação Física em enquadrar as crianças em processos escolarizantes e esportivizantes desde a Educação Infantil, é resultado de uma formação tecnicista e disciplinadora presente, desde a formação inicial nos cursos de licenciatura.”.

Ao mesmo tempo em que colocam que o professor deve assumir seu papel, que para a autora é de mediador. “O que podemos adiantar neste momento é que devemos trazer a criança para o centro da discussão, mas sem colocar o adulto apenas como um espectador, observador ou ‘seguidor das crianças’, nem como único detentor do conhecimento, todavia como mediador/ interlocutor deste.” (LIMA; MUNARIM; PERSKE, 2007, p.111).

Neste sentido, reafirmam a importância do professor no processo de ensino.

É preciso sim, conhecer a criança e considerar seus desejos, interesses e necessidades, todavia, o/a professor/a não pode deixar de ensinar para apenas ser um personagem que observa e participa, ele/a possui ao longo de sua experiência de vida pessoal e profissional conhecimentos que devem ser repassados às crianças, afinal de contas, só podemos nos interessar por aquilo que conhecemos (LIMA; MUNARIM; PERSKE, 2007, p.115).

Os autores citam Oliveira para mostrar historicamente a diferenciação entre jogo e brincadeira. “A diferenciação jogo/brincadeira, segundo Oliveira (1986), já era possível de ser encontrada em 1924, nas reflexões de Pierre Calmettes, que associava a brincadeira à prática individual e o jogo, à prática coletiva.” (LIMA; MUNARIM; PERSKE, 2007, p. 123).

Colocam o jogo como a forma de a criança aprender nas instituições de ensino.

Assim, pensamos na Educação Física e nas instituições de Educação Infantil como espaços onde as crianças possam compartilhar e confrontar com outras crianças e adultos as suas idéias sobre o mundo em que vivem, sobre a natureza, sobre a sociedade da forma que mais se sentem à vontade: brincando (LIMA; MUNARIM; PERSKE, 2007,p.126).

Sales, Isayama e Ribas (1999, p.112) apresentam um projeto realizado que tinha o brincar como metodologia, colocado em prática em uma creche na tentativa de mudar a realidade observada. Porém não fundamentam as questões a cerca do brincar e do lúdico. “que optamos por desenvolver um projeto na área da Educação Física que visava a construção de Políticas Públicas de educação infantil, privilegiando a creche como um espaço para o brincar, onde a atenção estava centrada no desenvolvimento da criança enquanto produtora de cultura.”.

Os autores compreendem que a criança através do brincar reconhece a realidade, cria e recria, colocam o professor no papel de possibilitar essas vivências.

Desta forma, os professores tem que saber que também são responsáveis pela construção da identidade dessas crianças e que sua função principal criar as mais diversas possibilidades para que esse processo aconteça de forma rica e variada Rocha (apud SALES; ISAYAMA e RIBAS, 1999, p.113).

Silva (1993) relaciona o jogo à alfabetização e faz crítica a situação da pré-escola brasileira. Tenta trazer a importância de planejamento da ação educativa para não deixar o jogo solto e nem excluí-lo completamente da escola.

Se ora, como vimos anteriormente, a pré-escola deixa as crianças entregues a si mesmas, outras vezes ela tenta substituir a brincadeira pelo "trabalho sério". Nesta visão as crianças "não deveriam ficar só brincando", e sim ocupadas com atividades mais "serias" (SILVA, 1993, p.48).

A autora estabelece uma relação entre a aprendizagem da escrita e o jogo.

A criança não pode experimentar-se na escrita, utilizando-a como forma de interação social, expressão-comunicação, representação, como linguagem... Em tal contexto, a brincadeira, quando muito, a confinada a sua "necessidade de movimentar-se", para que, findo o "recreio", possa se novamente aos exercícios escolares, ao "trabalho sério" (SILVA, 1993, p.48).

Silva (1993, p. 50) aponta para a importância das instituições como espaço de convívio das crianças, onde podem brincar, pois não existem mais espaços na rua para o mesmo devido a urbanização. "As creches e pré-escolas deveriam, pois, tirar proveito de sua especificidade que é a de abrigar crianças da mesma idade e de idades próximas, favorecendo ao máximo, a brincadeira como forma privilegiada da criança constituir-se a si mesma, Interagindo com os outros e com o mundo objetivo."

Faz a crítica à escola tradicional com seus métodos:

Grande parte do "trabalho escolar sério" — que é constituído por um universo dogmático, por "verdades" cristalizadas a serem assimiladas passivamente pela criança através de exercícios — mostra-se estéril se comparado com a brincadeira através da qual a criança expressa, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos (SILVA, 1993, p. 51).

Silva (2007) dialoga com as discussões do jogo que se apresentam na realidade e as critica, tentando falar do jogo em sua totalidade. Faz a relação com o

corpo e movimento. Fala sobre cultura lúdica e o jogo revolucionário. Não limita o jogo a criança, mas o foco é na educação infantil.

Faz a crítica ao capitalismo como não possibilitador do jogo.

Perante o exposto, o que se pode concluir é que, a racionalidade produtiva inviabiliza o “tempo do lúdico” cuja lógica não é regulável, mensurável, objetivável, lucrativa. Assim é que ao tentar subordiná-lo e atrelá-lo ao tempo de produção ocorre sua descaracterização, sua mutilação, sua morte (SILVA, 2007, p.166).

O autor critica o fetichismo do lúdico, a ilusão da busca apenas do prazer sendo isso impossível no modo de produção capitalista, criticando inclusive os estudos na área da ed. infantil. “pedagogia do gostoso”.

Como já vimos, o lúdico não está associado, unicamente, ao “prazer” e ao “lazer” mitificados na dimensão da “felicidade imaginada”, mitificada e abstrata. Ele é construído nas contradições cotidianas, na luta individual e coletiva que os sujeitos forjam no interior da sociedade capitalista na tensão permanente entre capital e trabalho (SILVA, 2007, p.167).

SILVA (2007, p.171) entende que o jogo vem sendo usado como antídoto para a escola. “A brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da “espontaneidade” causada por esta.”.

Coloca o jogo como uma ação revolucionária da criança.

(...) nas leituras que tenho feito sobre o jogo (brinquedo ou brincadeiras), tenho percebido um grande número de pesquisadores que destacam a “transgressão” ou “resistência” das crianças no limiar da produção cultural (lúdica) das crianças através de seus jogos, brinquedo, conteúdos/linguagens, gestualidades e movimentos em tempos e espaços formais(escola) e informais (SILVA, 2007, p.186).

Oliveira (1996) aborda a brincadeira como função do desenvolvimento infantil a partir de uma visão sócio interacionista. Faz um levantamento histórico de como a relação brincadeira/desenvolvimento e creches iniciou até chegar ao sócio interacionismo.

O debate sobre a função da brincadeira no desenvolvimento infantil tem sido retomada recentemente por antropólogos, historiadores, além de psicólogos, pedagogos e outros cientistas, após ter sido muito enfatizada no século passado e, especialmente, na primeira metade deste século. Possivelmente uma série de fatores tem contribuído para tal destaque (OLIVEIRA, 1996, p.137).

A autora faz a crítica aos professores que se utilizam do discurso do jogo simbólico, mas não o conhecem cientificamente e coloca a importância do mesmo em fazer parte do processo educacional.

Assume-se, então, uma "concepção" espontaneísta de educação que afasta o professor como figura de interação e interlocução, ou seja, como parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento, ignorando que nesse processo certas noções estão se construindo, ou antes, poderão se construir, desde que se cuide para a ocorrência disto (OLIVEIRA, 1996, p.137).

Oliveira (1996, p. 140) destaca a visão sócio interacionista do jogo. "Para os autores sociointeracionistas, o brincar dá à criança oportunidade para trabalhar os conteúdos por ela vividos. Neste processo a criança reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia fique mais próxima da realidade vivida, transformando objetos e assumindo personagens".

A autora reafirma a importância do jogo para o desenvolvimento infantil. "A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados." (1996, p. 144).

Kishimoto (1996, p.67) destaca a importância do lúdico no desenvolvimento infantil de forma autônoma e o papel da educação física nisso, pois é pelo movimento que a criança se expressa e desenvolve. "A Educação Física, desde tempos passados, mantém estreito vínculo com o lúdico. Para compreender a história dessa relação, é necessário entender a concepção de educação do corpo que se quer educar.".

Aqui a autora aponta a distinção entre escola tradicional e escola nova:

Nos tempos atuais, concebe-se a criança a partir de novos paradigmas no campo da Psicologia e Educação, incluindo duas grandes orientações: o modelo acadêmico, em que o professor transmite conteúdos escolares e outro que prioriza o desenvolvimento infantil com a inserção de brincadeiras infantis (KISHIMOTO, 1996, p.73).

E corrobora com as ideias da escola nova, do aluno podendo se desenvolver autonomamente. “A segunda opção, permite à criança manipular seu corpo livremente, proporciona a autonomia, a consciência da criança para projetos que comandam o corpo, proporcionando o prazer e, concomitantemente, outras aprendizagens.” (KISHIMOTO, 1996, p.73).

Aqui aparece a questão do papel do adulto limitado à preparação do ambiente para o desenvolvimento livre. “Tais objetivos assumem o pressuposto de que a criança deve ser livre para agir em um ambiente, intencionalmente organizado pelo adulto, que propicie oportunidade para transformar, adaptar, criar, interagir e integrar-se, desenvolvendo seu potencial como ser humano.” (KISHIMOTO, 1996, p.75).

Kishimoto (1996, p.75) coloca o jogo como uma forma de propiciar a aprendizagem. “A brincadeira, referendada por vários estudos da Psicologia, como um fator que propicia a passagem da criança pelas várias etapas de desenvolvimento, deve ser seriamente considerada como elemento para educar a criança.”.

A ideia do desenvolvimento infantil por meio do jogo é evidente não apenas nessa categoria, mas também em outros artigos.

De forma geral, os artigos fazem crítica ao que está posto (capitalismo, urbanização, escola tradicional) e relacionam a brincadeira à autonomia da criança e ao movimento, tentando identificar qual o papel do professor nisso tudo.

3.4 A crítica crítica do jogo

Krischke e Sousa (2004) fazem uma relação do ensino da dança a partir da improvisação e seu caráter lúdico, relacionando as características do jogo a partir de Huizinga com a improvisação. No que diz respeito ao ensino, vai de encontro a outros artigos estudados, pois salientam a importância do entendimento do jogo para que seja possível desenvolver um ensino crítico com a possibilidade do lúdico.

As autoras conferem a dança improvisação os mesmos princípios do jogo fundamentados em Huizinga: “Assim, a improvisação está entre as formas elevadas do jogo, o que nos leva a explicitar e relacionar diretamente a improvisação em dança com as formas lúdicas da arte.” (KRISCHKE; SOUSA, 2004, p.18).

E continuam apresentando as características pertencentes ao jogo, quando diz que é “dela e para ela”, fala do fim em si mesmo; afirma que a improvisação necessita da espontaneidade, imaginação e possui limites espaciais: “No que se refere à ordem e às regras, são tão numerosas quanto as formas de improvisar.” (2014, p. 18).

No subtítulo do artigo “O jogo e o lúdico revelando e transpondo limites na dança” parece diferenciar jogo e lúdico, mas não fica clara qual seria essa diferenciação. O que aparece também na conclusão do artigo “O lúdico no jogo marcou presença central neste trabalho” (KRISCHKE; SOUSA, 2004, p.24).

Krischke e Sousa (2004, p.20) constatam, em sua pesquisa, que o lúdico em geral, é utilizado como forma compensatória na dança quando se separam os momentos da atividade entre dança e lúdico, porém as autoras afirmam que na dança, por ser lúdica, não há distinção de momentos.

Muitas vezes a improvisação, ao assumir o estatuto de ‘lúdica’, é encarada como perfumaria ou adereço, quando na verdade é exatamente por ser lúdica, avança nos limites da dança e de seu ensino. Há que considerar, no entanto, as imposições sociais refletidas no cotidiano da prática pedagógica.

Isto representa a falsa dicotomia criticada pelas autoras entre razão e emoção. Nesta mesma lógica ainda apresentam a espontaneidade e técnica como complementares, no sentido em que o lúdico ao estar presente não impede que os

conhecimentos sejam adquiridos. “A falsa dicotomia que se estabelece entre razão e emoção, como se uma pudesse preceder a outra, assim como a dificuldade em unir esses aspectos num todo orgânico” (KRISCHKE; SOUSA, 2004, p.23).

“O jogo na dança adquire dimensão lúdica quando extrapola os limites das expressões culturais locais e alcança um parâmetro exterior e superior ao estabelecido, criando por vezes até uma nova cultura.” (KRISCHKE; SOUSA, 2004, p.20). Percebe-se aqui que as autoras vão de encontro com o que é dito em outros artigos selecionados pois falam sobre o resgate da cultura local relacionando ao jogo. Colocam justamente o oposto haja vista que a expressão do lúdico se faz para além da reprodução cultural.

A relação do contexto histórico com a possibilidade do lúdico aparece nesse artigo, indicando que as autoras não tentaram idealizar a presença do lúdico na aula, impondo uma teoria sobre a realidade, mas, ao contrário parte da realidade para promover o lúdico.

Por outro lado, a valorização da liberdade e a evasão da vida real, contidas no jogo, bem como o entendimento da influência do lúdico em nosso dia-a-dia, podem gerar avanços, mas também questionamentos. Relacionada ao ensino e reciprocamente condicionada pelo contexto histórico, converte-se num desafio educacional (KRISCHKE; SOUSA, 2004, p.21).

Concordamos com as autoras quando afirmam a necessidade de um estudo aprofundado e de acordo com a realidade para que se efetive a resistência, o que não aparece nos artigos em geral. “A possibilidade de resistência e de crítica existe quando somos capazes de analisar a realidade com rigor, com sistematização teórica de conjunto e com propostas de intervenção a partir da realidade histórica que lhe confere sentido” (KRISCHKE; SOUSA, 2004, p.25).

Dentre os inúmeros artigos analisados, apenas o de Oliveira (2010) foi à raiz da questão, pois além de identificar o modo de produzir a vida capitalista como o responsável, ele compreende que o jogo não é suficiente para mudar a realidade. Outros autores apontam o modo de produção como a grande causa, contudo não avançam no sentido de entender a totalidade, focando na escola como problema e solução, isso mostra uma visão parcial dos artigos.

Contudo, no plano concreto, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica ou os jogos e brincadeiras, não permitem a alteração das condições do modo de produzir a vida humana, mas permitem apontar, com clareza, alguns dos inúmeros *lócus* da perversidade arraigada nos corpos dos trabalhadores (KRISCHKE; SOUSA, 2004, p.266).

Oliveira (2010) aponta a questão do lúdico está submerso no sistema capitalista como todo o resto, por isso está impregnado com seus ideais e que tentativas idealistas de abordagem do lúdico vêm sendo feitas. Contraditoriamente o lúdico pode ser transgressor, servir para formação de consciência e para a revolução e apresenta a proposta que o grupo realiza com a construção de brinquedos revolucionários neste intuito. A diferença para outros artigos é o viés marxista que toma a discussão. O artigo não aborda questões conceituais e nem deixa claro o que seria o lúdico, cita. “A dimensão lúdica, a educação e o tempo livre, se apresentam imbricados ao capital (...)” (p.266).

Assim, as categorias teóricas presentes e centrais nesse grupo de estudos e pesquisas marxistas, como a educação, o tempo livre e a dimensão lúdica, são nessa forma societal, determinadas pelo avanço das forças produtivas do capital e o entendimento dessas categorias, portanto, perpassa pela alteração da condição material de existência do homem (OLIVEIRA, 2010, p.266).

E, ainda faz a crítica e denuncia as concepções idealistas do jogo:

Assim, o objeto investigativo da Educação Física, pertinente, principalmente, à dimensão lúdica e ao tempo livre, vêm, muitas vezes, sendo entendida como um fenômeno idealista e, assim, sem condições de abarcar o comprometimento com a transformação e superação da atual forma societal (2010, p.270).

Concordamos com o autor neste sentido, pois o que encontramos nos artigos foi justamente essa idealização do jogo. A maioria dos artigos pesquisados mesmo fazendo a crítica ao sistema capitalista, não conseguem enxergá-lo pela totalidade, e buscam alternativas descontextualizadas que não dão conta do todo e da mudança efetiva.

O autor entende que o lúdico pode ser uma forma de transgressão:

A dimensão lúdica deve resistir transgredindo, ou seja, deve expressar e, ao mesmo tempo, questionar explicitamente a lógica produtiva nas suas várias dimensões e, não, sob disfarces discretos de indolência, negação implícita ou sustentada pela preguiça como contrariedade à produtividade (OLIVEIRA, 2010, p.271).

A crítica ao discurso do jogo como crítico sem conectar com o avanço social da prática é uma constante na referencia deste autor.

A dimensão lúdica como vem sendo entendida e praticada, contribui para o metabolismo social do capital (...). De nada adianta uma dimensão lúdica que se diz resistente ou ainda, revolucionária, se sua produção material se dá na lógica societal desumana, construída pelos próprios homens (OLIVEIRA, 2010, p. 271).

Portanto, é na prática, nas ações de toda a classe trabalhadora (da qual os professores fazem parte) que se dará a mudança, o comprometimento de uma classe e não apenas o discurso do jogo como a solução de problemas que são na verdade questões sociais, estruturais e não individuais.

Vasconcelos e Campos (2014), afirmam, a partir de sua pesquisa, que o lúdico aparece como estratégia da prática pedagógica do professor de educação física. A discussão dos autores gira em torno da inconsistência teórica verificada, pois na prática os professores se utilizam da concepção desenvolvimentista e no discurso apontam para as concepções críticas, do movimento renovador.

Os autores recuperam historicamente a relação do jogo por meio da recreação com os ideais da escola nova, deslocando a importância do professor para a o aluno.

As conclusões desse estudo corroboram com os achados da pesquisa em questão, onde o lúdico ganha destaque no discurso da pratica pedagógica dos professores que influencia e é influenciado pelos estudos realizados na área:

Neste estudo preliminar, a hipótese gerada a respeito da Representação Social da Educação física Escolar por seus professores é que esta é constituída de elementos como o DESENVOLVIMENTO e o LÚDICO como elementos supostamente centrais e ESPORTE, CORPO e MOVIMENTO como elementos periféricos desta representação (VASCONCELOS; CAMPOS, 2014, p.172).

Outra associação com os nossos achados foi a inconsistência teórica apresentada nos artigos estudados. “O que sugere que a prática da Educação Física Escolar apresenta uma aparente inconsistência teórica, indicando a ausência de uma formação sólida para a compreensão estruturada e definida dos princípios teóricos norteadores desta prática” (VASCONCELOS; CAMPOS, p.175).

O artigo conclui que os professores se utilizam de estratégias lúdicas na sua prática, porém, não aprofunda na questão se realmente são lúdicas ou não. O que podemos perceber nos artigos estudados por nós, de forma geral, é que, na verdade, essas estratégias não são lúdicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre jogo e educação física apontaram para a crítica à educação tradicional, a qual, segundo Saviani (1986), surge no início do século XIX para consolidar a democracia burguesa, o objetivo era tirar a classe trabalhadora da ignorância para torná-los “livres” pelo esclarecimento. O papel da escola era transmitir conhecimento e o professor era quem assumia esse papel.

Os dados encontrados nesta pesquisa apontam a crítica ao papel centralizador do professor no processo educativo e ao aluno apenas como depósito de conhecimentos. Evidenciou também um discurso escolanovista entre os autores que relacionam o lúdico e a educação física. Pois, ao mesmo tempo em que fazem a crítica, colocam alternativas fundamentadas na escola nova para a solução dos problemas na educação limitando-se majoritariamente ao interior da escola. Tratam as mudanças pedagógicas pela inclusão do jogo na educação física como possibilidade de uma aprendizagem espontânea, livre, onde os alunos, pelo prazer de brincar, aprenderiam e formulariam conhecimentos. Fica evidente o cunho existencialista da maioria dos escritos, pois na experiência de viver o jogo, as crianças, que já possuem uma cultura, ampliariam mais. O professor, na maioria dos artigos teria um papel secundário, o de propiciar espaços de exploração para que as crianças exercitem a sua autonomia.

Não é de hoje que a pedagogia nova serve como alternativa de crítica para a pedagogia tradicional. O problema é que essa crítica não tem um sentido revolucionário, como apontam os autores de nossa pesquisa, mas sim críticas ao fato de que a escola não conseguia fazer jus aos ideais da burguesia que era tornar todos bem sucedidos, leiam-se ajustados à sociedade que eles impunham.

Os artigos trazem o discurso da escola nova como algo transgressor à sociedade burguesa, porém, para que essa pedagogia funcionasse a contento, a escola deveria passar por reformulações relevantes, como por exemplo, separar os alunos por classe de interesse e o professor teria que trabalhar com pequenos grupos, o que não é a realidade brasileira.

Transcorre por essa afinidade do jogo com a escola nova a questão conceitual. Constatamos que o não entendimento do jogo em sua totalidade por

parte dos artigos pesquisados proporciona uma simplificação do mesmo caricaturando-o como prazeroso e livre. As confusões conceituais perpassam tanto pela fragmentação das teorias sobre o jogo, nas quais os autores não se apropriam de nenhuma teoria e se utilizam de ecletismo para tentar explicar o jogo, parecendo uma alternativa do senso comum para analisar o Jogo pela categoria da totalidade.

Consideramos que a problemática conceitual interfere na inclusão da infância no arrolamento do jogo com a educação física de forma mecânica, no sentido que limitam o jogo à criança e não como uma necessidade humana de todos, independente de idade. Percebemos que a relação do jogo com a infância foi intensamente influenciada pelas teorias do desenvolvimento infantil, mas o jogo não é específico da criança. Entendemos que o que se dá é que a criança vai se formando nas interações sociais e essas relações que vão se estabelecendo vão fazendo com que o lúdico vá sendo cada vez mais esquecido. Não é a fase adulta que aniquila o lúdico, são as determinações da sociedade é que não subsidiam que o lúdico exista, nem para a criança de forma plena nem para o adulto.

A idealização da escola, da infância e do jogo nos discursos do campo empírico é uma constante. Os autores passam uma visão romântica da Atividade lúdica, descontextualizada da realidade, pois os determinantes sociais existentes não possibilitam ao jogador um verdadeiro jogo. Como se sabe, a sociedade contemporânea matou o lúdico com a exploração do trabalho alienado, pela busca incessante do lucro e, com isso, dificulta-se o fazer desinteressado. Na realidade o que se tem é o falso jogo, ou a atividade lúdica sendo parcial, “parece, mas não é”.

Concluimos que a escola nova vem fundamenta teoricamente o Jogo nos artigos, ou seja, é o pressuposto teórico principal que sustenta as relações entre a atividade lúdica e a educação física. Por outro lado, é por essa via que fazem a crítica à educação física tradicional, porém, de forma ingênua, pois se afirmam críticos, transformadores, mas estão no campo das Pedagogias conservadoras; tratam o capitalismo sem problemas haja vista que, para a maioria deles, o problema é a falta de uma educação mais feliz e não a exploração do homem pelo homem. Fazem um caminho superficial e não adentram a problemática real que impede a escola de funcionar e a educação física de existir na prática pedagógica de forma efetiva.

O Jogo está sendo ligado à educação física pela ideia de que por ele mesmo se tem a possibilidade de resolver quase todos os problemas sociais e também pedagógicos. Sem dúvida uma abordagem que continua na superfície, pois, em certa medida, confundem problemas sociais com pedagógicos. E, ainda, colocam o jogo e esporte em campos opostos quando na verdade se unem dialeticamente.

Por fim, não é demais repetir que a escola nova é o pressuposto teórico principal que sustenta as relações entre a atividade lúdica e a educação física e a contradição é que esta pedagogia é conservadora e não crítica, pois, além de sustentar a sua visão de mundo no Liberalismo (atualmente o Neoliberalismo) não considera, dentre outras questões, os problemas estruturais da sociedade capitalista, limitando a sua crítica ao interior da escola. Responsabiliza o Jogo pelas mudanças sociais. Portanto, as ideias apresentadas, nos artigos analisados, não ultrapassam a aparência do fenômeno atividade lúdica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Lúdico, infância e educação escolar: (des)encontros. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p. 144-164, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 27 nov. 2014.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado. BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental **Revista brasileira Estudos pedagógicos. (online)**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2909/2038>> Acesso em: 15 nov. 2014.

BISCOLI, Ivana Ângela. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Florianópolis, 2005. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103029>> Acesso em: 12 out. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC /SEF, 1998.114 p.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v.7, n.1. p. 92-104. jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm>> Acesso em: 12 out. 2014

CUNHA, Newton. **A felicidade imaginada, a negação do trabalho e do lazer**. São Paulo. Brasiliense, 1987.

FREIRE, Marília; SCHWARTS, Gisele Maria. Atividades lúdicas em meio líquido: aderência e motivação à prática regular de atividades físicas. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 83, Abril, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. 243p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; BOMTEMPO, Edda. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 183p.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. LIMA, José Milton de. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**. Presidente Prudente, n. 27, p. 207-231. 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3409>> Acesso em: 04 out. 2014

MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo Martins Fontes, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método, e criatividade**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006. 393p.

MOREIRA, Jaqueline C. Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Educar em revista**. n.33. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100014> Acesso em: 04 out. 2014

PEREIRA, Lucia Helena Pena. BONFIN, Patrícia Vieira. Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Revista educação**. Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 295-310, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/241/108>> Acesso em: 12 nov. 2014

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria?**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 92p.

PIMENTEL, Renata Marcelle Lara; PIMENTEL, Giuliano Gomes De Assis. Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico. **Forma funcion**, Santaf, de Bogot, D.C. v.22, n.22. Bogotá Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2009000100008> Acesso em: 04 out. 2014

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1987. 96p.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p.19-47.

SOUZA, Edison Roberto de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança**; orientador, Francisco Antônio Pereira Fialho. Florianópolis, 2001. 226f. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p.

APÊNDICE
REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS³

BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. **BRINCADEIRA, MÍDIA E PÓS-MODERNIDADE: reflexões e dilemas na sociedade atual.** Motrivivência, Ano XXII, Nº 34, P. 25-39 Jun./2010

BARUKI, V. L.; ALENCAR, J. M.; CRUZ, K. R. Á. **IMPLANTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA ENQUANTO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: desafios e possibilidades.** Motrivivência Ano XXIV, Nº 39, P. 14-24 Dez./2012

BRUEL, M. R. **Função social do esporte.** Motrivivência, Ano I, Nº 2, P. 108-111 Jun./1989

BRUHNS, H. T. **O Jogo nas diferentes perspectivas teóricas.** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 27-43 Dez./1996

CARAMÊS, A. de S.; KRUG, H. N.; TELLES, C.; SILVA, D. O. da. **Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer.** Motrivivência Ano XXIV, Nº 39, P. 177-185 Dez./2012

CARDOSO, C. L. **JOGO, ESPORTE, CRIANÇA E ENSINO: aproximações com a Psicologia Social de Mead.** Motrivivência v. 26, n. 42, p. 263-280, Jun./2014

CARVALHO, N. C. **LÚDICO: Sujeito Proibido de Entrar na Escola.** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 300-307 Dez./1996

DALMAGRO, S. **EDUCAÇÃO FÍSICA DAS CRIANÇAS DO MOVIMENTO SEM TERRA: na Luta pela Garantia do Lúdico.** Motrivivência, Ano IX, Nº 10, P. 190-199 Dez./1997

FARIA JUNIOR, A. G. de. **A reinserção dos jogos populares nos programas escolares.** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 44-65 Dez./1996

³ Nas referências dos artigos analisados destacamos em negrito os títulos dos mesmos, tendo em vista que o campo de pesquisa foi a revista Motrivivência.

FRANCHI, S. **Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar.** Motrivivência, Ano XXV, Nº 40, P. 168-177 Jun./2013

FERES NETO, A. **A esportivização do mundo e/ou a industrialização do esporte: suas influências na vivência lúdica com a criança, em especial com o brinquedo.** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 109-117 Dez./1996

FERREIRA, M. S.. **Do prazer de brincar ao prazer de aprender.** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 179-185 Dez./1996

GOES, M. O. **O brincar de ontem e o brincar de hoje: Suas diferenças e implicações para as aulas de Educação Física.** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 308-317 Dez./1996

GUIMARÃES, E. V.; D'ALMEIDA, P. V. M. **A educação física precisa do jogo?** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 152-159 Dez./1996

JANATA, N. E. **O trabalho e o lazer/lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST.** Motrivivência Ano XV, Nº 20-21, P. 211-220 Mar./Dez. 2003

KRISCHKE, A. M. A.; SOUSA, I. S. de. **Dança improvisação, uma relação a ser trilhada com o lúdico.** Motrivivência, Ano XVI, Nº 23, P. 15-27 Dez./2004

KISHIMOTO, T. M.. **JOGO, BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRE-ESCOLA.** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 66-77 Dez./1996

LENZI, L. H. C. **Resignificando jogos nas aulas de educação física, a partir das ideias de Vygotsky.** Motrivivência, Ano VIII, Nº 9, P. 328-334 Dez./1996

LIMA, E.; MUNARIM, I.; PERSKE, C. L.; GALVÃO, L. G. **AS ESPECIFICIDADES E OS POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço.** Motrivivência Ano XIX, Nº 29, P. 103-128 Dez./2007

MARIA, J. L. de; SILVA, M. R. da. **Em busca das pistas sobre a historiografia da cultura lúdica das crianças negras em Santa Catarina.** Motrivivência Ano XVI Nº 23, P. 191-216 Dez. /2004

MARIN, E. C. **LÚDICO: Semente a Fertilizar.** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 186-193 Dez./1996

MARINHO, A. **A educação física precisa do jogo?** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 160-164 Dez./1996

MELO, C. K. de. **(RE)CRIANDO O MUNDO NO RODOPIO DE UM PIÃO: a produção cultural do brinquedo em questão.** Motrivivência Ano XVI, N° 22, P. 173-191 Jun./2004

MENEZES, J. A. S. **A educação física precisa do jogo?** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 173-177 Dez./1996

MENEZES, J. da S.; FRANÇA, T. L. de. **As origens culturais do mundo lúdico do jogo: uma forma de despertar a identidade social no âmbito da escola.** Motrivivência, Ano X, N° 11, P. 179-187 Set./1998

MENEZES, J. A. S.; SANTOS, L. A. M.; KUNH, R. **NUPECI – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Corporeidade e da Infância.** Motrivivência Ano XV, N° 20-21, P. 257-268 Mar./Dez. 2003

OLIVIER, G. G. de F.; MARCELLINO, N. C. **Sobre dinossauros, carteiras e passaros-lira: Do Lúdico na Vida ao Lúdico na Escola.** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P.118-135 Dez./1996

OLIVEIRA, I. R. D. de. **O jogo na perspectiva de Wallon: pensamento introdutório.** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P.323-327 Dez./1996

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Implicações para a Educação em Creches e Pré-Escolas.** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 136-145 Dez./1996

OLIVEIRA, R. M. (Coord.). **GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MARXLUTTE: lúdico, trabalho, tempo livre e educação.** Motrivivência Ano XXII, N° 35, P. 264-278 Dez./2010

PINTO, L. M. S. de M. **Sentidos do jogo na educação física escolar.** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 95-108 Dez./1996

QUADROS, R. B. de; STEFANELLO, D.; SAWITZKI, R. L. **A prática da cultura esportiva nas aulas de educação física.** Motrivivência v. 26, n. 42, p. 238-249, Jun./2014

RETONDAR, J. J. M. **Risco e aventura no jogo.** Motrivivência, Ano XI, N° 12, P. 197-211 Mai./1999

RETONDAR, J. J. M. **JOGO: Dialogo do Homem com o Invisível.** Motrivivência, Ano IX, N° 10, P. 214-223 Dez./1997

SAYÃO, D. T. **O ESPAÇO DA UNIVERSIDADE: Uma Porta Aberta as Manifestações Lúdicas.** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 335-338 Dez./1996

SALES, R. A. J.; ISAYAMA, H. F.; RIBAS, J. F. M. **Políticas públicas de educação infantil: um relato sobre o brincar na creche.** Motrivivência, Ano XI, N° 12, P. 107-118 Mai./1999

SANTIN, S. **CULTURA E ESPORTE: Uma hermenêutica visual.** Motrivivência Ano XXV, N° 41, P. 155-165 Dez./2013

SILVA, R. R. V.. **O Jogo de Xadrez como Recurso Didático-Pedagógico nas Aulas de Educação Física.** Motrivivência Ano XX, N° 31, P. 19-35 Dez./2008

SILVA, M. R. da. **“EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA”:** Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou **“Por que toda criança precisa brincar (muito)?”.** Motrivivência Ano XIX, N° 29, P. 141-196 Dez./2007

SILVA, W. A. da. **Brincar no contexto da pré-escola publica.** Motrivivência, Ano VI, N° 4 Jun./1993

SOUZA, E. F. de. **A educação física precisa do jogo?** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 147-151 Dez./1996

SOUZA, E. R. de. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental.** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 339-347 Dez./1996

SCHWENGBER, M. S. V.; BELATO, N. O.; CARLAN, P.; ZASSO, S. M. B.
Educação Física PARA A EMANCIPAÇÃO DOS CORPOS-SUJEITOS: Relato de uma Experiência de Expressão Corporal, com Professores do MST.
Motrivivência, Ano IX, N° 10, P. 157-163 Dez./1997

VAROTTO, M. A.; SILVA, M. R. da. **Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças.** Motrivivência Ano XVI N° 23, P. 169-190 Dez./2004

VASCONCELOS, F. F.; CAMPOS, P. H. F. **Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física.**
Motrivivência v. 26, n. 43, p. 164-182, Dez./2014

WAJSKOP, G. **A BRINCADEIRA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: Pistas para uma Reflexão.** Motrivivência, Ano VII, N° 8, P.116-123 Dez./1995

WERNECK, C. L. G.. **A educação física precisa do jogo?** Motrivivência, Ano VIII, N° 9, P. 165-172 Dez./1996