

JOÃO ANTONIO DA SILVA BARBOSA

JOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM TEMA EM QUESTÃO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2003

JOÃO ANTONIO DA SILVA BARBOSA

JOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM TEMA EM QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2003

JOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM TEMA EM QUESTÃO

JOÃO ANTONIO DA SILVA BARBOSA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

Prof. Dr. Ivan Russeff

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, pelo respeito, dedicação, paciência e competência com que me orientou na elaboração deste estudo.

Aos Professores José Geraldo Silveira Bueno e Ivan Russeff pelas valiosas observações apresentadas no exame de qualificação.

Aos meus pais que me deram tudo que podiam para que eu tivesse as oportunidades que eles não tiveram.

Aos meus irmãos, familiares e amigos pelo afeto e apoio.

À Glória, minha esposa e aos meus filhos, Thiago André e Ellen Caroline pela ternura, compreensão, carinho e convivência, fundamentais, para que eu pudesse superar mais esta etapa.

Aos meus alunos, do Ciclo Básico da Escola Pedro Afonso Pereira Goldoni, do Distrito de Sanga Puitã, com os quais eu pude entender que brincar é carinho, interação e crescimento.

A todos os acadêmicos e professores que transformaram em incentivo para a elaboração deste trabalho.

Aos professores de Educação Física que com disponibilidade e consideração contribuíram com suas experiências e ideais para a realização deste estudo.

BARBOSA, João Antonio da Silva. *Jogo e Educação Física: um tema em questão*. Ponta Porã, 2003. 87p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este estudo tem como propósito investigar o jogo como proposta de conteúdo da disciplina de Educação Física.

Para a realização da presente pesquisa recorreremos a várias investigações de natureza teórico-empíricas realizadas por pesquisadores em Educação Física tendo o jogo como proposta pedagógica.

O trabalho também apresenta contribuições teóricas de outros autores não vinculados à área, que concorrem para a importância pedagógica do jogo no desenvolvimento sócio-psico-pedagógico das crianças.

Em outras palavras, a pesquisa pretende, a partir de princípios teóricos selecionados pela investigação bibliográfica, fundamentar a idéia do jogo como proposta de conteúdo para a disciplina de Educação Física no Ciclo Básico.

BARBOSA, João Antonio da Silva. *Jogo e Educação Física: um tema em questão*. Ponta Porã, 2003. 87p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This is a study about children from 7 to 10 years old, in school. The purpose of this research is to verify how the games occur in the Gym classes.

To realize this investigation, it has been used as theoretic reference, researches who wrote about Gym and others contributions from the pedagogic area, which can improve the child development, in the psychic, social and pedagogic areas.

In other words, this work intends to prove, using a bibliographic investigation, the idea of games as an essential subject of Gym classes, in the first school years.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	8
1.1 Concepção de Educação	12
1.2 Conceituação e Papel Social da Educação Física	13
1.3. Educação Física: diferentes concepções	17
1.3.1 Concepção Tradicional – Visão dualista do homem	17
1.3.2 Concepção Modernizadora – Homem visto como unidade, mas desvinculado da sociedade	19
1.3.3. Educação Física Transformadora – Homem visto na dimensão individual e social	22
1.4 O Corpo na sociedade moderna.....	24
CAPÍTULO 2: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO JOGO	33
2.1 O que é jogo ou brinquedo?	33
2.2 Tendências das Pesquisas sobre o jogo	36
2.2.1 Do ponto de vista sociológico, Huizinga foi o pioneiro no assunto	36
2.2.2 Do ponto de vista psicológico os estudos do lúdico apresentam três diferentes abordagens: a psicanalítica, a behaviorista e a cognitivista.....	37
2.2.3. Do ponto de vista pedagógico, destacam os trabalhos de Ferran	37
2.3 O Jogo como recurso pedagógico	39
2.4. Teorias sobre o jogo	40
2.4.1. O jogo na perspectiva de Johan Huizinga	41

2.4.2. Busca de explicação na história sobre: “O envelhecimento da civilização” e “A diferença entre esporte e jogo”	45
2.4.3. O jogo na sociedade pré-industrial	46
2.4.4. O jogo na sociedade industrial	47
2.4.5. O jogo na sociedade pós-industrial	49
CAPÍTULO 3: A TEORIA DO JOGO E SEUS AUTORES.....	53
3.1 Teoria do Jogo: Vygotsky e Leontiev.....	53
3.2 Teorias do Jogo: Jean Piaget	59
3.2.1 Nascimento do jogo e o jogo de exercício	59
3.2.2 O jogo simbólico	61
3.2.3. O jogo de regras	63
3.3 A evolução da prática e da consciência de regras	60
3.4. Jogos e brinquedos na visão de Walter Benjamin	69
3.5. Conceito, função e importância de jogar ou brincar nas perspectivas de outros autores	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

APRESENTAÇÃO

O presente estudo tem por finalidade fazer uma discussão do jogo, enquanto promissora alternativa de aquisição/transmissão do conteúdo de Educação Física. Estabelecemos como referencial básico para realização deste trabalho as conquistas científicas disponíveis e vivências práticas do autor, primeiro quando exerci a função de Secretário Municipal de Educação no município de Ponta Porã-MS. Depois, quando comecei a ministrar aulas de Educação Física no Ciclo Básico, na Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni.

A pesquisa imaginada inicialmente tinha como dimensão um estudo empírico. Por circunstâncias outras acabou sendo concebida como pesquisa bibliográfica. Estabelecemos como objetivo, fazer uma interlocução com alguns autores da bibliografia nacional e internacional a respeito do jogo na Educação Física, afim de que o mesmo ganhasse uma amplitude maior, uma vez que, boa parte dos professores de Educação Física utilizam o jogo de forma empírica, sem fundamentação teórica consistente.

O estudo apresentado tem por objetivo buscar elementos na teoria, que subsidiem a construção da prática educativa da Educação Física, tendo o jogo como importante recurso pedagógico.

Acreditamos que o jogo, se utilizado na forma e na proporção devidas, oferece alternativas e amplia as possibilidades de superação das dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física, concorrendo, assim, para a melhoria da qualidade de ensino deste componente curricular.

As reflexões presentes neste estudo, mostra nossa preocupação em contribuir

para melhoria da qualidade do ensino público, apesar de inúmeros estudiosos, já terem feito investigações bastante conclusivas sobre o potencial pedagógico do jogo mostrando o inquestionável valor do mesmo.

Os primeiros pilares da ponte que vamos construir entre o jogo e a Educação Física estão alicerçados na natureza das experiências que as crianças têm em sala de aula. Está no jogo o entusiasmo que a Educação Física carece, sobretudo no ensino fundamental. O jogo sempre esteve presente na vida do homem, dos mais remotos tempos até hoje. Por essa razão a Educação Física deve e precisa potencializá-lo como recurso fundamental.

Assim, sendo, serão apresentados os autores que me emprestaram suas concepções teóricas para a fundamentação da investigação deste tema.

INTRODUÇÃO

METODOLOGIA, OBJETIVOS E TRAMAS DA PESQUISA

O presente trabalho de pesquisa tem por propósito central a investigação teórica sobre o jogo como proposta de conteúdo da disciplina de educação física ministrada no ciclo básico do ensino fundamental.

Nossa opção pelo tema decorreu de razões vinculadas à minha prática docente de pouco mais de vinte anos como professor de educação física e de estudante do curso de mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

Da minha experiência prática, trago a sensação de um “fazer profissional” que ao contrário de vir se aperfeiçoando ao longo do tempo, dá constantes sinais de enfraquecimento. Fato que ora localizo nos meandros de uma política pública desinteressada do futuro da educação popular, ora no despreparo e desinteresse da própria categoria que não compreende que o seu descompromisso com o aprofundamento do saber docente desautoriza cada vez mais a sua profissão perante a sociedade.

A forma abrupta como a disciplina Educação Física veio constituir a “grade curricular” do ciclo básico é uma evidência empírica bastante clara, tanto do descompromisso das nossas políticas públicas, que impôs a medida à comunidade escolar sem qualquer diálogo, quanto dos professores que nunca se reuniram em nenhuma das suas entidades representativas para discutir o alcance e as conseqüências pedagógicas das medidas adotadas, parecendo até se sentirem satisfeitos com os desdobramentos trazidos pela medida em termos de ampliação do mercado de trabalho.

Seja como for o presente trabalho, entre outras coisas, se explica também por

esse sentido, o de não compactuar nem com o dirigismo burocrático alienante das nossas políticas públicas, que não mostram quase nenhuma sensibilidade com as conseqüências pedagógicas das atitudes que rotineiramente tomam, nem com o corporativismo restrito de uma categoria exclusivamente preocupada com as taxas de empregabilidade da profissão e para isso também não medem as conseqüências pedagógicas acarretadas pela adoção de tal postura.

É preciso destacar, no entanto, que apesar das referidas atitudes contribuírem com a idéia de um estudo sobre as conseqüências pedagógicas trazidas pela introdução da disciplina de educação física no ciclo básico, o seu objeto não é nem a tentativa de explicá-la pelas políticas públicas, nem a de discutí-la pela perspectiva da formação dos professores.

O objeto central de estudo do presente trabalho é a de fazer uma pesquisa de caráter exploratório, tendo em vista a hipótese central do jogo se constituir em uma proposta de conteúdo para a disciplina de educação física do ciclo básico.

Trata-se, mais claramente, de fazer uma discussão com a bibliografia existente sobre o tema. Para a realização da presente pesquisa, recorreremos a vários estudiosos e pesquisadores da área de educação física, bem como de estudiosos de outras áreas do conhecimento com as quais a educação mantém interlocução.

A base inicial da pesquisa se sustenta na afirmação feita por Medina (1986) e Gonçalves (1994) quando observam a acentuada valorização da civilização ocidental das operações cognitivas em detrimento das experiências motoras e sensoriais.

Freire corrobora com esta afirmação ao afirmar a pouca importância que a educação escolar no Brasil dá para o corpo. Freire chega a propor em tom de brincadeira jocosa que como o corpo na escola é considerado um intruso trata-se de sugerir que a cada ano letivo sejam matriculadas nas escolas, não só as mentes, mas também o corpo das crianças.

Como se percebe antes de qualquer coisa, a nossa interlocução será feita tomando como condição inicial de discussão, a educação física no contexto das propostas pedagógicas.

Será preciso verificar, em um sentido histórico, a gênese e o desenvolvimento

da historicidade da educação física no contexto educacional destacando dos estudos pesquisados a ênfase desse processo na superação, ou não, das dicotomias: teoria-prática, corpo-mente, homem e sociedade.

Pensamos que para a compreensão da historicidade que rege a educação física no contexto educacional será necessário não só tratarmos da concepção de educação, da conceituação e o papel social da educação física, como também das diferentes concepções que os estudiosos têm dado à disciplina da educação física.

Desde a concepção tradicional que vê a educação física como um conjunto de atividades e conhecimentos voltados para a finalidade da educação do físico, do movimento e da formação desportiva. Passando pela concepção modernizadora que para além da concepção tradicional, que se restringe aos campos físicos e biológicos se preocupa também com o plano psicológico do indivíduo. Nesse paradigma, provavelmente, encontram-se a maioria dos nossos professores. Trata-se de um paradigma abrangente preocupado com a formação global do indivíduo desde o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo social e motor. Contra ele, no entanto, pode-se argumentar uma série de questões, entre eles o de tratar o desenvolvimento global do indivíduo de um ponto de vista exclusivamente individual. Isso traz para o objetivo da educação, para a qual a disciplina de educação física concorre, importantes conseqüências para a socialização do indivíduo na sociedade.

Por fim, estaremos examinando a concepção física transformadora, a qual nos filiamos, na perspectiva de procurarmos teoricamente a superação dos principais dualismos que condicionam e sustentam as diferentes concepções de educação física, que são: corpo-mente e homem-sociedade. Nessa perspectiva, a preocupação central consistirá em focalizar a vinculação da educação física ao processo histórico-social da sociedade.

Para concluir essa fase inicial de investigação na qual estaremos contextualizando a educação física no contexto da educação em geral, faremos uma discussão sobre o tema do corpo na sociedade moderna tendo em vista a mudança dos paradigmas supostos na fragmentação do corpo e dos indivíduos para os de características globais. Não acreditamos, no entanto, que se estaria nesse fato atendendo a antigas aspirações defendidas pelos críticos do processo de fragmentação do corpo, mas sim a adequação da educação física às transformações técnico-econômicas ocorridas por meio da

técnica e da ciência na produção capitalista, provocando com isso novas relações entre o corpo do homem e o mundo da produção.

Ao invés de músculos e nervos do período taylorista-fordista, a produção capitalista estaria exigindo uma nova corporalidade. Nova corporalidade essa que não se restringe a algumas funções ou partes do corpo humano, mas se estende, agora, no novo paradigma de produção, pós-fordista, a todo corpo humano e funções cognitivas. O exemplo de alguns trabalhos executados em grandes redes de supermercado é expressivo do novo tratamento requerido pelo capitalismo atual. O trabalho dos pesadores de balança que antigamente se restringia a trabalhar com apenas uma balança passaram a fazê-lo com duas, uma de cada lado do corpo, o que o obriga a um uso permanente e concomitante dos dois lados do corpo, o direito e o esquerdo. Trata-se, portanto, de opor aos modelos tradicionais de corporalidade baseados exclusivamente no físico e no biológico, um modelo global de corporalidade. Um modelo global que eduque fisicamente o indivíduo de uma perspectiva global, desde, naturalmente, que não crie entre o indivíduo e a sociedade qualquer conotação.

Feitas essas prospecções e estabelecidos alguns pressupostos teóricos, nos concentraremos na discussão do tema escolhido como objeto de estudo da presente pesquisa: “O jogo como proposta de conteúdo da disciplina de educação física no ciclo básico”.

Nessa nova fase da pesquisa, a investigação se concentrará, inicialmente, na fundamentação teórico-científica do jogo. Em seguida estaremos problematizando o tema do jogo de diferentes pontos de vista. Desde o psicológico, passando pelo pedagógico, delimitando o espaço do jogo em relação ao brinquedo e o esporte, até o seu sentido nas sociedades pré-industrial, industrial e pós-industrial.

Completado esse nível de investigação, estaremos elegendo quatro autores, Vygotsky, Leontiev, Piaget e Walter Benjamin para discutirmos a teoria do jogo.

Mais concretamente importa-nos saber como cada um desses autores se posicionou diante da importância pedagógica do jogo no desenvolvimento psico-educacional das crianças estudantes? Qual a contribuição que se pode obter das idéias defendidas por estes autores para a definição do jogo como uma proposta de conteúdo disciplinar para o ensino da educação física?

É importante destacar que nessa linha de discussão estaremos fazendo também interlocução com outros autores, tais como RILEY, para quem brincar é, antes de mais nada, um processo e não um produto, residindo nisso talvez a grande diferença entre brinquedo e trabalho, BRUNER para quem, entre outras funções, o jogo reduz a gravidade de erros e fracassos, SCARFACE que argumenta o jogo como uma brincadeira destinada a estabelecer relações da criança com o mundo, GRIFFING, para quem a habilidade de brincar pode ser desenvolvida e este desenvolvimento afeta a influência na cognição e no desenvolvimento social.

Assim sendo pensamos fazer as nossas considerações finais sobre o lado lúdico do jogo e a importância da sua incorporação no planejamento pedagógico da disciplina de educação física no ciclo básico, como havíamos anunciado no início da presente introdução.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O presente estudo tem por objetivo buscar fundamentos teóricos a partir da relação dialética entre teoria e prática, que norteia o trabalho do professor de Educação Física que atua no Ciclo Básico, tendo o jogo como conteúdo principal.

Neste capítulo retomaremos uma discussão que permeou toda a década de oitenta, quando os intelectuais da área defendiam e questionavam diferentes correntes teóricas, procurando desvelar a natureza da Educação Física como disciplina educativa e nortear a prática educativa dos professores. Acreditamos que talvez dentro das universidades essa discussão já esteja sendo considerada como secundária e por alguns até mesmo superada, porém, pudemos constatar através da nossa pesquisa que ela ainda não chegou até os professores que atuam nas escolas de ensino fundamental e médio.

Compreendemos que é importante insistir nessa discussão e ampliá-la com estudos recentemente publicados, pois a interpretação crítica dos diferentes apontamentos teóricos, apresentados pelos autores, contribuem na elucidação dos diferentes condicionantes e contradições implícitos na prática educativa, sendo eles, portanto, de grande relevância para a elaboração deste estudo e acreditamos, também, importantes para a construção de outras práticas educativas alternativas. Tomando como referência a nossa realidade, podemos afirmar que, sem um compromisso efetivo com a clientela que frequenta a escola pública, seja ele de qualquer natureza: política, religiosa, ou de dedicação ao próximo, não importa, é impossível compreender e suportar o descaso com que vêm sendo tratados os profissionais de educação no Brasil, em Mato Grosso do Sul e

em Ponta Porá. No que diz respeito aos apontamentos dos teóricos analisados, neste capítulo, podemos enunciar que eles contribuem para despertar no educador o compromisso político.

Os professores pesquisados, que atuam na rede pública de ensino, na sua grande maioria, afirmaram que não têm acesso às informações, ao desenvolvimento teórico – científico, produzidos principalmente nas universidades. Outros, porém, afirmam que, mesmo quando se apropriam de tais informações, não conseguem relacioná-las com sua prática, prevalecendo o discurso desmobilizador, tantas vezes utilizado, de que a teoria é uma coisa, mas, a prática é outra completamente diferente.

O processo de utilização, de negação e superação das diferentes abordagens de uma matéria de ensino, na prática, é muito lento, não ocorrendo na mesma velocidade que tem ocorrido dentro dos muros das universidades. Existe um enorme abismo que separa a produção teórica responsável e comprometida com uma efetiva mudança social e apropriação sua pelos professores.

Acreditamos ser fundamental a socialização de enorme e rica produção teórica existente, pois o domínio dela contribuirá, de maneira significativa, para a melhoria da qualidade de ensino no ensino fundamental e médio e também para superação da visão dicotômica e dualista, característica da prática educativa brasileira, que escamoteia a relação dialética entre teoria e prática, corpo – mente, e homem – sociedade. Enquanto não se conseguem avanços na superação da segmentação do conhecimento produzido, em grande parte, nas universidades públicas e a contribuição dessa produção teórica para a prática dos professores de ensino fundamental e médio, o maior prejudicado com toda certeza, é o aluno que acaba recebendo um ensino de baixa qualidade, desvinculado de sua formação e emancipação humana.

Este estudo tem como proposta buscar suportes teóricos que alicercem a prática educativa, tendo em vista, apresentar avanços na superação das dicotomias: teoria – prática, corpo – mente, homem e sociedade.

A escola é uma instituição condicionada pelo sistema sócio – político e econômico hegemônico do País. Acontecimentos considerados corriqueiros são, quase sempre, reflexo da ideologia dominante. A instituição escolar existe na sociedade capitalista para preparar o educando para se adaptar a essa sociedade. Qualquer tentativa de

mudança que vai contra a normalidade é tida como inadequada, utópica, fora da realidade. Entretanto, *MEDINA* afirma que: em qualquer instituição existem “ brechas para transformação social” (1990:44). Nós que trabalhamos na escola pública, vemos com nitidez a existência de “brechas” nessa instituição, para implantação de propostas de trabalho que almejem o desenvolvimento das potencialidades humanas do educando vinculado a um projeto de transformação social. Visto que no ambiente escolar, as mudanças podem acontecer graças à ação docente em sala de aula, pois nenhuma forma se faz a revelia do professor, mas sim, necessita de professores com eficiência técnico-profissional e com consciência e comprometimento político, de modo a empenharem-se tendo em vista contribuir para as mudanças requeridas pela sociedade brasileira atual. Por várias vezes, neste estudo, estaremos nos referindo aos objetivos: humanização do aluno ou desenvolvimento das potencialidades humanas do educando e transformação social ou construção de uma nova sociedade, sendo imprescindível, portanto, esclarecermos o significado dessas finalidades . Entendemos que um profissional de educação realmente comprometido com tais objetivos não pode ter como meta na sua prática educativa apenas que o aluno acumule uma quantidade de conhecimento ou adquira certas habilidades motoras sem significado e importância, mas sim deve almejar que os conhecimentos, as habilidades e atitudes resultantes do processo ensino – aprendizagem contribuam, verdadeiramente, para formação de personalidades autônomas que sejam solidárias com os outros homens e com a natureza.

O homem, na nossa sociedade, segundo *MARCELLINO (1995)*, é considerado apenas um instrumento de produção e consumo, impulsionado por valores imediatistas e utilitaristas. Os valores e princípios que regem a nossa sociedade, os quais, entre outros: a exacerbação da razão, da produção, do lucro, da competição e também do individualismo, o consumo, o desequilíbrio, a insatisfação, etc., impedem a possibilidade de auto – realização do homem. A construção de uma prática educativa alicerçada por valores, os quais, entre outros destacamos: o prazer, a alegria, a criatividade, a capacidade de transformação, a curiosidade, a fantasia, a harmonia entre o homem e a natureza, a cooperação, o respeito mútuo entre os sujeitos, etc., pode contribuir para que nos desvencilhemos da couraça que nos impede de aumentarmos a auto – realização e a felicidade.

Acreditamos que grandes focos de resistência à transformação estão presentes dentro da própria escola, e são formados por nós professores, que ainda não nos conscientizamos de que somos sujeitos do processo histórico, que construímos a realidade na qual vivemos e que podemos contribuir ou não, por nossa ação, para a transformação social. Tomando por base os apontamentos de *GHIRALDELLI* (1988), podemos afirmar que a tendência histórica que concebe a realidade de forma linear ou circular, tem sido predominante entre nós e impedido que nos situemos como sujeitos do processo histórico, sabedores de que no processo de luta das sociedades de classes como a nossa, ocorrem avanços e recuos. O quadro que se apresenta parece refletir que estamos alheios, apáticos, desanimados, resignados ou então iludidos pela ingenuidade. Há uma atitude de indiferença, de rotina, um apego excessivo ao instituído, à forma, ao convencional. Há mesmo uma desistência de inovar, uma resistência ao criar uma atitude de omissão.

Qual a causa para tais posturas? Poderíamos enumerar diversas: má formação acadêmica, incompetência filosófico – científica, baixos salários, condições precárias de trabalho, as características sócio – culturais dos alunos, hoje, que julgamos desinteressados ou rebeldes, as lutas sem sucesso, as greves fracassadas, as reivindicações inócuas. Com predominância maior de um ou outro aspecto, esses fatores nos têm nocauteado levando-nos a lona. “Companheiros”, alerta uma colega de trabalho, “precisamos recuperar a *alma*, encontrar a vida, a esperança! É necessário que voltemos acreditar, o sonho não acabou !”

Quando surge alguém tentando despertar o grupo, instalar a crise na instituição escolar, levantar o ânimo, aparece sempre um experiente, que *BENJAMIN* considera como aquele indivíduo que “ já experimentou tudo: juventude, ideais, esperanças, a mulher” e nos diz que “ tudo foi ilusão” (1984:23). Esta figura, afirma o autor, nos deixa quase sempre intimidados ou amargurados, pois ainda somos jovens, não experimentamos quase nada.

Esses pedagogos “... cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de “ juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida.” Subestima, desvalorizam, destroem nossos anos, converte-nos, segundo o autor:

Em época de doces devaneios pueris, em elevação infantil que parece a longa sobriedade da vida séria. E, cada vez mais, somos tomados pela sensação que nossa juventude não passa de uma curta noite (viva e plenamente com êxtase!);

depois vem a grande “experiência” , anos de compromisso, pobreza de idéias e monotonia. (Ibid.,p.23)

Conclui *BENJAMIN*, que “o jovem vivenciará o espírito , e que quanto mais difícil lhe seja conquistado algo grandioso, mais facilmente encontrará o espírito em sua caminhada e em todos os homens”.(p.25)

Somos, assim, levados a concordar que a coisa mais urgente, mais importante, no momento, é que não podemos deixar sucumbir o “ jovem” que está dentro de nós , precisamos salvá-lo nos conduzir na difícil caminhada que empreendemos como formadores de nós mesmos e de outros. Se por acaso também colaborar com o jovem qual será o sentido da nossa jornada ou da nossa existência? Por que e para que trabalhamos?

1.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Para *GONÇALVES (1994)*, não podemos perder a dimensão utópica da educação. Onde existir a sociedade humana estará presente a educação. A educação é um fenômeno inerente, necessário à sociedade humana e situada historicamente, no sentido de que assume as características de cada cultura. A existência desse fenômeno justifica-se pela necessidade das gerações mais antigas preparar e formar as gerações mais novas, transmitindo seus conhecimentos, valores, crenças, hábitos, habilidades e atitudes. O próprio conceito e as finalidades da educação estão relacionados “ nas diferentes épocas (p.118)”

O pensamento pedagógico de nossa época tem duas tendências: de um lado uma tendência que pretende unir educação e vida de modo que não seja necessário um ideal e por outro lado, definir um ideal de tal modo que a vida real não seja necessária. Para *GONÇALVES*, o pensamento pedagógico falha quando escolhe uma dessas alternativas e, também, quando tenta unir os dois princípios em função das condições históricas existentes. O único critério válido para a educação, é a realidade futura, pois essa é que permite ultrapassar os compromissos da pedagogia burguesa. Na determinação dessa realidade futura, coincidem a necessidade histórica e a realização de nosso ideal. O caráter

utópico da educação está, assim, como um fim a ser atingido em uma realização futura, um fim que nunca será atingido plenamente, mas que estará sempre presente orientando a prática e permeando de sentido as ações educativas.

Ao discutir e apontar fundamentos e condições para a educação transformadora, *GONÇALVES (1994)* afirma que o homem é um ser no mundo e não pode pensá-lo fora de sua relação com o mundo. Conseqüentemente, a educação não pode conceber o indivíduo e sociedade de forma estanque, trazendo, no seu bojo, visões antropológicas fragmentárias e mascarando as verdadeiras relações de poder que permeiam a sociedade capitalista. Do mesmo modo, as correntes educacionais que buscam adaptar o homem à sociedade ignoram o caráter crítico e criador da educação, negando a necessidade de transformação da sociedade ou apoiando-se em crenças segundo as quais essas transformações ocorrerão sem a interferência do homem.

Segundo *FIORI*, a civilização atual necessita de uma educação que “seja um esforço de uma permanente desadaptação” (Apud. *GONÇALVES, 1994:124*). As dimensões pessoal e social da educação integram-se na unidade da práxis e não podem ser pensadas separadamente, no prisma do individualismo, pois corre o risco de perder sua força educativa.

A sociedade atual, portanto, necessita de uma educação que não pretenda adaptar o indivíduo à realidade existente, nem busque o desenvolvimento de sua personalidade de forma dissociada da vida social. Ao contrário, na nossa civilização desumana e cheia de contradições, a educação deve orientar seus objetivos para a vida real, concreta em que o desenvolvimento da personalidade se dê de forma integrada com o projeto de transformação da sociedade” (*GONÇALVES, 1994:125*).

LUCKESI (1991) nos alerta que “*a educação, por si só, nem redime, nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade, que pode ser conservador ou transformador*” (p.48)

1.2 CONCEITUAÇÃO E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

MEDINA traz, na introdução do livro: “O brasileiro e seu corpo”, dados de uma pesquisa oficial coordenada pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais do Rio de Janeiro do qual consta que :

A sociedade brasileira se caracteriza pela maior discrepância existente no mundo entre seus indicadores econômicos e seus indicadores sociais. Aqueles, situando o Brasil como a oitava potência econômica do mundo ocidental, aproximam-se dos níveis dos países industrializados da Europa, enquanto os indicadores sociais se aproximam do nível dos países menos desenvolvidos do mundo Afro – Asiático. Cerca de 1/3 das famílias brasileiras vive em nível de miséria e cerca 1/4 em nível de pobreza, o que situa cerca de 65% da população, incluídos os sem rendimentos numa faixa que se estende da mais absoluta miséria a um nível de estrita pobreza. Este quadro é particularmente agravado no nordeste, em que 74,1% da população se encontra naquela faixa, e nas grandes metrópoles onde cerca de 1/4 da população é economicamente marginal. (MEDINA, 1990:24)

Considerando os dados da pesquisa, o autor afirma que se formou no Brasil uma inviável e insustentável dicotomia entre uma parte minoritária da população, que opera e usufrui dos aparatos da sociedade moderna, com capacidade produtiva, tecnológica e gerencial igual ou superior a de muitos países desenvolvidos, e outra parte, constituída pela parcela majoritária da população, tanto rural como urbana, que vegeta a margem dos benefícios dessa sociedade industrial, em condições miseráveis ou de extrema pobreza. Em países com este perfil, de graves injustiças, o papel de qualquer prática social que tenha por meta construir uma sociedade mais digna, não pode ser outro, segundo o autor, se não o de se solidarizar e se engajar nas lutas de emancipação das classes trabalhadoras e despossuídas. A Educação Física, enquanto área do conhecimento e ramo da educação *“envolvida com movimento humano, não pode se alienar em suas especificidade motoras, perdendo de vista a sua Ação Pedagógica (e Política) de apoio e colaboração às transformações sociais”* (Ibid.,p.25).

A visão crítica da realidade dá sentido e significado aos nossos ideais, por isso a Educação Física deve buscar descobrir o enorme potencial educativo que existe por trás de suas práticas e colocá-las a serviço da construção de um homem novo e de uma sociedade mais humana e digna.

Para GONÇALVES(1994), Educação Física é sobretudo educação, envolve o homem como uma unidade que se relaciona de maneira dialética com a realidade social. Este componente curricular tem a sua especificidade, e é definido pela autora como um conjunto de,

Práticas sistêmicas de atividades físicas, desportivas ou lúdicas no âmbito educacional, práticas que se encontram em relação dialética com um campo de conhecimentos advindos de diferentes ciências como a biologia, a psicologia, a sociologia, a biomecânica entre outras. (Ibid.,p.118).

A concepção da autora vai ao encontro das posições de CASTELLANI (1988) e SOARES (1992). Para CASTELLANI,

(...) a compreensão da Educação Física enquanto a matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, desta forma, no fazer pelo fazer – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar(...) enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente... (1988:12).

O autor reivindica que o referido componente curricular seja tratado como *disciplina* –que significa estabelecer o processo de aprendizagem predominantemente alicerçado por conhecimentos sistematizados, que seria o fazer aliado a uma reflexão teórica, sem a qual não atingiria o objetivo da formação integral do educando.

SOARES et al. (1992), consideram que a perspectiva da Educação Física que toma este componente curricular somente como atividade está reforçando o caráter acrítico da mesma, não questionando e nem contribuindo para a transformação da sociedade. Defendem os autores a perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, vista como aquela que:

(...) busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (p.38).

A compreensão da gênese e da evolução da historicidade da motricidade humana é fundamental para que o professor de Educação Física se conscientize como sujeito do processo histórico e, por meio de sua práxis pedagógica, contribua na formação de alunos conscientes do papel de cidadãos e engajados na transformação estrutural dessa sociedade injusta e elitista, onde somente um grupo minoritário tem direito a tudo, enquanto a grande maioria não tem direito a nem sequer ao básico que lhe garanta sua sobrevivência.

A Educação Física desempenhou e continua a desempenhar diferentes papéis na história da sociedade moderna. Diversos autores contribuíram, de modo significativo, ao analisarem e ao tentarem explicitar os diferentes papéis representados pela Educação Física

considerando os aspectos históricos e filosóficos. Entre outros destacamos: *BRACHT(1989)*, *BRUHNS(1991-1993)*, *CASTELLANI (1988)*, *GHIRALDELLI(1989)*, *GONÇALVES(1994)*, *MEDINA(1986-1990)*, *SOARES et alli, (1992)*

MEDINA já alertava para a necessidade de a Educação Física entrar em crise. A crise, é vista pelo autor, como um “instante decisivo” que desvela todos os males que afetam “um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa” (1986:19). Ela instiga os envolvidos e comprometidos com o processo a uma nova tomada de posição ante o fenômeno, com maior embasamento, maior criticidade, superando suas deficiências e ineficácias.

Segundo *MEDINA* (1986), é fundamental pensar a questão do corpo, pois os problemas relacionados à educação e ao comportamento humano estão ligados ao sentido humano que é dado ao corpo. A sociedade moderna tem hipervalorizado o pensamento e desvalorizado, tomando como secundária, a questão corporal. O homem não pode ser mais visto de forma fragmentada, é preciso entendê-lo em todas as suas dimensões e aspectos. Tal atitude em relação ao fenômeno não compete só aos profissionais de Educação Física, mas necessita da efetiva participação de todos aqueles que estão realmente comprometidos com a emancipação humana. As instituições só mudarão se as pessoas que as constituem mudarem e assumirem o papel de sujeitos históricos. A chave da mudança está na capacidade de transcendência que só o homem tem; este aspecto é que diferencia o homem dos outros seres vivos e, a racionalidade do homem lhe dá a capacidade de transcender, de ultrapassar o determinismo biológico característico dos outros seres.

Educação é uma prática, como já vimos, construída pela ação reflexão, utilizada pela sociedade humana para atuar sistematicamente na formação da personalidade dos indivíduos e possibilitar a participação dos mesmos de forma ativa num projeto de construção de uma nova sociedade. A Educação Física é parte da educação e se utiliza dos seus conteúdos, dos seus métodos e dos seus objetivos, como também do suporte teórico de outras ciências e da filosofia para contribuir na formação do homem não só na sua dimensão individual, mas também na sua dimensão social. Acreditamos que a Educação Física pode fazer mais do que vem fazendo e dando uma contribuição mais efetiva no processo de transformação da nossa sociedade.

Os diferentes suportes teóricos que orientam a prática atual deste componente curricular não estão aí por acaso, mas são frutos do nosso processo histórico, social, político que condiciona não só essa prática social, mas todas as outras, cujos profissionais ainda não conseguiram uma certa criticidade e autonomia as quais, mesmo limitadas, já lhes possibilitam uma atuação mais elaborada e coerente com a formação e construção de uma nova sociedade. Para entendermos a nossa problemática atual, é necessário buscar, nos antecedentes históricos, apontamentos que nos auxiliem a elucidar o fenômeno. Ressaltamos, porém, que o tratamento rigoroso deste tema não é o escopo desta dissertação, para tanto, recorreremos a outros estudos que fizeram uma análise mais profunda e rigorosa do assunto com destaque especial para os trabalhos teóricos já mencionados de: *MEDINA (1986)*, *CASTELLANI (1988)*, *CHIRALDELLI (1989)* E *GONÇALVES (1994)*.

1.3 – EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFERENTES CONCEPÇÕES

As concepções de Educação Física, em suas trajetórias, têm expressado diferentes visões de homem e de mundo. O estudo dessas concepções tem por objetivo trazer apontamentos que contribua para a superação de práticas espontaneístas e para a superação das tendências de Educação Física vinculados à ideologia dominante, que concebem o homem como ser fragmentado e desvinculado do mundo. Tomando por fundamento o estudo de *MEDINA(1986)*, procuremos relacionar os diferentes paradigmas com o nível de consciência alcançado pelo professor dessa área de conhecimento, considerando a sua prática pedagógica.

1.3.1- Concepção Tradicional – Visão Dualista de Homem

Os defensores e seguidores desta tendência definem a Educação Física como “ (...) um conjunto de conhecimentos e atividades específicas que visam ao aprimoramento físico das pessoas”(*MEDINA,1986:78*). O objetivo primordial da Educação Física é a

educação do físico, do movimento, da manutenção da saúde corporal, a aquisição de aptidão física e a formação desportiva. Os outros aspectos do ser humano, o cognitivo e o social ocupam um lugar secundário, ou até mesmo são considerados irrelevantes . A preocupação principal é com o biológico. A Educação Física tem a função de treino e se distancia do conceito de Educação. Na prática, ela se revela em atividades de adestramento, nas quais os alunos realizam exercícios e fundamentos esportivos de forma mecânica, destituídos de significado. O professor fornece o modelo e os alunos procuram incorporá-lo, através da repetição e da imitação, da maneira mais fiel possível. Os alunos mais aptos destacam-se e são tratados de forma privilegiada, os menos dotados de capacidade física acabam se distanciando das práticas e adquirindo aversão pela Educação Física. Formam um autoconceito negativo por sentirem-se diminuídos e não corresponderem às expectativas do professor e dos colegas.

A concepção antropológica de homem, segundo *MEDINA*, que está por trás da Educação Física tradicional é profundo dualismo entre corpo e mente(1986:77). Busca, sobretudo, a educação do corpo, considerando-o como instrumento da alma. O homem não é visto como unidade, os movimentos são realizados de forma mecânica, destituídos de sensibilidade e afetividade. A metodologia é diretiva e a avaliação considera exclusivamente os aspectos quantitativos do processo. O professor classifica os alunos e os avalia considerando a quantidade de movimentos incorporados de fora para dentro, tempo despendido na execução e perfeição dos movimentos.

De acordo com *GONÇALVES*,

Essa concepção tem suas raízes históricas no processo da divisão técnica do trabalho em trabalho manual e intelectual, que surgiu com a ascensão do sistema de produção capitalista, e no processo histórico do pensamento ocidental que, separando espírito e matéria como substância distintas e irreconciliáveis, gerou a concepção de um corpo autônomo, desprovido de subjetividade, por um lado, e, por outro, de um espírito autônomo, do qual o corpo não era senão um instrumento e o mundo, mera representação. (1994:136)

Afirma ainda a autora, que essa tendência concebe o homem e o mundo com realidades estanques, sem uma relação de mutualidade. No que se refere ao ato de conhecimento, a apreensão é feita de forma passiva, adequando seu pensamento à realidade.

A psicologia behaviorista, segundo *GONÇALVES*, fundamentou e reforçou a visão antropológica fragmentária de homem. Essa concepção psicológica traz no seu bojo os princípios do positivismo, para o qual só pode ser considerado científico aquilo que é passível de ser medido e comprovado. Elimina-se no homem o sentimento, a subjetividade e a liberdade, pois não podem ser tratados cientificamente. Caso se considerassem esses aspectos humanos, eles interfeririam prejudicando a razão, impedindo o sujeito de agir corretamente (Cf.1994:137)

Considerando o exposto, é possível concluir que o professor que tem em sua prática os fundamentos dessa concepção não pode conceber o aluno na sua realidade existencial e, portanto, considera o aluno como um indivíduo passível de ser manipulado.

Tomando como referencial os estudos de *PAULO FREIRE*, analisados por *CRITELLI e FLEUR¹*, *MEDINA* destaca que os profissionais que, mesmo com os avanços da ciência e da pedagogia, continuam realizando sua prática pedagógica norteados pelos fundamentos dessa concepção, possuem um “grau baixo de consciência”, denominada de “consciência intransitiva” (1986:79). Para o autor, os professores que se encontram nesse estágio de consciência são:

(...) incapazes de percepções além daquelas que lhe são biologicamente vitais. Vivem praticamente sintonizados no atendimento básico de suas necessidades de sobrevivência, como: alimentação, relacionamento sexual, trabalho e repouso. (MEDINA, 1986:25).

O professor está portanto, à mercê do mundo, não consegue situar-se enquanto sujeito do processo histórico.

1.3.2 – Concepção Modernizadora – Homem Visto Como Unidade, mas desvinculado da Sociedade.

Os professores que orientam a sua prática educativa pelos pressupostos da tendência modernizadora definem, segundo *MEDINA*, a Educação Física como a disciplina

¹ CRITELLI, Dulce Maria. Educação e Dominação Cultural. São Paulo : PUC, 1978. Tese FLEURI, Reinaldo Matias. Consciência Crítica e Universidade. São Paulo : PUC, 1987. Dissertação de Mestrado.

que, através do movimento, cuida do corpo e da mente(1986:80). Esta concepção avança em relação à anterior, não se preocupa apenas com o físico ou biológico, mas também com o psicológico. O homem é visto como unidade, porém sem engajamento na transformação social.

Os professores que atuam sob os paradigmas dessa concepção têm por finalidade a formação global do educando em todos os aspectos do comportamento: No cognitivo, no afetivo – social e no motor. Todavia o desenvolvimento desses aspectos é visto sob a óptica individual. A realidade e o homem são vistos de forma desvinculada, não existe compromisso de transformação social. O objetivo da Educação é adaptar o educando à sociedade. *CASTELLANI* denomina essa tendência de psico-pedagogizante, explicando que ela apresenta uma visão “ a – histórica” de homem, como se ele existisse em si mesmo, não sofrendo” influências das relações sociais” nas sociedades em que se encontra inserido, conclui o autor, “fortemente ‘molhada’ por uma teoria prática tecnicista, traz em si uma influência da filosofia neopositivista que a faz portadora de posturas identificadas com a idéia da neutralidade científica”(1988:218-219).

Através do movimento, da atividade física, dos jogos e dos esportes formam-se homens com autonomia, cooperação, iniciativa, espírito de liderança, sociabilidade. As gerações mais novas são preparadas para aceitar as regras do convívio democrático, para o altruísmo, o culto das riquezas nacionais etc.”. Esta tendência, segundo o autor, ganha força no período pós-guerra e está impregnada das teorias psicopedagógicas escolanovistas de *DEWEY* e da sociologia de *DURKHEIM*(*GHIRALDELLI,1989:19*)

Os autores citados concordam em dois aspectos, no que se refere a essa concepção. Primeiro, consideram que ela avança se comparada com a tendência biológica; segundo, avaliam que o dualismo continua presente, que o homem é visto de forma separada do mundo e a realidade social não tem natureza histórica e dinâmica. Tecendo críticas ao paradigma da tendência modernizadora, *MEDINA* declara que ela promove “uma falsa democracia, sustentando o privilégio dos que podem, mascarando as desigualdades entre os homens”(1986:80) . Os profissionais adeptos dessa concepção, mesmo apresentando um avanço e tendo uma visão mais ampla do que os profissionais da concepção convencional, não conseguem compreender, com profundidade as causas dos problemas que afetam a sociedade. Apresentam conclusões e argumentações frágeis,

simplistas, superficiais e inconsistentes. “suas consciências se pautam pela ingenuidade”, afirma o autor. Portanto os autores que defendem essa Consciência Transitiva Ingênua são capazes de ultrapassar os seus limites vegetativos ou biológicos, apresentam, porém, argumentos inconsistentes. Não têm posições claramente definidas e não conseguem explicar a realidade em que vivem; acabam, por isso, constituindo-se em “objetos do mundo “ sem intenção e sem condições para alterá-la(Ibid.,p.81)

Para *MEDINA* (1986), que teve como base os dados recolhidos no seu estudo, a concepção modernizadora parece ser a que mais prevalece entre as pessoas ligadas à área. Não concordamos com o autor, neste aspecto, tomando como referência a nossa realidade, a cidade de Ponta Porã, pois temos observado que os professores de formação mais recente, salvo raras exceções, têm apresentado uma prática de qualidade inferior ao que chamamos de prática tradicional. Na verdade, explicam a Educação Física utilizando-se nos seus argumentos a fundamentação teórica da concepção pedagogista ou modernizadora, porém na prática tentam imitar os professores de prática considerada tradicional. Ao invés de construírem a sua prática pedagógica, na relação dialética entre teoria e prática, optam por um modelo, de prática imitativa sem qualquer consistência teórica.

Outros, porém, sem nenhum escrúpulo, caem no espontaneísmo, que é o caminho mais comprometedor. E observa-se que não existe nenhuma intenção, por parte desse professor, em realizar qualquer tipo de trabalho consistente. O propósito é de, até mesmo, ludibriar os alunos e o sistema. Grande parte dos alunos acaba aceitando este tipo de prática por ignorância ou conveniência, pois também deles não se exige nada, nem mesmo a avaliação que é formal. O controle da aula fica entregue aos alunos mais influentes entre os pares que organizam as atividades de acordo com os seus interesses. Tal professor não se sente obrigado nem mesmo ao cumprimento do horário e aproveita o tempo e o espaço para criar um clima 'amigável' com os alunos que freqüentam as aulas. Alguns alunos, que por diversas razões, querem ficar livres do compromisso de freqüentar as aulas vão à mesma despreparados, usando calçados e roupas incompatíveis para a prática, ficando assim fora das aulas.

Quando, porém, os alunos que passaram por este tipo de situação começam a participar de aulas com fundamentação teórico – científica, de qualidade superior,

reconhecem o tempo que perderam e demonstram que, mesmo de forma elementar, sabem discernir e avaliar aquilo que é feito em favor deles com seriedade e respeito.

Não queremos aqui considerar o professor como o grande responsável pela situação de abandono em que se encontra a rede pública de ensino. Entretanto, esses fatos são esclarecedores, pois ajudam a comprovar que sem compromisso político e uma sólida formação filosófico- científica o professor torna-se presa fácil do sistema, não suportando, na maioria das vezes, o enorme desrespeito e tratamento indigno que vem recebendo. Acaba, portanto, reproduzindo para o aluno o que o sistema faz com ele. Quando realizamos um trabalho de qualidade em prol da formação dos alunos, recebemos em troca demonstrações de respeito e consideração.

SAVIANI (1988) indica uma bandeira de luta para os educadores que atuam na escola pública:

Do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores em ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da Educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (p.36)

Considerando o apontamento do autor, podemos concluir que as propostas de Educação Física analisadas, que têm como parâmetros a seletividade, a criatividade e o rebaixamento da qualidade de ensino, precisam ser superadas e substituídas por tendências que têm um maior comprometimento com os alunos que freqüentam as escolas públicas.

1.3.3 – Educação Física Transformadora – Homem Visto na Dimensão Individual e Social.

Ao abordar as tendências convencional e mordenizadora é possível constatar, através do estudo de suas características, que os dualismos corpo- mente, homem-sociedade são pontos que permitem tais concepções, restringindo a visão de totalidade por parte do professor. Isto significa que a Educação Física, enquanto parte da Educação, é considerada, pelos seguidores de tais concepções, como fenômeno isolado, desvinculado do processo do processo histórico-social. Preocupam-se com a formação do homem considerando apenas a

sua dimensão pessoal. No que se refere ao aspecto social têm por finalidade adaptar o indivíduo à sociedade. Tais concepções acríticas de Educação Física concebem o homem e a sociedade de forma estanque e são fundamentadas por visões antropológicas fragmentárias que não desvelam e desnudam as relações de poder que permeiam a sociedade capitalista e nem cogitam a possibilidade de superação dessa sociedade .

A superação de tais concepções, segundo *MEDINA*, só será possível”(...) através de uma verdadeira revolução capaz de mudar as consciências e buscar subsídios novos para as transformações de nossas ações práticas, utilizando-se de uma metodologia questionadora, crítica, combativa.” A elevação do nível de consciência dos profissionais da área é condição indispensável para a construção de uma nova Educação Física. Tão somente ao construir a “consciência transitiva crítica”, afirma o autor, o professor poderá”(...) transcender a superficialidades dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo, e agindo pela práxis, em favor da transformação no seu sentido mais humano” (*MEDINA, 1986:82-83*).

Não existe proposta pronta; o professor que está esperando o nascimento de uma proposta que traga soluções para resolver os seus problemas cotidianos demonstra, com esta postura, uma consciência acrítica, pois não compreendeu, ainda, que é sujeito do processo histórico e que um projeto que pretenda mudanças na prática e na sociedade depende do trabalho de cada um, do engajamento e do comprometimento coletivo, da crítica constante e do diálogo contínuo.

MEDINA define a Educação Física revolucionária como:

A arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre. (1986:82)

As práticas acríticas são consideradas por *GHIRALDELLI* (1989:52) como “práticas cegas” e poderão se alteradas quando o professor de Educação Física, convencendo-se do seu papel de intelectual, reestruturar e transformar a sua prática, a partir da “ re-flexão” e explicação dos diversos condicionantes que, no decorrer da história,

impediram que este componente se transformasse” (...) num real complexo educacional capaz de desenvolver as tão proclamadas potencialidades humanas”.(p.59).

1.4- O CORPO NA SOCIEDADE MODERNA

GONÇALVES (1994) aprofunda as idéias anteriores e apresenta outras que contribuirão para o entendimento da concepção do trabalho que o corpo recebe na sociedade capitalista. Segundo a autora, o corpo do indivíduo revela não só sua singularidade pessoal, mas expressa a história acumulada de uma determinada sociedade, que marca nesse corpo seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social (Cf,p.13). A relação que o homem trava com a realidade, porém, é dialética, pois ao mesmo tempo que esta marca o homem, ele, por sua vez, atua sobre ela, transformando-a. Baseando-se nos Estudos da História da Cultura e Antropologia Cultural, a autora afirma que, ao longo da história humana, o homem apresenta variações mas só na concepção de corpo, mas na maneira de tratá-lo e de utilizá-lo.

Nas sociedades estruturalmente mais simples, o homem, para sobreviver, para se expressar, para comunicar, dependia diretamente da “ acuidade dos sentidos, da agilidade dos seus movimentos e da rapidez de suas reações corporais”. O corpo expressava e vivenciava todos os acontecimentos importantes da vida comunitária e da natureza. A relação do homem primitivo com a natureza era diferente da do homem moderno; havia uma identificação profunda, que fazia com que ele lhe atribuísse qualidades humanas. O domínio da natureza era limitado à observação de suas regularidades rítmicas (estações do ano, período de caça e plantio, etc.), e retirada do necessário para sua subsistência. A relação do homem com a natureza era harmoniosa e esta última se constituía na base da organização da vida social(*GONÇALVES, 1994:15*)

Fundamentando-se em *CAPRA*², *GONÇALVES* argumenta que, mesmo na sociedade moderna, a relação do homem ocidental com sua corporeidade difere da do homem oriental. A experiência do corpo, com base nas tradições místicas do pensamento

² CAPRA, Fritjof. **O ponto de Mutação**. São Paulo : Cultural, 1986

oriental, é considerada como a “chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. O conhecimento do mundo baseia-se na intuição direta da natureza das coisas, numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal sensível”. A civilização ocidental, segundo a atual, com suas raízes na antigüidade grega, tem em seu cerne a tendência de uma visão dualista do homem como corpo e espírito. O processo de evolução do conhecimento, nessa civilização, tem se caracterizado, considerando-se as oscilações históricas, “por uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentido, do universal em detrimento do particular” (1994:16).

Os estudos de *NORBERT ELIAS*³, *FOUCAULT*⁴ e *ZUR LIPPE*⁵, segundo a autora, apontam para um processo de “descorporalização” do homem. Descorporalização é definido como o processo pelo qual o homem vai cada vez mais tornando-se o mais independente possível da “comunicação empática do seu corpo com o mundo “. Não desenvolve a capacidade de percepção sensorial e, simultaneamente, vai, aos poucos, lançando mão de mecanismos para reprimir as suas emoções, “transformando a livre manifestação de seus sentidos em expressões e gestos formalizados” (1994:17)

A crescente diferenciação de funções na sociedade e, conseqüentemente, o crescimento da interdependência entre as pessoas geraram uma tentativa de entrelaçamentos funcionais e institucionais, na qual o indivíduo é cada vez mais ameaçado em sua existência social, necessitando, por isso, prever e calcular os efeitos de suas ações e reações sobre os outros, aprendendo a reprimir seus afetos e postergar a satisfação de suas necessidades. As necessidades, na sociedade industrial, crescem constantemente e expandem-se, o homem perde de vista os fins de sua ação e, ante as permanentes ameaças que enfrenta, reprime suas necessidades e, com isso, suas chances de satisfação e gratificação. (GONÇALVES,1994:17)

A tensão e a paixão, que antes eram aliviadas e descarregadas por meio da luta, da caça e do movimento corporal, foram reprimidas e interiorizadas, transformando-se em tensão interna constante, que aparece, no homem moderno, em forma de ansiedade difusa, estresse, insatisfação e doenças psicossomáticas. “Suas tendências e seus impulsos, muitas vezes, encontram satisfação somente na forma de fantasia alienada, ou em ver e ouvir passivamente ao invés de participar”. (Ibid.,p.23)

³ ELIAS, Norrbert. **Ueber. Dem Prozess** Der Zivilitation Frankfurt, Suhkams, 1976.

⁴ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis : Vozes, 1987.

⁵ ZUR LIPPE, Audolf. **Naturbeherrshung Am Menschen I**. Frankfurt, Syndikat, 1981.

Nas sociedade pré-industriais, o corpo tinha grande significação para a identificação e interação do homem e igualmente para o próprio funcionamento da sociedade. Segundo *OMMO GRUPE*⁶, descorporalização também significa que, “ao longo do processo de civilização, identidade, interação, hierarquia social e funcionamento do sistema social foram tornando-se independente das habilidades corporais e da aparência do corpo”(GONÇALVES,1994:18). Mesmo, na Idade Média, as ações do homem no seu cotidiano, estavam ligadas diretamente a sua corporalidade, o que fazia com que o corpo estivesse no centro das atenções.

A expansão e a solidificação do modo de produção capitalista e o crescente domínio da natureza, por meio da técnica e ciência, modificaram progressivamente as relações do homem com sua corporalidade(*GONÇALVES, 1994:19*). Com o acelerado progresso das ciências, a partir do século XVII, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme as suas necessidades. A razão passa a ser o único instrumento válido de conhecimento, o homem distancia-se de seu corpo e o considera como um objeto que deve ser disciplinado e controlado.

Segundo *KOSIK(1985)*, “ a imagem fiscalista do positivismo empobreceu o mundo humano e, em seu absoluto exclusivismo, deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas” (*GONÇALVES, 1994:20*).

Enquanto nas sociedades pré-capitalistas o trabalho estava ligado à necessidades concretas vitais, no sistema capitalista o trabalho transformou-se em trabalho abstrato, pois o homem não o realiza para a satisfação de suas necessidades básicas imediatas, mas para vendê-lo como uma mercadoria. Com a expansão do modo de produção capitalista e com o desenvolvimento da tecnologia, os movimentos corporais no trabalho transformaram-se em movimentos instrumentalizados e dissociados, cuja finalidade principal é o aumento da produção.(Cf,Ibid;p21).

A separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é uma característica marcante na história da civilização ocidental . O primeiro, na antigüidade, estava a cargo dos escravos e os servos assumiram, essa função, na sociedade medieval. Esse tipo de trabalho sempre ocupou um lugar inferior na hierarquia social da civilização

⁶ GRUPE, Ommo. **Sport Und Sportunferriicht**. Schorndorf, Hofmann, 1980.

ocidental, pois toda a sua realização se dava sob o jugo de classes dominantes. Os artesãos da Idade Média e mesmo da época do Renascimento, afirma *GONÇALVES*, ainda tinham uma ligação viva com seu trabalho, no qual imprimiam seu ser total. O operário moderno perdeu a ligação afetiva com o produto produzido pelas suas mãos e a tarefa imposta tornou-se mecânica.

A abstração inerente ao modo de produção capitalista trouxe, assim a ruptura das relações imediatas do homem com seu corpo e com a natureza. A redução do trabalho humano à força de trabalho, no sentido fisiológico, trouxe consigo uma dissociação entre a força criativa espiritual do homem e a força fisiológica corporal, gerando um corpo, autônomo desprovido de subjetividade. (Ibid.,p.22)

O corpo do trabalhador passou a ser objeto de manipulação e opressão na sociedade capitalista. A classe privilegiada, para se diferenciar, distanciava-se de tudo que era forma de trabalho manual e adotava formas de condutas que se constituíam em uma mistura do comportamento da aristocracia e da nova classe dominante(Cf. Ibid.,p.22).

As análises teóricas de *FOUCAULT* revelam a existência de um poder disciplinar vinculado ao Estado e ao modo de produção capitalista que age sobre os corpos dos indivíduos disciplinando-o, oprimindo-os. O objetivo dessa força de poder seria de tornar os homens mais eficientes como força de trabalho e de diminuir a sua capacidade de revolta e resistência, tornando-os dóceis em termos políticos(*Apud. GONÇALVES, 1994:23*)

É possível constatar, tomando como referência estes breves destaques, que no processo histórico da civilização ocidental, por um lado, ocorreu uma crescente ação de poder para atuar sobre o corpo, diminuindo suas potencialidades de comunicação e empatia, impondo, paralelamente, formas de comportamento específicas. Por outro lado, evidenciando a contradição que permeia as relações sociais, o avanço técnico-científico abriu possibilidades de aperfeiçoamento e conservação da saúde desse corpo, prolongando a sua vida.

Não pretendemos cair no reducionismo e no irracionalismo de negar a importância dos avanços técnico-científicos para a evolução da humanidade e concordamos com *CASSIRER*, ao afirmar que “ a ciência é o último passo no desenvolvimento espiritual do homem e pode ser considerada como a mais alta e mais característica conquista da cultura humana” (*GONÇALVES, 1994:25*). No entanto, esse

desenvolvimento é acompanhado pela destruição acelerada e irreversível do meio ambiente e por condições sócio-econômicas que não permitem, à grande parte da humanidade, a satisfação de suas necessidades básicas. O homem moderno se vê muitas vezes ameaçado por inúmeras formas de destruição: guerra nuclear, desastres ecológicos, etc.(Cf. *Ibid.*,p.25)

A sociedade moderna, segundo *MARCUSE* cria no indivíduo “falsas necessidades” que fogem ao controle do mesmo, passando estas a integrar a estrutura da sua personalidade, extirpando do homem suas raízes históricas, gerando violência e miséria (*GONÇALVES,1994:26*).Juntamente com os problemas da saúde física e mental, com os quais se defronta o homem contemporâneo, estão os inúmeros problemas sociais, como a fome, a violência, o uso de drogas, superpopulação, as guerras, etc.

A razão, segundo *GONÇALVES*, que em seu bojo traz esperança de libertação do homem, melhorando suas condições de vida e fornecendo-lhes meios para que esta possa se sobrepôr, em certas circunstâncias, às determinações ambientais, transformou-se, no decorrer de seu percurso histórico, “ em razão instrumental, que, na sua unidimensionalidade, perdeu a visão de totalidade do homem e da vida social, gerando a ciência e a técnica alienadas, que estão na raiz das contradições do mundo moderno.”(1994:26). A ciência e a técnica, conclui a autora, perderam seu sentido de libertar a humanidade da ignorância e do sofrimento, pois dissociadas de julgamento de valor, tornaram-se, ao mesmo tempo, “uma expressão da capacidade espiritual e criativa do homem e um instrumento de sua dominação e opressão”(Ibid.,p.27)

O homem contemporâneo, cada vez mais, torna-se dependente de muitos produtos da moderna tecnologia; essa dependência, segundo a autora, acentua-lhe a pobreza de vivências em que ele participa de forma imediata, como ser corporal e motriz.” A poderosa indústria dos meios de comunicação, ao mesmo tempo que traz ao homem inúmeras possibilidades de aquisição de conhecimentos e novas perspectivas, afasta-o de experiências sensíveis imediatas com o mundo que o cerca”(1994:23)

Explica *MOUNIER*, que “os moles prazeres do conforto foram progressivamente substituindo as paixões pelas aventuras, e o bem mecânico, impessoal, distribuidor de uma prazer regular, sem excesso nem perigo, o prazer da conquista” (Apud. *GONÇALVES,1994:28*)

As produções da civilização moderna enveredaram pelas “ vias da facilidade inumana” e cada vez mais fabrica a “ inércia tranqüila” que traz no seu bojo a pobreza de movimentos e de experiências sensoriais. Um número reduzido de atletas, transformados em ídolos com ajuda da publicidade, levam milhares de pessoas a assistirem aos “espetáculos” e a consumirem diversos produtos, julgando-se atletas. A organização do espaço físico nas grandes cidades, segundo *GONÇALVES*, coopera e acentua essa ‘inércia tranqüila’, pois o homem está cada vez mais distante de um contato maior com a natureza e com os avanços da tecnologia sua necessidade de movimento e experiências sensoriais está limitada e reduzida. E assim, à medida que o homem necessita menos da sua participação corporal, “ele vai perdendo sua ligação viva e afetiva com a natureza e o mundo social”. (Ibid.,p.28)

A moderna tecnologia, com possibilidade da produção de massa e com o poderoso mecanismo de comunicação, segundo a autora, ao mesmo tempo que propicia essa ‘ inércia tranqüila’, impõe, também,” a padronização de gostos e hábitos – a homogeneização dos indivíduos e das consciências, que se revela no comportamento corporal, na concepção e tratamento do corpo”. Isso pode ser observado, segundo a autora, nos modismos relativos a vestir e a tratar o corpo (Cf.,Ibid.,p.28).

*RIGAVÉR*³ aponta o esporte institucionalizado como constituído por padrões de movimentos e ações (técnica e táticas) que são predominantes orientados para resultado e o produto (Apud *gonçalves,1994:29*)

Nesse contexto todos os movimentos que se desviam das normas desportivas são considerados como não desportivos e desvalorizados e só são permitidos quando capazes de aumentas as habilidades e as capacidades desportivas. Esse modelo de corporalidade reflete as relações políticas e econômicas da moderna sociedade industrial, orientada para a produção, na qual toda ação humana tende a ser medida e valorizada por meio dos seus resultados. (Ibid. , p.29).

Segundo *MANUEL SÉRGIO*, o desporto profissional, em nível da alta competição, é um fator político a serviço da publicidade ou da propaganda e tem como objetivos estabilizar e refletir “ as taras da sociedade capitalista industrial: o rendimento, o recorde, a medida, a hierarquia; a competição” (Apud.*GONÇALVES,1994:29*)

O capitalismo, segundo *GONÇALVES*, com sua visão hierarquizada e individualista de sociedade, com sua lógica própria para justificar os fatos,” deu origem a uma compreensão de desporto tão somente como atividade corpórea, mais próxima da

mecanização do que da humanização, uma atividade em que se revela a visão dualista do homem em corpo e espírito”(1994,29-30).

Para a autora, não só o processo de produção aliena o corpo; também o faz o processo de consumo. Enquanto nas sociedades tradicionais equacionavam a produção conforme as necessidades do consumo, a sociedade moderna faz exatamente o oposto, subordinando o consumo à produção” (Ibid.,p.30)

Nota-se em diversas publicidades, o uso constante e excessivo do corpo saudável e do corpo erotizado como protagonistas principais, como produtores de vendas. Procurando captar o que está por trás do uso do corpo para fins publicitários, *GONÇALVES* supõe que esse “ fenômeno oculta em sua manifestação uma carência do homem contemporâneo, de vivências de que ele participe como unidade existencial de corpo e espírito numa relação próxima com o mundo da natureza”. Todo um aparato publicitário é usado na tentativa de “ humanizar” a produção procurando relacioná-la com um corpo vivo e participante, distante de dicotomização entre corpo e espírito inerente ao modo de produção capitalista.(1994:31)

O princípio de valor de troca segundo *GONÇALVES*, está presente em todas as instâncias da vida humana. Mesmo “nas relações pessoais, é privilegiado um sistema de trocas em que o outro perde a sua originalidade pessoal para tornar-se um meio, um portador de possibilidades para o prazer alienado, dissociado de real afeto, e para a aquisição de vantagens pessoais” (Ibid.,p.30)

As relações do homem contemporâneo com a sua corporalidade são, segundo a autora, uma conseqüência histórica da concepção dualista de corpo e espírito, e o processo de organização e de relações na sociedade capitalista tendem a perpetuar essa dicotomia (Cf.,Ibid. p.32).

Ao discutir o controle do corpo na escola, a autora afirma que a escola é uma instituição social que se encontra dialéticamente relacionada com a sociedade e da mesma maneira que reproduz as relações de dominação, pode se constituir, também, em espaço de luta para transformações sociais(Ibid.,p.32)

Segundo *RUMPF*, “ as práticas escolares tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na hipervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta”.

Para esse autor, constata Gonçalves, “ a escola nos últimos 150 anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as idéias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo.

Observa *BOERNEMAN* que, na maior parte das vezes, aprendizagem na escola não se dá como elaboração de experiências sensoriais, mas sim como um acumular de conhecimentos abstratos e sem sentido, que são aprendidos por meio da repetição de palavras, fixação de fotografias, números e fórmulas, com pouca participação corporal, originando uma cinética reprimida e frustrada, esse autor segundo *GONÇALVES*,

examina há vinte anos, material escrito pelos alunos nas paredes e nas classes da escola e observou que, nos últimos oito anos, aumentou o número de escritos cheios de ódio e impregnados de angústias sexuais. Ele conclui que a agressividade e a violência crescente com que se confronta a escola têm a ver com a didática alienada, a aprendizagem abstrata, desligada da experiência dos sentidos, e as absurdas exigências da memória. (*GONÇALVES*, 1994:34-35).

O conhecimento do mundo realizado de maneira abstrata, por meio de discurso teóricos e fórmulas matemáticas, sem envolver a participação afetiva e corporal do aluno, leva-o a uma indiferença em relação à natureza. “ Esse aspecto torna-se grave”, afirma a autora, “quando se constata que, lado a lado com o distanciamento da natureza, caminha a destruição do meio ambiente” (*Ibid.*, p.35).

A Educação Física deveria ser uma disciplina por sua natureza e especificidade, responsável na instituição escolar em lidar com a corporeidade humana, e que se diferenciasse das demais disciplinas, justamente no que se refere à concepção e ao tratamento do corpo. Porém concordamos com *GONÇALVES* ao afirmar que, ao invés das aulas de Educação Física se constituírem em autênticas experiências de movimento, onde o ser humano se expressa como totalidade, tornam-se, infelizmente, em mais um mecanismo de desumanização . As atividades são realizadas, por um lado, de forma mecânica, repetitiva, sem sentido para o aluno, desconsiderando a sua afetividade e subjetividade, presas a padrões estereotipados, em que os comandos de movimentos e as explorações de tempo, espaço e objetos são determinados pelo professor. Busca-se o desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras de forma unilateral, utilizando unicamente critérios de desempenho e produtividade, ignorando a globalidade do homem. Tal postura gera uma Educação Física alienada, que ajuda a acentuar a visão dicotômica de corpo e espírito do homem contemporâneo.

Por outro lado, existem também aqueles tipos de aulas nas quais o professor não oferece qualquer oportunidade de experiência corporal para o aluno, nem mesmo as consideradas como mecânicas e estereotipadas, pois ele próprio considera o movimento, o corpo, como coisas secundárias, sem muita importância para o desenvolvimento das potencialidades humanas, reforçando, com esse tipo de atitude, a visão discriminatória da sociedade em relação ao corpo e à Educação Física.

Acreditamos que as considerações apresentadas contribuirão para uma tomada de posição em relação às diferentes concepções que buscam justificar e nortear a prática educativa do professor de Educação Física. Para fraseado *MEDINA*(1986), diríamos que o homem é um ser de racionalidade que tem a capacidade de escolher o seu caminho. Nós professores, que exercemos na sociedade a função de intelectuais, temos aliado ao direito de escolha, também, o peso da responsabilidade, refletindo não apenas nas nossas vidas, mas na vida de um grande número de pessoas diretamente ligadas a nós. Não conseguiremos, com certeza, concretizar plenamente nossos objetivos, mas devemos considerá-los como motivo que nos orientam e nos estimulam na complexidade de construção da prática educativa.

CAPÍTULO II

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO JOGO

Os diferentes apontamentos teóricos sobre o jogo ou brinquedo aprofundam e enriquecem a fundamentação teórica iniciada no capítulo anterior onde analisamos as tendências da Educação Física e o corpo na sociedade moderna.

2.1 -O QUE É JOGO OU BRINQUEDO?

Jogo é definido por FERREIRA (Dicionário Aurélio), como uma “atividade física e mental fundada num sistema de regras que definem perda ou ganho” (1986:377).

Brinquedo: “objeto para as crianças brincarem. Divertimento, brincadeira”.

Brincar significa: “divertir-se infantilmente”.

Brincadeira: “Divertimento, entretenimento, gracejo” (FERREIRA, 1986:105).

Podemos notar, pelas definições das palavras acima, que jogo e brinquedo são tratados com uma certa diferenciação. O primeiro é considerado como uma atividade mais complexa e regrada, que envolve outros participantes em busca de resultados. Por outro lado, a brincadeira é entretenimento, passa a idéia de atividades espontânea não atrelada a regras complexas e a resultados, sendo considerada como algo divertido, na qual o riso e o cômico estão presentes. No inglês há dois substantivos: “play” e “game” que diferenciam

as atividades lúdicas pelo grau de complexidade. “Play” (brincadeira) designa atividades mais espontâneas, na qual o praticante prende-se ao processo e a grande motivação; é o prazer que a própria realização da atividade proporciona, enquanto “game” (jogo) refere-se às atividades regradas com o envolvimento de outros participantes preocupados com o produto, com o resultado final. Contudo, esse idioma apresenta apenas o verbo “to play” que tem o mesmo sentido para ambas as atividades (BETTELHEIM, 1988:158)

Afirma BOMTEMPO, tomando como referência ROSAMILHA (1979), que, diferentemente da língua portuguesa, várias línguas utilizam um só termo para designar jogo e brincadeira, indistintamente, citando como exemplo os termos: “spielen” do alemão, “jouer” do francês, “juguete” do espanhol, “gioco” do italiano, “asobi” do japonês e por último “igra” do russo. Conclui a autora, que não só na língua portuguesa, mas também em outros idiomas “há dificuldades de encontrar se uma definição do comportamento de brincar a partir dos próprios termos jogo e brinquedo” (1986:18)

Devido a dificuldades de definição dos termos “jogo” e “brinquedo”, adotaremos uma regra que é comum em vários trabalhos de pesquisa e produções teóricas que tratam desses temas. Tais estudos consideram jogo, brincadeira, brinquedo, como termos não distintos, respeitando, contudo, o contexto no qual os autores os empregam. (Conforme BOMTEMPO 1986, OLIVEIRA 1986, BONAMIGO 1991, entre outros).

Além de jogo, brinquedo e brincadeira acrescentaremos neste estudo, o termo atividade lúdica, com o sinônimo de jogo, pois este foi muito utilizado entre os professores entrevistados, bem como nos estudos LEONTIEV (VYGOTSKY, 1988) e BRUHNS (1993). BRUHNS justifica a utilização de atividade lúdica para eliminar qualquer tipo de confusão entre esporte e jogo. Considera o primeiro como um fenômeno que sofre restrições em razão das imposições de regras. Universais, rendimento, esquemas, modelos, técnicos, juízes, etc. O segundo, caracteriza-se como uma atividade que “apresenta componentes como a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade, etc, com características culturais próprias” (1993:45).

FREIRE, porém, diverge do ponto de vista de BRUHNS, afirmando que não há diferença de significados dos termos: brinquedo, jogo e esporte; o que difere uma atividade da outra, é que o jogo se caracteriza pela existência de regras, enquanto o esporte é uma prática sistemática (Cf.1989:116).

No cotidiano, os termos “jogo” e “brincadeira” e outros considerados como sinônimos são usados sem muito rigor. Observamos inúmeras vezes pessoas afirmando que “a vida é um jogo” e que “tudo é jogo”. A utilização do termo de forma genérica acaba por descaracterizá-lo, fazendo-o perder a sua especificidade. Em nossa concepção, o educador que pretender utilizar o jogo como elemento importante de seu trabalho pedagógico deve ter muito claro para si as características e a dimensão do mesmo. OLIVEIRA resgata outras expressões de linguagem que aliam o jogo à inseqüência, à futilidade, à coisa não séria e lista algumas dessas expressões que apresentam uma conotação depreciativa do brinquedo ou do jogo. Em diversas circunstâncias as pessoas utilizam-se da expressão: “você está brincando” para referir-se ou justificar-se por algo que contrariou alguém.

Acrescenta o autor que algumas teorias e fisiológicas ou biológicas que procuram explicar o jogo apresentam uma visão muito simplista, reduzindo-o a função de gasto de energia excedente (Teoria de Hebert Spencer), ou de recapitulação da espécie (Teoria de Staley Hall), segundo a qual a criança reproduz em seus jogos ou evolução da espécie humana (Cf.1986:16-17).

A nossa intenção ao realizar um estudo sobre o jogo e o brinquedo é, principalmente, a de demonstrar a importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento infantil e fazer com que os educadores, de maneira geral, convencidos do valor dessas atividades, preocupem-se em garantir condições para que as crianças não percam o gosto por jogos, que além do aspecto lúdico, constituem grande potencial de desenvolvimento individual e social.

Estamos convencidos de que a postura do educador perante o jogo é de fundamental importância, pois a forma como concebe ou demonstra o seu interesse pelo brinquedo vai influenciar negativamente ou positivamente a criança. BETTELHEIM ao analisar a importância da brincadeira, esclarece que não basta só respeito e tolerância do adulto em relação às atividades lúdicas da criança, mas é fundamental o interesse pessoal (interação e intervenção). Tal postura do adulto propicia a criança uma base sólida sobre a qual esta pode desenvolver sua relação com adulto, posteriormente, com o mundo (Cf. 1988:156). Muitas vezes, nós adultos, somos interpelados por crianças sobre as suas brincadeiras, dentro ou fora da sala de aula e por desconsiderá-la, demonstramos automaticamente um interesse artificial, da "boca para fora". Esse tipo de postura não é indiferente à criança; com certeza passamos o nosso descaso em relação a sua atividade,

evidenciando a dificuldade que temos em nos relacionarmos efetivamente com elas e o enorme abismo que foi criado historicamente entre o mundo adulto e o infantil.

ARIÈS afirma que na sociedade antiga os jogos eram partilhados, so mesmo tempo, por crianças e adultos e também por pessoas de todas as classes sociais, porém, foram, gradativamente, rompendo-se e se transformando em formas irreconhecíveis de jogos, chamados de "Esporte", adotados pela burguesia (Cf.1981:124).

BETTELHEIM concorda com ARIÈS, ao concluir que a "Separação do mundo da criança do adulto é um desenvolvimento relativamente recente da história humana, que demorou a chegar. Até o século XVIII, é até mais recentemente, em grande parte do mundo, crianças e adultos brincavam com os mesmos jogos, quase sempre juntos. Assim, havia uma compreensão imediata entre adulto e criança não só enquanto brincavam juntos, mas enquanto se observavam mutuamente e participando de uma coisa que era pessoalmente significativa para ambos" (1988:157).

Em razão do exposto podemos afirmar que o brinquedo o jogo utilizado para fins pedagógicos, só vão realmente atender suas finalidades pedagógicas se os considerarmos na sua essência, convencidos da sua importância e significação.

2.2 TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS SOBRE O JOGO

Para CARNEIRO (1990), o interesse pelas atividades lúdicas vem se intensificando cada vez mais. Aumenta significativamente o número de pesquisadores e educadores interessados no assunto. Ninguém mais questiona a importância do brincar ou do jogar como forma essencial de vivência e desenvolvimento global da criança.(Cf.p.45). Inúmeras pesquisas tomaram o jogo como preocupação e podem, segundo a autora, ser divididas em três diferentes tendências: a sociológica, a psicológica e a pedagógica.

2.2.1 - Do ponto de vista sociológico,Huizinga foi o pioneiro no assunto.

A obra de Huizinga, "Homo Ludens" teve como objetivo averiguar até que ponto a cultura tem o caráter de jogo. Considerou o lúdico ou o jogo como essencial para a

natureza humana. Cita outros autores que se interessaram pelo tema, nessa mesma abordagem, arrolando os trabalhos de Callois, Fernandes, Salles de Oliveira, etc. O último procurou estudar a relação entre o brinquedo e a indústria cultural, mostrando a influência daquele na consciência da criança (CARNEIRO, 1990:45).

2.2.2 – Do ponto de vista psicológico os estudos do lúdico apresentam três diferentes abordagens: a psicanalítica, a behaviorista e a cognitivista.

A abordagem psicanalítica enfoca "A função simbólica do brinquedo e o seu papel nas fantasias infantis, daí sua preocupação com o jogo livre da criança". Alguns dos autores que representam esta tendência são: Freud, Klein, Erikson, Winnicott, Aberastury e Bettelheim (ibid.,p.46) .

Na linha cognitivista destacaram-se, entre outros, afirma a autora, os estudos Piaget, Vygotsky, Bruner, Elkonin. Tais estudos se preocuparam em investigar a função é a importância do jogo no desenvolvimento mental do ser humano (Cf. p.46).

2.2.3 - Do ponto de vista pedagógico, destacam os trabalhos de Ferran.

Uemura, Oliveira, Pinazza. Estas pesquisas procuraram estudar o jogo dentro do contexto educacional. Contudo, afirma CARNEIRO, apesar dos avanços das pesquisas, observa-se, ainda, uma série de resistências entre os educadores, não só na compreensão da importância do brincar para a criança, como também na concretização e implementação do jogo na prática pedagógica (Cf.1990:47).

É fundamental compreender por que os educadores são tão resistentes aos jogos.

Recorrendo às etimologias das palavras, a autora apresenta parte dos esclarecimentos que explicam essa resistência. A origem da palavra “jogo” é latina, vem de “iocus,iocari”, originário de “ludus,ludere”, e expressa o sentido de movimento aliado à idéia do não sério. No que se refere à palavra educação, CARNEIRO conclui que ela

acentua o que foi discutido no parágrafo anterior, e reforça o porquê da não consideração do jogo no contexto educacional. Visto que educar vem de “duco,ducere”, que significa “conduzir”, “levar”, “amamentar”. As propostas pedagógicas mais tradicionais dão importância, no processo ensino-aprendizagem, à transmissão de conteúdos, ao acúmulo de conhecimento, não considerando como fundamentais, no processo, a interação e a construção do conhecimento. Portanto, o jogo nessa concepção torna-se perigoso, pois tira a criança do “domínio”, do “jugo” e da seriedade do adulto. O processo educativo está mais próximo do ato de ensinar do que de aprender, afirma a autora. O professor, considerado como o único responsável pela aprendizagem, adotando uma metodologia diretiva, é quem determina o que o aluno tem de fazer. Para garantir o programa estabelecido, acaba castrando a criatividade, a curiosidade e a motricidade infantil. Um outro aspecto abordado pela autora, é a não superação da concepção de criança como um adulto em miniatura, fazendo com que profissionais e educadores desconsiderem as características peculiares da criança e seu processo de desenvolvimento. Como conseqüências dessa visão, durante um certo período a produção de brinquedos ficou limitada à produção de objetos de adultos em miniaturas e a interpretação dada a esses elementos era a de que eles constituíam-se apenas num preparo para a vida adulta. Finalizando, a autora destaca um outro ponto que acentua a desvalorização do jogo: é o fato de este ser considerado como a atividade não ligada à produção, o oposto ao trabalho, e vista como "Passatempo", "Divertimento", ou "Brincadeira" (1990:47-48).

Mesmo considerando válidas as contribuições de CARNEIRO (1990), no intuito de desvelar as causas para o descaso do educador em relação à utilização do jogo na escola, acreditamos que as causas mais profundas estão relacionadas aos aspectos apresentados no capítulo anterior, quando tomamos como referência o apontamento GONÇALVES (1994), para entendermos as diversas concepções de corpo. Fazendo um paralelo, poderíamos afirmar que a evolução do pensamento ocidental, cujas raízes estão na Grécia antiga, vem acentuando gradativamente o profundo dualismo entre corpo e mente e, valorizando tudo que se relaciona com a mente e secundarizando as coisas ligadas ao corpo. Somando a isso, a ascensão do modo de produção capitalista acentuou o processo histórico da divisão técnica do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual. Trabalho manual se transforma em atividades de menor valor social, desvalorizado em relação ao intelectual. O jogo, pelas suas características, está relacionado com aquilo que é

material, corpóreo, tem no seu interior características de trabalho manual. Portanto, são essas, segundo a nossa óptica, as principais causas que têm levado o jogo a ser tratado na sociedade e na escola como uma atividade de alcance menor.

2.3 - O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO.

COSTA, ao analisar o jogo no currículo da pré-escola, afirma que a sua utilização como recurso pedagógico tem raízes na Revolução Francesa, quando o formalismo e a rigidez da sociedade do século XVIII foi contestada (1991:24). Questionando a crueldade e os sacrifícios que eram impostos a criança no processo educacional da época, ROUSSEAU sugere que a escola deveria dar à criança liberdade para agir e explorar o ambiente natural. Ao professor caberia o papel de estar ao lado das crianças investigando ou acompanhando os seus questionamentos e curiosidades. O brinquedo começou a ser considerado como um elemento que contribuía para o desenvolvimento global da criança. Porém, afirma a autora, quem primeiro desenvolveu uma teoria abordando a importância do brinquedo na aprendizagem da criança, foi FRÖEBEL (1826). O pedagogo considerava que o brinquedo não "era uma atividade livre, um passatempo, e as atividades, nos jardins da infância, deveriam ser organizadas de maneira lúdicas e agradável" (Ibid.,p.21).

A conceituação e a utilização do jogo dentro do contexto escolar estão vinculadas à concepção que os educadores têm do trabalho pedagógico:

- Na escola tradicional, que privilegia a memorização, o jogo tem a função de descanso, de recuperação ou descarga de energia, afrouxamento da disciplina, período de liberdade, fuga do jogo do adulto, momento em que a criança pode criar, pular, esticar-se, movimentar-se, enfim, pensar, sentir e agir de corpo inteiro

- Na abordagem tecnicista, quando a educação, segundo COSTA, é conceituada como engenharia, por influências das técnicas industriais de produção (Bobbitt, 1924; Cubbely, 1909; Thorndike, 1930), a criança é vista como matéria-prima a ser modelada através da utilização de meios e técnicas mais eficazes,

segundo objetivos determinados. Os conteúdos de ensino são conceituados científicos e informações estabelecidas, sistematizado em uma seqüência lógica e psicológica por especialistas. O professor é o elo de ligação entre a produção científica e o aluno. Nesta abordagem educacional, segundo a autora, o brincar é inviável, pois ocorre uma rígida distinção entre o brincar e o trabalhar, prevalecendo os objetivos institucionais e o controle dos educandos para obtenção dos comportamentos desejados (Cf. COSTA, 1991:26).

- Nas correntes educacionais norteadas pela teoria desenvolvimentista com base psicológica e epistemológica (Kant, Leibnitz, Dewey, e Piaget), que consideram a mente da criança como algo a ser construído não pelo professor, mas pela interação da criança com o objeto, de forma ativa e consciente, o brincar passa a ter uma função educacional importante (Cf. COSTA, 1991:26-27).

Para DONMOYER⁷, porém, a decisão de incorporar "Experiências de brincar como estratégia curricular", ultrapassa os limites da questão pedagógica, e se transforma numa "Decisão política, pois, envolve conflito de orientação de valores e perspectivas". Brinquedo, para o autor, "É uma experiência que traz prazer aos participantes; a participação ocorre por causa da satisfação intrínseca geral e não por causa de objetivos extrínsecos; envolve um engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes (...)" (Apud COSTA,1991:26).

2.4 – TEORIAS SOBRE O JOGO: GÊNESE, CONCEITUAÇÃO, CARACTERÍSTICAS, IMPORTÂNCIA, EVOLUÇÃO E CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA A PRÁTICA.

Há um grande número de autores que apresenta distintas teorias sobre o jogo (Piaget, Vygotsky, Chateau, Huizinga, Erikson, Spencer, Hall, Groos, etc.), não sendo possível e nem necessária a análise de todas. Destacamos aquelas produções que achamos fundamentais para embasar teoricamente o estudo e também consideradas, por nós, como

⁷ DonMoyer, R. The politics of play: Ideological and Organizational constraints on the inclusion of play experiences int the School curriculum : **Journal of Research and Development in Education**, Georgia, 14 (3): 11-18, 1981.

imprescindíveis para a construção da prática educativa da Educação Física no CB. Não estamos falando em manuais de atividades ou de procedimentos pedagógicos, mas sim, em estudos teóricos que dão fundamentação filosófica científica ao professor, para que esse, ao optar por um determinado caminho, tenha claro para si, que tipo de homem e de mundo deseja construir. E, partindo dos pressupostos assimilados, terá amplas condições de sistematizar a sua prática pedagógica, selecionando objetivos, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação que sejam coerentes com a sua concepção educativa.

Sabemos que diferentes princípios dão sustentação às diferentes teorias, mas estamos convencidos de que cada tendência teórica tem explorado aspectos específicos não conseguindo responder a toda a complexidade da prática educativa, sendo, portanto, necessária uma seleção criteriosa de diferentes aspectos das diversas teorias, para elaborarmos uma síntese (no sentido dialético do termo, que difere do sentido eclético), que contribuem para a construção de uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento das potencialidades humanas do educando e com a construção de uma nova sociedade mais justa e mais digna. É nesse sentido que examinamos o jogo nas diferentes perspectivas dos diversos autores.

2.4.1 – O Jogo na perspectiva de Johan Huizinga.

O livro: “Homo Ludens”, de JOHAN HUIZINGA é considerado um clássico e de leitura imprescindível para todos aqueles que se debruçam sobre o estudo do jogo ou sobre a aplicação deste em qualquer setor da sociedade.

O autor aborda o jogo como fenômeno social, considerando essa forma de jogo como a mais elevada.

Esclarece HUIZINGA que os animais não aprenderam a jogar com os homens, portanto, o jogo é anterior à cultura, pois esta pressupõe a existência da sociedade humana. Se observarmos os jogos de animais, afirma o autor, de cachorros, por exemplo, notaremos pelas suas características que não diferem muito dos jogos humanos. Há todo um ritual, eles se convidam para jogar, divertem-se, respeitam as “regras” e não buscam resultados

enquanto brincam. Para o autor, existe no jogo aspectos que não são passíveis de serem explicados logicamente, mas pode-se afirmar que, na sua ausência, o jogo apresenta algo que não é material e ultrapassa os limites do reflexo psicológico ou da determinação biológica. A sociedade humana não acrescentou nenhuma característica fundamental ao jogo, conclui o autor (1990:3).

A característica primordial do jogo ou a essência do jogar está no divertimento, na fascinação, na distração, na excitação, na tensão, na alegria e no arrebatamento que o jogo provoca, existe no jogo um significado que transcende as necessidades imediatas da vida e lhe confere um sentido à ação.

Como características fundamentais do jogo, HUIZINGA aponta, entre outras, as seguintes:

- O jogo é uma atividade livre, se for sujeito a ordens, deixa de ser jogo e passar a ser tarefa;
- O jogo não se situa na vida comum, não está ligado à satisfação imediata das necessidades ou dos desejos, mas interrompe esse mecanismo;
- A satisfação está relacionada com a própria atividade; o jogo não é imposto por deveres físicos e morais. Liga-se às noções de obrigação e dever moral somente quando se relaciona ao culto e ao ritual;
- Animais e crianças brincam porque gostam; para o adulto, o jogo não é uma atividade imprescindível, transformando-se em necessidade pelo prazer que proporciona;
- O jogo é uma evasão da vida real. Distingue-se da vida comum pelo lugar e duração que ocupa. Os espaços são temporários e criados no mundo habitual. Ligado ao fator tempo, o jogo apresenta uma outra característica importante: pela repetição, ele se transforma em tradição e é transmitido de geração a geração preservando a sua magia;
- O jogo é praticado dentro de certa ordem e, se o respeito a essa ordem for rompido, ocorre a destruição do mundo do jogo;

- Um elemento que está sempre presente no jogo é a tensão; ela lhe dá um caráter de incerteza, de dúvida, quanto mais acirrada for a competição mais acentuada será a tensão;

- O jogo promove a formação de grupos por meio de segredos e disfarces os quais diferenciam os participantes do restante do mundo (Ibid.,p.10-16).

Apesar das dificuldades em conceituar o jogo, o autor apresenta uma definição que acredita ser satisfatória, afirmando que:

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (Ibid.,p33).

É partindo dessas características que o jogo deve ser compreendido e analisando, afirma o autor.

O elemento lúdico,segundo HUIZINGA, esteve presente, em toda a parte, desde o início da civilização, desempenhando um papel extremamente importante, criando cultura e permitindo ao homem desenvolver, em toda sua plenitude, as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax, etc. (1990:84-85).

O jogo situa-se, de acordo com o autor, em uma esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução, e autoconservação. E justifica a importância dada a esse fenômeno, explicando que o jogo dá beleza e ornamenta a vida, ampliando-a e, por isso, torna-se importante para o indivíduo e para sociedade devido ao sentido que encerra (Ibid.,p12).

Antes de relacionar o jogo com os diversos processos culturais, o autor esclarece que a presença do elemento lúdico na cultura não quer dizer que ao jogo é conferido um lugar de primeiro plano, entre as diversas atividades humanas, nem que se pretenda afirmar que a cultura teve sua origem no jogo. A concepção apresentada é a de que a cultura, em suas formas primitivas, era como que "jogada". Mesmo as atividades que visavam suprir as necessidades básicas do indivíduo, como, por exemplo, a caça nas sociedades arcaicas, assumiam formas lúdicas (Cf. Ibid.,p54).

Na civilização antiga, explica o autor, o jogo tinha um caráter primário e estava presente em todos os processos culturais: podia-se visualizá-lo na guerra, no conhecimento, na arte, na música, na poesia, na filosofia, no direito, na religião, etc.

Entre vários povos, a guerra, por exemplo, era considerada como qualquer outra forma de disputa, tal como jogar a sorte, consultar o oráculo, ou mesmo participar de um concurso de enigmas. Os antagonistas se consideravam como iguais e o objetivo era vencer, sem, no entanto, haver necessidade de massacre (Ibid.,p103).

Para o homem primitivo, afirma HUIZINGA, as proezas físicas eram fonte de poder, mas o conhecimento era fonte de poder mágico. (Cf.1990:119). Os concursos de enigmas eram usados durante os sacrifícios. Quem dominava os enigmas era considerado sábio e os que se propusessem a respondê-los e errassem pagavam pelo erro com a própria vida. Existe uma afinidade grande entre a música e o jogo, tanto que, em algumas línguas, uma mesma palavra designa os dois elementos.

A poesia e o jogo tem características semelhantes. Estão presentes em ambos, a liberdade, a criação, a capacidade de ser diferente do comum, não visar lucro, transformar-se em arte e divertimento. A função do poeta, afirmou autor, ainda continua situada na esfera lúdica (Cf.,p.133).

Na filosofia, o autor destaca a figura do sofista grego, que tinha o mesmo status do atleta. Era um acontecimento quando um sofista famoso passava em alguma cidade, todos queriam vê-lo e ouvi-lo. Nele estavam presentes os dois fatores essenciais do jogo na sociedade arcaica: o exibicionismo e a aspiração agonística (Ibid.,p.163) .

O autor mostra, em seu livro "Homo Ludens", a presença extremamente marcantes do fator lúdico, em todos os processos culturais, como criador de muitas formas fundamentais da vida social. O ritual teve sua origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. As regras da guerra e as convenções da vida aristocráticas eram baseadas em modelos lúdicos. Podemos então afirmar que, em suas fases mais primitivas, a cultura é como que "jogada". "Ela surge no jogo, enquanto jogo, para nunca mais perder este caráter" (1990:193).

Segundo HUIZINGA, o impulso agonístico, isto é, a necessidade de jogar, de ser o primeiro, é inata no homem; caso o impulso não esteja integrado ao espírito de

ludicidade, este poderá conduzi-lo “a inacreditáveis extremos de cegueira e megalomania desenfreada” (1990:114).

Analisando o elemento lúdico na cultura contemporânea, o autor expõe que a presença do elemento lúdico nos diferentes processos culturais entrou em decadência no século XVIII, “época em que florescia plenamente” (Ibid.,p.229). com a sedimentação do modo de produção burguês, as conquistas da Revolução Industrial, o domínio da tecnologia e a mudança na concepção de vida fundadas, agora, no utilitarismo, no individualismo, na eficiência prosaica e no ideal burguês de bem estar social, alterando substancialmente a organização social. “Trabalho e produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. Toda a Europa vestiu roupa e trabalho. Assim, as dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico” (p.212-213).

Todas as grandes correntes de pensamentos do século XIX, eram contrárias à presença do fator lúdico na vida social.

Nem o liberalismo e nem o socialismo contribuíram para ele em alguma coisa. A ciência analítica e experimental, a filosofia, o reformismo, a igreja e o estado, a economia, tudo se revestia da mais extrema seriedade (...). Jamais se tomou uma época tão a sério, e a cultura deixou de ter alguma coisa a ver com o jogo. (Ibid.,p.212-213).

Considerando as conclusões do autor, podemos afirmar que o elemento lúdico, o autêntico jogo, foi gradativamente desaparecendo, até chegarmos ao estágio em que nos encontramos na civilização atual, o qual, “mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo” (Ibid.,p.229).

2.4.2 – Busca de explicação na história sobre: “O envelhecimento da civilização” e “A diferença entre esporte e jogo”.

O livro “O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário”, de BRUHNS (1993), tem como tema central a análise e a diferenciação do jogo e do esporte profissional, partindo de pressupostos teórico-históricos. No quarto capítulo, a autora analisa os dois fenômenos

sociais, buscando explicitar as suas características nos diversos períodos históricos e constata mudanças ocasionadas em razão das alterações das relações no processo de produção. A divisão do processo histórico em três períodos, pré-industrial, industrial e pós-industrial se deu em função de acentuadas mudanças nos “comportamentos, usos e costumes de acordo com os valores” que foram sendo alterados na sociedade nos diferentes estágios históricos, marcando a prática e a concepção de jogo. A compreensão dessas alterações será fundamental para o entendimento da asserção de HUIZINGA (1990), e também subsidiará a discussão de uma nova proposta de jogo a ser implantada na prática educativa dos professores de Educação Física que atuam no Ciclo Básico.

2.4.3. – O jogo na sociedade pré-industrial.

Segundo BRUHNS, os processos culturais, trabalho e jogo, relacionam-se de forma integrada. Eram conhecidos atividade da mesma “natureza” e o aspecto lúdico estava presente em ambos. O jogo não era um processo secundário, nem tomado como descanso ou recuperação do trabalho, mas expressava uma concepção de mundo, na qual o “ser” predominava sobre o “ter”; através dos jogos, das festas, das cerimônias religiosas, as pessoas, sem distinção de classe e idade, reuniam-se para lembrar ou aguardar um evento histórico. O trabalho era um processo como os demais e não tomava a maior parte do tempo. Trabalhavam para garantir a subsistência e mantinham uma relação harmônica com a natureza, diferentemente do que vemos na sociedade atual, na qual o trabalho é considerado como o elemento primordial e a natureza é explorada de forma destrutiva. Quando não estamos trabalhando, ficamos com a sensação de que estamos perdendo tempo. Não precisamos só nos manter, o ideal é acumular o máximo possível ou, então, podemos concluir que, a liberdade, a espontaneidade, o arrebatamento que o jogo provoca virou privilégio de alguns.

Para ARIÈS,

(...)na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião: não tinha o valor existencial que atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir reunida. (1981:94).

BRUHNS, fundamentando-se em WEBER,⁸ afirma que “o jogo no contexto da sociedade medieval tinha um caráter sério e importante, contrapondo-se a qualquer racionalidade econômica, pois esta última fecha a ele qualquer oportunidade de acesso” (1993:75).

Apesar do jogo, nesse período histórico, representar para a maioria das pessoas um processo cultural muito importante, “uma minoria de cultos e moralistas poderosos”, condenava quase todos os tipos de jogos, “alegando imoralidade”, afirma BRUHNS (1993:75).

2.4.4. – O jogo na sociedade industrial.

Com o advento da sociedade burguesa e a exigência de novos valores impostos pela nova ordem, intensificou-se a condenação dos jogos. Os comportamentos descompromissados, espontâneos, divertidos eram antagônicos às exigências puritanas e ascéticas que deviam orientar o novo modo de vida. O lúdico é caracterizado como improdutivo e é relegado à criança e ao povo. Enquanto na França, a classe dominante abandona os jogos, na Inglaterra, porém estes são transformados em atividades esportivas. O esporte não só visava a atender às necessidades de lazer da classe privilegiada, como também as suas transformações de forma e de conteúdo permitiram ao mesmo tempo atender aos interesses educacionais da formação do “gentleman”, elemento pertencente a uma classe aristocrática que se supunha superior aos outros vinculados às classes menos favorecidas (BRUHNS, 1993:79).

No século XIX, ainda, observa-se uma certa espontaneidade e descompromisso na prática do esporte, porém, com o avanço técnico – científico, isso começa a desaparecer.

Para diferenciar e não misturar as classes sociais, durante as práticas do esporte, criam-se categorias diferenciadas. Em 1866, segundo ROYER⁹ surge o

⁸ Weber, Max. **Economía y sociedad**. México, Fondo de Cultura Económica, 1969.

⁹ Royer, Jacques. **Pesquisa sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres**. In: Jacques Royer, et alli. **Desporto e desenvolvimento humano**. Portugal, Seara Nova, 1977.

“amadorismo”. “É amador aquele que não é nem operário, nem artífice, nem assalariado” (Apud BRUHNS, 1993:79-80).

O esporte profissional surge em 1893, por pressão dos operários que exigiam prática do esporte nos clubes, reembolso de despesas de transporte e não desconto das horas de trabalho perdidas. O esporte torna-se fonte de renda e trabalho para operário.

Tomando como referencia o estudo de ROYER, BRUHNS afirma que a Inglaterra foi o primeiro país a implantar o esporte profissional. Foi uma substituição ao modo de vida cavalheiresco do sistema feudal. O desporto e suas novas finalidades desvinculam o homem do seu contexto cultural e das praticas lúdicas ligadas ao cotidiano e à natureza. Os objetivos se voltam para “entidades abstratas: a motricidade, a atividade corporal” (Apud, Ibid.,p.81).

O valor principal na sociedade moderna passa a ser o trabalho, e o corpo torna-se instrumento de produção. O esporte incorpora esses novos valores, e o lúdico, conseqüentemente, passa a ser visto como algo não sério, ligado às pessoas sem influência e que não forma opinião. Vimos no período anterior, que trabalho e jogo eram importantes processos sócio-culturais; na sociedade moderna, porém, além de o trabalho transformar-se no fator mais importante, condiciona todas as outras atividades. Perdeu o seu aspecto lúdico e se transformou em pratica alienada, controlada pelo dono dos meios de produção. O lazer passa a ser definido em contraposição ao trabalho e nem sempre o lúdico está presente no próprio lazer.

O avanço científico vai gradativamente afastando o homem da “fantasia”, da criatividade, para coisas mais “manejáveis e exeqüíveis” (Ibid.,p.85).

(...)se antes, na sociedade pré-industrial, o lúdico se adequava às necessidades e características dela e encontrava o elemento possibilitador para a sua realização, na sociedade industrial vai perdendo terreno, transformando-se gradativamente e agora não encontra mais condições para expressar-se livremente, pois sua característica básica entra em conflito e contradição cada vez mais com os princípios básicos dessa nova sociedade, na qual o homem justifica-se pela sua produção e consumo. (Ibid.,p.86).

O jogo nesse contexto é contrário aos valores da sociedade moderna, fundamentada no utilitarismo, no lucro e na produção.

Para HUIZINGA (1990), o jogo perde a liberdade, a espontaneidade, para se enquadrar nas exigências do sistema. Talvez os únicos aspectos que resistiram e permaneceram no esporte são a tensão e a alegria.

A necessidade da vitória a qualquer custo leva progressivamente o esporte a se transformar em alvo da corrupção e o caráter anti-lúdico, segundo MAGNANE¹⁰, transforma-o no direito do mais forte (Apud BRUHNS, 1993:81).

Impulsionado pelo lucro, tomado como meio de manipulação, o esporte divulgado e explorado pelos meios de comunicação cada vez mais se fortalece.

Os praticantes transformam-se em profissionais e as equipes em empresas. Essas empresas vendem os espetáculos e os praticantes convertem-se em artigos negociáveis (ambos tornam-se mercadorias). Por outro lado, os torcedores vão ser os consumidores, sujeitos às mais diversas pressões e controles, bem como sofrer um processo de identificação imediata, automática e inconsciente (“mimetismo”) aos ídolos (atletas e clubes) (Ibid.,p.88).

Assim, como havia afirmado HUIZINGA (1990), a sociedade industrial vai ficando cada vez mais séria, o autêntico jogo desaparece. Impulsionado pelo valor do trabalho ele vai tornando-se cada vez menos unido, fantasioso, alegre e lúdico.

2.4.5. – O Jogo na sociedade pós-industrial

Com base em DUMAZEDIER¹¹, BRUHNS define a sociedade pós-industrial, utilizando-se de diversos adjetivos, como: “cibernética, neotécnica, programada, eletrônica”,etc. O homem é identificado por números e cifras em cartões perfurados para algum programa (1993:91).

¹⁰ MAGNANE, Georges. **Sociologia do esporte**. São Paulo : Perspectiva, 1969.

¹¹ DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. Biblioteca Científica SESC, São Paulo , Série Lazer 3.

O período Pós-2ª Guerra Mundial é considerado por JAMESON¹² como marco do surgimento dessa “nova sociedade” (Apud, Ibid.,p.92).

Se na sociedade industrial houve o impacto da “substituição da atividade humana pela máquina”, processo de “automatização”, agora observamos, afirma a autora, o processo de “automação”, que é a “substituição do raciocínio humano, ou a sua velocidade, pelos poderes da computação”. Tomando como referência os estudos de DORFLORES¹³, BRUHNS afirma que a alienação no trabalho não se verifica só no resultado do produto, mas também, no processo de elaboração do objeto que agora está a cargo da precisão da máquina eletrônica (1993:92).

Nessa sociedade, segundo FLUSSER¹⁴ a indústria e a agricultura são predominantemente aparelhizadas (Apud BRUHNS, 1993:92). A sociedade pós-industrial apresenta como outra característica básica, a urbanização, com acentuado desenvolvimento das “forças produtivas”. As lutas operárias de implantação da moderna tecnologia reduziram gradativamente a jornada de trabalho. Isso nota-se, de forma mais evidenciada, nos países desenvolvidos. O aumento do tempo livre fez com que se investisse em atividades para que o trabalhador se recuperasse do trabalho desgastante e também para que as pessoas têm preenchesse e o seu tempo livre."Cria-se todo um aparato industrial destinado a produzir bens para ser consumidos nesse espaço, bem como são incentivadas práticas que se associem ao incremento desse consumo".

Até mesmo o corpo, pelo seu potencial de consumo, é "Valorizado" (id.,p.95).

Tendo como referência os estudos de MORAIS¹⁵, BRUHNS destaca que a base social coletiva do período pré-industrial foi sendo destruída gradativamente pelo individualismo do período industrial, resultando num homem, na sociedade pós industrial, desprovido de desengajado de suas "dimensões sociais",preocupado apenas com seu "Eu" (1993: 96).

O esporte não escapou da lógica moderna. Basta observarmos os avanços no que se refere à evolução dos atletas, tendo como principais fatores: o avanço tecnológico na produção de

¹² JAMESON, Fredic. **Pós-modernidade e sociedade de consumo**. São Paulo : Novos Estudos, Cebrap, nº 12, 1985.

¹³ DORFLORES, Gillo. **Novos ritos, novos mitos**. Lisboa, Edições 70, s.d.

¹⁴ FLUSSER, Vilém. **Pós-história**. São Paulo : Duas Cidades, 1983.

¹⁵ MORAIS, Régias de. **Ciências e tecnologia**. 4.ed. São Paulo : Papyrus, 1983.

materiais para a prática desportiva, os novos conhecimentos no campo do treinamento esportivo e a utilização do computador em todos os setores, até mesmo para o controle do atleta. O atleta perde sua condição humana e se transforma gradativamente em máquina para produzir, mesmo que para isso sofra conseqüência prejudiciais e irreversíveis para sua saúde. A estética, a criatividade, a alegria, características fundamentais do jogo, no esporte são secundárias, prevalecendo a técnica, os sistemas táticos rígidos e a vitória a qualquer preço. A lógica que orienta o esporte é "Fundamentada no crescimento econômico e no desenvolvimento industrial, diferente do lúdico", que surgiu em períodos anteriores como elemento criador de cultura e de socialização (Ibid.,p.101).

Para BRUHNS, os avanços da informática foram também aplicados ao lúdico.

Surgiram microcomputadores, videogames, brinquedos eletrônicos e um número grande de programas de jogos, vendidos e divulgados pela propaganda. Constatase, porém, que para o praticante conseguir a vitória nesses jogos é fundamental que ele se submeta totalmente à lógica da máquina e do programa. Aquele que conseguir responder melhor ao proposto pela máquina, alcançará maior sucesso."Apesar da sensação de se estar dirigindo o jogo, a pessoa está subordinada ao programa pré-estabelecido" (1993:100). Alguns criticam esses jogos, pelo fato de as crianças ficarem absorvidas, durante longos períodos, em uma atividade na qual inexistente a interação social e a exigência motriz é mínima; utiliza-se dos movimentos de dedos, mãos e olhos, predominantemente. Outros, contudo, defendem a utilização dos mesmos pelo seu potencial de desenvolvimento intelectual. O que realmente está por detrás desta contradição é o tipo de homem que queremos formar, o sujeito "Inteligente" ou o homem mais humano.

Os avanços tecnológicos têm, teoricamente, possibilitado ao homem melhores condições de vida. Porém, para a autora, marcas fundamentais da singularidade humana estão desaparecendo, tais como,"O brincar, o simular, o divertir-se, o fantasiar...", substituídos por outros aspectos impostos pela racionalidade exacerbada e a pressão econômica. O "Jogo" do adulto influencia o jogo da criança, que acaba utilizando-o como modelo. Um aspecto considerado pela autora, e também por nós, como prejudicial e que descaracteriza e desencoraja a criança para a prática do jogo, é a pedagogização deste fenômeno, na qual o educador, sem os conhecimentos básicos, sacrifica a essência do jogar em função da produção escolar. O jogo, nessa perspectiva, perde suas características

fundamentais de espontaneidade, liberdade, arrebatamento, fascinação e se transforma em mais um tipo de atividade sem sentido e significado. Concluiu BRUHNS, fundamentando-se em LEIF e BRUNELLE¹⁶: os adultos estão querendo cada vez mais "Confiscar a liberdade lúdica da criança, pedagogizando o jogo. Por isso, não é suficiente dar o direito ao jogo, mas mais importante é despertar e manter o desejo pelo jogo" (1993:102).

Segundo ALVES¹⁷, a liberdade é fundamental. E no espaço lúdico talvez possamos reencontrá-la, pois nesse espaço às pessoas relacionam-se com a realidade, vivenciando-a a seu modo. Ressalta o autor que, através do lúdico, não se está pretendendo uma evasão ou fuga da realidade, "Mas, ao contrário, procura-se construir e recriar essa realidade, desistindo da lógica dominante do presente estado de coisas e tornar-se criativo e crítico." (Apud BRUHNS, 1993:102).

¹⁶ LEIF, Joseph e BRUNELLE, Lucien. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

¹⁷ ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. São Paulo : Papirus, 1986.

CAPÍTULO III

A TEORIA DO JOGO E SEUS AUTORES

3.1. – TEORIA DO JOGO: VYGOTSKY E LEONTIEV.

VYGOTSKY não é um estudioso do desenvolvimento infantil, especificamente.

Estudou-o como meio teórico e metódico elementar, necessário para desvendar a formação das funções psicológicas superiores no homem, norteado pela concepção do materialismo histórico.

Ao estudar a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança, VYGOTSKY considera o período pré-escolar como o mais importante, na idade aproximada entre 3 e 7 anos. Nesse período a criança desenvolve-se essencialmente através do brinquedo; ele é grande fonte de desenvolvimento.

LEONTIEV (colaborador de VYGOTSKY) afirma que o brinquedo pré-escolar é a atividade principal da criança e define atividade principal como:

(...) aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1988:122).

A brincadeira do período anterior ao período pré-escolar é considerada como secundária e repetitiva. A criança com menos de três anos de idade, segundo

VYGOSTSKY, ainda não consegue separar situação real de situação imaginária. A "amoldagem da atividade-fim" é nesse período atividade principal da criança. No período escolar, isto é, após a criança completar 7 anos de idade e entrar na escola, o brinquedo transforma-se numa atividade mais limitada, na qual a criança busca nos seus jogos uma certa identificação com a realidade (1984:118). LEONTIEV aponta, como atividade principal, no terceiro período, as novas obrigações e relações sociais a que a criança fica sujeita ao entrar na escola (VYGOSTSKY, 1988:61-62).

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto, para VYGOSTSKY, por dois motivos: primeiro, porque existem atividades que oferecem prazer bem mais intenso, como, por exemplo, o sugar, utilizando-se uma chupeta; segundo, nos jogos em que a criança visa ao resultado só a vitória dá prazer à criança.

A atividade de brincar surge na criança em razão da maturação das necessidades.

O autor explica que a criança pequena necessita de que seus desejos sejam satisfeitos imediatamente, porém, na idade pré-escolar ela não consegue satisfazer tais desejos todas as vezes e tem dificuldades em esquecer-los, abandoná-lo. Impulsionada pela característica do estágio anterior, de satisfação imediata das necessidades, a criança cria para si um mundo imaginário de ilusório, onde os desejos são "realizados". É esse mundo que o autor chama de brinquedo. O brincar seria, então, um mecanismo utilizado pela criança para superar a tensão originada pela não possibilidade de satisfação imediata dos desejos. A atividade lúdica, realizada no mundo imaginativo, é um tipo de ação caracterizada por LEONTIEV como livre, pois a criança pode escolher objetos e utilizar diferentes modos de operação. É também não-produtiva, porque o alvo não está preso ao resultado, mas sim, ao conteúdo da própria ação. Quando o objetivo no jogo se modifica e o resultado se torna o alvo principal, essa atividade deixa de ser brincadeira, afirma o autor.

No mundo ilusório o espaço da brincadeira só pode ser construído em função da imaginação, processo novo que surge na criança. Ela era uma forma especificamente humana de atividade consciente, inexistente na criança pequena apenas animais.

LEONTIEV esclarece que não era a situação imaginária que determina a ação da criança na brincadeira, mas, pelo contrário, "São as condições da ação que a tornam necessária e dão origem a ela" (VYGOSTSKY, 1998:127). Para VYGOSTSKY, a situação

imaginária é a característica definidora do brinquedo e o que diferencia este tipo de atividade de um outro qualquer (1984:16-17).

A evolução do brinquedo, segundo esses autores, se dá jogos em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas para jogos com regras claras e uma situação imaginária oculta, sendo que esses últimos surgem no fim da idade pré-escolar e se desenvolvem durante a idade escolar. Segundo os autores, não existem brinquedos sem regras e estas estão presentes mesmo nos brinquedos de situação imaginária e dão limites às atividades das crianças. Por outro lado, em qualquer jogo de regras há uma situação imaginária presente.

LEONTIEV afirma, baseando-se em pesquisas, que o jogo "Com regras" surge dos jogos de papéis (imaginação). Porém, o que dá origem aos jogos é a motivação da criança. Na idade pré-escolar o interesse está voltado em dominar o mundo dos objetos e humanos e a realidade objetiva. Em estágio posterior, a criança descobre no objeto, não apenas as relações do homem com esse objeto, mas também as relações das pessoas entre si. Percebem que podem brincar não apenas uma ao lado da outra, mas também juntos. O conteúdo do jogo, nessa fase, não está preso somente à ação da criança sobre os objetos, mas às ações entre os praticantes do jogo. A relação social se transforma em coisa principal na atividade lúdica.

O desenvolvimento do jogo que envolve relações sociais e que exige obediência às regras, é pressuposto básico para o surgimento do "Jogo com regras". O que difere esses jogos dos praticados no período anterior a essa regra, agora explícita, é o objetivo. O desenvolvimento da consciência do objetivo do brinquedo faz com que a atividade lúdica tenda sempre para um resultado. Porém, a característica do jogo de ser uma atividade não produtiva, não é alterada, pois o motivo continua a estar no processo lúdico. O que altera, nesses jogos, é que o "Objetivo passa a ser o intermediário entre o processo e da criança" (1988:132-138). Os jogos com objetivos são importantes para o desenvolvimento da personalidade da criança. Antes de descrever a importância desse jogo para o desenvolvimento da criança, vamos ver em VYGOSTSKY a importância da brincadeira pré-escolar.

VYGOSTSKY considera o brinquedo como uma grande fonte de desenvolvimento intelectual. Os objetos no brinquedo perdem sua força determinadora.

Uma vassoura para a criança pequena serve para varrer, para a maior, do período pré-escolar, o objeto pode se transformar em um cavalo. Isto significa afirmar, segundo o autor, que a criança liberta-se das restrições à motivadas pelos atributos externos dos objetos, percebidos pela visão e aprende a agir numa esfera cognitiva, impulsionada por tendências internas."Ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre campo do significado e da visão", o pensamento se separa dos objetos e começa a ser controlado pelas idéias (1984:111).

VYGOSTSKY destaca a importância do surgimento da situação imaginária na situação de brinquedo ao afirmar que esse fato não é "fortuito", mas sim demonstra "A emancipação da criança em relação às restrições situacionais". As diferentes situações fictícias criadas pela criança possibilitaram aquisições que no futuro serão seu nível básico de ação real e moralidade. O brinquedo é, portanto, um período de transição e de libertação da criança de situações restricionais da primeira infância para o pensamento adulto totalmente liberto das restrições situacionais. Quanto ao aspecto da moralidade, o autor aponta a regra como fator determinante na formação do autocontrole e do autodomínio da criança. A criança renuncia a uma série de impulsos imediatos, subordinando-se a regra, mesmo implícita, para atingir o clímax na atividade.

LEONTIEV, ao discutir os jogos com objetivos, destaca a importância das regras. A atividade do brincar mesmo sendo a grande fonte de desenvolvimento social e intelectual, não pode ser considerada como predominante na vida cotidiana da criança.

VYGOSTSKY explica essa asserção ao discutir a razão ação-significado (1991:114-116). Quando a criança brinca, subordina as ações e os objetos reais ao significado que constrói para manipulá-los, isto é, suas ações são realizadas dentro de um campo de significados, porém, de maneira concreta. Para considerar o brinquedo como atividade predominante na vida da criança seria preciso comprovar que a criança permanece a maior parte do tempo atuando no campo do significado e isso é uma inverdade, segundo ele, pois o que ocorre nas atividades comuns, diárias, é que a ação do predomina sobre o significado. Acrescenta, o autor, que o " mundo da criança" seria o "Mundo do brinquedo" somente se a criança não precisasse satisfazer suas necessidades básicas.

O brinquedo é também "Zona de desenvolvimento proximal". VYGOSTSKY propôs tal conceito para explicar o desnível existente entre a resolução individual e social de problemas e tarefas cognitivas; e entre o que o desenvolvimento atingido possibilita e o desenvolvimento possível deve alcançar com a ajuda de outras pessoas. Frequentemente, as pessoas são capazes de resolver problemas ou de efetuarem aprendizagens novas quando contam com a ajuda de seus semelhantes, mas, às vezes, não conseguem realizar com êxito essas mesmas tarefas quando dispõem unicamente de seus próprios meios.

Segundo VYGOSTSKY,

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de Solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação em de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1991:97).

A aprendizagem se situa precisamente nesta zona: é o que, em princípio, o aluno é capaz de fazer ou conhecer unicamente com a ajuda de semelhantes (crianças e adultos). Com a aprendizagem, chega a ser capaz de fazê-lo ou conhecê-lo por si só.

Segundo o autor, o aprendiz cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja,

O aprendiz desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam – se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (1991:101).

A criança quando brinca apresenta um comportamento mais desenvolvido do que aquele que apresenta na vida real. Nos brinquedos, ela tem oportunidades de trabalhar em grupo, imitar um comportamento mais avançado de outra criança ou então, com a assistência do professor, poderá desenvolver funções e comportamentos que "Estão presentes em estado embrionário" (VYGOSTSKY, 1991:97).

No que se refere à liberdade do brinquedo, o autor afirma ser ela relativa, pois ao mesmo tempo que a criança é livre para determinar suas próprias ações, estas estão

subordinadas aos significados dos objetos e a criança age de acordo com eles (VYGOSTSKY,1991:118).

Conclui o autor que tudo aparece no brinquedo pré-escolar: a ação realizada na situação imaginária, a criação de intenções voluntárias, a formação dos planos da vida real e as motivações volitivas - que se constituem, assim, no mais elevado nível de desenvolvimento pré-escolar (1991:116-117).

Sobre os jogos com objetivo,LEONTIEV os considera como de transição para os "jogos com regras que objetivos próprios" e destaca a importância desses para que a criança aprenda a dominar o seu comportamento, controlando - o e o subordinando a um propósito definido. O propósito aqui, explica o autor, está "Relacionado ao papel representado no brinquedo, ele não é ainda compreendido como a regra do jogo". Outro aspecto enfatizado pelo autor, como importante nesses jogos, é que, por meio deles, a criança começa a se auto avaliar. Não é a avaliação que ela obtém das pessoas que a cercam, mas sim, construída a partir das relações, nas quais tem a oportunidade de julgar-se e se comparar com seus pares. Tomando como exemplo um jogo russo tradicional, chamado de "Pegador enfeitado", estudado por Elkonin e muito conhecido pelas nossas crianças e com o nome de "Duro-mole", ou ainda, uma variação um pouco mais complexa e muito utilizada nas nossas aulas e denominada de "pegador americano", o autor afirma que eles introduzem um elemento moral na formação da criança, não através da retórica, mas através da própria prática, pois, nesses jogos, a criança, mesmo correndo o risco de ser pega, empenha-se em salvar o colega (VYGOSTSKY,1988:139).

Para encerrarmos a análise do jogo, nesta perspectiva, acrescentaríamos uma ressalva importante apresentada por LEONTIEV.

Segundo ele,

Cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora não temos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É que essas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições históricas exercem uma influência tanto sobre o conteúdo concreto e de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (1988:65).

As condições concretas histórico-sociais e não a idade, governam, portanto, a atividade principal, o conteúdo dessas atividades e os estágios de desenvolvimento da psique da criança.

3.2. – Teoria do jogo: Jean Piaget.

PIAGET realizou estudo bastante completo sobre a evolução do jogo na criança, buscando compreender as relações desse elemento no desenvolvimento cognitivo e social do homem. Observou a ocorrência da atividade lúdica desde os primeiros meses de existência do bebê, na forma de jogo de exercício.

A teoria da evolução do jogo de PIAGET , está fundamentada no seguinte pressuposto: em cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança ocorre, predominantemente, um tipo de jogo. A classificação construída com critério genético está baseada na evolução das estruturas mentais. Há três tipos de estruturas, que aparecem de acordo com o desenvolvimento e caracterizam os jogos: o exercício, o símbolo e a regra. O jogo apresenta-se nessa perspectiva como expressão e condição para o desenvolvimento da criança (PIAGET,1971:148).

3.2.1–Nascimento do jogo e o jogo de exercício

Para PIAGET ,explicar o jogo não é uma tarefa fácil, existe um grande número de teorias que tentam explicá-lo, porém não conseguem elaborar uma interpretação causal do mesmo, pois se prendem às questões relacionadas ao domínio do lúdico. A predominância do jogo na conduta da criança, segundo o autor, ocorre porque a relação entre a ação e o pensamento, nesse estágio, apresenta-se menos equilibrada do que no adulto. Enquanto no pensamento objetivo o sujeito se submete às exigências da realidade, o jogo é um mecanismo utilizado para submeter à realidade as próprias possibilidades de assimilação.

Ao explicar o processo de adaptação que consiste na interação do sujeito com o meio, o autor diferencia dois subprocessos complementares: a assimilação e a acomodação, e apresenta diferentes relações entre os mesmos. O ato de inteligência (adaptação), no período sensório-motor, caracteriza-se pelo equilíbrio entre os dois subprocessos. A imitação, segundo o autor, caracteriza-se pela predominância da acomodação sobre a assimilação, sendo que a primeira ultrapassa os limites impostos pela adaptação, levando o indivíduo a uma "Espécie de hiperadaptação por acomodação a modelos não utilizáveis de maneira não-imediata mas virtual". O jogo, por sua vez, percorre um caminho inverso, o processo se inverte e a assimilação predomina sobre a acomodação. As atividades são realizadas pelo prazer único de dominá-las, gerando no indivíduo um sentimento de "Poder e eficácia". A evolução do jogo se dá por um "relaxamento do esforço adaptativo". (PIAGET,1971:117-118).

Segundo o autor, o jogo tem sua origem no período sensório- motor, estágio pré-verbal. A primeira atividade lúdica surge, assim, primeiramente, sob a forma de jogos de exercícios funcionais, dependendo, para sua realização, de esquemas motores assimilados. PIAGET afirma que quase todos os esquemas dão lugar aos exercícios lúdicos (1971:149).

O que caracteriza os jogos de exercícios é a repetição de gestos, movimentos e sons apenas com finalidade exploratória ou pelo prazer do efeito causado. A criança brinca com o próprio corpo, com movimentos dominados com objetos impondo a esse seus esquemas. Logo que a criança aprende a engatinhar ela executa o movimento por diversas vezes somente pelo prazer funcional. Apodera-se de qualquer objeto para sua disposição e se utiliza do movimento de chocalhar, distraíndo-se com a ação ou com o ruído que ela provoca.

Embora os jogos de exercícios constituam a forma inicial de um jogo da criança no período sensório-motor, eles não são específicos dos dois primeiros anos de vida, mas reaparecem durante toda a infância e, mesmo o adulto, evoca-os sempre que um novo objeto ou conduta são adquiridos. Como exemplo, o autor afirma que "é mesmo difícil ocupar uma nova função acadêmica sem se divertir um pouco, durante os primeiros tempos, com os gestos que se executam em público" (1971:149).

Os jogos de exercícios podem ser divididos em duas categorias. Os puramente sensório-motores e aqueles que envolvem o próprio pensamento. Para exemplificar os

jogos de exercício de pensamento, que não são simbólicos, o autor destaca as crianças que fazem perguntas pelo simples prazer de perguntar, sem nenhum interesse pela resposta (período dos "porquês") ou, então, quando realizam as mais diversas combinações com as palavras sem estarem presas ao sentido ou significado das mesmas.

Tais jogos, segundo PIAGET, no decorrer do desenvolvimento da criança acabam cansando, saturando, ou mesmo rarefazendo-se, pois "o seu objetivo deixa de ser a ocasião para qualquer espécie de aprendizagem". Ressalta, porém, que a cada nova aquisição eles podem reaparecer tanto na criança como num adulto (1971:149).

3.2.2. – O Jogo simbólico

No período compreendido entre, aproximadamente, 2 e 6 anos, uma nova tendência lúdica se manifesta, predominantemente, sob a forma de jogo simbólico. Esta nova forma de jogo tem sua origem nos jogos de exercícios. O que diferencia o jogo simbólico do primeiro tipo de jogo é a "ficção", o "faz de conta" ou "como se". Ele é ao mesmo tempo, imitação de assimilação lúdica (1971:128).

Para PIAGET, a formação do simbólico lúdicos não está vinculada à influência do signo ou da socialização verbal; a passagem do exercício para o símbolo se dá em razão da própria evolução da inteligência. Enquanto no período sensório-motor, jogo e imitação são funções antitéticas, no jogo simbólico, os dois processos, jogos de imitação passam a ser solidários. O autor observa que "J." com a idade de um ano; três meses e 12 dias pega uma toalha com franjas e faz que está dormindo, falando "na-nã" (1971:126).

Nota-se neste jogo a presença de uma assimilação lúdica que de forma os objetos, subordinando-os à fantasia e imitação, pois a criança imita o seu gesto de dormir. Encontra-se, pois, no exemplo, em que a criança finge que dorme, uma união entre a assimilação deformante, princípio do jogo, e uma espécie de imitação representativa. A primeira fornece o ato ou objeto simbolizado (significado) e a segunda constitui o simbolizante (significante) (1971:134).

Como compreender que, de opostos, os dois processos passem a se unir no início da inteligência intuitiva? O autor explica que no período sensório-motor ocorre no jogo e na imitação a predominância respectivamente da assimilação e da acomodação, embora em todo esquema ambos sempre estejam presentes. Os dois processos, contudo, evoluem paralelamente, frase por frase, unindo-se num período pré-operatório. Nenhum esquema, concluiu o autor, é a priori, adaptativo, lúdico ou imitativo; o que determina uma dessas direções são suas "Relações recíprocas" (1971:135). Tanto que, um mesmo esquema pode tornar-se imitativo, logo após, lúdico e depois adaptativo. Portanto, para responder à questão acima, o autor destaca as diferentes "Relações recíprocas" entre os dois processos no período sensório-motor:

- Adaptação inteligente: equilíbrio entre assimilação e acomodação: cada objeto ou movimento é assimilado a um esquema anterior que, por sua vez, altera-se, modifica-se, isto é, acomoda-se ao objeto ou movimento, formando uma nova estrutura, uma nova organização.

- Jogo de exercício: predominância da assimilação sobre a acomodação: o objeto ou movimento é assimilado a um esquema anterior, sem contudo, modificar ou alterar o esquema, este não se acomoda ao objeto ou ao movimento.

- Imitação: o que predomina é a acomodação; o esquema anterior era transformado por acomodação ao modelo atual, mas sem possibilidades de incorporação do modelo; o esquema é reconstituído após a situação sem sofrer alterações (1971:135).

Todo esse complexo de relações faz com que diversas condutas no início da inteligência intuitiva ou representativa estejam diferidas e interiorizadas; a imitação adquire a função formativa de significantes em relação aos significados adaptados ou lúdicos e pode, então, desenvolver uma acomodação aos objetos ausentes e não só aos presentes. O que diferencia a adaptação representativa do simbolismo lúdico é, essencialmente, que, na adaptação, assimilação e acomodação estão em equilíbrio, sincronizadas; no símbolo lúdico, o objeto atual é assimilado a um esquema anterior sem relação objetiva com ele (significante) e é para evocar esse esquema anterior ou objeto ausente (significado) que a imitação intervém a título de gesto de significante (1971:136).

O conjunto de seres ou eventos representados no jogo simbólico são objetos ou fatos na própria vida da criança. Através do símbolo, ela pode assimilar a realidade

subordinando-a a seus desejos e interesses. Assim como nos jogos motores, a criança, através da assimilação funcional, reproduz cada uma das suas novas aquisições motoras, no jogo simbólico ela reproduz as suas experiências, através da representação. Nos dois casos, o que se pode constatar é que a reprodução é, sobretudo, afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes ou de reviver uma experiência fugitiva. PIAGET afirma que tais jogos, mais do que as outras formas, exercem uma função essencial na vida da criança, isto é, no seu desenvolvimento, no seu equilíbrio afetivo e intelectual. Porque, desde muito cedo, esta é

Obrigada a adaptar-se, sem cessar a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras permanecem exteriores, e a um mundo físico e social que ela mal compreende, a criança não consegue tal como nós, satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. (PIAGET,1968:51).

Portanto, nos jogos de imaginação, a criança liberta-se da pressão do mundo adulto e transforma o real de acordo com suas necessidades e capacidades assimilativas. No período correspondente entre um ano e meio e sete anos, aparece uma série de níveis de jogos simbólicos: metamorfose de objetos, exercício de papéis sociais, liquidação de conflitos, combinações antecipatórias, etc, que incorporam características e processos. Entre 3 e 4 anos, tais jogos atingem o seu apogeu e começam depois a declinar. Não significa, afirmou o autor, que haja alguma diminuição em quantidade e nem mesmo que percam a sua intensidade afetiva. O que ocorre é que é cada vez mais a criança busca reproduzir o real, perdendo com o caráter de deformação lúdica. Vai aumentando, gradativamente, o seu interesse em imitar o real e ao mesmo tempo a criança vai procurando diferenciar e ajustar os seus papéis nos jogos (1971:176-179). O último período, entre 7 e 12 anos, é caracterizado, segundo o autor, pelo declínio do simbolismo, em proveito da estruturação do jogos de regras e das ações cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado (Ibid.,p.180).

3.2.3 - O Jogo de regras

O terceiro tipo de conduta lúdica que aparece na criança são jogos de regras. Eles começam a se manifestar por volta dos 4 anos. O os papéis nos jogos simbólicos

tornam-se mais complexos; agora, eles se diferenciam e se tornam complementares. Esses jogos, porém, desenvolvem-se de maneira acentuada no período entre 7 e 12 anos. Diferente dos dois tipos anteriores, que com a idade acabam sendo substituídos por outras formas, os jogos de regras subsistem, predominam e se desenvolvem durante toda a vida do indivíduo.

Para PIAGET, o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. Tal como o jogo simbólico que substitui o jogo de exercício, logo que surge a representação, da mesma maneira o jogo de regras substitui o jogo simbólico e absorve os jogos motores com a constituição das relações sociais (Cf.1971:182-183).

O autor define o jogo de regras como:

Combinções sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bola, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, e descer.) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitindo de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (Ibid.,p.184).

Tais jogos podem ter sua origem em costumes adultos que caíram em desuso (de origem do mágico-religiosa, etc.), como também em jogos de exercícios ou simbólicos que passaram a ser coletivos (p.185). Portanto, o que diferencia o jogo de regras dos jogos anteriores é que ele pressupõe a existência de parceiros, isto é, de relações sociais e interindividuais, bem como de certas obrigações comuns (a regra). Tais pressupostos e lhe conferem um caráter eminentemente social. O desrespeito à norma é considerado uma violação ou uma falta e o faltoso ficam sujeito a punições, podendo até mesmo ser excluído da participação no grupo de jogos.

PIAGET distingue dois tipos de jogos em função das regras:

-jogo de regras "Institucionais": esses jogos são transmitidos, por pressão, de geração a geração com preservação dos conteúdos e regulamentos, (exemplos: jogo de bola de gude e amarelinha);

-o jogo de regras espontâneos: são os que dimanam das interações sociais, mediante acordos momentâneos de temporários. Podem tanto resultar dos jogos motores como dos jogos simbólicos e, mesmo sendo praticados entre sujeitos de diferentes idades, as relações são estabelecidas como se fossem "iguais e contemporâneas" (Ibid.,p.183-184).

Segundo PIAGET, nessa última forma de jogo ocorre o abandono do jogo egocêntrico das crianças menores, isto é, centrado no seu próprio interesse, em proveito de uma forma baseada na descentração, na qual prevalece a aplicação efetiva de regras e o espírito de cooperação e entre os jogadores (1971:180).

Vimos que no jogo de exercício a assimilação predomina sobre a acomodação, a criança repete suas condutas sem esforço de adaptação, por simples prazer funcional. Num jogo simbólico ela utiliza de mecanismos para assimilar a realidade ao eu, isto é incorporá-la para revivê-la, dominá-la, ou compensá-la. Quanto ao jogo de regras, o autor afirma que ele apresenta um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu-princípio de todo o jogo-e a vida social. Ele é ainda satisfação sensório-motora ou intelectual, onde, de forma regulada, os jogadores buscam a vitória de uns sobre os outros. A terceira e última forma de jogo, conclui o autor, não contradiz o princípio de assimilação do real ao eu, ao mesmo tempo em que concilia a essa assimilação lúdica com as exigências da reciprocidade social (Ibid.,p.216). Podemos concluir os estudos de PIAGET, que os jogos refletem a estrutura mental da criança e nela influem, sendo, em todas as suas formas, a assimilação do real ao eu.

3.3. A EVOLUÇÃO DA PRÁTICA E DA CONSCIÊNCIA DE REGRAS

O estudo:"O julgamento moral na criança", elaborado por Piaget no início de sua carreira de epistemólogo e psicólogo é de grande relevância para esse trabalho, pois, a partir deste estudo, podemos entender as diferentes posturas das crianças nos jogos:1 as praticando atividade enquanto processo e outras já preocupadas com o resultado, controlando a sua atuação e a dos seus pares.

Para estudar o julgamento moral, o autor analisou, em uma parte da pesquisa, as regras dos jogos sociais (bolas de gude e amarelinha) praticados por crianças e constatou dois tipos de fenômenos:" a prática das regras" e a "Consciência da regra".

Prática das regras:"É a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente".

Consciência da regra: "*É a maneira pela qual as crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado o decisório, a é que economia ou a autonomia inerente às regras do jogo*" (Piaget,1977:12).

Do ponto de vista da prática de regras, o autor distinguiu quatro estágios sucessivos:

Primeiro-estágio puramente motor e individual: a criança, nesse estágio (até 2 anos), brinca sozinha, manipula as bolinhas de gude e de acordo com seus interesses e hábitos motores. As condutas são de assimilação por prazer funcional, utilizando Hook-se dos esquemas motores é das bolinhas. A conduta é estritamente individual, não se podendo falar em regras coletivas, mas sim, apenas motoras (PE.23). Segundo o estágio e egocêntrico: as crianças nessa fase (entre 2 e 5 anos) e jogam o uma as próximas às outras, tem interesse em jogar perto dos mais velhos e para tanto procuram imitar suas regras já codificadas. Porém, não se preocupam em vencer, pois ainda não consegue um uniformizar as regras e as condutas, não estando aptas cognitiva e socialmente para tal. Esse caráter de imitação dos mais velhos e ao utilização dos exemplos de jogos de acordo com seu ponto de vista, que o autor designa de peito centralismo. Terceiro estágio de cooperação um nascente: as crianças (entre 7 e 10 anos) já procuram vencer e começam a uniformizar regras e condutas durante seus jogos. Já são capazes de desse entrarem, isto é, de trocarem. Os de vista e de cooperar em momentaneamente. Nessa fase de transição, elas permanecem ainda e inseguras e ele, ao serem questionadas sobre seus jogos, demonstra um contradições e falta de interesse sobre as legislações dos mesmos. Quarto-estágio de codificação de regras: as crianças e (com idades de entre 11 e 12 anos) e são capazes de cooperar a fim de unificar e modificar nem as regras. Estas são conhecidas nas suas minúcias por todos os praticantes. Aumenta o interesse pela legislação, ocorre ar discussão que a reflexão sobre as diferentes possibilidades de organizar jogos. Observando crianças desse estágio jogando, nota e-sei que, aparentemente de, elas mais discutem do que jogam. Ao serem queridas sobre as regras e suas variações, dão informações demonstrando coerência em concordância em suas respostas. Lê-se do pesquisador era saber se a criança acreditava no valor místico das regras com no valor decisório das mesmas ou então na é ter anomalia de direito divino ou se estava consciente da sua autonomia e (Piaget,1977:23)). Quando há esse fenômeno, o autor de extinguir ou três diferentes estágios: entre primeira estágio: corresponde ao puramente motores e individual da prática de regras. A regra não

se apresenta de forma coercitiva pouco obrigatória, a criança joga de acordo com seus interesses (início do estágio e egocêntrico), utilizando-se dos esquemas motores assimilados. A regra apresentar-se como exemplo que causa interesse a criança, não existindo há necessidade de cumprimento da mesma (e Piaget,1977:25). A criança estabelece estabelece para si rituais que esquemas de ação, construídos pela repetição, porém, explica o ator, que mesmo que a criança nunca tenha visto as bolinhas, ao entrar em contato pela primeira vez com esses novos objetos, ela já sabe, de antemão, que certas regras e impõe-se com relação a elas. Esse sentimento de "Regularidade" e é resultante do grande número de permissões e proibições que desde a mais tenra idade pressionam a criança (Bibi de., PE.46). Segundo estágio: corresponde ao apogeu do egocentrismo e a primeira metade do estágio de cooperação. A criança até ampliando as suas relações sociais, começa a observar jogos de outras crianças e tenta jogar de acordo com as regras recebidas exterior mente por. Porém, ao considerar as regras de origem adulta o transcendental, não se permite mudá-la sem o qual terá alas, com sede como sagradas de intocáveis. Mesmo que surja o uma nova norma ela é tomada como pertencente ao grupo das tradicionais. Toda modificação na regra é vista como transgressão (gibi de., PE.25). A criança tem a ilusão de acordo no seu jogos, mas esse fenômeno não ocorre. Pelas suas características psicológicas fase egocêntrica, ela está fechada no seu eu que não pode realizar um contato interativo com o adulto e. Por outro lado, o adulto, quase sempre, abusa da sua autoridade, não se preocupa em fundamentar suas relata suas na igualdade, prevalecendo o respeito unilateral. A coação, o respeito unilateral estão alinhados ao egocentrismo infantil e não permitem a socialização da criança; e sou o desenvolvimento da cooperação, a troca entre iguais, é que pode realmente sociais socializar ala. No que se refere às regras gerais, impostas pelo adulto, a criança submete submeter-se a elas intencionalmente e mais ou menos por completo. O respeito místico da criança pelas regras dos jogos dos mais velhos, explica a-se é o fato dela transferir para tais jogos o sentimento de "Submissão", construído a partir da sua relação com adultos de parecer içada no respeito unilateral (PE.53-54).

Terceiro estágio: tem início desde a metade do estágio de cooperação que se prolonga durante todo o estágio de codificação de regras. Nele, a consciência da regra transforma-se e avança no sentido da modificação do sentimento em relação à mesma. A autonomia sucede a um veterano mídia: a regra deixa de ser algo imposto de e exterior ao

indivíduo para se transformar gradativamente em ação inferiorizada regida pelo consentimento mútuo e sujeita a alterações, desde que ocorra acordo entre as partes (Ibid.,p.25). Para que aconteçam essas mudanças concorre em três sintomas concordes antes, afirma Piaget. Primeiro, a criança seita que ocorram mudanças, nas regras, desde que tais decisões sejam acordadas. Segundo, ao conceder a regra como resultante de decisões de acordos mútuos, ela deixa de ser considerada como eterna e transmitida de geração a geração. O por último, a respeito das origens do jogos e das regras, as crianças começam a compreender que, diferentemente da concepção de imposição, elas foram sendo estabelecidas e firmadas, progressivamente, pelo acordo o autônomo das crianças. Podemos afirmar, do que foi mencionado, que a lei da cooperação sucede a lei da coação."Desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicados no próprio funcionamento da vida social entre iguais" (1977:63).

A compreensão da evolução e da prática e da consciência da regra é fundamental, pois tanto na nossa própria experiência, como nos dados obtidos através das entrevistas, constatamos que os professores de educação física que atuam no o ciclo básico e tomam como referencial inicial que a criança já está apta a realizar jogos com regras. Algumas atitudes das crianças, que sem essa base teórica poderiam ser consideradas com transgressão o participação inadequada, a partir do estudo, o educador a paz entenderá como refletindo o próprio desenvolvimento da criança.

Lima¹⁸ afirma que, na perspectiva e a gente Diana, o jogo "Tem a função de equilibrar o sujeito frente à agressão do meio,Ou seja, constitui um mecanismo autoconstrutor e organizadorsemelhante ao da vida embrionária. A criança seria aniquilada se a complexidade dos fenômenos conflitantes da sociedade adultaabatesse todo seu peso sobre seus delicados mecanismos psicológicos, ainda em desenvolvimento. Daí porque ela estádotada geneticamente de dispositivos de assimilação quereduzem a realidade ar dimensões que lhe são adequadas (Apud BONAMIGO,1991:31).

¹⁸ LIMA, Lauro Oliveira. Niveles estratégicos de los juegos. **Perspectivas**, Paris, v. 16, n.1, 69-78, 1986.

3.4. JOGOS E BRINQUEDOS NA VISÃO DE WALTER BENJAMIN

As reflexões de Walter Benjamin, aqui descritas, foram retiradas do livro: "A criança, o brinquedo, a educação" a (Benjamin,1984), editado pela primeira vez, na Alemanha ocidental, em 1969. No estudo estão reunidos ensaios e artigos críticos sobre a infância, juventude, educação, brinquedos, jogos e livros infantis. Retiraremos dos diferentes ensaios as reflexões do autor, principalmente aquelas que se relacionam aos jogos e brinquedos. Nelas, o autor apresenta a concepção de que por jogos e brinquedos não são "Neutros", mas sim documentam que sofrem influências sócio-culturais, ideológicas e históricas. A verdadeira compreensão desses fenômenos não pode prescindir da compreensão de tais fatores. O que é brincar para Benjamin brincar, afirmou tudo, significa sempre libertação. As crianças são rodeadas por um mundo de gigantes, a ameaçadora, sem perspectivas de solução, o "Liberta-sei dos horrores do mundo através da reprodução vinha atualizada do período pós-guerra e contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar (1984:64).

Segundo o autor, a preocupação excessiva do adulto em produzir objetos que devem servir para as crianças é estúpida.

“Desde o iluminismo isso constitui uma das, mais rançosas especulações dos pedagogos. A obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção que dá a ação das crianças. Elas se hão, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do em ter alfaiate ou do marceneiro. Neste os restos que sobram e eles entenderam reconhecem com o rosto que o mundo das coisas volta exatamente em que para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos em imitar as obras dos adultos do que em entre estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo entre que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação.” (Ibid.,p.77)

Com isso, destaca BENJAMIM, as crianças criam para si um próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num mundo maior. Portanto, "dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças que não se prefere deixar que a própria atividade -com todos os seus requisitos de instrumentos encontre por si mesma o caminho até elas" (1985:78).

A liberdade da criança é um requisito básico no processo de brincar e ela com certeza estimula a criatividade, possibilitando a criança comportamentos divergentes daqueles esperados pelo adulto. "E já não tem mais visto", ouve-se freqüentemente, segundo Benjamin, entre os adultos, quando fazem observações sobre jogos ou brinquedos antigos das crianças.

Muitas vezes essa impressão é resultante da maneira indiferente com que o adulto encara essas condutas lúdicas, porém, elas continuam a fazer parte do mundo da criança (1984:63). O adulto não pode estabelecer esperar por parte das crianças condutas previamente estabelecidas por eles. Antes de tentar enquadrar o brinquedo é fundamental respeitá-lo e valorizá-lo.

O adulto, até mesmo bem-intencionado, ao interagir com crianças em jogos, equivocadamente, confundir os papéis e muda a sua forma de ser, tomando atitudes pueris, no intuito de identificar-se com as mesmas. Na análise de reflexões sobre (velhos livros infantis), Benjamin apresenta um apontamento que acreditamos poder contribuir na compreensão e superação dessa forma distorcida de relação entre adulto e criança. Segundo o autor,

"A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil; Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal. E já que a criança tem um sentido aguçado mesmo para a seriedade distante e grave," o que ela considera é que "Esta venha sincera e diretamente do coração (...)"(Ibid.,p.50).

Esta reflexão do autor sobre a "Representação" de adultos para as crianças foi fundamental para que questionava sermos a nossa própria conduta como professor, pois, na ânsia de acertar, confundia os o nosso papel de educador, isto é, de mediadora entre a cultura corporal e as crianças, assumindo atitudes pueris, acreditando que assim nos em identificar íamos melhor com elas. O que ocorria, por conseguinte, é que o processo pedagógico ficava à deriva, pois tais condutas deixavam confusos o professor e as crianças. Com a competência adquirida por meio de conhecimentos teórico-científicos e a vivência da prática educativa fomos progressivamente se situando e aprendendo a diferenciar os papéis dos personagens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dificuldade e exigiu de nossa parte grande esforço para que pudéssemos superá-la e nos aproximarmos da busca do equilíbrio entre liberdade e autoridade., entre brincar e aprender.

As crianças, afirma Benjamin, não são tão ingênuas e puras como acreditam pedagogos fiéis de nostálgicos aos sonhos "rousseauianos". As vezes deparamo-nos com a faceta cruel, grotesca e selvagem da natureza infantil. Escritores como RINGELNATZ, pintores como KLEE, segundo o autor, captaram o elemento despótico e desumano nas crianças. Segundo pereira, Benjamin aprendeu a enxergar a criança não como um adulto em miniatura, nem tampouco comum "O menino", mas pelo contrário como um ser humano de pouca idade que constrói a seu próprio universo de é capaz de apresentar lances de pureza e ingenuidade, sem contudo e eliminar a agressividade, a resistência, a perversidade, ou o humor, vontade de domínio e mando (Apud BENJAMIN, 1984:11).

Destaca Benjamim que jamais conseguiríamos chegar ao conceito do brinquedo se tem entrássemos explicá-lo pelo espírito das crianças. As crianças não são nenhum a Robson Crusoe e não constituem nenhuma forma de grupo ou comunidade isolada, mas sim representam uma parte do povo e da classe que provêm. "Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; e são, isso sim, um mudo diálogos simbólico entre elas e o povo" (Ibid.,p.70).

A arte popular e a concepção de mundo infantil, afirma o autor, querem ser compreendidas como configurações coletivas.

"Assim como o mundo da percepção infantil está marcado pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança sede fronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, num país feérico de uma infância como de uma arte puras. O brinquedo mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, a na verdade que não pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste a criança uma certa liberdade em Aceitar ou recusar as coisas, muito dos mais antigos brinquedos (bola, a arco, com moda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos a criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos" (Ibid.,p.72).

O autor do alerta para a necessidade de considerar o brinquedo como resultante do processo sócio-histórico -cultural, influenciado pela ideologia, pelos valores, pela visão de mundo hegemônica. Portanto, ao utilizar os o jogo o brinquedo como elemento pedagógico é importante elucidar o que está por trás da sua aparente ingenuidade.

Segundo o autor é um grande equívoco supor que as próprias crianças, movidas por interesses e necessidades, determinam todos os brinquedos. É desatino, explica Benjamin, quando se acredita poder explicar a matraca do bebê com a seguinte afirmação: "Por regra geral a audição é o primeiro sentido a exigir a atividade" - desatino porque desde os tempos remotos o chocalho é um instrumento de defesa contra maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser dado ao recém-nascido. Esse será que mesmo o autor desta obra não se e que evoca ao fazer a seguinte observação: "Tudo aquilo que a criança vê e reconhece num adulto deseja para a sua boneca. Por este motivo até nos séculos XIX a boneca só era comum em trajes de adulto. O bebê enfaixado ou como a de que domina o mercado de brinquedo, não existia até então"? Não ,boneca é ora grande, ora pequena, com mais frequência Pequena, pois trata de um ser subordinado. Isto se deve muito mais ao fato de que até o século XIX o bebê era inteiramente ignorado enquanto ser dotado de espírito dele, por outro lado, o adulto representava para o educador o ideal à semelhança do qual ele pretendia formar a criança" (Ibid.,p.72-73).

Das críticas que Benjamin tece a obra GROBER, concluímos que o jogo não pode ser visto somente como um meio para atingirmos determinados fins. Ele é um espaço de vivência é de apreensão cultural. Algumas tendências pedagógicas que tratam da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental supervaloriza um os objetivos, não se preocupando com a maneira com que o jogo é praticado. Nessas perspectivas, o jogo tem um caráter puramente o utilitaristas. Portanto, concordamos com Brown se ao criticar as tendências que se aceitam o jogo por causa dos objetivos e pedagógicos e ao afirmar que "O jogo tornar-se-ia alienação sobre mim é sede submetessem os educando os. Ao contrário, deve ser colocado à sua disposição, num espaço de reflexão" (1993:105). Entre as bonecas acusam há muito tempo o equívoco que considerava as crianças como homens e mulheres em miniaturas."Isso foi obra do século XIX. Pode parecer às vezes que o nosso deu um passo adiante e, longe de ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos" (Benjamin, o 1984:64).

"E contudo, ainda nesse irracionalismo hoje em dia tão zombado, que via na criança o adulto em miniatura, vigorava pelo menos a seriedade, que é pai esfera mais adequada à criança. Ao contrário, ou o humor subalterno, como expressão da aquela

insegurança da qual o burguês não consegue livrar-se ao relacionar-se com crianças, aparece no brinquedo junto com os grandes formatos" (Ibid.,p.73).

Considerando ainda a história do brinquedo, explica Benjamim e abre para parênteses 1984), o formato parece ter uma importância muito maior do que poderíamos supor inicialmente. Com efeito, na segunda metade do século XIX, quando começa a decadência da produção de objetos em miniatura, percebe-se como os brinquedos tornam-se maiores e vão perdendo os poucos os elementos discretos, minúsculos e agradáveis. Não resta a menor dúvida, afirma o autor, que os antigos objetos de minúsculos formatos exigiam a presença da mãe de uma forma muito mais íntima.(CPF., e.68) por; e quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai esse ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só as crianças, mas também os pais (PE.68). A (...) "Quem quiser ver a caricatura do capital, sob a forma de mercadoria, precisa apenas pensar em uma loja de brinquedos, tal como até cinco anos atrás era típica, e que até hoje continua sendo a regra é nas pequenas cidades. O um diabólico alvoroço o é a atmosfera fundamental" (p..73). Nesse breve relato histórico, o autor apresenta os brinquedos como documentos que expressam as concepções de mundo nas diferentes de da posição históricas e sua posição contrária à proposta educacional burguesa."A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir as crianças a plena realização de sua infância" (Ibid.,p.87).

Segundo BENJAMIM, existe uma lei fundamental que antes de todas as regras e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo: é a lei da repetição. Para a criança ela é a alma do jogo; "nada a alegra-a mais do que o mais uma vez". A criança, para o autor, age segundo o pequeno verso de GOETHE: "tudo correria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas".

Acrescenta BENJAMIM,

(...) para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas, milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor das terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródias, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. Aqui talvez se encontre mais profunda raiz para a ambigüidade nos "jogos" alemães: repetir a mesma coisa seria um elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um "Fazer como se", mas um "fazer sempre de novo", transformação de experiência mais comovente em habito (BENJAMIN, 1984:74-75).

Entre as diferentes reflexões de BENJAMIN sobre jogos e brinquedos duas foram básicas para nosso estudo. A primeira, é aquela no qual o autor destaca a necessidade que a criança tem de sempre repetir uma atividade impulsionada pelo prazer ou pela sensação de poder ou mesmo pelo alívio e bem-estar que tal repetição um provocou. A criança, através da repetição, afirma o autor, transforma a experiência em hábito. Ao ampliar a cultura corporal da criança novos jogos estão sendo transmitidos e apresentados. Podemos afirmar que alguns desses jogos serão tão interessantes que ela os praticará não uma vez, mais em muitas vezes. A segunda reflexão que destacamos completa a primeira, pois, para o autor, o jogo e o brinquedo não são neutros, mas sim incorporam e retratam a ideologia, as diferentes concepções de mundo, os valores de um determinado período histórico.

Afirma PEREIRA que a elaboração teórica e crítica de BENJAMIN retrata que a criança é o pai do homem, e a consciência de que muito cedo “a roda do destino começa a girar e num estalo fixa as chaves mestras de nossa existência – hábitos, valores, desejos, afetos, inclinações eróticas, tendências espirituais” (Apud BENJAMIN, 1984:11). O espaço que criamos na escola para a crianças jogar ou brincar deve transformar-se num espaço de reflexão e de resgate de valores que contribuam na emancipação humana e na construção de uma nova sociedade. Podemos constatar, com base nesses apontamentos, a responsabilidade que temos ao selecionar as atividades e a necessidade de estarmos atentos àquelas apresentadas e já vivenciada pelas crianças no seu cotidiano.

Toda a criticidade e rigor em nenhum momento retira a magia, a poesia, a beleza presentes na obra de WALTER BENJAMIN. Acreditamos que essa seja uma outra interessante reflexão que podemos considerar na prática educativa ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, isto é, não permitir que os objetivos pedagógicos secundarizem o jogo, fazendo que essa atividade se transforme em mais uma tarefa obrigatória e desinteressante.

Encerraríamos a análise do jogo ou brinquedo na perspectiva Benjaminiana citando este pequeno trecho da sua obra que reflete a capacidade mágica do brincar: “mas quando um moderno poeta diz para que cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?” (BENJAMIN, 1984:75).

3.5. CONCEITO, FUNÇÃO E IMPORTÂNCIA DO JOGAR OU DO BRINCAR NAS PERSPECTIVAS DE OUTROS AUTORES.

Outros autores contribuem na elucidação do conceito do brincar e do jogar apresentando as características e demonstrando a importância destes elementos para o desenvolvimento global da criança.

RILEY¹⁹ afirma que:

Brincar, antes de mais nada, é um processo e não um produto e talvez seja esta a diferença fundamental entre brinquedo e trabalho. Brincar não é um fim de uma atividade ou uma experiência; é a própria atividade e experiência e envolve a participação total do indivíduo no processo. É um movimento físico, emocional e mental ou a combinação dos três” (Apud BONAMIGO, 1991:17).

BRUNER²⁰ sintetiza assim as funções fundamentais do jogo:

- Reduz a gravidade de erros e fracassos;
- A criança, mesmo almejando uma finalidade, pode altera-la no decorrer da atividade;
- Não se preocupa demasiadamente com os resultados;
- Modifica freqüentemente a atividade deixando o caminho livre para a imaginação;
- O jogo é uma projeção da vida interior para o mundo, ao contrário da aprendizagem, mediante a qual o mundo exterior é interiorizado e passa a fazer parte da pessoa. No jogo, o mundo se transforma de acordo com os desejos da criança, ao passo que, na aprendizagem, a criança se transforma para melhor adaptar-se a estrutura do mundo;
- O jogo diverte muito, mesmo tendo obstáculos, pois sem eles o jogo ficaria entediante (Apud BONAMIGO, 1991:33).

¹⁹ RILEY, Sue S. Some reflections on the value of children's. **Young Children**. Washington, v. 28, n.3, p.146-153.1973.

²⁰ BRUNER, Jerome. Juego, pensamiento y language. **Perspectivas**. Paris, v.16, n.1, p.79-85, 1986.

Para SCARFE²¹, a brincadeira é o momento da criança estabelecer e construir relações com ela mesma e com o mundo. Brincando, a criança busca a harmonia com o mundo, domina habilidades, adquire confiança. “(...)Brincar tem todas as características de um requintado e complexo processo educacional, pois assegura a concentração por um longo período de tempo, desenvolve a iniciativa, a imaginação e intenso interesse”.

Brincar influencia e aperfeiçoa a personalidade, o intelecto, as emoções e o corpo da criança. O adulto que compreende o brincar tem a chave para compreender os processos que educam a criança toda (Apud BONAMIGO, 1991:35-36).

GRIFFING²² afirma, fundamentando-se em pesquisas, que a habilidade de brincar pode ser desenvolvida e este desenvolvimento afeta a influência “na cognição e no comportamento social; na imaginação e na criatividade; no processamento de informações; na reversibilidade de pensamento; na habilidade de controlar impulsos e de distinguir o real da fantasia; na cooperação social e no desenvolvimento emocional” (Apud BONAMIGO, 1991:36).

Segundo RILEY (Op. Cit.),

(...) brincar é a atividade que capacita a criança a descobrir e compreender a si mesma, seus sentimentos, suas idéias; é o processo para desenvolver seus conceitos, selecionando suas idéias, para desenvolver a relação com seus pares, sua família e seu universo; é seu modo de integrar suas percepções e idéias ao seu padrão individual de crescimento (...) uma criança que não brincasse - se fosse possível imaginar tal coisa - estaria em sérias dificuldades. (Apud BONAMIGO, 1991:37).

WOLFGANG E SANDERS²³ baseados nas pesquisas atuais e nas teorias do desenvolvimento, mostram a importância do brincar para a alfabetização. Segundo os autores, PIAGET e VYGOTSKY teoricamente demonstraram que o uso de símbolos no brincar pela criança do período pré-operacional fornece a habilidade básica para a representação que será necessária, mais tarde, quando a criança usar as formas mais altas de abstração que conhecemos como signos ou palavras escritas. Por outro lado, segundo

²¹ SCARPE, N.V. Play is education. **Childhood Education**. Washington, v.39, n.3, p.117, 1962.

²² GRIFFING, Penélope. **What Research has to tell us about the importance of imaginative play for young children**. College of Home Economics, Ohio State University, Columbus, 1979. 23 p. mimeo.

²³ WOLFGANG, C. H., SANDERS, T. S. Defending young children's play as the ladder to literacy. **Theory into practice**. Columbus, Ohio, v.20, n.2, p.116-120, 1981.

os autores, as pesquisas tem demonstrando que a criança que não desenvolveu o primeiro nível de representação – brinquedo simbólico – durante os anos de pré-escola é a mesma que tem dificuldades na escola para manipular sistema de signos arbitrários, socialmente estabelecidos (Apud BONAMIGO, 1991:40).

Pelo exposto, vê-se que não é fácil definir o brincar. As várias tentativas de definição e de caracterização apresentam pontos de convergências e divergências. Apesar das contradições, SCARPE (Op.,Cit.) apresenta uma definição bastante esclarecedora sobre o brinquedo ao considerá-lo “como o processo mais completo da mente, um artifício engenhoso da natureza para assegurar que cada individuo adquira conhecimento e sabedoria. O brincar é espontâneo, é criativo, é uma atividade de pesquisa desejada e realizada por si mesma” (Apud BONAMIGO, 1991:18).

BRUNER²⁴ (Apud BONAMIGO, 1991:18) destaca que: “brincar é um negocio sério”, é provavelmente o negócio mais sério da infância e o adulto não deveria apenas respeitá-lo, mas encoraja-lo e propiciá-lo em todas as circunstâncias. Conclui FRANK, “brincar é o modo como a criança aprende o que ninguém lhe pode ensinar”. (Apud HARTLEY²⁵).

²⁴ BRUNER, J. Play is serious business. **Psychology today**. New York, p. 81-83, Jan. 1975.

²⁵ HARTLEY, Ruth E. Play, the essential ingredient. **Childhood Education**. Washington, p. 80-84, Nov. 1971.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade da prática foi relevante e nos obrigou, conforme já expusemos neste estudo, a refletir a perspectiva do jogo como proposta de conteúdo de Educação Física no Ciclo Básico.

Ao tentarmos operacionalizar algumas propostas, apresentadas como alternativas para esse ramo de ensino, percebemos que essas distanciavam-se da concepção de educação que alicerça a nossa prática educativa, concepção esta que tem por meta o desenvolvimento global do educando, integrado ao projeto de transformação social. Procuramos, portanto, na nossa prática educativa além de contribuir na formação da personalidade do educando, participar do processo de construção de uma nova sociedade, transformando a prática educativa num espaço de reflexão, vivência e resgate de outros valores, entre os quais destacaríamos: a sensibilidade, a vivência harmônica entre o homem e a natureza, o respeito mútuo, a alegria, o divertimento, a criatividade, a imaginação, a liberdade, a cooperação, o direito ao prazer, etc. Tal postura é norteada pela convicção que temos de que os princípios que fundamentam e regem a nossa sociedade, tais como a exacerbação da razão e da produção, o ter a qualquer custo, o consumismo, a padronização de condutas, o individualismo, etc, estão desumanizando o homem; atraído pelo poder e pelo lucro, ele implanta os seus projetos de maneira inconseqüente sem considerar os outros homens e nem a natureza. Acreditamos, ainda, que não podemos ficar alheios a esse processo suicida e autodestrutivo sem fazermos a parte que nos compete, mesmo que limitada.

A utilização do jogo como conteúdo do trabalho pedagógico no Ciclo Básico e o aprofundamento teórico do tema despertaram-nos para o potencial desse componente na

formação individual e social do educando. Conforme expusemos na introdução do presente estudo, estamos conscientes da complexidade do processo de apreensão e intervenção na realidade, mas o jogo de palavras do poeta Thiago de Mello expressa com beleza e profundidade a nossa intenção:

*“como sei pouco e sou pouco
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro,
sabendo que não vou ver
o homem que eu quero ser.”(MELLO, 1986:11)*

No capítulo 3 da dissertação, afirmamos que vem aumentando significativamente o interesse de profissionais das mais diversas áreas pelo jogo e que, cada vez mais, pesquisadores e educadores estão convencidos da importância do brincar no desenvolvimento global da criança. As escolas, porém, salvo raras exceções, ainda apresentam um acentuado preconceito em relação a essa atividade. Entendemos que para implementar uma proposta que privilegie o jogo como conteúdo pedagógico é imprescindível a crítica e a superação de algumas tendências que comprometem a operacionalização deste elemento na prática escolar:

- a tendência que encara o jogo como algo supérfluo, não sério, sem qualquer função ou finalidade educativa, apenas como passatempo ou desgaste de energia excedente;
- uma outra, que considera a utilização do jogo inviável, impraticável ou mesmo um “ monstro” , conforme declara um dos nossos entrevistados, argumento apresentado em razão da dificuldade sentida na operacionalização do jogo na escola;
- e também, as propostas que utilizam o jogo como engodo ou um artifício para dissimular as obrigações sociais.

PIAGET, ao questionar a tendência que considera o jogo como não sério ou destituído de significado, afirma que “ (...) essa visão simplista não explica a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo e ficção por exemplo”(1988:158).

Ao criticar a teoria do jogo de *KARL GROOS*, que apresenta esse elemento como um exercício preparatório, útil ao desenvolvimento do organismo, *PIAGET (1988)* conclui que o autor conseguiu apenas explicar os jogos de exercícios, pois em tais atividade órgãos e condutas se desenvolvem através do funcionamento; todavia nos jogos superiores, por exemplo, o simbólico, a conduta da criança ultrapassa o simples exercício funcional. Ao representar simbolicamente, ela revive novamente uma situação, transformando-a segundo suas necessidades e podendo, portanto, assimilá-la. Nessa perspectiva, o jogo se apresenta como mecanismo assimilação que reduz a realidade a dimensões que os delicados mecanismos psicológicos da criança, ainda em desenvolvimento, tornam-se capazes de assimilá-la.

Destacamos no capítulo 3, ao analisarmos o jogo na perspectiva piagetiana, que a atividade lúdica é expressão e condição para o desenvolvimento mental e social da criança. Com o desenvolvimento interno e a necessidade progressiva de adaptação à realidade, as condutas lúdicas da criança vão se modificando e se transformando em construções adaptadas; ao invés do predomínio da assimilação sobre a acomodação, aumenta o equilíbrio entre esses dois processos, isto é , os jogos pela própria evolução interna se transformam pouco a pouco em condutas adaptadas, exigindo sempre mais de trabalho efetivo. Podemos observar, a partir das análises piagetianas, que a predominância do jogo na conduta da criança ocorre porque a ação e pensamento, nesse estágio, apresentam-se menos equilibrados do que no adulto. Enquanto no pensamento objetivo, o sujeito se submete às exigências da realidade, o jogo é um mecanismo utilizado para submeter a realidade às possibilidades de assimilação do sujeito, função de grande importância para o desenvolvimento da criança.

Segundo *BEJAMIN (1984)*, o brinquedo é o confronto da cultura adulta com a criança, pois é dos adultos que as crianças recebem os seus brinquedos, portanto eles recebem influências das ideologias, dos valores, das diferentes concepções de homem e de mundo. Adverte o autor que nem sempre as crianças estão empenhadas em imitar o mundo

adulto, mas procuram estabelecer uma nova e incoerente relação com os mais diversos materiais, criam para si um mundo próprio inserido num mundo maior. A partir dos apontamentos do autor sobre jogos e brinquedos podemos inferir que brincar é tempo e espaço de assimilação cultural e também de produção cultural. Segundo ZANLORENZI (1991:6), os jogos e brincadeiras “ possibilitam à criança assumir, empiricamente, a posição de produtora cultural e a própria noção da diferença – evidentemente, não conceitual – entre manusear, vivenciar, experimentar, recriar, enfim, produzir símbolos e consumir símbolos”.

Quase todas as crianças se interessam e sentem necessidade de brincar ou jogar. Existem exceções: já tivemos alunos que olhavam para o professor e também para os colegas com um olhar de ‘adulto’, acreditamos que pensando: “ que graça tem essa algazarra” ou “ não sei para quê isso serve”. Constatamos, porém, que com o decorrer do tempo acabavam experimentando e gostando desse tipo de vivência, mudando a sua atitude diante do jogo. Na escola em que trabalhamos, diversos alunos, quando nos avistam, correm para perguntar: - “ Professor, hoje tem Educação Física? “ Mesmo o colega do lado afirmando que não, continua incisivo na questão, como que querendo dizer: - “Não se esqueça da nossa aula!”.

A necessidade de recuperação da força do lúdico na educação e / ou na Educação Física, analisada no presente estudo, fica mais patente, se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta na sociedade contemporânea, é voltado, quase que exclusivamente, para a vida produtiva. Segundo MARCELLINO,

(...) a lógica da produtividade que impera na nossa sociedade, vinculou o lúdico – as coisas não sérias - à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade, mas que mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado cada vez mais precocemente. (...) A criança é vista apenas como ‘promessa’, um adulto potencial, em que se deve investir, o que gera o sentimento de ‘inutilidade da infância’. Sua única aspiração possível é tornar-se adulta (1990:60).

Todos os esforços, até mesmo nos conteúdos que poderiam ser vivenciados ludicamente, como as práticas esportivas, por exemplo, segundo o autor, (e nós destacaríamos as atividades desenvolvidas na Educação Física no Ciclo Básico) são dirigidos para a preparação do tipo de adulto exigido pelo mercado profissional. A proposta do jogo como conteúdo pedagógico apresentada neste estudo parte do pressuposto de que não podemos perder a potencialidade de criação, recriação imaginação, fantasia,

capacidade de transformação de situações adversas, intervenção e predominância sobre a realidade. O jogo é um elemento pedagógico privilegiado, porém, é importante que não nos esqueçamos de que:

(...) brincar significa não exigir da vida, por um momento, nada além do que ela é, não lhe cobrar nenhuma finalidade que não seja ela própria. Os jogos são o desejo daquilo que se brinca. Não o desejo de algo que falta e se deve procurar, mas o desejo de algo está aqui e agora, do instante que se passa e do que está para surgir. (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991:6).

O jogo que propusemos e propomos como conteúdo para a Educação Física no Ciclo Básico é o jogo lúdico: espaço e tempo de vivência e produção cultural que arrebatam e fascina a criança e não apenas mais uma atividade escolar obrigatória e sem significado. Destacamos, porém, que o processo de construção da prática educativa exige do educador não só competência teórico-prática e sensibilidade, mas, conforme afirma *DONMOYER*²⁶, a decisão de incorporar tais experiências como estratégia curricular, ultrapassa os limites da questão pedagógica, e se transforma numa “ decisão política, pois, envolve conflito de orientação de valores e perspectivas”. Brinquedo, segundo o autor, “é uma experiência que traz prazer aos participantes; a participação ocorre por causa da satisfação intrínseca geral e não por causa de objetivos extrínsecos; envolve um engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes (...)” (Apud *COSTA*, 1991:26).

²⁶ DONMOYER, R. The politics of play: Ideological and organizational constraints on the inclusion of play experience in the school curriculum. **Journal of Research and Development in Education**. Georgia, 14(3):11-18, 1981.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo : Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho – pais bons o bastante.** Rio de Janeiro : Campus, 1988.
- BOMTEMPO, E. Brinquedo: necessidade e limitações. In: OLIVEIRA, P. S. **Brinquedos artesanais e expressividade cultural.** São Paulo : SESC, 1982. p. 23-27 (Biblioteca Científica – Séries Lazer, 4)
- BOMTEMPO, E.; HUSSEM, C. L. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, E (Coord.). **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos.** São Paulo : Nova Stella – EDUSP, 1986.
- BONAMIGO E. M. de R. KUDE V. M. M. **Brincar: brincadeira ou coisa séria?** Porto Alegre : Educação & Realidade Edições, 1991.
- BRUHNS, Heloisa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário.** Campinas : Papyrus, 1993.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil.** A história que não se conta. Campinas : Papyrus, 1988.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo : SUMMUS, 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da Educação Física. São Paulo Scipione, 1989.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas : Papyrus, 1994.

- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2.ed. São Paulo : Perspectiva, 1990.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.
- MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas : Papyrus, 1990.
- MAURIRAS-BOUSQUET, Martine. Um oásis de felicidade. Coleção Brincadeiras e jogos. **Revista Correio da Unesco**. Lisboa, Portugal, v.4, 1991.
- MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente” bases para a renovação e transformação da educação física**. 5.ed. Campinas : Papyrus, 1986.
- MELLO, Thiago de. **Poesia comprometida com a minha e a tua vida**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultura**. São Paulo : Vozes, 1986.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro : Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo : Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro : Forense, 1988.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 9.ed. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1986 (Coleção Saber Atuar, nº 16).
- ROSAMILHA, Nélon. **Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil**. São Paulo : Pioneira, 1979.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 20.ed. São Paulo : Cortez , 1992.
- TANI, G. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo : EPU/EDUSP, 1988.
- VYGOTSKY, L.; S. LURIA., A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. São Paulo : Ícone, EDUSP, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.