

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

O JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

MAURO HENRIQUE ANDRÉ

São Paulo
2007

O JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

MAURO HENRIQUE ANDRÉ

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. KATIA RUBIO

AGRADECIMENTOS

Se a vida é um jogo, tenho muito a agradecer aos tantos companheiros de equipe que me ajudaram tanto ao longo desse trabalho e na minha formação como um todo.

À Profa Dra. Katia Rubio por me ensinar tanto nesse breve período que trabalhamos juntos e por me apresentar um novo universo de como observar e analisar a cultura.

Ao Prof. Dr. Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas por seu apoio e ensinamentos tão significativos.

Aos meus pais João Cyro e Elizabeth por sempre me apoiarem em minha trajetória.

Aos meus irmãos: Fernando, pelos jogos musicais, e Carlos, meu maior companheiro e adversário de tantos jogos que criamos, recriamos e sempre jogamos.

À Aline por seu amor e alegria.

Ao Baby, meu cachorro, companheiro de tantas tarde de estudo

Aos meus alunos por me estimularem na busca de aprender mais para corresponder ao desafio de lecionar.

Ao Professor Jairo Porto, grande amigo, por seu apoio nessa reta final.

A todos meus amigos e familiares, em especial à Nazima, ao Lucas, ao Mazzela, ao Oscar, à “liga da justiça”, e aos nurianos.

À Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo e a todos os professores e funcionários que dela fazem parte, por proporcionarem a oportunidade de continuar os meus estudos.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE FIGURAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – O JOGO, QUAL SEU AMBIENTE?	3
1.1. A NATUREZA DO JOGO	4
1.2. O JOGO E A CULTURA	8
CAPÍTULO II – O JOGO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	14
2.1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	17
2.2. CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA	20
2.3. CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA	23
2.4. O QUE SERIA O JOGO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?	26
CAPÍTULO III – MÉTODO	29
3.1. SUJEITOS	29
3.2. LOCAL	30
3.3. MATERIAL	31
3.4. PROCEDIMENTO	32
3.5. CONSELHO DE ÉTICA	34

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS	35
4.1. AULA 1 – JOGO EXPOSTO – “PELO CANO”	35
4.2. AULA 2 – JOGO EXPOSTO – “GUERRA DOS CONES”	52
4.3. AULA 3 – JOGO TRASFORMADO – “QUEIMADA”	63
4.4. AULA 4 – JOGO ESPONTÂNEO – “SETE CACOS”	78
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

LISTA DE FIGURAS

	Página
FIGURA 1 – Pátio da escola	30
FIGURA 2 – Pátio da escola	30
FIGURA 3 – Quadra da escola	31
FIGURA 4 – Quadra da escola	31
FIGURA 5 – Organização do espaço da quadra no “Pelo cano”	36
FIGURA 6 – Organização do espaço da quadra para a “Guerra dos cones”	53
FIGURA 7 – Organização do espaço da quadra para a “Queimada”	64
FIGURA 8 – Organização do espaço da quadra para a “Queimada sem morto”	65
FIGURA 9 – Organização do espaço da quadra no “Sete cacós”	79

RESUMO

O JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

Autor: MAURO HENRIQUE ANDRÉ

Orientadora: PROFA. DRA. KATIA RUBIO

Desde os primeiros anos da Educação Física escolar no Brasil, o jogo tem sido um conteúdo utilizado como prática pedagógica, e isso parece ter sido intensificada com o passar do tempo. Apesar de diferentes abordagens justificarem sua importância, usa-se o jogo de modo indiscriminado devido ao fascínio que ele proporciona aos alunos.

O presente trabalho, realizado por meio de uma pesquisa-ação (pesquisador atuando também como professor), busca descrever e analisar as atitudes e comportamentos de crianças (de 10 e 12 anos de idade) na prática de um conjunto de jogos de regras, dentro de um ambiente escolar da rede pública, nas aulas de Educação Física.

Para a realização do estudo foram filmadas 55 crianças participantes de quatro diferentes jogos, de naturezas distintas (jogos: exposto, transformado e espontâneo). A descrição e análise das aulas foram focadas no eixo atitudinal, definindo-se quatro tópicos para discussão: conflitos, cumprimento de regras, expressividade e competitividade.

A relação do indivíduo com o jogo e a cultura foram aqui apontadas como as principais características na configuração do ambiente da atividade lúdica. Observaram-se também algumas situações específicas dessa relação, na medida que o jogo restringiu-se aos jogos de regras (sociais), num ambiente escolar onde indivíduo é representado no papel social de aluno.

Diante dos resultados obtidos o estudo propõe uma prática reflexiva em que os alunos sejam levados a perceber as suas atitudes e procurem adaptar o jogo às suas necessidades e não o inverso. Nessa perspectiva, o professor tem um importante papel de mediador, na medida que cabe a ele apontar as dificuldades dos alunos e promover discussões que favoreçam esse trabalho coletivo.

Palavras-chave: jogo, comportamento atitudinal, cultura, Educação Física escolar.

ABSTRACT

THE GAME INSIDE THE SCHOOL ATMOSPHERE

Author: MAURO HENRIQUE ANDRÉ

Adviser: PROFA. DRA. KATIA RUBIO

Since the beginning of Physical Education entrance in the Brazilian public schools, the game has been frequently used as a content, and in the course of time that practice seems to be intensified. In spite of many approaches of different purposes to justify its pedagogic usefulness, the game has been used as an indiscriminate way due to the fascination that it provides to the students.

The present research searches for a description and analysis of children's (10-12 years old) attitudes behaviors in games, on Physical Education classes, inside a public school. The study was accomplished with the researcher also acting as a teacher.

For the accomplishment of the study 55 children were filmed in four different games, of different kinds (exposed, transformed, and spontaneous). The classes' description and analysis were focused in the attitude axis and it was defined four topics for the discussion: Conflicts, Respect of rules, Expressiveness, and Competitiveness.

The relationship between the individual with the game and its culture were pointed as the main characteristics in the configuration of the ludic activity atmosphere. It was also possible to observe specific situations of this relationship, once the games were limited to the social games (Piaget category), in a school atmosphere where the student represents the individual.

Due to the obtained results, the study proposes a reflexive practice in which the students notice their own attitudes and try to adapt the game to their needs and not the other way around. In this perspective, the teacher has an important mediator role, once he will be responsible to point out the students' difficulties and promote discussions in favor to provide teamwork.

Key words: games, attitude behavior, culture, Physical Education.

INTRODUÇÃO

Desde 2001 o trabalho na área escolar com a educação infantil, e mais recentemente com o ensino fundamental (primeiro e segundo ciclo), nos ajuda a afirmar a presença do jogo nas mais diversas faixas etárias.

A prática de atividade lúdicas por crianças de diferentes faixas etárias e classes sócio-econômicas, de diversas regiões da grande São Paulo, permitiu-nos observar que os significados, ritos, valores e número de participantes são elementos passíveis de alteração, mas a busca pelo jogo mostrou-se uma constante. A medida em que constatamos a fascinação das crianças pelo jogo fomos criando algumas inferências que motivaram a realização desse trabalho.

A primeira delas é que o ser humano é de fato um apaixonado pelo jogo, como Huizinga já expôs de maneira muito mais complexa, de modo que seu possível afastamento do lúdico em idades mais avançadas se dá pela imperiosidade das demandas da existência em distintos momentos da vida e não por um desinteresse das práticas. Afinal, diferentemente das obrigações, o jogo nem sempre permite uma linearidade.

A segunda é a grande contribuição que o jogo pode representar para a Educação, pela enorme motivação que leva ao aprendizado. Poderíamos nesse momento apelar para o idealismo e dizer que o jogo deveria ser mais respeitado dentro da sociedade como um todo, em suas diversas práticas, nas diferentes faixas etárias, mas isso demandaria uma análise mais complexa e apurada dos imbricados mecanismos da sociedade contemporânea, o que não é objetivo desse trabalho.

As percepções que tivemos com essas observações podem não representar uma grande novidade para alguns estudiosos do assunto, mas a convicção da importância dessas práticas para diferentes populações nos trouxe uma imensa motivação para o aprofundamento da compreensão do lúdico. Acreditamos que o entendimento e o compartilhar do conhecimento das diversas reações que as crianças apresentam na prática de um jogo podem ajudar muito a atividade de lecionar.

Dessa maneira, antes de descrever as atitudes das crianças nas atividades lúdicas, procurou-se ter uma compreensão mais aprofundada do fenômeno jogo e a sua relação com a cultura (capítulo 1) e, em um segundo momento, realizou-se um breve histórico do uso do

jogo na Educação Física escolar brasileira, exemplificando a sua utilização em algumas concepções (capítulo 2).

O entendimento das atitudes das crianças frente ao lúdico pode ajudar-nos a aprender um pouco mais sobre como as crianças procedem em um ambiente de jogo dentro da escola. Assim, independentemente da perspectiva (construtivista, desenvolvimentista, cultural, sistêmica, crítico-superadora, entre outras tantas) de que o jogo é utilizado e, qualquer que seja sua função (objetivo, conteúdo, estratégia, avaliação) dentro do currículo da disciplina de Educação Física, a busca por tais conhecimentos visam a ajudar o professor em sua prática e na promoção de uma reflexão sobre o assunto.

O presente estudo busca descrever e analisar as atitudes e comportamentos de crianças entre 10 e 12 anos de idade na prática de um conjunto de jogos sociais (de regras), dentro de um ambiente escolar da rede pública, nas aulas de Educação Física.

Foi escolhido o ambiente escolar da rede pública estadual, em um município da Grande São Paulo, porque se acredita que nele possam ser encontrados valores de uma grande parcela daquilo que se denomina realidade brasileira, a saber, baixo nível de renda, precariedade social, falta de acesso às políticas públicas e exclusão social.

CAPÍTULO I

O JOGO. QUAL SEU AMBIENTE?

“A procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir, como esta, uma necessidade básica”.

(FREIRE, 2005b, p.7)

Ao entrar na sala de aula de uma 5ª série (crianças de 10 a 11 anos) para buscar meus alunos para a aula de Educação Física, observo a realização de jogos por toda parte: alguns ‘batem’ figurinhas no chão; outros se perseguem entre as carteiras com pedaços de papel dobrados na mão que, ao serem rapidamente movimentados realizam um som de um grande estalo; outros jogam papel picado com suas canetas, como se fossem zarabatanas. Após acalmá-los para fazermos a ‘chamada’ e ter uma breve conversa sobre as atividades do dia, outros jogos são iniciados imediatamente: a corrida na escada para ver quem chega primeiro (mesmo sob minhas broncas para que não corram), o pega-pega ou o futebol com garrafas amassadas realizados na quadra até a minha chegada.

Não há dúvida de que o jogo está permanentemente presente na vida dessas crianças, mas a questão que coloco é: “Por que isto ocorre?”.

Seria uma simples busca do prazer, na qual o ser humano mostra-se realmente insaciável, sendo talvez esse o maior desafio na prática educacional: ensinar as crianças a controlar os seus desejos? Não se pode esquecer que a busca pelo prazer não se limita à prática de jogos. Sabe-se que são diversos os meios para se chegar a estados de excitação que não o lúdico. Tal procura pode ser mais intensificada na fase adulta, como a busca pelo sexo, as drogas, o consumismo, ações que proporcionam diferentes sensações de gozo.

Seria possível dizer que o jogo é meio de fuga de uma realidade opressora que obriga as crianças a aprenderem conteúdos que não condizem com sua realidade? Entre as muitas determinações que as crianças encontram em seu cotidiano escolar que geram desconforto, podemos citar a estaticidade à qual elas estão submetidas, em nome da disciplina e das normas vigentes, que as obrigam a permanecerem sentadas por cinco horas quase ininterruptas. Então, não é difícil entender então que o jogo seja visto como uma

forma de liberdade. Além disso, o controle exacerbado do corpo favorece a busca do jogo na procura pelo movimento, ainda que nem todos os jogos caracterizem-se por uma grande demanda de movimentação (FREIRE, 2005a).

Embora seja inegável a busca pelo jogo, as causas ou motivações que desencadeiam essa procura podem ter razões e origens muito diversificadas. Apesar de o jogo estar presente em diversas sociedades e épocas distintas, ainda hoje não se sabe ao certo qual sua origem, mas a dinâmica social de distintos momentos históricos imprimiram suas marcas em seus praticantes.

Não há um consenso na literatura quanto à constituição do jogo dar-se enquanto um elemento cultural ou natural (biológico), devido à sua complexidade de prática entre as sociedades de diversas épocas. (BRUHNS, 1999) A causa que leva à busca pelo jogo e os valores que lhe são atribuídos parecem ser bastante heterogêneos e mutáveis de acordo com a cultura e tempo em que estão presentes, dificultando uma definição sobre o ambiente do jogo.

Embora acreditemos que o ambiente do jogo seja plural, o objetivo deste trabalho é compreender o significado do jogo em um ambiente específico: o escolar. Para tanto, far-se-ão reflexões quanto à natureza do jogo (compreensão necessária para perceber a sua evolução em qualquer ambiente) a partir de HUIZINGA (2005), o jogo e a cultura (para compreender a influência mútua que os dois elementos proporcionam nos diversos ambientes), conforme FREIRE (2005a); BRUHNS (1999) e o jogo e a Educação Física (a sua evolução dentro do contexto disciplinar da Educação Física, retratado no capítulo seguinte), de acordo com BETTI (1991); CASTELLANI FILHO (1994); SOARES (1990).

1.1. A NATUREZA DO JOGO

O primeiro contato com o jogo se dá ainda no início da infância, quando a criança encontra-se em um momento de incessante investigação do ambiente, na busca da modificação desse meio, por meio de brinquedos, brincadeiras, jogos ou simplesmente pela manipulação de objetos. Nota-se que entre tantos motivos que podem levar o homem a buscar o jogo, a formação de sua própria cultura surge como elemento fundamental (HUIZINGA, 2005). É possível perceber nesse momento uma formação complementar do

homem proporcionada pelo encontro entre a sua natureza, caracterizada por sua forma física, seus instintos e sentimentos e a sua cultura, estabelecida por meio de valores (éticos, morais, estéticos), ritos e regras presentes dentro do ambiente em que ele convive.

GEERTZ (1989) aponta o homem como o único animal que se apresenta com uma gestação incompleta, ou seja, que não apresenta ao nascer um desenvolvimento motor e cognitivo tão amplo quanto outros mamíferos. Além disso, seu pleno desenvolvimento é caracterizado por um período muito mais longo em relação aos demais animais. A necessidade de uma complementação só seria possível por meio das relações sociais, ou seja, a “segunda gestação” seria fruto da inserção cultural que pode representar, desde a educação, costumes e valores da sociedade até mesmo a prática de jogos.

Em seu *Homo Ludens* HUIZINGA (2005) já traz no título do livro uma nova forma de designação do homem ao apresentar a diversidade de esferas em que as atividades lúdicas podem ser contextualizadas, não se restringindo apenas ao período da infância, mas ao ser humano em todas as faixas etárias. O autor aponta o jogo como um elemento da cultura, de forma que se pode criar uma série de critérios na diferenciação de sua prática, que pode ser representada pelo local em que é realizado, as pessoas envolvidas (desde a diferenciação de faixas etárias até questões sócio-econômicas), e as questões religiosas. Assim, ao abordar o jogo como elemento cultural, é possível compreender que seus valores e significados podem ser completamente distintos em duas sociedades diferentes.

São muitas as funções representadas pelo jogo dentro de uma sociedade, enquanto um elemento cultural. Dentre elas pode-se observar a formação da identidade entre os praticantes de uma mesma atividade, exemplificado na formação de clubes e associações, formados a partir da criação de grupos que buscam a sensação de estarem ‘separadamente juntos’, por se identificarem em uma aliança de uma mesma ‘sociedade lúdica’ (HUIZINGA, 2005). Embora seja indiscutível a condição cultural do jogo, o autor assume também sua essência natural ao afirmar que “os próprios animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano.” (HUIZINGA, 2005: 3).

Observa-se ainda na prática de jogos por animais que é a classe dos mamíferos quem mais realiza brincadeiras. É justamente essa classe de animais que possui maior

desenvolvimento na escala evolutiva e, conseqüentemente, maior aproximação com os homens. Seria esperado encontrar a prática de jogos e brincadeiras entre os primatas, como de fato PIAGET (1986) encontrou ao descrever chimpanzés realizando jogos simbólicos. O jogo, então, caracteriza-se de maneira mais concreta, uma vez que seu término não se dá exclusivamente em sua prática motora (como no ‘jogo de exercício’), mas exige uma abstração, um desligamento do ambiente, havendo a criação de uma nova realidade (mesmo que momentânea), que é dada somente devido à sua prática.

Apresentamos a seguir a categorização dos jogos, conforme PIAGET (1986), na busca da melhor compreensão de sua complexidade. Nota-se que os jogos são passíveis de diversas classificações devido à sua diversidade e à infinidade de critérios pelos quais podem ser ordenados. A opção por PIAGET (1986) se deve ao fato de apresentar as categorias sugeridas em quatro grandes grupos e favorecer a delimitação do uso do termo “jogo” ao longo desse estudo.

Conforme PIAGET (1986) os jogos de exercício apresentam-se como o nascimento do jogo na vida da criança, praticado nos dezoito primeiros meses. Essa prática é caracterizada pela longa repetição de uma atividade motora, onde o prazer em realizar a atividade estaria em sua própria reprodução. Os jogos são de natureza muito simples e funcionam como uma forma da criança estar constantemente testando o próprio corpo e os materiais que estão ao seu alcance. Assim, o interesse por pegar os brinquedos, encaixá-los e arremessá-los longe, abrir e fechar objetos diversas vezes seriam todos exemplos de jogos de exercício.

Essa categoria de jogo também pode ser praticada por pessoas de outras faixas etárias, uma vez que se trata de um jogo de auto-descobrimto, e na medida que surge um novo desafio ainda não assimilado nasce também o interesse por sua manipulação (o jogo de exercício). É esperado que de fato haja uma diminuição no interesse dessa atividade ao longo do processo de desenvolvimento, uma vez que o número de novos desafios vai diminuindo com o avanço da idade.

“...esses exercícios lúdicos, que constituem a forma inicial do jogo na criança, de maneira nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Reaparecem, pelo contrário, durante toda a infância, sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos; durante sua fase de construção e adaptação simples...

Mesmo o adulto age freqüentemente do mesmo modo: é muito difícil, quando se acaba de adquirir, pela primeira vez, um aparelho de rádio ou automóvel, que o adulto não se divirta fazendo funcionar um ou passeando no outro, sem mais finalidade de exercer seus novos poderes.” (PIAGET, 1986: 149).

Os jogos simbólicos são caracterizados pelo constante uso da imaginação. PIAGET (1986) caracteriza essa fase como o período de formação do símbolo na criança, o qual se dá por uma grande quantidade de jogos de “faz-de-conta”, momento em que as crianças imitam elementos que percebem de sua realidade (histórias que lhe foram contadas, o seu próprio cotidiano, sua família). Os jogos simbólicos são normalmente iniciados a partir dos 3 anos e prosseguem com grande freqüência até os 6 a 7 anos. Ao brincarem de “escolinha” ou “papai e mamãe” as crianças imitam elementos de sua realidade, ou mesmo quando fantasiam algum desenho animado ou super-herói que conhecem tais atividades são exemplos de jogos simbólicos.

O que Piaget chama de jogo simbólico tem uma grande ligação com a formação e assimilação do símbolo, daí a expectativa de que o interesse por esse jogo fique limitado a infância. Buscando ampliar um pouco o conceito apresentado pelo autor, pode-se dizer que as outras faixas etárias ainda teriam um interesse no jogo simbólico, na medida que ainda apresentam um fascínio em imaginar. O “faz-de-conta” ainda se mostra muito concreto no adulto que lê um livro de ficção científica, ou que assiste a um filme que reproduz a Idade Média, alimentando a sua imaginação de como teria sido a realidade naquele período.

Neste sentido, não se está propondo uma modificação do conceito de jogo simbólico, mas que se perceba que há uma evolução de como é dado o “faz-de-conta” em outras faixas etárias, mantendo o interesse por esse jogo, mesmo com uma configuração diferenciada.

Os jogos sociais (ou de regras) agrupam a categoria com maior diversidade. O interesse por esses jogos é iniciado por volta dos 7 anos de idade e parece não ter idade para acabar. O jogo é caracterizado pela busca comum de um mesmo objetivo, sendo essa delimitada por um conjunto de regras determinadas em comum acordo pelo grupo. Os jogos sociais são realizados em grupos, podendo haver apenas duas pessoas ou mais de trinta. O grupo pode ser dividido em times ou realizado individualmente.

A diversidade de jogos de regras vai desde os jogos desportivos coletivos, como o

basquete, futebol, boliche, beisebol; passando pelos jogos cooperativos, brincadeiras de rua, como o ‘esconde-esconde’, ‘pega-pega’, ‘mãe da rua’, até os jogos de tabuleiro como o xadrez, a dama, gamão, carteados.

Os jogos de construção estariam num meio termo entre o trabalho e o jogo, na busca de manipular objetos e meios do espaço na construção de um novo ambiente. Possibilitando uma prática tanto coletiva como individual, os jogos de construção também são encontrados em todas as faixas etárias.

As crianças podem ser observadas praticando-os em brinquedos de montar e desmontar como o uso de blocos de madeira, *lego*, castelos de areia e muitas vezes o uso de utensílios domésticos para realizar o jogo. Nas demais faixas etárias encontram-se o interesse em criar e manipular objetos de uma forma mais introspectiva, como as pessoas que montam quebra-cabeças e modelos de miniatura de carros e aviões, que requerem um alto grau de paciência e destreza manual.

Em síntese, com essas categorizações buscou-se delimitar a compreensão do termo “jogo”, uma vez que sua amplitude requer um maior cuidado ao ser retratado de forma indefinida. Assim, ao invés de se estabelecer uma definição para o vocábulo jogo, buscou-se sua categorização de forma a permitir o uso do termo jogo de forma mais delimitada e clara, diminuindo a possibilidade de interpretações ambíguas.

1.2. O JOGO E A CULTURA

Ao relacionar termos tão amplos quanto “jogo” e “cultura” seria de se esperar que fossem definidos tais conceitos, impedindo interpretações ambíguas ou distintas da que o texto esteja propondo. Definir esses conceitos não só é uma tarefa árdua, como também perigosa. Tanto o jogo quanto a cultura provêm de tempos cujas origens não são claras, tornando a definição incompleta e passível de muitos erros.

Estudiosos do tema parecem chegar a um consenso quanto à amplitude que o vocábulo jogo pode apresentar. KAMII & DeVRIES (1991), CAILLOIS (1990), BRUHNS (1999), BROUGÈRE (1998), FREIRE (2005b) são alguns dos autores que discutem os caminhos para se chegar a uma definição para o termo.

BRUHNS (1999) aponta a dificuldade em compreender a essência da atividade

lúdica em sua totalidade e, *conseqüentemente*, *defini-la* (grifo meu), uma vez que, para tanto, seria necessário que se descobrisse a dimensão cultural do ser humano sem que se perdesse sua integração com seu meio ambiente. Para tanto, seria necessário que se buscasse o significado da produção coletiva dos membros de uma determinada sociedade. A autora aponta ainda que, frente ao desafio de delimitar o entendimento do jogo, há uma necessidade em apresentar certos critérios que o identifiquem como tal. Nessa mesma direção, autores como CAILLOIS (1990), HUIZINGA (1999), BROUGÈRE (1998), CHATEAU (1987) buscaram definir o jogo por meio da identificação de elementos comuns a eles, para que fossem delimitadas uma série de características presentes em um grupo de jogos analisados.

FREIRE (2005b) entende que todos esses autores parecem ter cometido o mesmo equívoco, por analisar o jogo de maneira fragmentada, ou seja, ao identificar alguns elementos do jogo, perdeu-se sua unidade complexa, de modo que diversos elementos encontrados em uma prática lúdica poderiam ser identificados em atividades que não se caracterizam como jogo ou, ainda, deixariam de apontar elementos presentes em jogos que não estariam citados na lista.

O autor entende que a fragmentação do jogo possibilita identificar e analisar cada uma de suas partes separadamente. Juntá-las no final produziria a ilusão da compreensão. No entanto, o jogo é um problema complexo e deve ser tratado em sua complexidade. Dessa maneira, apresentamos a idéia de complexidade sendo aqui tratada no sentido de opor-se ao reducionismo.

Faremos um paralelo com o conceito de imagem que POSTMAN (1999) apresenta em seu trabalho para ilustrar o que essa complexidade representa. Segundo o autor, a imagem não é equivalente a mil palavras, nem a duas, nem a milhares. A imagem é única e pode ser descrita, mas, apesar de seu conceito por meio de palavras ser esclarecedor, isso não o torna equivalente. Seguindo essa mesma idéia, acredita-se que o jogo, enquanto elemento complexo, pode ser esclarecido ao apontarmos possíveis características comuns em sua prática, mas não compreendido em sua totalidade. Para tanto, é necessário que se faça uma análise de todos os elementos que rodeiam a prática do jogo: a sociedade, a cultura, os valores que lhe são atribuídos, uma vez que não se pode compreender o jogo por alguns elementos que lhe sejam comuns, tornando sua definição um tanto difícil.

O uso da palavra “jogo” é constante no dia-a-dia e sua compreensão pela sociedade pode ser observada de diferentes maneiras, uma vez que seu uso faz referência a suas características, notando-se um entendimento do que é jogo e do que não é. Termos como “o jogo do mercado financeiro”, “jogo de interesses (políticos, amorosos, profissionais)”, “jogo de palavras de um poema” são exemplos de alguns usos coloquiais desse termo no cotidiano demonstrando, mais uma vez, sua diversidade. Nos dois primeiros exemplos referiu-se às regras, oportunismo e manipulação de técnicas, táticas ou jogadores na busca de um objetivo comum. Por outro lado, quando se refere às palavras, o jogo pode remeter ao conceito de estética, brincadeira e até do lúdico. Como BROUGÈRE (1998) aponta, o uso metafórico do jogo está presente em nosso cotidiano e manifesta a representação que a sociedade tem desse fenômeno.

FREIRE (2005b) propõe que a melhor forma de compreender esse fenômeno é caracterizando a ambientação onde ele se encontra presente. O autor apresenta como elemento principal desse ambiente o próprio sujeito atuante e entende que suas reações frente a esse estímulo é o que possibilita a sua capacidade de formulação de uma diversidade abrangente ou restrita da atividade.

A idéia de João B. Freire de colocar a interação entre o ambiente e o sujeito como principal elemento da caracterização do jogo leva a uma necessidade de se abordar a cultura. Assim, um jogo não pode ser compreendido como uma prática, se ele não for contextualizado, ou seja, que se possa identificar qual sociedade o está praticando e em que momento histórico.

É possível observar a diversidade do jogo em diferentes comunidades e momentos históricos, desde a Grécia e Roma, passando pela Idade Antiga e também pelos Astecas. Ao jogo podem ser atribuídos valores religiosos, artísticos, de espetáculo e, sobretudo sagrado, com o sentido de ritual (presente nas várias sociedades citadas). Foi somente no final da Idade Média que o jogo ganhou uma conotação de frivolidade, descaracterizando sua importância social, sendo marcado como uma atividade improdutiva e, portanto, desprovida de importância frente aos novos valores vigentes (BROUGÈRE, 1998).

Como forma de ilustrar os diferentes valores e significados atribuídos ao jogo ao longo de sua história, analisaremos o exemplo de dois momentos não muito distantes, porém opostos, de uma mesma sociedade – a européia.

Ao observar as pinturas do século XIV que apresentam brincadeiras como ‘cabra-cega’, ‘briga de galos’ e jogos de tabuleiro (como o xadrez e a malha) sendo praticados por adultos ou entre adultos e crianças, nota-se o registro de uma era anterior ao capitalismo. No então intitulado período pré-industrial não havia grandes diferenciações entre adultos e crianças nem entre o lúdico e o trabalho. As atividades eram definidas segundo as próprias características da natureza, como a duração do dia, período de seca e de chuva e segundo crenças religiosas (BRUHNS, 1999).

O trabalho nesse período histórico apresentava um valor muito diferenciado do de hoje, onde não havia um foco na produtividade e no lucro. O homem trabalhava para sua subsistência e as crenças e as tradições, nas quais os jogos tinham uma importante participação, estavam presentes em seu cotidiano. As celebrações, assim como todas as atividades lúdicas, estavam presentes nas manifestações de lazer e laborais, como a cantoria durante a colheita, até os jogos funerários em festas dedicadas àqueles que morriam.

A partir do século XVII, a Revolução Industrial impôs uma nova perspectiva para o trabalho, com um foco estreito na produtividade ilimitada para uma maior obtenção de lucros e conseqüente diminuição do tempo livre. Além disso, as crianças passaram a ser categorizadas como um novo grupo social, uma vez que, até então, não havia grande diferenciação entre as funções sociais do adulto e da criança, levando o jogo a ser associado com a cultura infantil e, portanto, improdutivo, tal como todas as demais atividades desse grupo social.

Com a ascensão da burguesia, a sociedade industrial foi marcada por profundas mudanças nos valores morais como a condenação das atividades lúdicas atreladas ao trabalho uma vez que essas práticas poderiam comprometer a produtividade (BRUHNS, 1999). Foi nesse momento que o jogo ganhou uma conotação de frivolidade, uma vez que não correspondia aos novos anseios da sociedade capitalista. O corpo agora deveria ser utilizado para o trabalho e o desgaste de energia com jogos eram vistos como uma futilidade indesejada e um risco à produção (BRUHNS, 1999).

O novo sistema produtivo passou a ter o lúdico como um elemento de risco para a sociedade produtiva. Dessa forma, à medida que o conceito de infância se desenvolvia como um período da vida não produtivo, atribui-se ao lúdico esse mesmo valor.

Os jogos passaram a ser destinados então para as crianças e abandonados pelos

adultos que, em seu lugar, começaram a praticar uma outra atividade corporal, nascida e construída dentro do espírito do capitalismo emergente: o Esporte (RUBIO, 2006). A “revolução” desportiva surgiu como um processo em que as regras são fixas e sua estrutura institucional é marcada por uma organização altamente burocratizada formada por clubes e associações (BRUHNS, 1999). O esporte tornou-se um jogo de adultos, e uma vez mais, reproduzindo os valores da sociedade, assim como os jogos lúdicos destinados às crianças, sua realização só se pode dar nos momentos de tempo livre, para que não atrapalhe a atividade produtiva. Assim, cria-se um horário fixo para a prática de jogos, desvinculando-o do trabalho, dos ritos ou religiões. A prática amadora passa a ser um privilégio daqueles que têm um grande patrimônio e não precisam trabalhar, fundamentado o conceito de amadorismo. Ao trabalhador resta a organização em grupos e espaços de prática de tempo livre que, durante o século XX, levará à formação de profissionais do esporte (RUBIO, 2006).

Neste sentido, pode-se observar que o jogo não é realizado por força do acaso. Sua busca não é descaracterizada e sua ligação com a cultura é próxima. BRUHNS (1999) sintetiza essas idéias ao afirmar que todo jogo é escolhido, planejado e imaginado, de modo que se possa estabelecer uma conexão entre o indivíduo, a cultura e o jogo.

Um estudo que somente apresente a conexão entre o jogo e a cultura de uma sociedade ainda não estaria completo, sem que houvesse a análise do indivíduo que o pratica, o jogador. Isso porque o jogo só se manifesta quando é praticado. A relação que cada jogador tem com o jogo é diferenciada, uma vez que, apesar de fazer parte de uma cultura com costumes, tradições e valores semelhantes, a história de cada pessoa é única, gerando motivações diferenciadas, que levam cada indivíduo a se aproximar ou afastar-se mais do da prática do jogo.

“O jogo não é um acaso à parte das demais atividades humanas. Como todas, é vida manifestando-se e, como elas, manifestando-se de maneira típica, apenas quando encontra ambiente fértil para isso. E tudo indica, é o mundo do espírito humano, da subjetividade que acolhe o lúdico e o faz crescer. Quando o homem volta-se para si, livre das amarras da objetividade, pode jogar.” (FREIRE, 2005b: 65)

O jogo exige do homem essa necessidade de “voltar-se para si” e é neste sentido que está sendo retratado aqui como elemento subjetivo, que está exterior à vida habitual,

desligando-se das demais atividades cotidianas, no qual não se busca qualquer proveito material em sua realização. O jogo traz ao homem uma atividade que se resume em sua própria prática e que se cerca das demais atividades por outros limites de regras e espaço (HUIZINGA, 2005).

Assim, sem que haja uma busca de polarização dos conceitos, pode-se compreender o trabalho como elemento característico da objetividade humana, na medida que retrata a própria realidade do sujeito. O jogo, por outro lado, retrata a subjetividade do homem, de forma que simula a sua realidade e apresenta um fim em si mesmo (FREIRE, 2005b).

O jogo, enquanto simulador da realidade, configura-se nas representações que cada indivíduo expressa frente aos conhecimentos adquiridos. Ao observar uma criança brincando com blocos de madeira e os empilhando em forma de casas ou prédios, pode-se notar uma simulação de objetos previamente vistos por essa criança, levando à formulação de um novo símbolo, ou seja, o jogo só se caracteriza como atividade lúdica quando é desnecessário, que esteja sendo praticado voluntariamente. Para seu praticante ele deve ter um fim em si mesma, a motivação para sua realização deve ser intrínseca, o que se resume em sua simples prática.

A compreensão, o valor e o interesse pelo jogo são todos elementos que se resumem nas características particulares do indivíduo. Por mais ampla que seja a sua utilização, desde suas possibilidades de uso pedagógico até suas representações sociais, o jogo apresenta significado singular para cada praticante.

A relação do jogo com a cultura deve ser analisada em suas instâncias macro e micro, considerando-se a sociedade e a cultura onde ele esteja inserido e sendo praticado como forma de compreendê-lo de modo mais amplo, sem que, para tanto, se deixe de apreciar a função que cada jogador apresenta nesse contexto.

Por último, busca-se demonstrar que é por essa complexa relação entre o jogo, cultura e o indivíduo, que se caracteriza o ambiente da atividade lúdica, sem que se possam especificar quais desses elementos atuam como causa ou consequência em suas constantes formações. Diante disso, espera-se que a cultura pode ser caracterizada como responsável pela formação de um jogo, ou que esse último possa ser responsável pela formação de um indivíduo ou ,ainda, que esse seja responsável pela formação de uma nova cultura e, assim, seguindo essa lógica, os três elementos acabam por se influenciar de modo multilateral.

CAPÍTULO 2

O JOGO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O presente capítulo visa a apresentar um breve histórico da Educação Física escolar e a inserção do jogo em sua prática, dentro do contexto social em que ela foi produzida. Dessa maneira, busca-se discutir alguns fatos que ilustram, desde o ingresso da Educação Física na escola, até a apresentação de algumas perspectivas relevantes surgidas a partir da década de 1980, no cenário da Educação Física brasileira, com o seu processo de pluralização da área.

O século XIX foi marcado por grandes mudanças socioeconômicas na Europa, mudanças essas iniciadas pela Revolução Industrial que provocou um movimento de êxodo rural e a formação de grandes aglomerados urbanos, devido à oferta de trabalho nas cidades. Essa massa trabalhadora vivia em condições sub-humanas com moradia em precárias condições de higiene e obrigadas a desempenhar longas jornadas de trabalho, criando condições para o surgimento e proliferação de epidemias.

O pensamento da medicina clínica, cuja origem é anterior a todos esses acontecimentos, era de que a etiologia das doenças relacionava-se com a fome, a miséria e a opressão vividas pela população. Com o desenvolvimento da medicina social, a partir do século XVIII, há uma aproximação entre a medicina e as ciências sociais, onde se considera a inserção social e suas devidas conseqüências para a saúde, a doença e os doentes, traçando uma análise diferenciada de períodos anteriores.

Segundo essa perspectiva, as epidemias estavam relacionadas aos vícios, à imoralidade e aos maus hábitos higiênicos da população, o que demandava não apenas a cura para as doenças, mas, sobretudo, a educação da população. Esse *status* de responsabilidade educacional conquistado pela classe médica levou o médico a ser um conselheiro para a população que, por sua vez, viu-se na condição de agente e guardião da ordem social. Parte da conseqüência desse processo foi a responsabilização dos próprios operários e da população em geral pela falta de saúde (SOARES, 1990).

A partir disso o médico passou a interferir na vida do indivíduo, impondo as regras que determinariam a manutenção da saúde e dos corpos biológicos. Este movimento intervencionista que se utilizou da promoção do médico como conselheiro educacional-higiênico foi chamado de Movimento Higienista. É neste contexto que se deu o surgimento da Educação Física, ou seja, sobre forte influência médica, como educadora do físico (corpo), valores, 'bons modos', costumes e hábitos higiênicos (CASTELLANI FILHO, 1994).

A ação educadora da Educação Física, nem sempre referida com esse termo nesse momento histórico, fundiu-se ao movimento médico-higienista e sua introdução no Brasil restringiu-se a uma educação do corpo com uma preocupação exclusivamente biológica, uma vez que a justificativa da prática de atividade física visava a benefícios da saúde e da educação higiênica.

Essa intenção orientou a Educação Física médico-higienista para uma faixa da população identificada com os trabalhadores, afirmando uma ordem estabelecida que preconizava o vigor físico do homem para o bom desempenho das atividades profissionais, atendendo às demandas da burguesia que detinha o controle dos meios de produção. Ao mesmo tempo essa perspectiva pedagógico-higiênica buscava "adestrar" os corpos, desenvolvendo a disciplina dentro de um sistema de produção que restringiu o ser humano à condição de mão-de-obra (SOARES, 1990).

A Educação Física, nesse momento, provém de uma íntima ligação com a Força Militar. Dois fatores podem ilustrar essa relação: um deles é o fato de diversos métodos provirem da Europa e chegarem ao Brasil por intermédio do exército, como as ginásticas européias, e a necessidade de haver uma massa trabalhadora com vigor físico para enfrentar o cotidiano de produção.

Se o século XVIII marcou a Europa como um período de guerras e doenças, o que levou a Educação Física a tornar-se uma unidade exclusivamente biológica, essa perspectiva representou grande influência sobre as práticas físicas no Brasil. Isso porque elas foram trazidas e exercidas na América pelos militares, traduzindo para esse continente as intenções do movimento higienista europeu, reproduzindo também a idéia de eugenia da raça pelos seus exercícios físicos.

Daí a responsabilidade dos militares na divulgação da Educação Física como unidade de ensino no Brasil. Seriam eles mesmos, os criadores não só da primeira unidade de ensino de Educação Física do Brasil (Escola de Educação Física do Exército – 1933), como diversos outros órgãos com objetivo de lecionar a Educação Física, muito embora MARINHO (1980) afirme que a primeira aula de Educação Física em uma instituição escolar foi ministrada na então província do Amazonas no ano de 1852. Conforme aponta BETTI (1991) um ano antes, em 1851, houve a apresentação da reforma educacional de Couto Ferraz, que propunha a implementação da ginástica no primário e a dança no secundário. A influência militar sobre a Educação Física brasileira só diminuiria a partir da década de 40, com a maior formulação das instituições civis (BETTI, 1991).

Foi com o método francês que os jogos e os esportes (coletivos e individuais) ganharam espaço nos currículos escolares, desencadeando uma discussão sobre o jogo como interesse e conteúdo “natural” humano, como era até então considerado. A valorização do esporte deu início ao que se chama de “esportivização da Educação Física”. Vale ressaltar que o jogo esportivo teve sobre os estudantes um apelo muito maior e imediato que as ginásticas européias, por apresentar maior ludicidade em sua realização. Sua prática era justificada pela busca de um conceito bio-psico-social, ou seja, um modelo amplamente difuso que tinha como princípio posicionar-se contra uma Educação Física exclusivamente biológica como propunham as ginásticas européias (CASTELLANI FILHO, 1994).

Em 1968, com a criação do ministério da Educação Física e Desportos duas características importantes marcam a história dessa área: a consolidação da Educação Física para a Educação nacional e a fusão entre a Educação Física e o Esporte, levando-os a serem considerados quase como sinônimos, uma vez que o Esporte passou a ser área de estudo e ensino da Educação Física (BETTI, 1991).

Enquanto política pública, o governo acabou por optar por uma intensa esportivização da Educação Física a ponto de considerar os alunos ‘não-habilidosos’ como um atraso para o andamento do processo em formar atletas. BETTI (1991: 112) expõe claramente o que isso representaria para a educação *a concepção é a de que o aluno e a escola devem servir ao esporte, e, portanto aqueles devem adaptar-se a este, e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais...* Assim, a década de 1970 seria

marcada por uma intensa esportivização na Educação Física escolar, em busca de talentos esportivos que afirmassem o poder da ditadura militar.

A década subsequente trouxe modificações profundas tanto no âmbito político como no educacional, e a Educação Física buscou novas alternativas para abordar a área dentro do âmbito escolar. A esportivização que ocorria na escola e o próprio binômio Educação Física/Esporte, que se havia estabelecido, perduraria com grande intensidade até os dias atuais.

Neste sentido, apresentam-se a seguir três propostas do período que BETTI (1991) chamaria de “pluralização” da Educação Física: os parâmetros curriculares nacionais (1996), a perspectiva construtivista (1989) e a linha crítico-superadora (1992). Buscou-se assim, apresentar algumas concepções que surgiram naquele momento e a presença do jogo em todas essas abordagens, demonstrando sua importância independente das concepções apresentadas na Educação Física escolar.

2.1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) – LEI DE DIRETRIZES E BASES – 1996

A abordagem apresentada como documento oficial serve como referência nacional para todas as disciplinas escolares. O documento responsável por discutir a Educação Física buscou contrariar o modelo esportivista vigente. Conforme versão do documento oficial essa nova perspectiva *traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos* (BRASIL, 1997: 15).

Para introduzir o debate sobre o tema, o documento faz um breve histórico apresentando as influências militares e esportistas desde o início da Educação Física escolar brasileira, que priorizavam o desenvolvimento do corpo humano, enquanto organismo (perspectiva exclusivamente biológica), desde o final do século XIX até o início da década de 1980, quando surgiram novas abordagens que trouxeram à disciplina o debate sobre a cultura corporal.

Ao colocar a Educação Física como instrumento que busca democratizar a cultura brasileira, o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) propõe o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social, de valores e de princípios democráticos. Entendido assim, todos esses elementos constituem a cultura corporal e a promoção da cidadania, de forma que se coloca essa disciplina escolar como importante meio para inserção social.

Nesse documento há a descrição de como se aplicar a Educação Física no ensino fundamental, apresentando pressupostos e estratégias que a concepção de referência brasileira da época estaria valorizando na prática docente. O primeiro aspecto refere-se ao caráter de promoção da autonomia, onde os movimentos vivenciados não devem ser realizados de maneira alienada a partir de um referencial de normalidade, permitindo e valorizando a construção de um conhecimento do próprio corpo a partir de suas potencialidades e limitações.

Seguindo esses ideais, nessa abordagem há um incentivo à promoção de vivências de natureza recreativa, cooperativa e competitiva para que o aluno compreenda as diferenças de cada prática. Assim, o modelo vigente apresenta três elementos a serem trabalhados nas aulas: o automatismo e a atenção, ou seja, a necessidade de se trabalharem conteúdos e habilidades repetidamente em busca de uma automatização, por meio de práticas lúdicas, de interesse natural das crianças; a afetividade e o estilo pessoal, que trata do respeito às particularidades de cada aluno e a promoção da vivência de diversas emoções, promovendo uma boa relação com seus próprios sentimentos; e, por último, a questão dos portadores de deficiência física que devem ser inseridos no contexto da aula.

Aqui se observa a grande influência da abordagem construtivista de FREIRE (2005a) na medida em que é dada uma grande importância às atividades lúdicas na prática didática e na atenção dirigida ao aluno, enquanto indivíduo que apresenta características particulares que devem ser respeitadas.

Ao abordar os objetivos gerais, o PCN apresenta grande valorização dos eixos conceituais e atitudinais, bem como do eixo procedimental por entender a importância desse eixo não somente enquanto fim, mas também como conteúdo e estratégia para se atingir as metas definidas.

Dentro dessa perspectiva observam-se os seguintes objetivos conceituais e

atitudinais: conhecer e valorizar a diversidade cultural, apresentar hábitos saudáveis, reconhecer as condições de trabalho impostas e ter uma atitude de reivindicação de melhoria dessas condições, conhecer a diversidade estética e padrões de saúde e valorizá-los, conhecer e organizar os espaços de prática de atividade física de maneira autônoma e reivindicar melhorias que sustentem suas necessidades básicas.

É possível observar a influência da abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2006) nessa proposta pela explicitação da busca de atitudes ativas dentro da sociedade como meta de formação de alunos.

Os objetivos procedimentais da proposta resumem-se a apenas dois tópicos: participar das atividades corporais, como situações lúdicas e esportivas, e respeitar as diferenças, e solucionar problemas corporais, reconhecendo suas potencialidades e limitações. O reduzido número de tópicos procedimentais não torna a prática corporal menos importante, uma vez que todos os conceitos e atitudes citados estariam incorporados à prática de atividades físicas em seus diversos contextos: lúdico, trabalho e cotidiano.

Para se atingirem as metas supracitadas são apresentados três blocos de conteúdo a serem buscados: o conhecimento do corpo; os esportes, jogos, lutas e ginásticas; e as atividades rítmicas e expressivas.

Ao tratar do *conhecimento do corpo*, o documento categoriza quatro divisões para tal fim: anatômico (conhecimento do sistema locomotor), fisiológico (alterações do corpo na atividade física), biomecânico (hábitos posturais) e bioquímico (metabolismo durante a prática de atividade física). Tais conceitos são apresentados como elementos que devem ser tratados junto a um contexto histórico cultural, promovendo a compreensão das diferenças de cada cultura e suas respectivas relações com o corpo.

Os esportes, jogos, lutas e ginásticas são tratados de maneira conjunta enquanto patrimônio cultural que deve ser respeitado e valorizado. É importante considerar as diferenças regionais de um país que apresenta tamanha diversidade cultural devido à sua grande extensão territorial e seu histórico de diversidade cultural. Os quatro elementos são agrupados devido à sua possibilidade de serem trabalhados de maneira relacional.

As atividades rítmicas e expressivas, entendidas como a apresentação de ritmos e danças provindos da cultura brasileira ou de outros países, busca conhecer e valorizar a origem e o significado dessas práticas, além de sua simples aprendizagem procedimental.

Dessa forma, a concepção de Educação Física escolar explícita nos PCN busca oferecer diversas referências de diferentes e importantes abordagens, que tratam a cultura corporal como principal elemento a ser trabalhado na Educação Física escolar. Ao reduzir o espaço dado ao modelo esportista e valorizar os conteúdos dos jogos, lutas, ginásticas e ao próprio esporte (sendo tratado de maneira inclusiva), o conhecimento do corpo e das atividades rítmicas ampliou o debate e o conhecimento sobre a cultura corporal de movimento.

Foi então que se pôde observar a importância que o jogo representa para a Educação e para a Educação Física, uma vez que ele não se limitava a ser um bloco de conteúdos, mas se encontrava presente no esporte (jogos 'oficiais'), nas atividades rítmicas (cirandas e brincadeiras de roda) e nas lutas (capoeira e jogos que envolvem força, como o cabo-de-guerra).

A principal contribuição do jogo nessa abordagem se encontrava na possibilidade de trabalhá-lo como uma busca genuína de diversidade cultural, ou seja, na medida em que há uma preocupação pelo respeito e valorização das diferenças culturais locais do país, o jogo se torna um grande aliado para atingir essa meta. Assim, a concepção apresentada pelos PCN coloca a cultura corporal como principal elemento a ser desenvolvido pela educação física dentro da escola, o jogo representa o papel de um simples conhecimento (enquanto cultura), de meio (estratégia) para trabalhar questões atitudinais (relação com os demais praticantes) ou ainda de conceito (percepção de suas potencialidades e limitações).

2.2. CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA – JOÃO BATISTA FREIRE – 1989

A perspectiva aqui apresentada refere-se ao livro “Educação de corpo inteiro” lançado pela primeira vez no final da década de 1980. O autor apresenta uma série de outros livros que podem ser interpretados como uma continuação dessa abordagem, inclusive não se limitando ao construtivismo.

A linha construtivista desenvolvida pelo autor está embasada nas teorias de Jean Piaget. Buscando demonstrar a importância da Educação Física no contexto escolar, o autor aborda questões que vão, desde a discussão de quem deveria ser responsável em ministrar as aulas (o professor generalista ou o especialista), até a importância da Educação Física em

cada nível escolar. O autor faz propostas para os ensinos infantil e fundamental (chamados na época de pré-escola e primeiro grau, respectivamente). Abordaremos aqui apenas a proposta do ensino fundamental.

Ao discutir sobre a importância da Educação Física na escola, Freire nota que, apesar de haver um grande incentivo por parte de muitos profissionais da Educação em defender a integração dessa disciplina na grade curricular, poucas são as argumentações embasadas para tal ação. Dentro da perspectiva construtivista a Educação Física assume a condição de um importante meio para integrar o mundo real ao mundo simbólico, ou seja, a formação dos símbolos se dá primordialmente pelo contato físico da criança com o mundo, de modo que a compreensão da relação do real com seu respectivo símbolo deve ser dada a partir do movimento.

Freire sugere a reflexão da relação da educação e do movimento ao apresentar o construtivismo dentro da Educação Física e questiona se seria a Educação Física a Educação do movimento, onde haveria uma busca de movimentos mais coordenados com a sua prática, ou seria a Educação pelo movimento, remetendo à proposta da psicomotricidade apresentada por Le Boulch em 1986, em que o movimento ajuda na compreensão de outras aprendizagens ou, ainda a Educação para o movimento, na qual teríamos o desenvolvimento das habilidades básicas, abordagem apresentada aqui no Brasil por Go Tani, 1988.

Sem negar nenhuma das possibilidades anteriores, o autor sugere a Educação de corpo inteiro, que trata da relação do corpo com outros corpos e objetos em um espaço comum. Dessa maneira, há uma educação para o movimento e também para o não-movimento, promovendo a educação a partir de práticas de tensões e relaxamentos: o fazer e o não fazer.

Nessa perspectiva, o autor faz uma apresentação de objetivos, conteúdos e estratégias desse método. Na educação infantil há uma preocupação em 'aprender a fazer', no ensino fundamental há a passagem do 'fazer para tomar consciência do fazer'. Não há uma separação clara entre conteúdo, objetivo e estratégia na medida em que são apresentados como um todo.

A faixa etária do ensino fundamental caracteriza-se por um processo de socialização crescente, tornando essenciais as trocas com o meio, podendo ser enriquecidas pelo contato

com os brinquedos e materiais. O ponto fundamental dessa abordagem está na afirmação: “O importante é que a atividade seja realizada num contexto de jogo, tornando-a significativa para as crianças” (FREIRE, 2005a: 85).

Assim, o texto segue com diversos exemplos sobre em que contexto o jogo deve ser colocado nessa perspectiva. A apresentação dos jogos é dada na medida em que possíveis materiais de trabalho são apresentados. Muito diferente de uma seqüência de atividades, o autor propõe reflexões de cada prática, isto é, quais as possibilidades de um trabalho na relação social das crianças e na resolução motora, onde há uma relação tanto com o eixo procedimental quanto cognitivo.

No que se refere à organização social, sugere-se a criação de um ambiente em que as crianças tenham liberdade para jogar, para que não vivam a frustração de ver o jogo se tornar injusto, por tornar-se um jogo para poucos, ou até impraticável pela falta de organização. A importância do professor estaria na apresentação de variações dos jogos realizados, para que se crie um desequilíbrio na prática da atividade, forçando-os a realizar novas aprendizagens e, assim, criar recursos para que haja uma volta ao equilíbrio, mostrando uma preocupação dessa abordagem com o desenvolvimento psicomotor.

A criança compreende aquilo que vive, que concretize na sua ação. Quando, num contexto de jogo, o professor oferece materiais variados, que podem inclusive ser confeccionados junto com as crianças, está permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade, transformando o real em função de suas necessidades (FREIRE, 2005a: 110).

Em nenhum momento o autor delimita quais objetivos ou conteúdos devem ser traçados em cada série. Pelo contrário, faz referência à necessidade em não especificar tais conteúdos, uma vez que essas metas só podem ser traçadas ao se ter consciência dos conhecimentos prévios dos alunos.

A proposta construtivista de João Batista Freire coloca o jogo como elemento central do processo de aprendizagem, onde, ao mesmo tempo, assume o papel de objetivo, conteúdo e estratégia. O jogo não deixa de ser um fim em si mesmo, ao trazer elementos da

cultura que devem ser valorizados por si só e muito mais que isso, oferece uma enorme gama de trabalho com a cognição, a relação afetivo-social e os próprios procedimentos na prática motora, todos interligados e conectados pelo movimento, na busca de uma educação de corpo inteiro.

Freire busca apresentar o jogo como foco da Educação Física escolar, uma vez que ele proporciona o trabalho com a cognição, a motricidade, a questão da competição, a socialização, a afetividade e até com a inter-relação com as demais disciplinas escolares.

Acredita-se que o jogo proporcione duas grandes vantagens ao ser trabalhado dessa maneira: pelo fato de ser um elemento da cultura infantil e pela sua capacidade de trazer questionamentos das mais diversas naturezas às crianças de maneira conectada. Isso implica dizer que a fragmentação dos saberes, uma das principais dificuldades vividas dentro da Educação seria, se não eliminada, pelo menos reduzida.

Ao longo de todo seu texto Freire utiliza-se do construtivismo de Piaget e em alguns momentos, do sócio-interacionismo de Vygotsky, por meio de exemplos de práticas docentes para que tais teorias sejam de fato utilizadas, enfatizando a necessidade de uma aproximação da teoria com a prática.

2.3. CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA – COLETIVO DE AUTORES – 1992

Essa perspectiva foi criada após os primeiros movimentos ‘renovadores’ da Educação Física escolar, que buscava modificar a visão biológica para uma perspectiva humana. A apresentação das idéias dessa linha foi dada na publicação do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” escrito por seis autores: Bracht, Taffarel, Castellani Filho, Escobar, Soares e Varjal.

A proposta crítico-superadora foi apresentada no início da década de 90 na busca de modificar o *status quo* reinante na Educação, oferecendo a perspectiva crítica da realidade dentro da Educação Física na formação de estudantes. Essa abordagem buscou retomar conceitos como projeto político-pedagógico, currículo e ciclos de escolarização até, finalmente, inserir uma perspectiva de “reflexão sobre a cultura corporal”.

Os autores buscaram demonstrar que, em uma sociedade capitalista existem dois movimentos antagônicos: por um lado, o trabalhador, que vende sua mão de obra em busca

de suprir suas necessidades básicas e, por outro, o dono dos meios de produção, que busca a mais valia e conservar seus privilégios (manutenção do *status quo*). Em virtude desse conflito há uma necessidade da educação posicionar-se, dando as pistas de como o projeto político-pedagógico deve diagnosticar a realidade, fazer um juízo de valor do cotidiano e posicionar-se quanto a sua intenção de intervenção.

Daí a concepção de currículo ampliado, onde se busca a formação do aluno para que ele realize sua própria reflexão. Nesse sentido a escola não deve desenvolver o conhecimento científico, mas sim apropriar-se dele e refletir sobre sua realidade. Escolhas como a relevância social do conteúdo, a sua contemporaneidade, sua adequação para as possibilidades sócio-cognitivas, sua simultaneidade (no sentido de não fragmentar o conteúdo) e a provisoriade do conhecimento (no sentido de que todo conhecimento tem o caráter de poder ser superado por novos estudos e mais coesos com uma realidade futura) são alguns dos elementos a serem considerados.

Nesse contexto a Educação Física, enquanto elemento transformador, é apresentada como possibilidade oposta ao modelo esportivista vigente, modelo que, ainda persistia, apesar da grande gama de novas abordagens apresentadas a partir da década de 1980, por caracterizar a legitimidade da busca de aptidão física para a manutenção do *status quo*. Isso porque o modelo esportivista apresentava e definia como valores fundantes a lei do mais forte (a busca em superar e dominar o adversário) ou ainda a tendência biológica na busca do rendimento, sem que houvesse uma reflexão sobre a prática.

Para a abordagem crítico-superadora a Educação Física é *uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 2006: 50). Essa visão é afirmada como provisória, uma vez que os autores apontam a visão de um conhecimento a ser superado.

A concepção crítico-superadora ressalta sempre a importância do momento histórico em que o programa está sendo desenvolvido e inserido na prática pedagógica. Assim, a cultura corporal é entendida como conhecimento que a Educação Física deve tratar na escola. Na medida em que existe uma intencionalidade na apresentação desse conteúdo, a abordagem busca proporcionar ao aluno a percepção de sua realidade para que os alunos

tenham uma atitude reflexiva. Os conhecimentos a serem desenvolvidos são o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica e a dança. Ateremo-nos aqui apenas aos conteúdos que tenham uma ligação mais próxima com o jogo.

Para os autores *o jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente* (COLETIVO DE AUTORES, 2006: 65 e 66). Seguindo essa definição de jogo, a proposta dessa abordagem busca a possibilidade de transformar a realidade em que os alunos se encontram e proporcionar uma reflexão da prática do jogo, tanto num sentido conceitual quanto atitudinal.

Dessa maneira, ao se deparar com um jogo a criança deve refletir sobre a sua representação, como a queimada que poderia representar uma guerra em que se busca eliminar o adversário, e qual a relação que se estabelece com os outros jogadores e com a realidade, regras, valores e sua relação com sua família, comunidade e trabalho.

A concepção crítico-superadora busca enfatizar o caráter transformador que o jogo pode representar para a criança e como essa característica pode ser enriquecedora na reflexão de sua realidade. Tendo o jogo como uma atividade que pode proporcionar à criança uma relação afetiva de tamanha significância, ela pode de fato ter a sensação de perdas e ganhos dentro desse contexto, contribuindo para a percepção e reflexão de aspectos de sua realidade.

Seguindo essa lógica, a abordagem traçada pelos autores propõe a prática de jogos que façam referência ao reconhecimento de si mesmos e das próprias possibilidades de ação, que facilitem a comunicação dos alunos, que estimulem as diversas relações sociais na compreensão do trabalho do homem, convivência do coletivo, auto-organização, auto-avaliação e avaliação coletiva, elaboração de brinquedos, emprego de pensamento tático, organização dos próprios jogos e decisão de níveis de sucesso.

Apesar da complexidade e importância do tema, os autores não deixam claro como trabalhar esse conteúdo na prática escolar.

Se, por um lado, o jogo é apresentado como elemento transformador, o esporte é aqui colocado como elemento a ser transformado. Entendido também como jogo, o esporte é visto como um jogo que representa os valores capitalistas (divisão de trabalho, produção, rendimento) e deve ser modificado em valores que sejam adequados para uma sociedade

transformadora. Seguindo essa perspectiva, o conteúdo deve ser apresentado enquanto “esporte na escola” e não o “esporte da escola”, isto é, trata-se de uma mudança na interpretação do papel do esporte com características escolares, diferenciando-o do esporte de alto rendimento.

Para o esporte os autores apresentam alguns exemplos de como trabalhar esse conteúdo segundo essa perspectiva: a compreensão do esporte enquanto espetáculo, enquanto jogo popularmente praticado, seu histórico (como no futebol que transcendeu barreiras socioeconômicas passando de um jogo nobre para popular), passando por questões econômicas do esporte (como a “lei do passe” no futebol).

Além disso, poder-se-ia observar a prática do jogo e a compreensão de elementos atitudinais, por exemplo, seguindo um compromisso com a solidariedade ao praticar um jogo “a dois”, tendo o outro como companheiro e não como adversário (jogar “com” e não “contra”); refletir sobre elementos de cada parte do jogo e suas representações aos jogadores, ou seja, o que seria um “passe”?

Assim, é possível observar que, tanto o jogo como o esporte, são trabalhados como conceitos e elementos que proporcionam a discussão das relações sociais que as crianças possuem. Os caminhos traçados podem ser considerados inversos (um, enquanto elemento transformador; outro, como conteúdo a ser transformado), mas as reflexões e objetivos de trabalho podem ser considerados semelhantes ou complementares.

2.4. O QUE SERIA O JOGO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

O jogo é conteúdo, estratégia ou objetivo? É possível ir além e dizer que o jogo pode até ser uma avaliação? O que teria o jogo de tão especial a ponto de ser tratado com tamanha abrangência? E por que a Educação Física escolheria o jogo como elemento a ser trabalhado nessa disciplina, se de fato se trata de um tema tão amplo?

O número de indagações parece sempre ser maior do que o de respostas, mas um trabalho que leve à reflexão de um conceito, como o jogo, acaba propiciando questões que parecem estar acima de nossa compreensão.

O que seria o jogo para a Educação Física escolar? Pode-se dizer que não há qualquer delimitação em seu uso. Ao observar a história da área nota-se que desde sua

inserção mais efetiva na época da esportivização até a atualidade, o jogo foi utilizado como fim (meta de abordagens tão distintas como a construtivista e a esportivista), como conteúdo (nos PCN), estratégia (na compreensão da realidade na concepção crítica-superadora) e até mesmo avaliação (novamente a construtivista, ao analisar a relação social por meio do jogo).

Entretanto, sabe-se que a delimitação do conteúdo, estratégia, objetivo e avaliação são categorizações utilizadas para uma melhor organização da didática docente, de modo que, na prática, nem sempre se podem separar esses elementos. Assim sendo, o jogo estaria presente não somente nos poucos exemplos que foram citados, mas de maneira muito mais ampla.

Apesar dessa revisão focar a apresentação de apenas três abordagens, sabe-se que há uma série de perspectivas de grande importância para a Educação Física que apresentam outras oportunidades e ênfase de trabalho para o jogo no ambiente escolar: a Plural de Daólio (2005), a Sistêmica de Betti (1991), a dos Jogos cooperativos de Brotto (1997) a Desenvolvimentista de Tani (1988), a Psicomotricidade de Le Bouch (1986), entre outras.

Assim, não há como negar que a pluralidade de interpretações e aplicações deste conteúdo que vão desde uma perspectiva mais humanista (como as três abordagens aqui retratadas) até a mais biológica. Isso nos faz questionar a condição social do jogo, para que ele seja tratado com tanta amplitude.

Buscamos demonstrar no primeiro capítulo que o jogo é um elemento tão antigo na história do homem que o leva a ser questionado como um elemento natural ou cultural da espécie (HUIZINGA, 2005). No entanto, o jogo ultrapassou a barreira do tempo, das sociedades e dos valores a que ele foi submetido, estando presente em diferentes momentos históricos. Sua própria história talvez seja uma das principais responsáveis por lhe proporcionar tamanha amplitude, assim como a complexidade de sua natureza (BRUHNS, 1999).

É neste sentido que acreditamos que o jogo possa apresentar como uma inesgotável fonte de atividades, na medida em que engloba tantos significados para o ser humano capaz de proporcionar-lhe emoção, perda, a busca de seu próprio conhecimento, admiração e reflexão, atuando nos mais diversos níveis e eixos (procedimental, atitudinal e cognitivo) da Educação.

A ligação do jogo com a Educação Física e sua grande diversidade de trabalho deve-se à sua ligação com o próprio corpo humano, o qual também se caracteriza por uma amplitude de produções de significados. Dessa maneira, a possibilidade da busca da compreensão do corpo quanto ao seu próprio movimento, ou enquanto elemento de interação ou componente reflexivo, traz uma grande oportunidade de trabalho junto ao jogo, independentemente do foco que se busca enfatizar: humano, biológico ou interação dos mesmos e as diversas abordagens que cada um pode proporcionar.

CAPÍTULO III

MÉTODO

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo descritivo, realizada por meio de uma pesquisa-ação (pesquisador atuando também como professor). Assim, essa abordagem visa a descrever, analisar e interpretar as ações atitudinais dos alunos de quinta série, nas aulas de Educação Física, em uma Escola Estadual de um município da Grande São Paulo.

3.1. SUJEITOS

Ao todo, disponibilizaram-se para a pesquisa 55 alunos, sendo 27 meninos e 26 meninas. As crianças eram todas de nível socioeconômico denominado classe média-baixa ou baixa. Todos estudaram em escola pública durante toda a sua formação e eram residentes no município de Itapevi.

As crianças apresentavam idade entre dez e doze anos de idade e cursavam a quinta série do ensino fundamental, quando houve a coleta dos dados. Os alunos eram ingressantes na escola, de modo que muitos deles não freqüentaram aulas de Educação Física nos primeiros quatro anos do ensino básico, uma vez que o município não dispunha de especialistas da área para o primeiro ciclo de escolarização.

A grande maioria dos alunos demonstrava muito interesse pelas aulas de Educação Física, as quais tiveram a prática de jogos como único conteúdo durante todo o ano letivo. As aulas eram mistas e, apesar das diferenças entre os gêneros e conflitos freqüentes, os alunos conseguiam ter uma relação social afirmativa, em turmas numerosas que excediam quarenta alunos.

Devido à atribuição das aulas do professor, o trabalho só pôde ser realizado com crianças de 5ª ou 8ª série. A escolha por alunos da quinta série deu-se por dois motivos: a motivação que esse grupo de alunos demonstrou ao ser convidado a participar do estudo e o interesse do grupo pela realização de uma diversidade de jogos (conteúdo planejado para a pesquisa), uma vez que os alunos de outras séries já apresentavam uma grande resistência à

prática lúdica que se distanciasse da esportiva, devido à cultura escolar estabelecida.

3.2. LOCAL

A escola escolhida para a realização do estudo fica no município de Itapevi, cidade da Grande São Paulo (km 31 da Rodovia Presidente Castelo Branco). Localizada em uma região pobre da cidade, é rodeada por casas simples ou favelas de alvenaria e as ruas das redondezas alternam-se entre asfalto e terra.

Com aproximadamente 800 alunos por turno (havendo três períodos: manhã, tarde e noite), divididos em média de 21 salas de aula, a escola é uma das maiores da cidade. Ela agrupa o ensino fundamental, segundo ciclo (quinta a oitava série) e ensino médio (primeiro a terceiro ano).

O espaço físico da escola é pequeno para o número de alunos que recebe, o que torna a infra-estrutura bastante precária. Exemplificando essa realidade, observa-se a existência de apenas dois banheiros (um feminino e outro masculino), dois bebedouros, salas de aula com portas, cadeiras e carteiras quebradas e um pátio que, apesar de não ser pequeno, fica praticamente lotado no intervalo.



Figuras 1 e 2 – Pátio da escola – partes interna e externa, respectivamente. Local que abriga aproximadamente 800 alunos no intervalo de vinte minutos. Metade das aulas de Educação Física também foram abrigadas nesse local.

Apresentando uma única quadra poli-esportiva de aproximadamente 600 m² e coberta, a escola não comporta todas as aulas de Educação Física na quadra, uma vez que há mais de uma turma realizando aulas concomitantemente. Assim, das duas aulas semanais de cada turma, uma é feita na quadra e outra no pátio. O material que a escola oferece é precário e se resume a algumas bolas de borracha, três de futebol, quatro de basquete, duas de vôlei e a rede e mastro do vôlei.



Figuras 3 e 4 – Quadra da escola – com aproximadamente 600m². A quadra abrigava metade das aulas de Educação Física para uma média de 40 a 80 alunos. Havia professores que juntavam duas turmas para que ambos pudessem dar as aulas na quadra.

A escolha dessa escola deveu-se à conveniência do pesquisador em ingressar nela como professor concursado do Estado.

4.3 MATERIAL

de Educação Física e Esporte – USP; os demais materiais foram adquiridos pelo próprio pesquisador, sem apoio de qualquer agência de fomento, fundação ou patrocínio.

3.4. PROCEDIMENTO

No primeiro momento o pesquisador conversou com as quatro turmas de 5ª série para explicar os procedimentos da pesquisa e, assim, verificar quais alunos teriam interesse em participar do estudo. A grande maioria dos alunos demonstrou abertura para participar do estudo e uma grande motivação, pois desejavam ser filmados. A escolha dos alunos foi realizada de maneira aleatória.

O pesquisador teve um grande contato com os alunos desde o início do ano letivo, na qualidade de professor. Quando foram iniciadas as filmagens em meados de agosto, já se havia estabelecido um vínculo entre o professor e os alunos, em função de mais de seis meses de convivência. Essa proximidade entre pesquisador e pesquisados foi muito importante por não ter alterado o ambiente escolar e sobretudo das aulas de Educação Física.

A dupla função de ministrar a aula, no papel de professor, e a preparação e monitoramento dos equipamentos para gravar as aulas, no papel de pesquisador, criou uma rotina de procedimentos simples para a otimização da qualidade dos registros, sem que se alterasse o ambiente da aula.

De início, foram mantidos os ritos estabelecidos pela escola, como a ida do professor até a sala de aula, onde se realizava a ‘chamada’ e eram apresentadas as atividades do dia. No momento seguinte, todos se dirigiam à quadra ou ao pátio para iniciar a aula. Na chegada ao local onde era realizada a aula, o professor escolhia onde fixar a câmera com o tripe, estabelecendo na maioria das vezes um único foco de

que era realizado.

O tempo de cada aula era de 50 minutos; no entanto, o tempo médio de prática era de somente 25 minutos, tempo em que as crianças ficam em atividade, uma vez que os 25 minutos restantes eram gastos com a ida para a quadra e o retorno dela, ‘chamada’, explicações e discussões dos conteúdos da aula.

Ao todo foram filmadas 26 aulas, totalizando mais de 10 horas de vídeo. A busca por uma grande quantidade de material foi realizada para otimizar a qualidade do registro. Após a realização das filmagens, todos os registros foram arquivados em formato de DVD, para que se tivesse um acesso facilitado do material no processo de descrição dos jogos.

Todos os registros foram analisados para que se pudesse escolher os mais significativos do ponto de vista teórico metodológico. Para tanto foram utilizados os seguintes critérios: qualidade da imagem e som da filmagem; frequência com que o jogo foi realizado; relevância das atividades para os alunos (seus jogos preferidos); escolha de ao menos um jogo de cada natureza (exposto, transformado e espontâneo).

Os jogos foram classificados como: jogo exposto com regras fixas (trazido pelo professor); jogo transformado (inicialmente um jogo exposto, porém, após algumas aulas, houve a possibilidade de mudança de algumas regras, discutidas e introduzidas pelas próprias crianças); e o jogo espontâneo que foi trazido pelas crianças, representativo da cultura própria deles.

A divisão dos jogos foi baseada na categorização apresentada por DARIDO & RANGEL (2005), onde se apresentam o jogo jogado (idêntico ao jogo exposto com regras fixas), o jogo transformado e, por último, o jogo criado. Embora a presente pesquisa tivesse no princípio a intenção de trabalhar com os alunos nessa perspectiva,

convém ao se analisar a natureza dos jogos para a prática, opando-se pelo trabalho do então intitulado jogo espontâneo como forma de aproximar-se da cultura que as

diversos comportamentos das crianças e procurou-se estabelecer uma relação do porquê dessa prática. Para tanto, foram definidos quatro tópicos, como uma forma de delimitar o trabalho: Conflitos & Cumprimento de Regras e Expressividade & Competitividade. Os assuntos foram dois a dois agrupados devido à inter-relação estabelecida entre os mesmos.

3.4. CONSELHO DE ÉTICA

Esse projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, sob o registro de número 36/2006.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS

Nesse capítulo são apresentadas as aulas escolhidas para compor este estudo. As duas primeiras são de jogos expostos, a terceira é de jogo transformado e a quarta é de jogo espontâneo. Todas tiveram o mesmo procedimento de apreciação, a saber: a apresentação do jogo, o número de participantes de cada aula e a forma como eles se dividiram; no segundo momento a aula é descrita em forma de tópicos para, finalmente, ser realizada a sua análise.

4.1. AULA 1 – JOGO EXPOSTO

Dia 18 de agosto de 2006

O Jogo – “Pelo cano”

- Material: três caixas de papelão e uma bola de tênis;
- O jogo é composto por dois times, sem haver um número delimitado de jogadores;
- O espaço para sua prática requer um chão de concreto e a delimitação do espaço fica a critério dos jogadores;
 - No caso da aula descrita definiu-se a área de uma metade da quadra, para que dois jogos pudessem ser realizados concomitantemente.
- O espaço é organizado da seguinte maneira:
 - É preciso definir um local onde cada caixa deve permanecer fixa;
 - As caixas de papelão apresentam um fundo falso para que a bola que for jogada possa entrar por um lado e sair pelo outro;

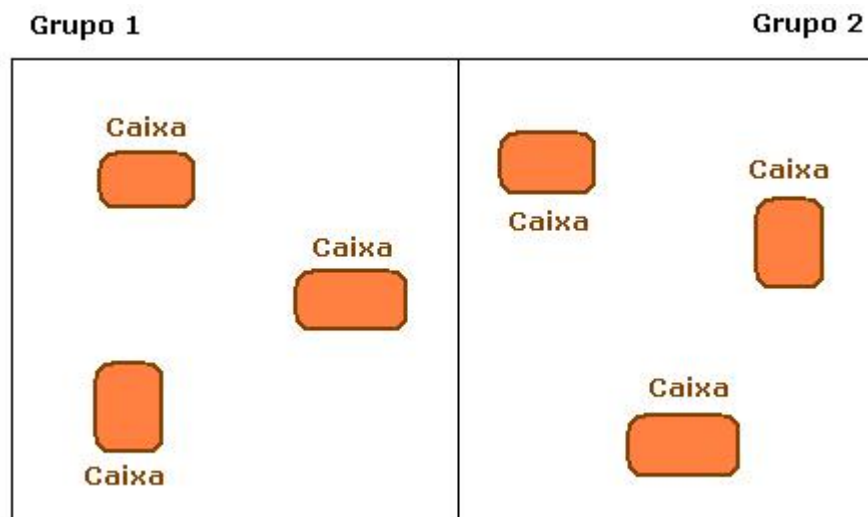


Figura 5 – Organização do espaço da quadra no “Pelo cano”

- O objetivo do jogo é jogar a bola fazendo com que ela passe por dentro das caixas (sem que fique parada dentro delas);
- As regras do jogo são:
 - O jogador em posse da bola não poderá andar;
 - Para a realização de um passe, o jogador precisa fazer com que a bola toque ao menos uma vez no chão, antes que seu companheiro de equipe a pegue;
 - § Se um jogador receber a bola sem que esta tenha tocado no chão, o time perde a sua posse.
 - A bola só pode ser roubada, quando não estiver na mão de nenhum jogador;
 - Quando roubada, o time deve realizar ao menos um passe antes de arremessar a bola na caixa;

O Pré-jogo

- Alunos

Total de 34 alunos presentes, dos quais 31 participam da atividade.

Esses alunos dividiram-se em dois grupos para a formação de dois jogos simultâneos:

- Grupo 1

16 jogadores (dez meninos e seis meninas) – dois times de oito jogadores cada. Uma equipe com sete meninos e uma menina e outra com três meninos e cinco meninas.

- Grupo 2

15 jogadores (cinco meninos e dez meninas) – dois times, um com seis jogadores (cinco meninos e uma menina) e outro com nove jogadoras (todas meninas).

Os alunos tiveram a liberdade de formar as suas próprias equipes, ou seja, durante a sua organização eles definiram quantos jogadores haveria em cada time e quais seriam seus companheiros de equipe.

Nota-se que a organização desse jogo foi bastante rápida, uma vez que cada grupo não apresentava um grande número de alunos; assim, eles próprios conseguiram se dividir e definir onde cada caixa deveria ficar posicionada. No caso do segundo grupo, a opção em ter um time com mais jogadores do que outro foi feita em comum acordo por ambas as equipes.

A única intervenção do professor foi na modificação da posição de uma das caixas para que todas pudessem ser enquadradas na imagem.

Elementos observados: Conflitos & Cumprimento de regras durante a prática do jogo

Grupo 1

1. Em menos de um minuto de jogo surgiu a primeira discussão, em que chegou a haver empurrões entre os dois times. A causa da briga deu-se a partir da apresentação dos limites físicos da prática do jogo, uma vez que o professor apresentou a demarcação de meia quadra apenas após o seu início. Assim, no momento em que essa nova regra foi estipulada os dois times sentiram-se no direito de ter a posse de bola.

Por um lado, a equipe que saiu com a bola sentiu-se injustiçada, pois a regra não estava ainda em vigor. Por outro, o time que estava sem a sua posse queria tê-la, pois afinal a outra equipe saiu com a bola além dos limites do campo.

2. Menos de um minuto depois, mais uma discussão gerando empurrões e ameaça de brigas. Dessa vez, no entanto, a confusão se deu entre jogadores de uma mesma equipe: um aluno, ao receber a bola no limite da meia quadra, arremessou-a na caixa do outro jogo (Grupo 2 – na outra meia quadra). Um colega de sua equipe, inconformado em perder a posse de bola, começou a agredi-lo verbalmente e deu-se a discussão.

3. As duas equipes reclamaram de uma aluna que segurava muito a bola.

4. Colegas de uma mesma equipe trocavam reclamações de alguns companheiros

6. Um conflito se repete: o mesmo aluno que havia jogado a bola na caixa do outro jogo, realiza novamente esse gesto e seu time uma vez mais reclama dessa atitude. No entanto, observou-se um esforço dos jogadores de ambas as equipes em explicar porque não é válido jogar na caixa que ele está jogando.
7. Surge uma discussão: o grupo 1 pede para que o grupo 2 coloque sua caixa mais afastada do meio da quadra para não confundir os jogadores desse grupo.
8. Uma menina recebe um passe sem a bola ter tocado no chão (ilegal). Sem que ela manifestasse qualquer contestação, os meninos reclamam imediatamente. A própria garota admite o erro, mas alguns de seus colegas não queriam perder a posse de bola e insistiram no fato de que ela estava certa. Buscando acabar rapidamente o conflito, a menina que havia cometido o erro entrega a bola, mas como forma de protesto um menino do outro time lhe devolve e sai do jogo. A garota volta a entregar a bola aos adversários e o jogo recomeça. Menos de um minuto depois, volta o aluno que havia abandonado o jogo, sem que houvesse contestações por nenhuma das equipes.
9. O jogador que realiza o arremesso do gol, ao marcar um ponto, dá um passo antes de jogar a bola (ilegal), o que acaba por gerar uma grande discussão. Nesse momento, muitos dos jogadores pararam, discutiram e pediram a intervenção do professor, tornando esse último um juiz, que anulou o gol, terminando a discussão quase que instantaneamente. Enquanto quase todos discutiam, outros dois meninos (da equipe que sofreu o gol) aproveitaram para pegar a bola e fazer uma rápida troca de passe para marcar um gol. Ninguém parece ter visto, de forma que o ponto não fosse computado.

O “Pelo cano” tem as características de um jogo de invasão, onde um time busca superar o adversário pontuando nas caixas em que esse último tenta defender (WERNER, THORPE & BUNKER, 1996). Não obstante, os mesmos locais em que cada equipe irá atacar, também precisam ser defendidos, o que faz com que um erro possa acarretar a perda da posse de bola e, conseqüentemente, um grande perigo de pontuação do outro time.

Essa total mudança de representação do ambiente, ou seja, o mesmo local tendo diferentes configurações (ataque e defesa) de acordo com o momento do jogo, força as crianças a se adaptarem a uma realidade ainda não presenciada em aulas anteriores. Assim, observa-se que algumas crianças apresentam dificuldade em compreender o funcionamento do ambiente, de tal forma que chegam a confundir o espaço de um jogo com o do outro (do grupo 2).

Assim, seguindo a idéia de PIAGET (1986) a criança ao se deparar com um novo desafio, primeiro realiza adaptações em seu próprio conhecimento, para que se possa ajustar a realidade que estiver vivenciando. Na seqüência, ocorre a assimilação dessas novas informações (tornando-as parte de seu conhecimento). Assim, notou-se que houve um elevado número de desafios, forçando as crianças a terem novas adaptações antes mesmo de conseguissem realizar as primeiras assimilações.

Acredita-se que o elevado número de conflitos esteja associado ao fato de se praticar o jogo com apenas uma bola, uma vez que havia um grande número de jogadores disputando um mesmo objeto (e muito pequeno, o que torna essa competição ainda mais acirrada). As crianças se mostram muito apreensivas com a posse da bola e acabam segurando-a por mais tempo. Por conseguinte, passam-na apenas para os colegas mais habilidosos acreditando que com isso a posse de bola permanecerá com a

vez que todos se apresentam em um nível semelhante; ou um grande número de descumprimento de regras, na medida em que as crianças não se sintam capazes de superar as dificuldades impostas pelas regras estabelecidas.

Infelizmente, observa-se que as crianças optam por burlar as regras a tentar superar as novas dificuldades. Assim, observamos com frequência crianças que buscam pegar um passe, sem que a bola tenha tocado o chão, ou andando com ela na mão para se aproximar da caixa, antes de realizar o arremesso. Esses descumprimentos nem sempre tornaram o jogo mais conflituoso, uma vez que as crianças tinham percepção de suas falhas e, na grande maioria das vezes, admitiam os erros e davam razão ao adversário.

Assim, acredita-se que o jogo tenha proporcionado um grande número de novos desafios, nos quais as crianças não estavam aptas a responder positivamente, o que tornou o jogo desmotivante para muito dos jogadores, pois os problemas tornaram-se recorrentes sem que as crianças conseguissem achar uma resposta adequada para eles.

Nota-se que apesar das características do jogo, que influenciaria no comportamento das crianças durante a aula, destaca-se a união das duas equipes na tentativa de modificar o ambiente do outro jogo (grupo 2), para sanar o problema de um único aluno. Com isso observou-se a consciência coletiva das duas equipes em resolver o problema que apenas um jogador estava tendo, chegando a questionar o ambiente do outro grupo. Dessa maneira, pode-se notar que, apesar de estarem como adversários na prática do jogo, as crianças tiveram uma identificação grupal no momento em que houve a necessidade de ajudar um colega, independentemente de ser um companheiro de equipe ou não.

Observamos também que esse grupo teve um grande número de dificuldades impostas pelas regras do jogo e pelas próprias características de seu ambiente. Isso

resultou em uma atividade com muitos conflitos, na medida em que as crianças

do professor em detectar um ambiente que proporciona um número elevado de desafios aparece como fundamental para a readaptação do jogo, tornando-o mais acessível à capacidade das crianças.

Se por um lado as crianças buscaram jogadores que fossem culpados por uma prática de jogo dificultada, por outro lado, tiveram uma atitude solidária ao mudar a organização de toda aula (dos dois grupos) para resolver o problema de apenas um colega. Dessa maneira, um trabalho que busque tornar a segunda reação mais presente, onde há uma modificação do ambiente para proporcionar um bem coletivo, pode se configurar como um objetivo no eixo atitudinal (COLETIVO DE AUTORES, 2006).

Grupo 2

1. O jogo apresenta um grande número de empurrões e quedas de jogadores, mas não parece haver contestação por nenhuma das equipes.
2. Observa-se uma persuasão por parte de alguns jogadores, de ambos os times, em querer determinar para quais crianças cada um deve arremessar.
3. O time dos meninos marca um gol ilegal (garoto anda com a bola antes de arremessá-la). Poucas meninas contestam e maiores discussões são evitadas, uma vez que o professor resolve intervir, de maneira que eles aceitam a decisão sem contestações.
4. Pouco tempo depois, a equipe das meninas também marca um gol de maneira ilegal (na mão toda o passe sem que a bola passe no chão) e todas as meninas comemoram. Na outra equipe apenas dois meninos contestam vindo

no chão, mesma ilegalidade da qual ele reclamou. As meninas não percebem a prática contrária à regra e seguem com o jogo.

O segundo grupo do “Pelo cano” apresentou algumas dificuldades semelhantes às descritas no primeiro, com o desafio de realizar habilidades de manipulação com uma bola tão pequena, acarretando em alguns descumprimentos de regras (por tentar burlar essa dificuldade) e a necessidade em dividir uma mesma bola entre quinze jogadores, levando a conflitos pela disputa de um único material por uma grande quantidade de crianças.

Buscaremos focar nas diferenças encontradas entre os dois grupos, uma vez que as semelhanças se devem às mesmas razões apresentadas anteriormente. Apesar de observarmos a presença de conflitos e, sobretudo do descumprimento de regras como no grupo anterior, mostra-se primordial que destaquemos o modo como as crianças enfrentaram o grande número de dificuldades desse ambiente.

Se, no grupo 1, as dificuldades causaram um impacto que impediu a prática do jogo de maneira harmoniosa e dinâmica, no grupo 2 observou-se que os jogadores preferiram aceitar o não cumprimento das regras. Apesar de ambas as equipes buscarem cumprir as regras previamente estabelecidas na maioria do tempo, ocasionalmente alguns jogadores realizaram jogadas ilegais, como receber uma bola antes de ela ter tocado o chão ou arremessar a bola, dando um passe para aproximar-se do alvo. Mesmo que alguns poucos jogadores contestassem, a maioria do grupo preferiria ignorar a prática indevida e continuar jogando.

Esse tipo de reação mostrou-se bastante incoerente em uma primeira leitura, uma vez que, ao observá-la, podemos notar uma grande competitividade entre as equipes. No entanto, podemos entender tal ocorrência de duas maneiras, a não compreensão das

regras ou a percepção de que cada jogador estaria tendo as mesmas dificuldades e, desse

pode-se dizer que o grupo 1 aproximou-se mais do nível de obrigatoriedade sagrada, onde não há qualquer adaptação ou modificação às regras apresentadas, havendo uma ligação forte com sua origem (quem as introduziu). Já o grupo 2 se aproximou ao último nível desse processo, tendo a obrigatoriedade devido ao consentimento mútuo, em que as regras são fruto de uma aceitação mútua, tornando sua convenção social passível de modificação de acordo com as necessidades do grupo.

Assim, não estamos sugerindo que essa prática seja uma reação consciente dos jogadores que deixaram alguns adversários ter a condição de “café-com-leite” (aprendiz que pode cometer algumas ilegalidades). Ao invés disso, trata-se de uma prática defensiva dos jogadores para tornar o jogo mais dinâmico.

Observamos então que as crianças do grupo 2 tiveram a mesma reação do grupo 1 ao encontrar as dificuldades: burlar as regras. Houve uma certa aceitação por parte dos alunos em negar as regras, na busca de um jogo mais divertido. Dessa maneira, observa-se que essas reações não devem ser valorizadas como uma ação contra as regras, mas por outro lado, caso o professor consiga percebê-las é preciso intervir para que o jogo esteja à disposição dos alunos (e não o inverso) e, assim, buscar trazer desafios mais condizentes com que eles possam responder.

Elementos observados: Expressividade & Competitividade durante a prática do jogo

Como forma de ilustrar as diferentes manifestações dos alunos, destacamos a expressão de algumas crianças, na busca de ampliar a compreensão das diversas reações frente a um mesmo ambiente.

2. Durante toda a aula, uma aluna demonstrou muita calma (embora fosse possível afirmar ser esse um traço seu), ficando junto à caixa durante todo o tempo. Observa-se que ela esteve posicionada durante todo o tempo para receber ou defender uma bola, sem deixar o local. Mesmo distante de todas as pontuações e tocando pouquíssimas vezes na bola, ela sempre comemorava os gols de seu time.
3. Logo nos primeiros instantes do jogo levantou-se a hipótese de mudar a formação das equipes, em função da disputa gerada pela vontade de um grande número de crianças querer ter um colega como companheiro de time: trata-se de um menino que tem uma boa amizade com diversos grupos da sala (tanto dos meninos quanto das meninas). Apesar de ser um bom jogador, não era essa a questão para que fosse cobiçado pelas duas equipes. Em nenhum momento, o aluno não se decidiu sobre a preferência por um dos times, deixando isso para seus colegas. Notamos que apesar da competitividade, os laços afetivos não são superados. As crianças sempre querem ganhar, contanto que seja junto de seus amigos.
4. Após uma longa troca de passes, um aluno pegou a bola próximo a metade da quadra e arremessou na caixa do outro jogo (grupo 2). Nesse momento, observa-se o desespero de um companheiro de sua equipe, indignado pelo fato de seu colega desperdiçar a bola de maneira tão displicente. Exaltada, a criança não considerou que o outro aluno não compreendeu os limites de cada jogo. A reclamação aos gritos gerou um princípio de briga que foi apartada por uma menina de outra equipe. A reação de exaltação e agressiva do aluno demonstra seu envolvimento com o jogo de maneira muito competitiva, fato que não o

antecipou, correu e de posse da bola, arremessou-a fazendo o primeiro ponto do jogo. Naquele momento pôde-se observar as seguintes reações:

- a. O jogador para quem foi arremessada a bola ficou totalmente insatisfeito. Ele reclamou com o companheiro que a ‘roubou’, demonstrando que sua vontade de participar do jogo era mais importante do que a competição.
 - b. A única menina da equipe foi a mais vibrante com a pontuação, apesar de ser a jogadora menos acionada, demonstrando que seu senso de coletividade não estava centrado no fato de receber ou não a bola.
 - c. A equipe adversária apressou-se em tentar pontuar, enquanto alguns jogadores do outro time comemoravam. Com isso é possível notar a competitividade sendo colocada acima da moral, uma vez que a equipe adversária estaria se aproveitando de uma distração dos outros jogadores.
6. O jogador que havia arremessado a bola na caixa do outro jogo (grupo 2), volta a realizar a mesma jogada. Mais uma vez seus companheiros de equipe ficam insatisfeitos. Mas, desta vez ao invés de brigarem com ele buscam explicar as limitações do campo. É possível observar que ambas as equipes demonstram esse esforço nessa ocasião e que o mesmo colega que havia brigado com ele, desta vez mostrou-se disposto a ajudá-lo a entender. Acredita-se que houve uma percepção de que apenas criticá-lo não resolveria o problema e que a frustração deve ser superada na busca da ajuda ao companheiro. Há também um senso de coletividade por parte das duas equipes, ao se mostrarem solidários na explicação ao colega sobre a regra do jogo e o deslocamento da caixa do outro jogo para facilitar a sua compreensão. Nesse momento, o jogador sentiu-se desmotivado (afinal foi a segunda vez que fez um gol inválido) e, apesar de estar

bola, mas ninguém mais reclamou (e desta vez ele mesmo percebeu o erro e entregou a bola no mesmo instante). O jogador expressou suas frustrações de diversas maneiras: inicialmente desmotivado depois extremamente competitivo buscando ganhar o jogo a todo custo como uma aparente “vingança” de seus próprios erros.

8. A equipe que era predominantemente feminina marca um ponto e quase que todas ficam comemorando, gritando e pulando em grande exaltação. Enquanto isso, os adversários aproveitaram para realizar um ponto. Ambas as equipes realizaram essa prática (aproveitando-se da desatenção dos outros). Nota-se, porém, que houve pouca comemoração nessa circunstância, indicando que apesar da percepção da legitimidade do ataque, não se tratou de uma jogada em que houve a superação do adversário, e sim o aproveitamento de um momento de comemoração, indicando uma falta de ética.

O mesmo ambiente instável descrito no tópico anterior (o campo que se apresentava ao mesmo tempo como ataque e defesa, o fato de haver apenas uma pequena bola para dezesseis jogadores e a necessidade de praticar uma habilidade a que não estavam habituados), desencadeou uma série de reações, que foram somadas à grande competitividade dos alunos.

Observa-se também manifestações de ansiedade e angústia pelo fato do jogador nunca saber quando teria uma nova oportunidade de tocar na bola, uma vez que a proporcionalidade de jogadores para um único material tornava a participação de todos bastante restrita. Daí, o nervosismo de grande parte dos alunos levando a uma

poderiam ter uma maior participação gera insatisfação, por outro, observa-se que as crianças buscavam atribuir novos valores à prática do jogo: há alunos que optaram por fixar-se em uma região da quadra e participar, quando a bola estiver por perto, e outros comemoravam cada jogada mesmo sem ter tocado uma única vez na bola.

Pode-se dizer que tais reações se deram simplesmente pela busca da participação. Ao observarmos a menina que se posicionou em uma região da quadra ao perceber que a constante perseguição da bola não seria tão interessante quanto estar próxima de uma caixa, notamos que ela formula uma estratégia para o jogo, numa reação mais coerente do que a maioria dos outros jogadores.

As motivações ou causas que levaram a essa tática não serão aqui discutidas, mas de qualquer forma a ação que deve ser valorizada e demonstrada a toda equipe, apontando as vantagens de se jogar dessa maneira.

A relação afetiva que a criança estabelece com a atividade física (sendo aqui representada pelo jogo) envolve uma série de elementos que vão desde os sucessos ou fracassos em sua prática, respeito as suas próprias limitações e potencialidades, o equilíbrio frente as euforias do jogo, participação, entre tantas outras (BRASIL, 1997). Dessa maneira, deve haver uma busca em promover um sentimento positivo entre a criança e a atividade, e para tanto a inserção participativa da criança no jogo aparece como elemento importante.

Já as comemorações realizadas por crianças que não participavam da jogada e nem tocavam na bola aparentam um meio de inclusão no grupo, mas também são passíveis de duas interpretações. Por um lado, apesar de considerar tais expressões positivas, pela valorização da presença dentro do ambiente do jogo e a interação social proporcionada por esse gesto, por outro, a condição de torcedores constantes pode levar

o aumento da frustração da criança, ao perceber que não está participando.

A frustração pode gerar diversas reações como pudemos notar na observação de

Grupo 2

1. O jogo nesse grupo foi iniciado com expressões bastante distintas entre os praticantes: alguns dançavam na frente de seus adversários como uma forma bem humorada de provocá-los, outros pulavam e gritavam pedindo a bola, outros muitos perseguiam a bola sem parar, enquanto poucos ficam parados (junto à caixa). Mas, todos tinham um elemento em comum: o envolvimento com o jogo.
2. Em pouco tempo de jogo, esse grupo manifestou a mesma ansiedade na busca incessante de receber a bola, observada no grupo 1. O jogador que tinha a posse de bola era sempre chamado por muitos colegas de sua equipe. Novamente, percebemos que a maioria não estava preocupada em marcar ponto, mas sim em participar efetivamente do jogo. O foco também aqui esteve na participação individual. O momento que as crianças estavam com a bola não se caracterizava por uma grande felicidade, mas sim pela incerteza, por se sentirem pressionados tanto pelos adversários (que chegavam a cercá-los com a marcação), quanto pelos companheiros de equipe (que gritavam sem parar).
3. É importante destacar o comportamento de uma menina durante todo o jogo: a garota ficou sempre como “guardiã” da caixa, não se distanciando por nenhum instante (comportamento semelhante a de uma outra menina do grupo 1). No entanto, ela aparentava ser uma das jogadoras mais expressivas e, mesmo quase não tocando na bola, ela gritava e pulava numa clara demonstração de seu grande envolvimento e conexão com a atividade. Notava-se que o prazer pelo jogo estava simplesmente na sua inserção no ambiente, independentemente da

dirigiram-se ao professor muito nervosos solicitando que esse anulasse o gol. Como o professor não acompanhou a jogada, a situação não se resolveu facilmente com os dois meninos ficaram discutindo com duas meninas que chegaram a trocar empurrões. Naquele intervalo de tempo ocorrem situações que merecem destaque:

- a. Todas as meninas do outro time comemoraram muito o gol (com gritos e pulos de alegria), numa reação distinta do outro time.
 - b. Enquanto as meninas comemoravam alguns meninos quiseram aproveitar-se da distração e tentaram fazer um ponto sem sucesso. Diante da oportunidade desperdiçada eles ficam ainda mais irritados.
 - c. A partir desses acontecimentos, o jogo ficou mais competitivo. Acredita-se que tal rivalidade tenha se acentuado por se tratar de um time feminino contra um time majoritariamente masculino.
5. Minutos depois, o mesmo menino que reclamou da ilegalidade do ponto das meninas fez um gol ilegal, ou seja, quebrou a mesma regra e marcou um ponto. Nenhum dos meninos comemorou o gol e todos continuaram a jogar com uma aparência muito nervosa e tensa. As meninas não esboçaram qualquer reação de reclamação, apenas pegaram a bola e continuaram a jogar tranquilamente.
6. A partir desse momento a reação dos dois times ficou marcada por uma reação bastante tensa dos meninos, que aparentavam o desejo da vitória, e as meninas empolgadas jogando sem grandes preocupações.

a equipe dos meninos. Curiosamente, as meninas tiveram uma reação contrária em não se preocupar com o resultado do jogo e, assim, aproveitar ao máximo esse momento lúdico.

Dessa maneira, voltaremos à descrição de um momento do jogo para ilustrar essa situação: as meninas fazem um ponto e todas comemoram sem parar, pulando, gritando e aproximando-se umas das outras para se abraçarem e repartir essa alegria; no mesmo instante, os meninos pegam a bola rapidamente para pontuar em seguida (a grande maioria das meninas nem chegam a ver essa reação) e, com o êxito da pontuação, os meninos comemoram muito discretamente e parecem estar mais preocupados em provocar as meninas.

Pudemos notar que as comemorações distintas representam os diferentes valores que cada equipe atribuiu ao jogo. Acredita-se que se configuraram nesse jogo dois tipos de motivações: uma intrínseca, apresentada pela equipe das meninas, onde houve um prazer de jogar independente do resultado; outra extrínseca apresentada pelos meninos que estiveram mais preocupados em ganhar o jogo do que dele desfrutar.

Não acreditamos que os meninos mantenham constantemente essa relação com o jogo; pelo contrário, enquanto crianças, observamos que o elemento mais valorizado na prática de uma atividade lúdica é a própria satisfação com a atividade. Entretanto, no momento em que eles dividiram as duas equipes por gêneros, aceitando até mesmo jogar com menos jogadores, ocorreu uma “auto-cobrança” em que eles não aceitaram perder para um time só de meninas. O orgulho aparentou ser essencial.

Devido a uma questão cultural já é esperado que as meninas tenham menor habilidade que os meninos, pois recebem menos estímulos motores desde crianças, percebendo-se com nível de habilidade inferior, enquanto os garotos consideram-se

mais habilidosos (DALLIO, 2002). Segundo essa ideia, percebe-se que o nível de exigência que cada um atribuiu a si mesmo foi muito diferenciado, causando essas

jogos, de modo que talvez não se deva a essa configuração de rivalidade entre os gêneros.

Nessa ocasião recorreremos à diferença entre a moral de coerção e a moral de cooperação, no primeiro caso temos o desenvolvimento da moral unicamente traçado pela regras estabelecidas (ou seja, se a regra permite não há imoralidade), e no segundo caso, temos o processo de compreensão de justiça e igualdade, o que transcende ao relacionamento com as regras (PIAGET, 1994; FERRAZ, 1997). Assim, notamos a presença da moral de coerção, uma vez que as crianças teriam uma preocupação em respeitar as regras, entretanto não elas não demonstraram qualquer preocupação em proporcionar disputas em condições de igualdade.

Neste sentido, os professores devem proporcionar discussões para que cada criança perceba que cada um pode atribuir diferentes valores ao jogo e que isso não os impede de jogar juntos de forma harmônica. Contudo, a realização dessa conscientização pode ser um longo processo, de modo que pode ser necessária a intervenção do professor na configuração das equipes, caso haja uma constante separação dos gêneros. Portanto, assim como se deve ressaltar a importância de meninos e meninas saberem jogar uns contra os outros, também é admirável que saibam ser companheiros de equipe.

4.2. AULA 2 – JOGO EXPOSTO

Dia 20 de setembro de 2006

O Jogo – “ Guerra dos cones”

• Material: 24 garrafas PET (garrafas plásticas de refrigerante de dois litros), 5 bolas e giz (de lousa):

- O local deve ser dividido ao meio para que cada time fique somente em uma metade do espaço definido;
- Cada equipe tem a posse de doze garrafas, ficando responsável por escolher o local de seu campo em que cada uma deve ser colocada;
- Ao determinar o local onde a garrafa deverá ficar o aluno deve desenhar (com giz) um grande círculo (de aproximadamente um metro de diâmetro) e colocá-la no centro.

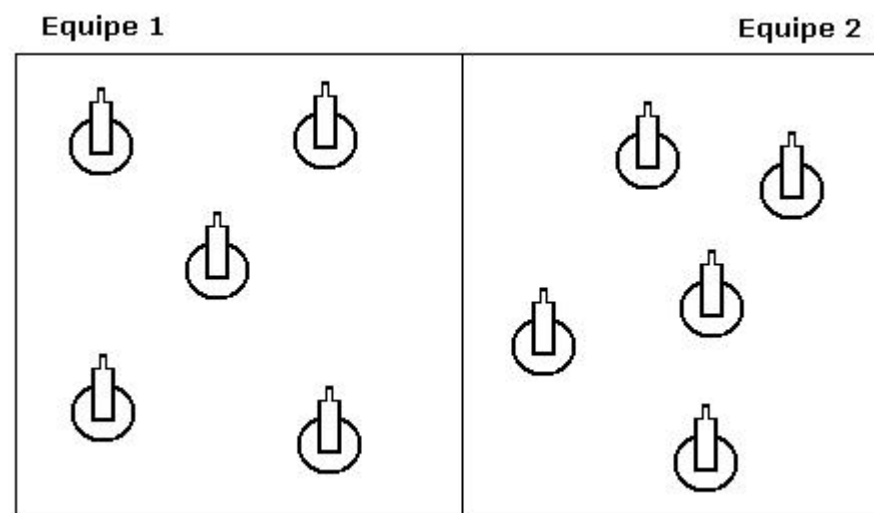


Figura 6 – organização do espaço para a “Guerra dos cones”

- O objetivo é derrubar dez das doze garrafas do time adversário sem que suas garrafas sejam derrubadas antes.
- As regras são as seguintes:
 - Nenhum jogador pode entrar dentro do círculo desenhado para proteger a garrafa.
 - Quando uma garrafa é derrubada por qualquer objeto, ela não pode ser

- A maneira de jogar a bola no campo adversário é uma regra que pode ser alterada. No jogo descrito foi estabelecido inicialmente que se poderia jogar somente com a mão e com o desenrolar do jogo abriram-se outras possibilidades o que levou as crianças também a chutar a bola.

O Pré-jogo

- Alunos

Total de 29 alunos presentes, dos quais 26 participaram da atividade.

Esses alunos dividiram-se em duas equipes:

- Equipe 1

14 jogadores (seis meninos e oito meninas)

- Equipe 2

12 jogadores (sete meninos e cinco meninas)

Os alunos tiveram a liberdade para formar os seus próprios times, definindo quantos jogadores haveria em cada equipe e quais seriam seus companheiros.

A organização desse jogo é um pouco demorada, uma vez que, além da habitual escolha das equipes, há necessidade de organização de seus campos, uma vez que todos sejam responsáveis pela escolha da disposição das garrafas e dos desenho dos círculos.

Apesar do equilíbrio do número de meninos e meninas (treze de cada), os próprios alunos optaram por misturarem os gêneros em cada equipe, sem que houvesse qualquer intervenção para que isso ocorresse.

Elementos observados: Conflitos & Cumprimento de regras durante a prática do jogo

1. Nos primeiros instantes, foi possível observar um conflito que persistiu durante todo tempo: a disputa pela bola. Companheiros de uma mesma equipe acabaram gerando uma desordem dentro de seu próprio campo. O conflito se deu da seguinte maneira: as crianças disputavam a bola com os pés até o momento em que um deles conseguia dominá-la com a mão. Apesar da rivalidade, não houve brigas, prevalecendo o respeito mútuo. O domínio da bola ocorreu somente entre os meninos, sendo que entre as meninas chegou a ocorrer inclusive troca de passes. Em quatro ocasiões alguns alunos chegaram a rolar no chão buscando segurar a bola, aparentando até uma briga, mas, uma vez tendo a bola dominada, todos pareciam sair tranquilos e ilesos. Ocasionalmente, houve momentos em que essa ocorrência mostrou-se desigual, na medida em que alguns colegas maiores tiravam a bola à força de um colega menor. Quando essa prática era percebida por outros colegas havia intervenções na busca de que se respeitasse a posse de bola conseguida.
2. O principal conflito no início do jogo foi gerado pela prática de chutar a bola para o campo adversário. Ambas as equipes realizaram tal irregularidade. A atitude dos dois times ao se depararem com a quebra de regras pareceu bastante ponderada. Em alguns momentos as crianças foram reclamar com o professor ou buscaram contestar os próprios colegas. Outras vezes ameaçaram chutar a bola também, afinal que se cumpra a regra estabelecida para todos ou que se libere qualquer atitude desajazada. Somente após esse episódio ocorreu a proibição de chutar (feito pelo professor) e que esse prática foi abandonada, passando a

não chamativas, levou à quebra pouco evidente, de modo que não houve conflitos ou questionamentos.

4. Um menino derrubou a sua própria garrafa com o pé (sem querer) e um colega que não estava jogando (sentado na arquibancada) avisou-o de sua distração. Curiosamente, sem dar muita importância para o fato ele olhou para a garrafa e continuou a jogar. Naquele momento, um companheiro de equipe levantou a garrafa, descumprindo com a regra. Aquele mesmo colega que estava fora do jogo gritou seu nome e disse: “Opa!”. Decepcionado, mas ciente de que estava descumprindo a regra ele chutou a mesma garrafa que havia levantado.
5. Em mais uma disputa de bola entre colegas da mesma equipe, um menino pequeno segurou a bola e outro maior tentou tirá-la à força. Um terceiro garoto interveio dizendo que não era justo o que ele estava tentando fazer, pois o outro já havia segurado a bola.

Faltando três minutos para o término do jogo foi dada autorização para que as crianças jogassem as bolas da maneira que desejassem.

6. O mesmo menino que anteriormente havia levantado uma garrafa voltou a levantar duas garrafas. A equipe adversária não percebeu, mas os três colegas que estavam fora do jogo (e acompanhavam a atividade o tempo todo) avisaram da trapaça do jogador. Assim, um menino da outra equipe também percebeu e invadiu o campo adversário para derrubar uma garrafa com o pé. O professor

entrevista e derrubando uma outra garrafa. Ninguém da equipe questionou as atitudes do professor e do adversário

Na “Guerra dos cones” foi possível observar conflitos de duas naturezas: o não cumprimento das regras, havendo uma discordância entre as duas equipes e entre os jogadores de uma mesma equipe, gerado basicamente pela disputa de bola.

Na medida em que descrevemos um jogo em que há a separação das equipes em seus respectivos campos (como um “jogo de rede”, apesar de não haver uma rede como material), era esperado que o número de conflitos pelo não-cumprimento de regras diminuísse como, de fato, ocorreu, se compararmos como o outro jogo exposto, o “Pelo cano” (WERNER, THORPE & BUNKER, 1996). Esse não cumprimento das regras continuou a ser um dos principais fatores de desentendimentos.

As regras não cumpridas foram: a forma de jogar a bola no outro campo (chutá-la em um momento em que não era permitido); defender as garrafas dentro da área proibida; e levantar as garrafas.

Dessa maneira, o não cumprimento de regras foi gerado, principalmente, pela competitividade, ou seja, os alunos agiram de forma indevida para se beneficiar no jogo e ganhá-lo. Nota-se que a competição é um elemento que apenas reflete a cultura de uma sociedade, de modo que não se deve combatê-la dentro do jogo, e nem valorizá-la excessivamente, ao invés disso deve-se haver uma busca em competir de modo justo e ético (FREIRE, 2005a).

Sabemos que esse não é o único elemento gerador desse tipo de atitude entre as crianças, pois o fato de elas quererem chutar pode ser, em grande parte, decorrente do simples prazer que a habilidade proporciona, visto que a maioria dos chutes é caracterizado por ser muito forte e para o alto, sem que haja qualquer objetividade em acertar a garrafa.

Os conflitos entre jogadores de uma mesma equipe ocorreram principalmente devido à organização do espaço do jogo, já que todos os jogadores de uma mesma

acredita-se que a busca pelo lúdico foi o principal elemento motivador desse grupo, uma vez que o clímax do jogo estava exatamente no ato de jogar a bola para derrubar a garrafa, semelhante a um chute a gol, no jogo de futebol. Foi possível observar nessa aula que o número de discórdias foi menor e com uma intensidade e duração reduzidos. A quantidade de alunos participantes nessa disputa de bola foi elevado, levando-nos a acreditar os problemas individuais se manifestaram mais do que os coletivos.

A natureza desse jogo foi fundamental para essa configuração mais harmônica e lúdica. O grande número de bolas (cinco) e alvos (doze) presentes no jogo fez com que a atenção do grupo fosse focalizada na dinâmica da prática. Dessa forma, não houve necessidade de se gastar tempo discutindo os erros cometidos por alguns, porque as diversas oportunidades proporcionadas pelo jogo permitiam muitas tentativas aos alunos. Também não se percebeu discriminação entre meninos e meninas e o número elevado de alvos aumentou a capacidade de sucesso dos menos habilidosos, tornando as oportunidades um pouco mais igualitárias.

Constata-se com essa atividade que a ausência de um foco não traz somente benefícios para uma prática mais facilitada, uma vez que também pode ocorrer injustiças. Não se descarta a possibilidade da “lei do mais forte” ser camuflada, na medida em que nem o professor nem os outros jogadores estavam observando todas as disputas de bola. Mesmo sem intenção essa situação poderia gerar ameaças ou imposições à força sem que os demais jogadores, além do próprio professor, percebessem.

Assim, a “Guerra dos cones” demanda o trabalho de uma moral autônoma, ou seja, que as crianças sejam éticas independentemente de estarem sendo vigiadas ou não entendendo que essas habilidades sociais podem ser desenvolvidas pelo exercício do

Elementos observados: Expressividade & Competitividade durante a prática do jogo

Como forma de ilustrar as diferentes manifestações dos alunos, destacamos as expressões isoladas de algumas crianças, buscando ampliar nossa compreensão em relação as reações que as crianças apresentaram frente a um mesmo ambiente. A “Guerra dos cones” possibilita a descrição de particularidades de maneira mais densa, visto que seu ambiente possibilita uma maior diversidade de situações. Assim, buscaremos agrupar os alunos de acordo com reações semelhantes apresentadas.

1. Dois grupos de meninas (três de cada equipe) buscaram proteger suas garrafas de maneira muito tranqüila e paciente, durante todo o tempo. Nem por isso deixaram de estar inteiradas no jogo. O ‘posto de guardiã’ de sua garrafa (sendo associada aqui à idéia de posse, já que elas protegiam sempre a mesma garrafa) só era deixado quando uma bola viesse em direção de uma delas. Naquele momento, as meninas tinham reações distintas: algumas passavam a bola, para não deixar o local de proteção da garrafa, e outras iam até o meio da quadra para arremessá-la, afinal tratava-se do clímax para a maioria dos jogadores. Elas não comemoravam muito, mesmo quando sua equipe derrubava uma garrafa; suas reações pareciam estar mais ligadas à função que elas mesmas se haviam atribuído. Duas delas tiveram suas garrafas derrubadas o que as levou, por um momento, a demonstrarem certo inconformismo mas, na seqüência escolheram outra garrafa para proteger e, assim, continuaram jogando.

3. Uma expressão surpreendente nessa aula foi a manifestação dos alunos que estavam fora do jogo (que optaram por não praticá-lo) e, mesmo assim, demonstravam muito interesse em sua dinâmica, gritando com os jogadores, de diversas formas: desde incentivos (“vamos lá, faltam só três garrafas”), provocações (“o time da ‘J’ vai perder”), passando por juízes (“hei você levantou a garrafa, isso não vale!”), e até mesmo na função de ‘técnicos’ (“segurem as bolas!”).
4. Na equipe 1 houve a formação de um grupo de alunos com forte senso de coletividade. Ao todo, oito crianças (dos dois gêneros) tinham expressões semelhantes ao longo da aula: comemoravam todos juntos com gritos, pulos e cumprimentos, ficavam preocupados em proteger suas garrafas e orientavam uns aos outros sobre quais alvos eram mais fáceis de serem acertados e alertavam a aproximação das bolas sobre suas garrafas.
5. A separação das equipes em espaços diferentes tornou o ambiente de jogo mais harmonioso, uma vez que a ausência de contato físico diminuiu em muito a intensidade das discordâncias. Apesar do grande número de conflitos, provocações mútuas e ameaças sobre o não cumprimento de regras (“se você for chutar, eu também vou chutar”), as crianças das duas equipes conversavam o tempo todo e chegavam até mesmo a discutir, sem que para isso houvesse a necessidade de parar o jogo.

A “guerra dos cones” foi uma das aulas escolhidas para ser descrita e analisada, por se tratar de um dos jogos preferidos das crianças. No momento em que focamos a expressividade e competitividade das crianças, buscou-se compreender o porquê dessa preferência praticamente unânime. Começaremos a análise por elementos que consideramos comum entre o jogo aqui descrito e os demais realizados ao longo do ano.

A competitividade mostrou-se presente mesmo sem a presença de conflitos. Ao longo de toda a aula, a expressividade das crianças parecia estar sempre ligada à competição, uma vez que os motivos de preocupações ou vibrações estarem sempre conectados aos sucessos ou fracassos, fossem esses individuais ou coletivos. Além disso, a disputa presente entre os colegas de uma mesma equipe também gerou ansiedade, decepções e sensações de conquistas sem que houvesse um real ganho ou perda (pontuação). Com isso entendemos que a competição não se voltou exclusivamente para a busca da vitória, mas manifestou-se como em qualquer outra disputa.

Elementos como a configuração do espaço contribuiu muito para a apresentação de atitudes mais harmoniosas das crianças, pois sabe-se que em um “jogo de rede” (configuração de jogo onde não há contato físico entre os adversários e as duas equipes em cada metade do campo, ainda que não haja a presença de um objeto como a rede) é esperado um menor número de conflitos, mesmo que a competitividade ainda esteja muito presente (WERNER, THORPE & BUNKER, 1996).

A separação das equipes em campos diferentes também contribuiu para uma maior participação de todas as crianças, uma vez que os adversários apresentavam-se presentes, porém afastados por limites espaciais definidos. As crianças tiveram uma relação com o espaço facilitada, uma vez que nem mesmo os limites de habilidade ou regras (as crianças poderiam correr, pular, quicar a bola de

bola para cada quatro crianças oferece a possibilidade de um jogo com o qual eles não estão acostumados. Não há espera pela bola o que significa a redução da ansiedade pela participação nas diversas ações do jogo (DARIDO & RANGEL, 2005). O clímax, que seria o ato de pegar a bola, esteve presente para todos e na maioria das vezes durante todo o tempo.

Com a configuração de um ambiente de inclusão (até mesmo quem estava de fora tinha tantas opções de observação que parecia interagir com os jogadores) houve a possibilidade de uma liberdade de expressão. Dessa forma, podemos compreender que as meninas mais quietas quiseram e puderam defender as garrafas, sem quase se mexer. Além disso as bolas chegaram até elas permitindo-lhes ter a oportunidade de vivenciar todos os desafios. Por outro lado, os meninos mais competitivos puderam correr a todo instante e até mesmo brigar entre si, e ainda assim continuar jogando, pois ainda havia mais quatro bolas em jogo.

O jogo enquanto atividade educacional deve proporcionar o descobrimento de cada um, ou seja, cada jogador deve aprender a valorizar o modo como ele se comporta dentro do jogo e não querer reproduzir jogadas de outras pessoas (FREIRE, 2005b). Assim, a “Guerra dos cones” foi percebida como uma atividade que facilitava essa prática mais particular de cada jogador.

Vale ressaltar que um jogo com tantos jogadores deve ter um caráter coletivo, ou seja, é importante que os alunos tenham a percepção do outro dentro desse ambiente. Caso contrário, a atividade não se caracteriza como uma prática coletiva. Assim, há a necessidade de uma discussão em torno da compreensão de que a equipe é a soma de cada um dos jogadores e não apenas um jogador com seus próprios interesses. Acreditamos que esse jogo é muito interessante por proporcionar uma aceitação das

4.3. AULA 3 – JOGO TRASFORMADO

Dia 28 de agosto de 2006

O Jogo – “Queimada”

Faremos aqui a descrição de como o jogo foi apresentado e, em um segundo momento, descreveremos as modificações que cada um dos grupos realizou tornando-o diferenciado.

A queimada – como foi inicialmente apresentada é um jogo exposto.

- Material: duas bolas de borracha;
- O jogo é composto por dois times, sem haver um número delimitado de jogadores;
- O espaço para sua prática pode ser bastante diversificado como em um gramado, quadra ou rua, com diferentes configurações de acordo com tamanho do local e o número de participantes.
 - No caso da aula descrita, definiu-se a área de uma quadra.
- O espaço é organizado da seguinte maneira:
 - O local é dividido ao meio, de forma que cada time fique em somente uma metade;
 - Em cada metade há dois espaços diferenciados: o vivo (espaço interno das linhas de demarcação do jogo de vôlei) onde se encontram em atividade os jogadores alvo e o morto (espaço externo às linhas de demarcação do vôlei, incluindo as laterais e fundo da quadra) onde estão



Figura 7 – organização do espaço para a “Queimada”

- O objetivo é queimar todos os jogadores da equipe adversária que estiverem no espaço do “vivo”.
- As regras são as seguintes:
 - Para queimar o jogador deverá arremessar a bola (com a mão) e acertar o adversário em qualquer parte de seu corpo, menos a cabeça (por questão de segurança) e as mãos (como forma de possibilidade de proteção);
 - § A bola deverá atingir o adversário antes que pingue no chão; caso contrário, o jogador não é considerado queimado.
 - Não há qualquer restrição de condução da bola (de forma que eles possam correr, saltar, passar, etc);
 - Quando o jogador estiver com uma bola na mão ele não pode ser queimado;
 - A criança que for queimada deverá ir para o ‘morto’. Os “mortos” não

Grupo 1 – “A queimada sem morto”

Houve apenas duas modificações nas regras:

- A modificação do espaço, uma vez que as crianças eliminaram o ‘morto’, ampliando toda a extensão do ‘vivo’;
- Para tanto, os jogadores que eram queimados, ao invés de irem para o morto, deviam mudar de equipe.



Figura 8 – organização do espaço para a “Queimada sem morto”

Grupo 2 – “Queimada com chutes e com gols”

Houve três modificações nas regras:

- Os jogadores também podiam chutar a bola no adversário, ou seja, eles não

- ∅ O espaço desse jogo foi idêntico ao do jogo exposto, com a diferença de que se usou um gol da quadra no momento em que um jogador era queimado.

O Pré-jogo

- Alunos

Total de 29 alunos presentes, dos quais 29 participaram da atividade.

A quadra foi dividida ao meio para que cada grupo de alunos pudesse realizar seu jogo de maneira independente.

Os alunos se dividiram em dois grupos para formação de dois jogos simultâneos:

- Grupo 1 – “Queimada sem morto”

18 jogadores (seis meninos e doze meninas) – duas equipes, com nove jogadores cada, sendo os seis meninos distribuídos igualmente em cada uma das equipes.

- Grupo 2 – “Queimada com chutes e com gols”

11 jogadores (todos meninos) – dois times de cinco, mais um goleiro.

Os alunos tiveram a liberdade de escolher tanto o jogo do qual participariam como da equipe de que fariam parte.

A organização das equipes foi bastante rápida, uma vez que cada grupo não apresentava um grande número de alunos. Além disso, a oportunidade de ter a liberdade de escolher de qual jogo participar também se apresentou como um elemento

motivador.

Elementos observados: Conflitos & Cumprimento de regras durante a prática do jogo

Grupo 1 – “Queimada sem morto”

O jogo começou com apenas uma bola (escolha das próprias crianças) e somente dez jogadores, uma vez que os outros oito que entraram minutos depois estavam fazendo um trabalho da própria aula de Educação Física.

1. Duas crianças foram atingidas pela mesma bola, antes que essa caísse no chão. De acordo com a regra, os dois estariam queimados, mas como se tratava de uma ocasião improvável, tal eventualidade não foi discutida, de forma que uma equipe queria que os dois estivessem queimados e a outra não.
2. Alguns jogadores se deixavam queimar propositalmente. Isso aconteceria quando um aluno era atingido pelo outro time e queria retornar à sua equipe inicial. Apesar de não ir contra as regras, as crianças consideraram isso uma atitude desleal.

Ao entrarem mais crianças no jogo, o professor interveio colocando uma segunda bola, mesmo sem a requisição das crianças. O professor fez isso e foi observar o grupo dois, quando mais um conflito foi iniciado:

3. O menino que recebeu a bola ficou quicando-a por alguns instantes, antes de atirar a bola no campo adversário. Em um momento de distração seu colega de

equipe roubou-a e começou o desentendimento: o menino pediu a bola de volta

tentava pegá-la) até que, finalmente, se cansaram da brincadeira e arremessaram-na para o outro campo. O menino foi pegá-la no “vivo” da equipe adversária e nesse ínterim a bola já estava em posse de uma outra criança (menor que ele); e repetindo uma situação vivenciada poucos instantes antes, o garoto tirou a bola à força do menor (mesmo sob protesto de alguns jogadores) e voltou para o seu campo para depois arremessá-la.

4. Com a entrada das novas crianças (oito ao todo) houve uma paralisação do jogo. Isso porque a equipe que estava perdendo (e conseqüentemente com menos crianças) recebeu quase todos os jogadores ingressantes, passando a ter uma vantagem dentro da competição. Depois de uma longa conversa, o grupo resolveu reiniciar o jogo com o mesmo número de crianças para cada lado (nove).
5. Em uma das equipes, os jogadores disputaram a posse de bola com empurrões e chutes, mas, mesmo assim, não havia uma briga propriamente dita.
6. As crianças organizaram-se para colocar uma regra no meio do jogo: “ninguém pode passar da linha amarela para fugir da bola” (a linha correspondia às demarcações do vôlei).
7. A conduta de se deixar ser queimado foi intensificada com a entrada de mais jogadores e em geral era praticada pelas meninas, pois elas não queriam deixar a equipe em que estavam as suas amigas, manifestando três diferentes atitudes:

em um campo para o outro, uma delas me chamou e pediu para esperar suas amigas serem acertadas para irem juntas; ou iam para a outra equipe mas se deixavam

outra aula.

A maioria dos conflitos foi gerada por essa inconstância do ambiente criado. Exemplificando esse fato regressamos ao primeiro desentendimento descrito: dois jogadores foram queimados pela mesma bola. Quando encontramos uma eventualidade em que não há regras específicas determinando as situações, as crianças buscavam justificar-se ao invés de estabelecer uma relação com os combinados já estabelecidos. Assim, a partir do momento em que se incentivou a discussão de regras, algumas crianças buscaram se beneficiar com constantes argumentações sobre cada situação.

Mais uma regra se inseriu no jogo: “ninguém poderia fugir da bola atrás da linha amarela” (uso das delimitações das linhas de vôlei para que as crianças não fossem para o fundo da quadra). Surpreendentemente havia um grande respeito à nova regra, porém somente enquanto o adversário estivesse com a bola na mão. Porém, no momento em que o ataque tinha início todos fugiam para todos os lados, de modo que alguns passavam da nova delimitação e outros não.

A abordagem do COLETIVO DE AUTORES (2006) apresenta a idéia de transformação do ambiente em busca de uma realidade desejada (tornando o conteúdo mais significativo). Essa metodologia que foi aqui representada pela alteração do jogo, demonstrou um amplo processo que requer uma adaptação dos alunos, na busca de se promover discussões coletivas visando um bem comum.

Assim, observou-se que a nova regra foi bem colocada, pois, sem as delimitações, o jogo se tornou muito difícil, ou seja, poucas crianças eram queimadas. Mesmo sendo apenas parcialmente cumprida, a prática se tornou mais interessante. Esses fatos causaram grande insatisfação por parte de alguns alunos, uma vez que eles acreditavam que muitas crianças não estavam cumprindo a nova regra, o que indica que

algumas crianças não conseguiram perceber a intenção que essa nova configuração proporcionou, ficando apenas com o descumprimento da norma.

apenas em seu time de origem. O fato de muitas crianças não aceitarem essa realidade, e assim se deixavam ser queimadas, dificultavam a evolução normal do jogo, pois conquistas realizadas por uma equipe eram rapidamente burladas em instantes seguintes, criando uma insatisfação geral. A falta de alternativas para a situação gerou um círculo vicioso, uma vez que efetivamente não haveria regras que impedissem essa atitude.

Novamente recorremos as diferentes categorizações da moral apresentadas por PIAGET (1994); FERRAZ (1997) para compreender tais ações. Notou-se que a maioria dos alunos teve ações condizentes com a moral de coerção, já que agiam seguindo apenas os modelos das regras; enquanto que a minoria que contestava esse comportamento aproximava-se de uma moral de cooperação, buscando ir além das regras estabelecidas, visando a justiça na prática do jogo (não aceitando voltar a equipe de origem quando eram queimados).

O jogo também apresentou dois momentos distintos em função do número de participantes (inicialmente com dez jogadores, passando para dezoito posteriormente). Se, por um lado, o jogo aparentava ser muito mais expressivo e significativo para as crianças, por outro, o maior número de participantes podia ser avaliado como proporcional ao número do descumprimento de regras e conflitos.

Essas mudanças são interpretadas também do ponto de vista da falta de adaptação à nova realidade, na medida que enquanto há poucas crianças e apenas uma bola, o jogo mostra-se mais lento e mais evidente quanto a prática de cada criança. Depois da alteração há a entrada de um grande número de crianças e mais uma bola e não é possível que as crianças acompanhem todos os acontecimentos do jogo. Assim, os questionamentos passam de um nível coletivo (no sentido que abrange todo o grupo) para um nível particular (em que o grupo apenas se guia pelas crianças em cada situação).

Por último, observou-se que apesar da disputa de bola não ser um elemento

quando ele é praticado por livre e espontânea vontade, caso contrário cria-se um ambiente de jogo falso, além de desencadear atitudes e sentimentos indesejáveis (FREIRE, 2005b).

A “Queimada sem morto” criou um ambiente muito vulnerável. O grande número de desafios que as crianças foram obrigadas a criar e respeitar tornaram-se momentos ricos na aprendizagem de condutas. A grande demanda de um comportamento ético e moral reforça a necessidade do professor criar meios para que as crianças percebam a importância desses elementos e passem a praticá-los de modo autônomo, ou seja, sem que sejam coagidos pelo professor.

Grupo 2 – “A queimada com chutes e com gols”

1. Um conflito que persistiu durante todo o jogo referiu-se à cobrança de pênaltis, visto que todos os jogadores desejavam participar dessa prática. Essa nova regra trouxe uma mudança no clímax da Queimada para esse novo momento.
2. Com a inclusão do pênalti tudo parece que se voltou para esse fim. Os descumprimentos das regras que vigoravam durante todo o tempo tiveram uma grande relação com a nova norma introduzida: o desrespeito aos limites de cada campo; alguns jogadores acusavam colegas de terem sido queimados quando de fato não haviam, aparentemente causado como forma de possibilitar uma nova cobrança de pênalti, negarem-se de ir para o morto quando de fato tivessem sido queimados pois, apesar dos ‘mortos’ poderem continuar jogando, quase nunca se permitia que eles cobrassem pênaltis.

goleiro (levando essa categoria de jogador, como elemento neutro, a ser eliminado). Observou-se que tais medidas eram impostas por alguns jogadores, não proporcionando uma briga explícita, mas um “conflito oculto” em que os jogadores sentiam-se coagidos, mas preferiam não reagir frente as insatisfações, nem mesmo solicitar a intervenção do professor.

Não se observaram muitos elementos particulares que merecessem ser ressaltados ao longo do jogo. Os quatro citados foram encontrados com uma grande frequência durante toda a aula.

A “A queimada com chutes e com gols” foi um entre tantos outros jogos que esse grupo de alunos buscou transformar em uma atividade que se aproximasse do futebol. Os pênaltis e a possibilidade de queimar com os pés foram os principais elementos trazidos para o jogo que o aproximaram com o esporte favorito das crianças. Dessa maneira, percebe-se a idéia de DARIO & RANGEL (2005) de jogo transformado sendo seguido, na medida que as crianças buscaram recriar a atividade frente a elementos significativos para elas.

Acredita-se que essa prática fez com que algumas crianças exercessem poder de coerção sobre outras. À medida que as crianças aproximaram-na do futebol, onde encontramos um enorme conhecimento prévio, e sobretudo um ambiente de jogo já estabelecido, constantemente praticado e assistido, era esperado que houvesse reflexos quanto às atitudes das crianças. Seguindo essa análise nos deparamos com a idéia de BETTI (2004) que aborda a influência dos jogos desportivos televisionados na prática das crianças, representadas desde a reprodução de expressões até o estabelecimento das

questionar seus colegas e sem recorrer a ajuda do professor, levando a um evidente descumprimento das regras: desde crianças queimadas que negavam tal ocorrência (e vice-versa) até o constante desrespeito aos limites da quadra. Havia uma desigualdade na prática do jogo, ou seja, não aconteciam disputas nem entre as equipes nem dentro do mesmo time. Eram sempre os mesmos jogadores a pegarem a bola e cobrarem os pênaltis.

Até as regras foram modificadas pelo uso da coação, com as crianças que já tinham domínio de todo o jogo passando a também querer desempenhar o papel do goleiro. Assim, sem que se consultasse esse jogador, quatro crianças decidiram que a equipe que tivesse seu jogador queimado deveria escolher quem seria o goleiro.

Não podemos afirmar que essa desigualdade de prática foi de fato percebida pelos alunos. Acredita-se que essa relação só pode ser estabelecida na medida em que houve uma identificação emocional muito grande com o jogo. Esse fato ficou explícito quando dois meninos, que jogaram por diversas vezes nesse grupo em aulas anteriores, decidiram por migrar para o outro grupo, por considerarem o ambiente muito mais participativo.

A intervenção do professor mostra-se de suma importância, embora muitas vezes os conflitos e desrespeito às regras não possam ser facilmente percebidos, uma vez que os conflitos não se manifestam abertamente. Um ambiente onde se cria uma relação desigual entre os praticantes do jogo é indesejado e não pedagógico, porque estimula um ambiente antiético, antidemocrático e excludente.

Infelizmente, essa relação de poder estabelecida pelos alunos só pôde ser percebida após a observação da filmagem, o que reforça a idéia de que se exige uma grande habilidade por parte do professor na percepção desse contexto.

Nota-se ainda, que uma vez que se percebe a reprodução das relações de poder na prática de atividades lúdicas influenciado pela observação de jogos esportivos

Elementos observados: Expressividade & Competitividade durante a prática do jogo

Grupo 1 – “Queimada sem morto”

1. Todas as crianças pareciam muito envolvidas do princípio ao fim da atividade, mesmo que muitas delas não chegassem a tocar na bola. Diferentemente de outros jogos, na queimada não era obrigatório que se tocasse na bola para se sentir participante, uma vez que a fuga da bola também era muito importante.
2. A disputa pela bola aconteceu bastante, mas a ansiedade não foi um sentimento manifestado pelos jogadores. O fato de haver poucas bolas fez com que as crianças tivessem uma preocupação maior de seu uso em cada jogada. Esse fato levou à presença de uma série de “conselheiros” que davam palpites sobre o que os jogadores deveriam fazer com a bola.
3. Apesar de observarmos uma competitividade muito grande entre os alunos, a nova regra levou-os a mudar constantemente de um time para o outro, tornando essa competição um pouco confusa para algumas crianças. Foi possível observar também que alguns alunos cumpriram a regra de mudar de equipe e conseguiram sentir-se inseridos no novo time e lutar por ele. Outros parecem ter uma forte ligação com o time em que iniciaram, deixando assim de se proteger para serem queimados e novamente voltar a sua equipe de origem.

previamente conhecido pode ter remetido a reações que as crianças já vivenciaram anteriormente.

O ambiente criado pela formação da nova regra (exclusão do ‘morto’) foi um dos principais responsáveis pela configuração de sua prática e conseqüentemente pela nova forma como as crianças lidaram com esse fato. Em síntese, houve a criação de um ambiente incerto, onde em um instante a criança pertencia a uma equipe e, no momento seguinte, ela estava lutando contra seus próprios companheiros de até poucos minutos atrás. Além disso, a nova regra trouxe uma mudança muito indesejada para muitas crianças: a liberdade de escolha de sua própria equipe.

Distanciar-se de seus amigos e tentar superá-los em uma disputa foi um momento bastante difícil para muitos e ao mesmo tempo desconfortável. Aparentemente, para muitas crianças, sobretudo para as meninas, essa mudança era insustentável, ou seja, além de serem queimadas elas ainda eram obrigadas a mudar de time, chegando a ponto de várias meninas simplesmente não aceitarem ir para a outra equipe enquanto a sua amiga preferida não fosse junto.

Dentro desse mesmo ambiente “confuso” encontramos uma falta de expressividade, ou seja, não observamos grandes manifestações emocionais ao comprarmos com as demais aulas durante o ano. Acredita-se que a falta de identidade com a equipe pode ter proporcionado essa reação apática de muitos alunos. Entretanto, não negamos a manifestação de comemorações, lamentações e conflitos, mas de fato foram em menor número e com intensidade menor.

SCAGLIA (2002a) aponta o jogo como um produto da cultura, entendendo que sua auto-afirmação se dá por meio da alteração da própria cultura, ou a partir de sua modificação para poder se adaptar a essa última. Seguindo essa idéia, acredita-se que a sensação de um ambiente desorientado, decorrente da desconfiguração da ‘tradição’ das

crianças escolherem a sua própria equipe, o que foi muito valorizado durante todo o

prazeroso, proporcionando mais emoção a todos os seus praticantes: o fato de a queimada ter uma relação mais próxima com cada jogador, isto é, mesmo as crianças que não conseguissem tocar na bola pareciam estar sempre participando, mesmo que fugindo para não serem queimadas. Criou-se, assim, uma sensação de inclusão, mesmo que elas não tenham vivenciado todos os elementos do jogo.

Grupo 2 – “A queimada com chutes e com gols”

1. Durante toda a aula não foi possível observar atitudes de expressividade. Esse fato foi atribuído ao estabelecimento das relações unilaterais, em que poucos alunos mandavam em muitos. Por conseguinte, os pênaltis convertidos eram os únicos momentos em que as crianças comemoravam apresentando uma identificação coletiva.
2. Ao longo do jogo, observou-se que quatro crianças pediam pela bola e procuravam dizer aos outros jogadores como se devia jogar (‘agindo como técnicos’) a todo instante. Embora essas práticas fossem realizadas apenas por uma minoria notou-se que elas deixavam de ser uma simples manifestação passando para uma relação de poder onde se observou uma espécie de coação, mesmo que sem demonstração de agressividade.
3. O único momento em que houve uma contestação (de modo muito discreto) por parte dos outros jogadores foi quando um dos alunos “mandões” falou que um companheiro de sua equipe não sabia queimado (quando de fato não havia). Isso porque ele queria ir até o gol para defender uma cobrança de pênalti. Ou seja, o

deste reações similares para agir naquele não somente no eixo procedimental (na prática do jogo), mas também no atitudinal. Assim, o conhecimento prévio da prática do futebol também teria uma ação (nesse momento negativa) no estabelecimento da ordem social nesse ambiente de jogo.

SCAGLIA (2002b) ao apresentar a ‘família de jogos de bolas com os pés’ demonstra que no momento em que as crianças buscam fazer recriações de jogos que remetem ao futebol os conteúdos não são separados da tradição. Ou seja, as condutas acompanham as ‘novas’ atividades como heranças, já que não se trata de prática totalmente nova.

O ambiente criado por esse grupo não foi condizente com uma aula de Educação Física, assemelhando-se a um jogo praticado na rua. Nota-se que não houve conflitos, nem contestações e nem mesmo a demonstração de insatisfação, apesar de constatar-se que em uma descrição de aproximadamente dezessete minutos, apenas dois jogadores tiveram a posse de bola em mais da metade do tempo.

Constata-se com isso uma expressividade apática, ou seja, apesar das crianças estarem atentas ao jogo, seu envolvimento não é dado por completo, e assim não há grande demonstração de expressão

Apesar de nesse momento podermos observar tais acontecimentos com nitidez, eles não foram notados no momento da prática, nem pelo professor, nem pelos alunos. Seria desejável que uma vez que o educador conseguisse perceber essa prática, que houvesse uma intervenção na busca de conscientizar os alunos quanto à relação social-afetiva que foi estabelecida durante a prática dos jogos.

A transformação da atividade teve tamanha alteração no comportamento das crianças que pode ser analisada enquanto um jogo de futebol com todas as suas representações sociais inseridas na cultura brasileira. Seguindo essa perspectiva,

DAÓLIO (2002) discorre sobre importância do futebol em proporcionar a expressão de

4.4. AULA 4 – JOGO ESPONTÂNEO

Dia 27 de novembro de 2006

O Jogo – “ Sete cacos”

O jogo descrito a seguir foi trazido por um aluno, mas nenhum outro colega de sua sala sabia jogá-lo. Essa criança estava há pouco tempo na escola e, segundo ele, tratava-se de um jogo de rua que conheceu em sua terra natal, na Bahia.

- Material: uma bola de borracha e sete pedaços quebrados de telha (os sete cacos);
- O jogo é composto por dois times, sem haver um número delimitado de jogadores;
- O espaço para sua realização deve ser amplo;
 - No caso da aula descrita, definiu-se a área de meia quadra para cada jogo.
- O espaço deve ser organizado:
 - Desenham-se duas linhas paralelas com uma distância de dez metros entre elas.
 - § No caso da aula descrita, utilizamos as linhas laterais da demarcação da quadra de vôlei.
 - Em um espaço equidistante das duas linhas deve ser montada uma pilha com os sete cacos de telha.

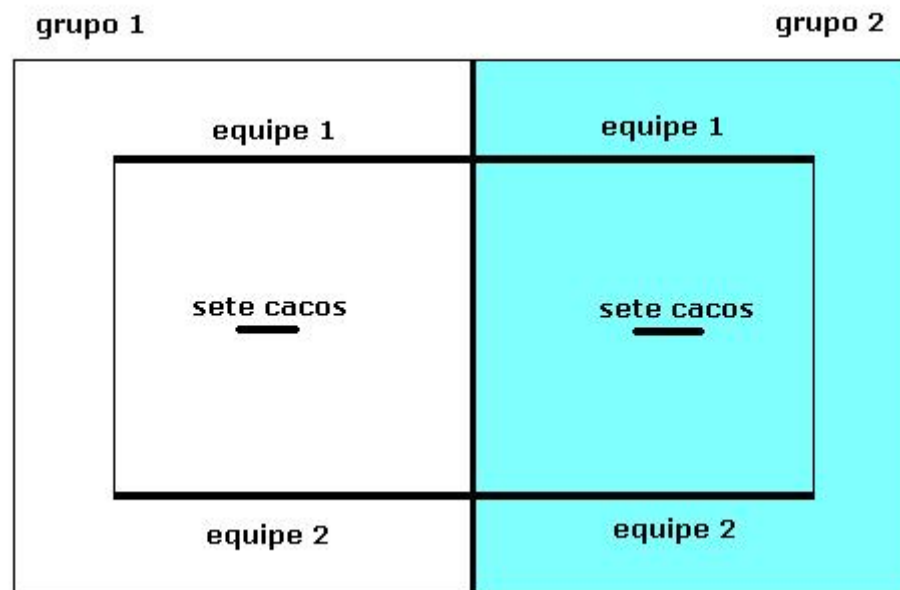


Figura 9 – Apresentação da organização do espaço realizado pelos dois grupos

- O jogo é iniciado com tentativas alternadas de cada equipe em acertar os sete cacos empilhados. Ambos os times devem ficar atrás da linha desenhada;
- O confronto direto é iniciado quando uma das equipes consegue derrubar os cacos;
- Nesse momento, a equipe que derrubou a pilha de telhas deve tentar empilhá-los novamente e o adversário deve tentar queimar todos os oponentes com a bola.
- O objetivo é distinto para cada equipe e quem atingir primeiro sua meta, vence.
- As regras:
 - Não há limite de espaço: as crianças podem correr para qualquer lado
 - Para jogar, a equipe que estiver atrás da linha, pode queimar a qualquer distância;

O Pré-jogo

- Alunos

De um total de 30 alunos presentes, 22 participaram da atividade.

A quadra foi dividida ao meio para que cada grupo pudesse realizar seu jogo de maneira independente.

Assim, houve a formação de dois jogos simultâneos:

- Grupo 1

8 jogadores (todos meninos) – duas equipes, com quatro jogadores cada.

- Grupo 2

14 jogadores (dois meninos e doze meninas) – duas equipes de sete jogadores, sendo uma equipe composta apenas por garotas e outra com cinco meninas e dois meninos.

Os alunos tiveram liberdade de escolher de que grupo e equipe fariam parte, isto é, durante a fase de organização eles definiram quantos jogadores haveria em cada jogo, e quais seriam seus companheiros de equipe.

A organização foi bastante rápida, uma vez que cada grupo não tinha um grande número de alunos, e não havia demanda de organização do material.

O jogo – descrição da prática

Elementos observados: Conflitos & Cumprimento de regras durante a prática do jogo

Grupo 1

1. Durante toda a aula houve desrespeito quanto a delimitação do espaço, com as crianças fugindo para além da meia quadra estabelecida. Essa desobediência à regra gerou reclamação por parte daqueles que estavam na perseguição. No início esse conflito não foi notado, mas, com o desenrolar da atividade, tal desobediência acabou por gerar um descontentamento tão grande que dois alunos saíram do jogo por se sentirem prejudicados. Momentos depois, arrependidos pediram para voltar; no entanto, não foram aceitos, pois o grupo considerou o abandono como um gesto desrespeitoso. Por causa disso, os dois meninos foram para o grupo dois.
2. Desde o início quase todas as crianças avançaram sobre a linha que demarcava de onde elas deveriam arremessar a bola nos sete cacos, para aproximar-se do alvo. Em nenhum momento qualquer criança chegou a questionar tal descumprimento de regra.
3. Foi observada a formação de “regras ocultas”, pelo estabelecimento de uma ordem não discutida previamente. Ainda assim, esse ‘contrato’ foi respeitado, tornando o jogo mais satisfatório para todos os integrantes, tanto entre membros de uma mesma equipe, quanto entre os adversários:

4. Em duas ocasiões, um dos jogadores que deveria estar queimando o adversário ficou obstruindo-o na montagem da pilha de cacos. De modo que o garoto que estava sendo prejudicado parou de jogar, alegando trapaça de seu oponente, sem que chegassem a um acordo sobre o vencedor daquele jogo.

Nos “Sete cacos” não houve grande variedade de conflitos, talvez pelo fato do jogo apresentar um conjunto de regras bastante reduzido e simples. Este é um típico jogo de rua, em que não há delimitação de espaço, nem de número de jogadores e com materiais que se encontram no próprio local (cacos de telha).

Foram basicamente três os descumprimentos de regras, dos quais dois estavam relacionados com o espaço: o desrespeito ao limite estabelecido e a aproximação do alvo (cacos) no momento do arremesso. Por último, a trapaça de algumas crianças ao atrapalhar aqueles que estavam montando a pilha de cacos.

Os descumprimentos de regras foram poucos, assim como a sua frequência. Dois alunos chegaram a sair do jogo por não conseguir lidar com a insatisfação de alguns colegas que não estavam respeitando os limites estabelecidos. Nota-se aí uma certa imaturidade em lidar com problemas grupais (mesmo sendo um dos elementos mais trabalhados durante todo ano letivo). Ainda assim o grupo teve uma reação curiosa ao não aceitar o retorno dos alunos, alegando que eles abandonaram o jogo prejudicando todo o grupo, obrigando-os a realizar uma nova organização das equipes.

As reações observadas neste caso (tanto das duas crianças quanto do restante do grupo) foram muito enriquecedoras por apresentarem o valor que as crianças atribuíram ao jogo. Nota-se que os dois meninos quiseram participar do jogo, mas no momento em que se sentiram prejudicados, houve uma sensação de injustiça que levou-os a se

ausentarem dessa situação. No entanto, muito tempo depois, ao se sentirem arrependidos, voltaram a querer desfrutar o prazer de jogar, mas foram rejeitados por

tumulto na realização da atividade, mas nada disso interrompeu a sua prática, tornando os conteúdos mais significativos (FREIRE & SCAGLIA, 2004).

Assim como no ambiente escolar, a rua se caracteriza como um local onde as crianças tendem a resolver muitos problemas durante a prática do jogo. A diferença entre estas situações está na capacidade delas resolverem e, sobretudo compreenderem, cada uma de suas reações, mesmo que por vezes pudessem ser injustas ou até cruéis. Vale ressaltar que o exercício da autonomia se fez presente nessa situação, uma vez que, mesmo diante de vários conflitos os alunos não solicitaram a ajuda do professor.

Grupo 2

1. Assim como no grupo 1, houve desrespeito ao espaço delimitado para a atividade.
2. Alguns meninos tentaram obstruir a equipe adversária a empilhar os cacos. Apesar dessa trapaça provocar reclamações ocasionais, havia tantas meninas para reconstruir a pilha de cacos, que, rapidamente elas conseguiam seu objetivo, mesmo sendo parcialmente impedidas, evitando um conflito maior.
3. Como os garotos não conseguiam impedir seus adversários de terem sucesso em empilhar os cacos, eles passaram a trapacear de outra forma: chutando as pilhas que estavam quase concluídas. Esse tipo de ação provocou muita reclamação por parte de alguns jogadores, gerando tumulto.

6. Assim como no grupo 1 também houve a formação de algumas “regras ocultas”, levando ao estabelecimento de uma ordem que não foi previamente discutida, tornando o jogo mais satisfatório para todos:
 - a. Ambas as equipes estabeleceram uma ordem para cada criança ter a sua vez de jogar a bola nos sete cacos. Ao recomeçar o jogo a ordem também foi reiniciada, tendo privilegiando algumas crianças. Mesmo assim, nenhum jogador fez qualquer reclamação.
 - b. A bola sempre ficou de posse da equipe vencedora, independentemente da forma como ocorresse a vitória, queimando os adversários ou empilhando os cacos.

Observaram-se poucos descumprimentos à regra e, portanto poucos conflitos. Quando ocorreram, eles se davam de forma rápida, assim como o próprio jogo. Como já dito anteriormente não poderíamos esperar encontrar muitas formas de desrespeito às regras, pela natureza simples de sua construção.

As regras ‘quebradas’ foram as mesmas três anteriormente levantadas, no primeiro grupo: desrespeito aos limites da quadra; aproximação dos jogadores dos cacos (alvo) no momento do arremesso; jogadores que tentavam atrapalhar aqueles que estavam montando a pilha de cacos, além daqueles jogadores que também chutavam a pilha de cacos montados (como uma outra forma de trapacear).

O excesso de participantes foi outro grande desafio em relação ao descumprimento das regras. O número excessivo de jogadores impedia que esse grupo fizesse um jogo mais competitivo, no sentido de haver uma disputa igualitária. Havia muitos jogadores para empilhar os cacos, de modo que, muitas vezes, cada um tinha tempo para os adversários queimá-los antes que conseguissem atingir seu objetivo. O tempo de cada

No primeiro caso, quando o jogo foi apresentado como um elemento espontâneo por um colega que na seqüência jogou com todas as crianças, observar-se uma relação de maior exigência de autonomia e responsabilidade por parte de cada uma das crianças. Acrescente-se o fato de o professor também não ter mais informações que os alunos, tornando-o um mediador ou mesmo um simples expectador.

Já no grupo 2, foi o professor quem apresentou o jogo, tendo estabelecido uma hierarquia entre ele e os alunos, afirmando a detenção do conhecimento. Ou seja, o professor estava em um nível diferenciado nesse grupo, o que o tornou uma referência de mediação e justiça, na medida que os outros ainda se encontravam na condição de aprendizes, favorecendo a presença de trapaças.

NEIRA & NUNES (2006) ao abordarem a cultura corporal apresentam a idéia das diversas representações que uma mesma atividade pode ter e apontam o meio interlocutor, que introduz a atividade, como um importante fator na atribuição de seu significado. Observa-se que a relação interpessoal que se deu foi fundamental para o desenvolvimento da prática do jogo. É possível afirmar que tanto as relações professor-aluno e aluno-aluno tiveram grandes conseqüências no envolvimento das crianças com o jogo.

No que se refere ao “cumprimento de regras e conflitos” pode-se dizer que no grupo 1, onde se configurou um jogo espontâneo, os alunos também tiveram dificuldades. Vale ressaltar que nesse caso os problemas nesse grupo só existiram, porque o professor influenciou na inserção de uma nova regra que até então não fazia parte do jogo. Ainda assim as crianças se mostraram capazes em resolvê-los. Por outro lado, no grupo 2, onde se configurou uma prática de jogo exposto, os alunos se demonstraram incapazes de resolver seus próprios conflitos recorrendo freqüentemente

Elementos observados: Expressividade & Competitividade durante a prática do jogo

Grupo 1

1. Observou-se constantemente a demonstração de várias expressividades: ansiedade, sobretudo no momento inicial do jogo (arremesso na pilha de cacos), apesar de não ter acarretado nenhuma pontuação com a realização dessa jogada; risadas, demonstrando alívio ao conseguir se esquivar de uma bola que os queimariam; lamentações e reclamações, quando algum jogador errava um arremesso que provavelmente queimaria o adversário.
2. Não houve manifestação de reclamações agressivas, apesar da grande competitividade. Os alunos lamentavam muito mais os próprios erros do que o de seus companheiros.
3. As comemorações foram marcadas pela participação de todos os alunos, independentemente de terem tido participação na jogada, demonstrando um senso de coletividade. Por outro lado, na resolução de problemas, as crianças se mostraram individualistas, com cada um tentando solucionar cada desafio sozinho.
4. A provocação foi um elemento muito presente durante toda a atividade, em que as crianças procuraram chamar a atenção ou desafiar seus adversários. Os “Sete cacos” proporcionou maior espaço para essas provocações, uma vez que o papel distinto para cada equipe, um time somente queima, outro somente busca

6. Todos os elementos citados referentes à expressividade não estariam presentes, ou teriam uma intensidade menor, se não fosse pela competitividade. Cada expressão estava diretamente ligada ao sucesso ou fracasso que se dava dentro do jogo.

Os “Sete cacos”, um jogo trazido por um dos alunos, classificado como “jogo espontâneo” aparece como um representante das manifestações expressivas de uma série de jogos de mesma natureza que foram trabalhados ao longo do ano.

Os jogos dessa natureza podem representar uma grande contribuição para o trabalho escolar. Acredita-se que seu maior valor refere-se às manifestações das crianças, uma vez que há uma aproximação de um ambiente natural (sem intervenção de adultos). Assim, o jogo pode ser observado com uma função significativa que manifesta as regras, os costumes e os valores de uma cultura, *no caso da aula descrita, de uma cultura infantil criada na rua, grifo meu* (CALLOIS, 1990).

Não estamos sugerindo que as crianças tenham reações idênticas de quando estão jogando na rua, porém há de fato uma proximidade maior com essa situação do que a vivida em um jogo exposto. Assim, a possibilidade de se compreender melhor o comportamento das crianças e a possibilidade em discutir tal elemento proporciona um trabalho muito rico de novas possibilidades para os envolvidos.

Os “Sete cacos” caracteriza-se por proporcionar a emergência de diversas expressividades, na medida que a velocidade de reações gerada pelo jogo leva a variadas reações das crianças. As risadas, lamentações e reclamações aparecem com frequência. Destaca-se ainda a gozação, uma expressão provocadora muito presente em

essa cultura que a caracteriza, o jogo é vivenciado na rua e a sua prática.

Observa-se que, uma vez iniciado o confronto direto entre as equipes, passado o

toda a equipe (vitória ou derrota). Essa condição parece ser de extrema importância para o jogo na medida que proporciona maior dinâmica entre as equipes envolvidas.

Apesar de sua importância, a competição foi fonte geradora de abandono para dois jogadores, do mesmo time, por se sentirem injustiçados por trapaças de seus adversários. Com isso se nota que mesmo sentindo vontade de jogar as crianças preferiram se ausentar de um momento que normalmente é considerado prazeroso por sentirem-se injustiçadas e até inferiorizadas.

No estudo em que BETTI (2004) retrata a mídia, o Esporte e a Educação Física, o autor apresenta alguns indícios da ampla capacidade dos meios de comunicação de supervalorizar a competição e sua influência na prática educacional. O autor buscou apontar elementos que transcendem a capacidade dos professores em controlar o valor dado à competitividade, de modo que não se espera evitar a atribuição desses valores pelos alunos, mas sim trabalhá-los em busca de uma reflexão que possa alterar as suas atitudes.

Essa talvez seja uma situação, entre tantas outras possíveis, que pode representar um motivo para a evasão das aulas de Educação Física na atualidade. Estar atento a essa ocorrência e discuti-la entre os alunos é uma tarefa fundamental do professor que deseja ser instrumento de inclusão e não o contrário.

Grupo 2

1. As crianças apresentaram muitas expressividades ao longo de toda aula. Pode-se dizer que houve predomínio de determinadas emoções de acordo com o momento do jogo.

- c. O desfecho, foi marcado por grande comemoração por um lado e por lamentações do outro.
2. A competitividade também esteve presente nesses times, demonstrada pelas comemorações, muito longas, e pelas constantes provocações. Essas manifestações eram sempre coletivas, ou seja, as crianças comemoravam todas juntas com abraços e gritos e provocavam a equipe adversária inteira, e não um jogador em particular.
3. O jogo apresentou dois momentos muito distintos: o início extremamente lento, onde havia uma grande demora para acertar o alvo, diferentemente do grupo 1, e o confronto direto entre as equipes, que era extremamente rápido. Nos dois momentos houve uma grande expressividade, apesar de serem de natureza distintas. Primeiro, manifestaram-se por meio de provocações com cantorias e encenações que recorriam a representações de torcidas. E em um segundo momento, pela emoção do próprio jogo com as situações de defesa e ataque.

Diferentemente do grupo 1, os “Sete cacos”, neste caso foi apresentado para as crianças pelo próprio professor, de modo que ao analisarmos “os descumprimentos de regras e os conflitos” não o consideraremos como um jogo espontâneo. Entretanto, ao analisarmos a “expressividade e competitividade” é possível notar uma espontaneidade nas manifestações que não se observou em outras aulas.

Essas expressões se revelaram distintas por dois motivos: a separação quase que completa dos gêneros e o fato das crianças estarem vivenciando um típico jogo de rua,

sem o uso de espaço, sem limites de altura ou espaço.

As diferentes reações ficam explícitas nesse momento, embora observemos uma

de comportamento durante o jogo.

Mesmo as manifestações expressivas dentro do jogo podem representar um confronto entre os gêneros e campo fértil para o desenvolvimento de atitudes preconceituosas. Por isso o professor tem um importante papel em identificar essas expressões e discutir com os alunos que tais reações devem ser compreendidas, e, sobretudo respeitadas (DARIDO & RANGEL, 2005).

A presença de intensa competitividade e de manifestações de modo diversificado evidenciam a riqueza de significados que se pode dar ao jogo, as quais devem ser enfatizadas e valorizadas pelo professor.

As gozações e provocações quando ocorrem com respeito mútuo entre os adversários são considerados como parte integrante do jogo e devem ser enfatizadas com esse caráter. Por outro lado, se não forem elaboradas e contextualizadas podem vir a ser causa de brigas, presentes desde a prática de jogos entre crianças até adultos. Essa discrepância evidencia a necessidade de se abordar o tema como um objetivo atitudinal de suma importância na atualidade. Afinal, como aponta SCAGLIA & GOMES (2005) a competição é aprendida, de modo que o valor ou forma que é representada é passível de ser alterada.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação do indivíduo com o jogo e a cultura foi aqui apontada como principal característica na configuração do ambiente da atividade lúdica. Não se pode esperar que se estabeleça uma regra que identifique qual desses três elementos têm maior importância, ou ainda qual atua como causa ou consequência. No presente estudo foi possível observar situações específicas dessa relação, na medida em que o jogo restringiu-se aos jogos de regras (sociais), num ambiente escolar onde indivíduo é representado pelo aluno.

Face às descrições e análises realizadas nesse estudo, notou-se que as atitudes das crianças estavam relacionadas ao ambiente de jogo que se configurava em cada uma das aulas. Foram identificados alguns elementos de grande influência na formação desse ambiente como o número de alunos, o que levou os jogos a exigir um maior nível de organização de todo o grupo. Quando se percebeu que esse seria um problema enfrentado durante todo o ano, foram buscadas duas soluções diferentes: aumentar o número de materiais para proporcionar uma prática mais participativa de todos e a divisão do espaço para seu melhor aproveitamento.

O excessivo número de alunos é um problema enfrentado na maioria das escolas públicas paulistas. Essa dificuldade se agrava uma vez que o espaço e os materiais necessários não são em número suficiente para a quantidade de crianças por aula, exigindo um nível de organização que até mesmo os adultos poderiam ter dificuldade em praticar. O trabalho atitudinal em lidar com essa realidade passa, então a ser

apresentavam diversas diferenças em sua prática, com diferentes valores, motivações, nível de habilidade e conduta dentro do jogo (expressividades, a auto-cobrança, e o respeito com seus companheiros). Essa complicada relação entre os gêneros pode ganhar novos contornos a depender de como são constituídos os grupos para as atividades: ambos inseridos em uma mesma equipe ou enfrentando-se como adversários.

A questão do gênero pode ganhar inúmeras interpretações, tanto que há pesquisas inteiramente dedicadas a esse único aspecto. O presente estudo não buscou esgotar essa discussão tão ampla; pelo contrário, apenas apontou alguns elementos presentes nas atividades propostas e que saltaram aos olhos do professor em diferentes momentos de diversos jogos.

A estratégia de apresentação das atividades utilizada pelo professor nas aulas para introduzir cada jogo foi responsável por sua categorização, podendo ser: um jogo exposto, transformado, espontâneo ou criado (o qual não foi descrito nesse trabalho).

A forma como o professor apresentou o jogo teve uma grande importância no modo de como as crianças se relacionaram com a atividade em si. Observou-se uma autonomia cada vez maior dos alunos na medida em que se afastavam do jogo exposto e se aproximavam do espontâneo. Essa relação foi estabelecida a partir da idéia de que as crianças apropriaram-se do conhecimento a partir do momento que elas se tornaram responsáveis em introduzir a prática de um determinado jogo.

No caso do jogo exposto, o professor foi o responsável pela apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, pela prática do jogo, de forma que toda a autoridade de informação sobre as regras ficaram sob sua orientação. Já no jogo espontâneo ocorreu uma relação praticamente oposta, em que os alunos detiveram o

conhecimento e a assunção de responsabilidade pela condução de toda a aula (ou ao menos pareciam se sentir desse modo)

colocado como elemento complementar que pode ser utilizado em diferentes momentos do período escolar, de acordo com a proposta do professor e a maturidade dos alunos.

A competição é um valor atribuído ao jogo que pode ter maior ou menor importância de acordo com as preferências e personalidade de cada jogador inserido na atividade.

A competitividade que as crianças atribuíram ao jogo teve tamanha importância naquele ambiente que sem ela os alunos não teriam apresentado expressividade tão significativa como ocorreu. Durante todo o ano, o professor observou um alto nível de competitividade entre seus alunos, chegando a inferir que talvez essa condição não os tivesse permitido desfrutar de toda a ludicidade que o jogo poderia lhes proporcionar.

A competição acabou por demonstrar outros fatores que contribuíram para uma boa relação das crianças com o jogo: o valor e significado que os alunos atribuíram às atividades, a riqueza das expressividades e o empenho vigoroso que tinham em superar os novos desafios que surgiam.

Não estamos negando o fato da competição ter proporcionado atitudes negativas também. Por diversas vezes pôde-se observar a prática de trapagens, caráter anti-ético e até a tentativa de humilhar o adversário. No entanto, essa crença de que a competição somente gera comportamentos indesejados é fruto da própria cultura contemporânea, na qual o adversário foi transformado em inimigo e, portanto, passível de aniquilação. Entendemos que o respeito ao adversário deve ser iniciado desde o momento em que o outro se dispôs a participar, permitindo assim a construção de diversas formas de disputa, de prazer e de cooperação, pois, caso contrário, não haveria jogo.

Notou-se, ao longo das observações, uma relação direta entre competitividade e participação do jogo, isto é, na medida que a criança tinha uma menor participação na atividade, ela procurava fórmulas de inserção que atenuavam a participação da disputa.

Não estamos afirmando que essa relação se estabeleça como uma regra fixa, mas, por

modalidades que apresentavam maior número de interessados).

É possível afirmar com isso que a competição tanto pode desencadear reações boas como ruins, e, queiramos ou não, ela estará presente com grande frequência, não só nos jogos, mas no ambiente escolar como um todo, em atividades que transcendem as aulas de Educação Física, não sendo possível então ignorá-la.

A estabilidade do ambiente de jogo era determinada por uma combinação dos outros elementos (alguns supracitados), que pode ser justificada pelo número de desafios proporcionados às crianças. No entanto, um ambiente instável também se formou a partir de regras específicas dos jogos, como a “Queimada sem morto” que fazia com que não houvesse equipe permanente em que os jogadores mudavam de um time para o outro com frequência.

Já a instabilidade repercutiu nitidamente no comportamento das crianças durante as aulas. Isso talvez se deva ao fato do ambiente escolar incentivar o individualismo, uma vez que o sucesso ou fracasso de cada um era geralmente centrado em cada aluno. Assim, as crianças buscavam culpar umas às outras, em caso de grandes dificuldades, tornando o jogo conflituoso e com muitos descumprimentos de regras.

As crianças não eram capazes de perceber que nenhuma delas era culpada por uma prática dificultada e que tal aspecto devia-se à própria natureza da atividade. Não há como exigir essa maturidade de crianças do ensino fundamental, de modo que apontamos o professor como principal responsável por proporcionar um ambiente estável e com desafios condizentes com os alunos.

O próprio jogo também causa grandes transformações na atitude das crianças. A escolha de uma atividade específica remete a preferências culturais, pessoais, além de influenciar em todos os tópicos citados anteriormente. Com a apresentação de alguns

elementos que afetam substancialmente a prática do jogo, não se está propondo que

haja uma divisão do mesmo. Como já foi explicitado anteriormente, concordamos com

Em nossa experiência com a escola pública pudemos observar que a utilização do jogo na Educação Física continua muito restrita, atribuindo-lhe apenas o valor da competição (das modalidades esportivas) com o fim em si mesmo, desconsiderando-se, assim, a diversidade de significados que o jogo pode proporcionar em sua vivência.

Apesar da constante busca pelo jogo em crianças de quinta série, nota-se uma crescente desvalorização com o avançar da idade dos alunos, a ponto de, no ensino médio, observar-se a maior taxa de evasão das aulas de Educação Física. Neste sentido, a compreensão da relação entre o jogo, a cultura e o indivíduo mostra-se primordial para uma prática mais significativa para os alunos.

Propõe-se, pois, uma prática reflexiva em que os alunos percebam as suas atitudes e procurem adaptar o jogo às suas necessidades e não o inverso, o que está sendo aqui apontado como um importante fator para o desinteresse pela atividade. Nessa perspectiva, o professor tem um importante papel de mediador, na medida em que cabe a ele apontar as dificuldades dos alunos e promover discussões que favoreçam esse trabalho coletivo.

A complexidade do tema, bem como a necessidade de se buscar uma constante compreensão da cultura e da própria Educação Física, enquanto componente escolar, levam à necessidade de se realizar mais estudos nessa área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, M. A janela de vidro. Campinas, Papirus, 2004.
- BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Educação Física, v. 7, Brasília, MEC, 1997.
- BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo, Cepeusp, 1997.
- BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, H. T. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas, Papirus, 1999.
- CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa, Cotovia, 1990.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1994.
- CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo, Summus, 1987
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 2006.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAÓLIO, J. Cultura, Educação Física e Futebol. Campinas, Editora Unicamp, 2002
- DAÓLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, Papirus, 2005.
- FERRAZ, O. L. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. Revista Paulista de Educação Física, suplemento no. 2, 1996, p. 27-39.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo, Scipione, 2005a.
- FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas, Autores Associados, 2005b.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. São Paulo, Scipione, 2004.

- LE BOUCH, J. Psicocinética. Porto alegre: Artmed, 1986.
- MARINHO, I. P. História geral da educação física. São Paulo: Companhia Brasil Editora, 1980.
- NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal – críticas e alternativas. São Paulo: Editora Phorte, 2006.
- PIAGET, J. Formação do símbolo na criança : imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.
- POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. São Paulo, Graphia, 1999.
- RUBIO, K. Medalhistas Olímpicos brasileiros: memórias, história e imaginário. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- SOARES, Carmen Lúcia. O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930. São Paulo, USP, 1990 (Tese-Mestrado), 1990.
- SCAGLIA, A. Estudo três: Jogo: um sistema complexo, In VENÂNCIO, S. & FREIRE, J. B. (orgs) O Jogo dentro e fora da escola. Campinas, Autores Associados, 2005, p. 37-69.
- SCAGLIA, A. Estudo seis: O futebol e as brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes, In VENÂNCIO, S. & FREIRE, J. B. (orgs) O Jogo dentro e fora da escola. Campinas, Autores Associados, 2005, p. 115-138.
- SCAGLIA, A; GOMES, R. M. Estudo sete: O jogo e a competição: investigações preliminares In VENÂNCIO, S. & FREIRE, J. B. O Jogo dentro e fora da escola. (orgs) Campinas, Autores Associados, 2005, 139-155.
- TANI, G; MANOEL, E. J. KOKUBUN, E. PROENÇA, J. E. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- WERNER, P; THORPE, R; BUNKER, D. Teaching games for understanding –