

**MARLA MARIA MORAES MOURA**

**O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE**

Monografia apresentada ao Curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Ms. Evilásio Martins Vieira.

**CRATO – CE**  
**2007**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Marla Maria Moraes Moura**

### **O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE**

Monografia aprovada pelo Departamento de Educação Física da Universidade Regional do Cariri como requisito final para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Banca Examinadora:

---

Prof. Ms. Evilásio Martins Vieira – URCA

---

Prof. Ms. Lucas Vieira de Lima Silva - URCA

---

Profa. Dra. Zuleide Feranandes Queiroz - URCA

*A meus pais, **Moura e Joseth**, que deixaram de realizar seus sonhos para muitas vezes realizar os meus.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, que sempre esteve ao meu lado, renovando-me as forças, seja a Ele toda gratidão por esta vitória.*

*A minha irmã Milene por ter me suportado nos momentos de angústia e de muito trabalho.*

*Aos professores do Departamento de Educação Física da URCA, em especial ao meu orientador, **Evilásio Martins Vieira**, que não se limitaram em teorias, transmitindo conhecimentos e experiências com todo seu potencial, mostrando-se amigos e preocupados com nossos interesses.*

*As professoras Daise França e Laureci Dias que apesar da distância me incentivaram nesta busca.*

*A banca examinadora, nos professores Lucas Silva e Zuleide Queiróz, pelas contribuições oferecidas ao meu trabalho.*

*As escolas que se doaram como cenário desta pesquisa.*

*A todos os alunos e professores que disponibilizaram um pouco de seu tempo para contribuir com este trabalho. E também aos que se recusaram em participar.*

*Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente com mais esta realização da vida acadêmica.*

*“Pensar, não qualquer Educação Física em uma sociedade qualquer. Pensar, sim, esta Educação Física nesta sociedade”.*

*Vitor Marinho de Oliveira*

## RESUMO

O presente trabalho trata do resultado da Monografia de Conclusão do Curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri – URCA. Cujo objetivo central é tentar compreender a identidade do jogo no espaço escolar considerando a hipótese de que a escola convive com um entendimento equivocado do mesmo. Para tanto, o referido estudo visa ainda identificar e analisar a compreensão do jogo para alunos e professores, além de tentar entender os espaços de jogo na escola. Em vista destes objetivos a pesquisa tem intento de responder a seguinte problemática: Quais as possibilidades de apropriação do jogo de modo a atingir os objetivos educacionais que a escola se propõe? Dessa forma, a pesquisa caracterizou-se por um trabalho exploratório de caráter descritivo. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas, observações assistemáticas e fotografias. O método escolhido para a análise dos dados foi o dialético. A sua coleta foi realizada em três escolas públicas a EEF 18 de Maio, EEFM Estado da Bahia e CEFET-Juazeiro do Norte, com 90 alunos, 07 professores de Educação Física e 25 professores das demais disciplinas. Foi possível constatar com este estudo que ainda persiste o entendimento da Educação Física, no contexto escolar, enquanto mera atividade prática desprovida de toda e qualquer reflexão num campo mais teórico. O jogo na escola precisa possuir uma identidade própria para ser capaz de intervir e contribuir no processo de formação e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: jogo, educação física, escola.

## **ABSTRACT**

The work deals with the result of the Monograph of Conclusion of the Course of Physical Education of the Regional University of Cariri - URCA. Whose central objective is to try to understand the identity of the game in the pertaining to school space being considered the hypothesis of that the school coexists an agreement maken a mistake of the same. For in such a way, the related study it still aims at to identify and to analyze the understanding of the game for pupils and professors, beyond trying to understand the spaces of game in the school. In sight of these objectives the research has intention to answer following the problematic one: Which the possibilities of appropriation of the game in order to reach the educational objectives that the school is considered? Of this form, the research was characterized for a exploratório work of descriptive character. For the collection of data interviews had been used, assistemáticas comments and photographs. The method chosen for the analysis of the data was the dialético. Its collection was carried through in three public schools EEF 18 of Been May, EEFM of the Bahia and CEFET-Juazeiro of the North, with 90 pupils, 07 professors of Physical Education and 25 professors of excessively you discipline. It was possible to evidence with this study that still persists the agreement of the Physical Education, in the pertaining to school context, while mere practical activity unprovided of all and any reflection in a field more theoretician. The game in the necessary school to possess a proper identity to be capable to intervine and to contribute in the process of formation and learning of pupils.

Word-Key: game; physical education; school.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
CAPÍTULO I	
Resgatando os aspectos históricos e conceituais do jogo como fenômeno cultural.....	13
CAPÍTULO II	
O jogo na escola: buscando sua identidade nas escolas públicas das cidades de Crato e Juazeiro do Norte.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS .....	56
APÊNDICES.....	60

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge de uma inquietação no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – GEPEF, do Curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri - URCA, bem como de aproximações com o conteúdo da disciplina Jogos e Brincadeiras Populares<sup>1</sup> e em meio às vivências dos 06 (seis) Estágios Supervisionados que fazem parte do currículo do referido curso. Assim, começou-se a pesquisar mais sobre o tema até que surgiu o desejo de realizar uma pesquisa acerca do jogo na perspectiva de tentar compreender a sua identidade no espaço escolar. Desde então, este estudo veio se concretizando e trata-se hoje de uma monografia de conclusão de curso.

O jogo tem sido alvo de diversas pesquisas desde que passou a ser integrado à escola como componente educacional. Entretanto, há escassez de produções científicas que busquem identificar e compreender a identidade do jogo no espaço escolar.

Com base nas vivências possibilitadas pela prática da Educação Física e pelo referencial adotado pode-se dizer que o jogo entra na escola por três caminhos. O primeiro é o seu uso como método, na visão dos professores, para ensinar conteúdos. Mas, para sustentar essa afirmação, precisa-se esclarecer, entre outras questões, a forma em que o jogo se inscreve na base dada pela teoria do conhecimento e a teoria psicológica.

O segundo caminho é pela via da Educação Física, disciplina que vem historicamente utilizando o jogo numa visão de competitividade. O jogo aparece como instituição esportiva, sendo exigido o rendimento técnico. O professor entende a competitividade pela forma de competição que é privilegiada na sociedade capitalista, quer dizer, que sempre tem de haver o primeiro, baseado na lógica olímpica que preconiza o jogo maximizando o rendimento do indivíduo. É este o modelo atual. Essa forma dominante de abordagem do jogo no espaço escolar, pela disciplina Educação Física, tem contribuído para o agravamento do problema da perda de grande parte do prazer funcional que o jogo proporciona às crianças, na medida em que não se impede a sobrepujança da competição sobre o lúdico.

---

<sup>1</sup> Disciplina ofertada no III Semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri - URCA e ministrada pelo professor Ms. Lucas Vieira de Lima Silva.

O caminho dos alunos no momento do recreio é a terceira forma que o jogo entra na escola. Onde o que importa é jogar, jogar, jogar... Eles vão para o subjetivo que faz o jogo. Nesse contexto, o aluno é livre para determinar suas próprias ações, uma vez que essas ações ficam subordinadas às suas motivações, aos seus interesses, necessidades e a sua compreensão da realidade.

Através dessas linhas de apresentação da problemática vê-se a importância de buscar, pela via da investigação científica, uma explicação que garanta ao jogo uma identidade no interior da escola. A hipótese que se tem é a de que a escola convive com um entendimento equivocado de jogo. O que se vivencia na escola não se consubstancia com a idéia e o conceito de jogo produzido cientificamente, fato que a faz afastar-se da tarefa de auxiliar o aluno a entender as bases do estudo científico, ou seja, formar o pensamento teórico científico indispensável à superação do pensamento empírico produzido na escola, pelas teorias associacionistas de aprendizagem largamente presentes na cultura pedagógica do ensino brasileiro.

À luz dessas particularidades, buscou-se explicitar os fundamentos científicos e teórico-metodológicos com que o jogo se apresenta para responder ao seguinte problema: *quais as possibilidades de apropriação do jogo de modo a atingir os objetivos educacionais que a escola se propõe?* Optou-se por este questionamento porque se acredita que, a partir de uma compreensão equivocada deste fenômeno, o jogo é muitas vezes desenvolvido no contexto escolar sem estar contribuindo com uma educação de qualidade.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral compreender o jogo buscando sua identidade no espaço escolar, visto a escassez de produção acadêmica que volte o olhar para essa compreensão do fenômeno em estudo. Do mesmo modo, os esforços investigativos nessa temática têm ainda como objetivos específicos identificar e analisar a compreensão do jogo para os alunos e professores (tanto os da educação física quanto os das demais disciplinas). Além de também identificar e analisar como os três caminhos de entrada do jogo no espaço escolar vêm tratando esse fenômeno, buscando, assim, superar qualitativamente as contradições e incoerências historicamente avistadas nos procedimentos didático-metodológicos utilizados para o ensino do jogo, oferecendo explicações para um novo entendimento deste no meio escolar.

A partir de uma compreensão mais ampliada sobre o jogo, torna-se relevante que os profissionais da área venham a organizar e estruturar a ação pedagógica de forma que este seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído enquanto um conhecimento que constitui o acervo

cultural da humanidade, possibilitando aos alunos sua constatação, sistematização, ampliação e aprofundamento.

Dessa forma, submete-se a análise do problema ao espaço da produção teórica da literatura especializada na área da Educação Física para fundamentar e validar as argumentações que se defende sobre o fenômeno do jogo, assumindo como marco referencial teórico o princípio da totalidade.

Para tanto, utilizou-se os estudos de Huizinga (1996); Escobar (1999a e 1999b); Ariès (1981); o Coletivo de Autores (1992); Brougère (1997); Vygotsky (1998); Tavares (2003); Kishimoto (1999); Bracht (1992). Estes autores foram selecionados na intenção de contribuir teórico-metodologicamente nesta pesquisa, possibilitando a análise da essência, conceito e características do fenômeno estudado para assim compreender a identidade do jogo na escola.

Considera-se este estudo de cunho exploratório, utilizando a pesquisa de caráter descritivo. Cujo "lócus" de investigação foram três escolas públicas. Foram acompanhadas as práticas de sala de aula, da quadra e do recreio dos alunos para colher o material necessário à realização da análise.

Quanto aos procedimentos de coleta dos dados utilizou-se da observação sistemática através do registro em fotografias, relatórios escritos e as opiniões de professores comuns (sala de aula), professores de Educação Física e dos próprios alunos, através de entrevista semi-estruturada, para entender as três formas que o jogo se apresenta na escola. Os dados foram organizados e processados em categorias de análise. Em seguida, a análise e interpretação dos dados realizaram-se com base no referencial teórico selecionado o que apoiou a explicação do problema da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Afirma-se, ao longo deste trabalho, que somente a perspectiva teórico-metodológica marxista de pesquisa do real pode permitir a explicitação e a compreensão dos fenômenos sociais em seu movimento contraditório de ser e aparecer e em sua relação com a totalidade histórico-social da qual faz parte, uma vez que esta perspectiva se constitui numa teoria capaz de expor os nexos fundamentais da realidade social e de dar conta da multiplicidade das determinações contraditórias que a constituem. Por essa razão, privilegiou-se o método dialético como método de abordagem e de investigação do problema de pesquisa, entendendo que suas categorias e leis, ao se apresentarem como reflexos das propriedades, relações reais do desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, permitem uma leitura mais adequada da realidade.

Sendo assim, o presente estudo está estruturado inicialmente com a introdução que visa, em linhas gerais, explicitar de que se trata este trabalho. Apresentando a questão norteadora da pesquisa, seus objetivos, hipótese, procedimentos metodológicos e referencial adotado neste trabalho.

No primeiro capítulo tratou-se da relação das categorias jogo e trabalho, buscando evidenciar as contradições desta inter-relação, bem como a exposição de aspectos históricos do jogo e seu entendimento mediante as concepções dos autores referenciados neste estudo.

O segundo capítulo compreende o resgate histórico da presença do jogo na escola, sua importância e contribuições neste espaço. Buscou-se ainda apresentar, de forma detalhada, a metodologia adotada, a análise e interpretação dos dados coletados tendo por base o referencial teórico adotado e os objetivos traçados.

Para finalizar este trabalho, a título de conclusão, tem-se a apresentação da discussão dos principais resultados, onde se retomou a hipótese. É também neste espaço, que são apresentadas algumas proposições com o intento de superar qualitativamente o ensino do jogo na escola.

## CAPÍTULO I

### RESGATANDO OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO JOGO COMO FENÔMENO CULTURAL.

Este capítulo busca, inicialmente, estabelecer relação entre jogo e trabalho e em seguida partir para uma análise histórica do fenômeno estudado, para posteriormente apresentá-lo conforme as leituras e análises levantadas no campo teórico investigativo.

Para entender o fenômeno do jogo em sua totalidade, compreende-se ser necessário tecer antes uma análise inicial entre as categorias *jogo* e *trabalho*. Versando sobre o trabalho Fonseca (2007, p.1) assinala que este “[...] nas suas formas hoje consideradas tem uma história e que a nossa história atual está intimamente relacionada ao trabalho. Podemos, inclusive, afirmar que só há história por causa do trabalho [...]”. Isto implica dizer que o trabalho possui uma dimensão ontológica<sup>2</sup>.

Segundo Marx (2002), a categoria fundamental que determina o ser social é o trabalho, compreendido por ele como sendo,

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2002, p. 211).

Nesse sentido, pode-se dizer com Marx que a natureza determina o comportamento dos animais, mas o homem através do trabalho é capaz de dominar esta natureza modificando-a a partir de suas necessidades e de acordo com suas possibilidades. O trabalho tornou-se assim uma condição de existência do homem.

---

<sup>2</sup> Ou seja, que o trabalho encontra-se enraizado na existência dos homens, de tal maneira que sem ele nem homens nem história existiriam.

Para o Coletivo de Autores (1992) quando o trabalho foi iniciado buscava responder a questões relacionadas à sobrevivência, como fica claro nestas palavras:

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir sua sobrevivência (op. cit., p. 39).

O trabalho é uma forma de o homem ser livre. Entretanto, este assumiu características diferentes no decorrer de sua evolução. Com o surgimento do capitalismo, que se dá especificamente durante a Idade Moderna e que chega ao seu desenvolvimento completo com as implementações tecnológicas da Revolução Industrial, o trabalhador não se reconhece mais no produto de seu trabalho. Marx (2002) define o capitalismo como um determinado modo de produção de mercadorias, mercadorias estas que têm a finalidade de serem trocadas e não a de serem usadas. Silva (2003, p. 54), analisando a concepção marxista acerca do trabalho, compreende esta categoria de forma ambígua, por ela conseguir representar

[...] por um lado sacrifício, peso, fadiga, e, por outro, fonte de libertação, criação e recriação da natureza. O trabalho pode oprimir e alienar, mas, ao mesmo tempo, vir a ser uma atividade com possibilidade universal de riqueza e fonte de emancipação da condição humana, de criação e recriação do homem e da natureza.

Em seus estudos Libâneo (1994) apresenta com relação ao trabalho e suas implicações que:

Desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência. Essas relações vão passando por transformações, criando novas necessidades, novas formas de organização de trabalho [...]. Na história da sociedade, nem sempre houve uma distribuição por igual dos produtos do trabalho, tanto materiais quanto espirituais. Com isso, vai surgindo nas relações sociais a desigualdade econômica e de classe. Nas formas primitivas de relações sociais, os indivíduos têm igual usufruto do trabalho comum. Entretanto, nas etapas seguintes da história da sociedade, cada vez mais se acentua a distribuição desigual dos indivíduos em distintas

atividades, bem como do produto dessas atividades. A divisão do trabalho vai fazendo com que os indivíduos passem ocupar diferentes lugares na atividade produtiva” (op. cit., p. 19).

O capitalismo, a partir de uma nova divisão de trabalho, se apropria dos meios produtivos, da ciência e da cultura afetando, inclusive, a educação e a formação dos indivíduos. O ensino escolar desde sua criação já foi visto como um instrumento de dominação ideológica visando a consolidação e a manutenção do *status quo* da classe no poder e a qualificação da força de trabalho necessária para atender as demandas da produção. Assim, de acordo com os estudos de Marx & Engels (1992, p. 6) o sistema de ensino é entendido

[...] como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema – única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e reprodutivo.

Oliver (2003, p. 18) afirma que “o papel ideológico da escola seria, então, o de dar continuidade à transmissão dos valores hegemônicos, favorecendo o processo que poderíamos chamar de “conformação social”.

Libâneo em referência ao capitalismo consegue destacar que:

As relações sociais no capitalismo, são assim, fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes, onde capitalistas e trabalhadores ocupam lugares opostos e antagônicos no processo de produção. A classe social proprietária dos meios de produção retira seus lucros da exploração do trabalho da classe trabalhadora. Esta, à qual pertencem cerca de 70% da população brasileira, é obrigada a trocar sua capacidade de trabalho por um salário que não cobre suas necessidades vitais e fica privada, também, da satisfação de suas necessidades espirituais e culturais (1994, p. 19-20).

Este mesmo autor em seus estudos relata que “a desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura, à educação” (op. cit., p. 20).

Mas, o que isso tem haver com jogo? Ora, se toda uma prática constitui-se em trabalho, concomitantemente, o jogo também o é. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 39) é considerado trabalho os “[...] diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta”. Assim, é através do trabalho que o homem vem transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo.

Entretanto, nesta sociedade capitalista, onde tudo está centrado na produção e no consumo, não há espaço para o tempo livre, para se permitir fazer o que se tem vontade. *Porque tempo é dinheiro*, como se costuma ouvir. Assim, dentro deste modo de produção o homem que joga, brinca e se diverte, está sendo rapidamente substituído por um outro que consome. Marx & Engels (1992), advertem que a diferença entre tempo livre e tempo de trabalho aumenta à medida que a manufatura passa a ocupar todos os espaços de produção. Bregolato (2005, p. 72) entende que “a entrega do adulto ao lúdico é restrita, como se sua espiritualidade estivesse um tanto inerente. Isto porque já está envolvida pelos valores atuais voltados para as atividades produtivas econômicas, que tem como meta um definir futuro que não é peculiar do jogo”.

Para Ariès (1981, p. 94), houve um período em que o trabalho não era tão valorizado, o autor relata que

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto o tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, mas esse papel social aparecia melhor nas grandes festas sazonais e tradicionais.

Enquanto a palavra trabalho nasce do latim *tripalium*, que significa instrumento de tortura, a palavra jogo origina-se do termo latino *ludus* que significa diversão, brincadeira. Assim, *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, são muitas vezes utilizados como sinônimos. Japiassu (2007) chama atenção a essa questão quando relata que tanto a palavra *jogo* quanto *brinquedo* - considerados termos polissêmicos - estão sendo usadas sem distinção para designar objetos utilizados pelas crianças para brincar, determinados tipos de jogos, além da própria ação de brincar. Marcellino (2003, p. 12) também admite essas imprecisões dos termos quando

exemplifica a possibilidade “[...] de uma única palavra “brinquedo”, designar tanto o objeto quanto a ação de brincar”. Este mesmo autor ainda acrescenta que apesar da existência de tantos termos com essas imprecisões é o entendimento do jogo que vem exigindo maior atenção por parte dos filósofos em suas pesquisas (MARCELLINO, 2003).

O jogo acompanhou a evolução histórica fazendo-se presente em todas as civilizações. Muitos dos jogos e brincadeiras realizadas atualmente já eram praticados há milhares de anos. Diz-se isto com base em referências históricas e arqueológicas que deixam clara a presença de jogos e brincadeiras em civilizações antigas como os fenícios, chineses, egípcios e gregos. E que apesar de serem culturas distintas e distantes, suas práticas se davam de forma semelhante (BARRETO, 2007).

Kishimoto (1999) versando sobre esta questão exemplifica a amarelinha, empinar pipa e jogar pedrinhas como brincadeiras vivenciadas pelos povos antigos da Grécia, inclusive alguns destes jogos ainda conseguem preservar as mesmas características. Para Costa (2007) ninguém responde com certeza de onde vêm as brincadeiras. Homero fala de jogos infantis na “Odisséia”. Em túmulos de crianças do século 4 a.C., na Grécia, foram encontradas bonecas. Mas é impossível dar a palavra final sobre a origem de uma brincadeira, pois ela ganha variantes e se transforma no tempo e no espaço.

Pelo fato de se tratarem de atividades muito antigas e por serem, durante muito tempo, transmitidas de forma oral, tais práticas perdem-se na história no que diz respeito a autores e nacionalidades de origem, tornando-se uma manifestação com características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (KISHIMOTO, 1999).

De acordo com Kishimoto (1999) essas características atribuídas ao jogo e às brincadeiras tendem a tornar imprecisa a origem destas atividades. A peteca é um caso de imprecisão, segundo alguns pesquisadores, a peteca, que em tupi significa "bater", é um brinquedo de origem indígena brasileira. Outros, porém, afirmam que a peteca seria oriunda de países como China, Japão e Coreia, há mais de dois mil anos, encontrando similares inclusive na Grécia clássica.

Kishimoto (op. cit., p. 38) ainda afirma que “não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos”.

Em suas origens o brinquedo era compartilhado tanto por adultos quanto por crianças e não havia a separação de brinquedos por sexo, tanto meninos como meninas participavam das mesmas atividades lúdicas como brincar de boneca, inclusive ambos usavam os mesmos trajes – o vestido (Ariès, 1981).

Segundo Ariès, a infância inexistia, não sendo reconhecida pela sociedade como categoria diferenciada do gênero humano. Para o autor “[...] no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos” (op. cit. p. 88). Assim, adultos, jovens e crianças se misturavam em toda a atividade social, ou seja, nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. Nesse raciocínio, existia uma forte relação entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira. Entretanto, como o autor propõe:

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repertório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (op. cit., p. 89).

Ariès ainda destaca que “partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das *classes sociais superiores*<sup>3</sup>, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes” (op. cit., p. 124).

A tela de Pieter Bruegel *Jogos Infantis*<sup>4</sup> de 1560, apresentada a seguir, retrata como eram realizados os jogos infantis em sua época, considerando que o pintor gostava de retratar coisas do seu cotidiano. Em sua obra é possível perceber que já existe uma separação do que é jogo de criança e de adulto, tendo em vista a visualização de aproximadamente 250 crianças realizando 84 tipos de brincadeiras e jogos já em 1560. Os especialistas acreditam que Bruegel pode ter colocado, nas suas pinturas algumas mensagens secretas. Como é o caso desta tela, onde através

<sup>3</sup> O termo *classes sociais superiores*, utilizado pelo autor neste contexto, se refere à burguesia.

<sup>4</sup> Tela de óleo sobre painel de madeira, do ano de 1560, com 118 x 160,9 cm. Esta obra encontra-se no Museu de História da Arte, Viena. Disponível em: [www.whart2do.blogspot.com.br](http://www.whart2do.blogspot.com.br)

das brincadeiras de criança o artista faz uma crítica tanto aos líderes do governo quanto da Igreja que agiam como crianças por não levarem seu trabalho a sério.



Fig. 1 - “Jogos Infantis” do artista Bruegel, 1560.

Entretanto, nas sociedades indígenas ainda se mantém a idéia de não haver essa distinção formal entre adultos e crianças. A criança indígena representa o adulto em suas atividades desde muito cedo, a caça e a domesticação de pequenos animais fazem parte do seu dia-a-dia. As atividades realizadas pelas crianças não diferem muito das realizadas pelos adultos, estas sofrem apenas pequenas adaptações, tendo em vista as suas possibilidades físicas. Com isto, a tribo visa formar pequenos curumins em verdadeiros adultos, pelo fato dessa preparação social que a cultura desses povos se faz mais forte que outras culturas. Segundo Kishimoto (1999, p. 15) se para um “[...] observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária a subsistência da tribo”.



Fig. 2 - Menino Juruna com arco e flecha<sup>5</sup>.

Mediante o exposto, a tarefa que aqui se apresenta não parece fácil: escrever uma monografia de conclusão de curso sobre um tema tão fascinante e complexo, que ao mesmo tempo consegue ser um universo tão bem compreendido pelas crianças. Nesse sentido, surge a seguinte inquietação: *o que é jogo?* Toma-se como teoria de base para discutir e analisar o assunto às contribuições de Huizinga (1996), Vygotsky (1998), Coletivo de Autores (1992), Ariès (1981), Brougère (1997), Kishimoto (1999), tendo em vista que estes autores teceram considerações extremamente ricas acerca do jogo.

Huizinga (1996) oferece grandes subsídios para discussão deste fenômeno cultural e possui forte influência nos trabalhos direcionados ao tema. Em sua obra *Homo Ludens*, que é considerada uma das mais importantes obras na Filosofia da História no século XX, conforme apontam Eco (1985) e Lisboa (1991) apud Alves & Gnoato (2003, p. 114). Segundo Huizinga (1996), o jogo é tão essencial quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo faber*). Portanto, a denominação *Homo Ludens*, quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Para Camargo (1998), sob o ponto de vista da ontogênese<sup>6</sup> o *homo faber* emerge do *homo ludens*. Entretanto, o autor considera que tendo por base a filogênese<sup>7</sup>, o homem, desde os primórdios, realizava ações próprias do *homo faber*, entre estas ações estão o ato de colher

---

<sup>5</sup> Disponível em [www..terrabrasileira.net](http://www..terrabrasileira.net)

<sup>6</sup> Desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução.

<sup>7</sup> Evolução das unidades taxonômicas; história evolucionária das espécies.

alimentos e de construir abrigos para se defender de animais e se proteger do sol e chuvas. E desde então, como coloca Camargo, o homem vem evoluindo na sua capacidade *faber* enquanto atrofia a sua capacidade *ludens*.

O jogo, segundo Huizinga (1996), é apresentado como criador de cultura, ou seja, a cultura não nasce *do* jogo, mas *no* jogo. Pois, “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana, mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (p. 03).

Com estas palavras o autor torna claro que o jogo antecede a cultura e independe da racionalidade humana para existir, pois mesmo os animais podem brincar. *Mas afinal, qual a definição de jogo em Huizinga (op.cit.)?* Segundo ele, o jogo “[...] é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (p. 10). Dentro deste viés o autor expressa a noção deste fenômeno, que pode ser bem definida nos seguintes termos:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (op.cit., p. 33).

Esta é talvez a definição que melhor represente a amplitude da palavra *jogo* por englobar a multiplicidade de suas manifestações concretas, expressando desde os jogos praticados pelos animais, crianças e até os realizados por adultos. O autor toma o jogo em sua dimensão cultural e não biológica, estudando-o do ponto de vista histórico, não científico.

Huizinga (op.cit.) apresenta ainda sua convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Nesse sentido, o autor defende a idéia de jogo como elemento “da” cultura, e não “na” cultura. Isto porque não basta definir o lugar do jogo entre todas as suas manifestações culturais, para ele é necessário analisar e determinar até que ponto a própria cultura absorve o caráter lúdico do jogo, integrando o seu conceito no de cultura.

De acordo com Huizinga (op.cit.) pouco a pouco o jogo adquiriu o sentido sagrado. O autor coloca que nesta relação “a identificação platônica entre jogo e o sagrado não desqualifica este último, reduzindo-o ao jogo, mas, pelo contrário, equivale a exaltar o primeiro, elevando-o às mais altas regiões do espírito” (op cit, p. 23). Este autor considera que “no jogo existe alguma

coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (op. cit., p. 4). É como se na verdade existisse um impulso natural que leva o indivíduo a jogar, brincar.

Para ele o jogo apresenta as seguintes características:

- *Ser livre, de ser ele próprio liberdade.* O jogo deve constituir-se prioritariamente de uma atividade voluntária, pois se imposta deixa de sê-lo tornando-se trabalho ou ensino. O jogo deve apresentar uma intensão lúdica e um fim em si mesmo, sendo de natureza improdutiva;
- *Nega a vida corrente, a vida real.* Em outras palavras, é como se por alguns instantes o jogador fosse transportado para uma esfera diferente do mundo real, para um mundo do faz-de-conta;
- *O isolamento e a limitação.* Todo jogo ocorre dentro de certos limites temporais e espaciais;
- *É um fenômeno cultural.* Porque mesmo depois de seu fim este é conservado na memória e ao ser transmitido torna-se tradição;
- *Cria ordem e é ordem.* O jogo é capaz de introduzir certa perfeição dentro da realidade em que se joga, ainda que uma perfeição passageira;
- *É elemento de tensão.* Pois o jogo é algo muito improvável, tem de ser vivido até o fim para se conhecer seus resultados. Provoca incertezas que é uma característica presente em toda conduta lúdica.

No que concerne seu caráter improdutivo Carvalho (2003, p. 91) coloca que jogo pode ser considerado como “[...] uma atividade que não gera riqueza ou bens. Durante a própria dinâmica do jogo e entre os jogadores envolvidos pode haver situações nas quais o jogador assume o papel de “proprietário” de algo que foi conseguido, mas ao ser finalizado o jogo e sua condição retorna à inicial”.

Huizinga (1996, p. 16) ainda consegue estabelecer aquilo que ele chama de um resumo das características formais do jogo, considerando-o como

[...] uma atividade livre, conseqüentemente tomada como “não-séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Bregolato (2005) parece concordar com as características colocadas por Huizinga (1996) quando assinala que no jogo:

Eles decidem suas atitudes, se aventuram em arriscar, repetem o gesto o quando querem, mudam de local, criam e modificam as regras, enfim, o jogo é renovado para ser vivido mais uma vez e outra vez. Se tem um material, seu significado é aquele que quem brinca quer, se não tem, simplesmente imagina-se que ele existe como se fosse real. A liderança é concedida ao grupo ou pelo grupo, não é determinada, acontece naturalmente. O número de participantes depende de quantos estão presentes (p. 72).

Kishimoto (1999) citando Christie (1991) também aponta algumas características do jogo:

- não-literalidade – são as brincadeiras que se caracterizam num quadro onde a realidade interna predomina sobre a externa, em que não se usa o sentido literal das coisas;
- efeito positivo – no jogo está sempre presente o riso, a alegria, o prazer que trazem efeitos positivos a seus praticantes;
- flexibilidade – a ausência da pressão cria um ambiente ideal para a solução de problemas;
- prioridade do processo de brincar – quando se joga o centro é a atividade sem se preocupar com seus resultados e efeitos;
- livre escolha – só pode ser considerado jogo aquilo que é escolhido livremente;
- controle interno – são os próprios jogadores que organizam o jogo.

Segundo Tavares (2006) os jogos podem ser sistematizados em três categorias: jogos de salão, jogos populares e jogos esportivos. Nesse sentido, entende-se por *jogos de salão* aqueles que exigem menos movimentação corporal por parte dos jogadores. Geralmente são realizados em pequenos espaços, usando-se de tabuleiros e pequenas peças para a representação de seus jogadores. Na antiguidade seus próprios jogadores os confeccionavam, mas, atualmente se caracterizam por jogos industrializados. Estes jogos apresentam regras pré-determinadas.

Os *jogos populares*, que são também chamados de *jogos de rua* caracterizam-se por jogos que não apresentam regras estáticas, considerando que seus elementos podem ser alterados a qualquer momento por seus participantes. Esses jogos também não exigem recursos materiais sofisticados e nem em grandes quantidades. Outra característica marcante dos jogos populares é que este apresenta suas raízes, como o próprio nome já sugere, na cultura popular.

E por último têm-se os *jogos esportivos* sendo aqueles que assumem características do esporte, apresentando regras bem definidas, padronizadas e institucionalizadas por entidades encarregadas.

Freire, entretanto, em sua obra *Educação de Corpo Inteiro* (1991), apresenta a categorização do jogo, segundo Piaget, como jogo de exercício, de símbolos e de regras. Entende-se como jogo de exercício aquele onde a ação motora se constitui como atividade central. O jogo simbólico caracteriza-se pela possibilidade de se realizar tudo através do fazer-de-conta. E o jogo de regras considerado a forma mais evoluída de jogo, porque este se apresenta com regras e é marcado pela cooperação.

Visando contribuir ainda com a definição de jogo o Coletivo de Autores (1992, p. 65-6), apresenta-o como sendo “[...] uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade presente”. Este conceito pode ser considerado uma extensão da característica do jogo, apresentada por Huizinga, que admite a possibilidade deste fenômeno criar ordem, de tentar mudar o imperfeito. Tornando perfeito, ainda que apenas imaginariamente e de forma passageira, o mundo em que este se desenvolve.

Estes autores também trazem expresso as contribuições do jogo para o desenvolvimento da criança, pois “quando uma criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência” (1992, p. 66).

Silva (2003, p. 58) cita que estudiosos do jogo como Winnicott, Wallon, Vygotsky, Piaget, Huizinga e Chateau o consideram como “[...] uma atividade vital para a criança e um dos elementos preponderantes do universo infantil, tão importante para humanização da criança, quanto o trabalho produtivo o é para o trabalhador adulto”.

Acredita-se na importância da presença efetiva do jogo na escola, com identidade própria, pelo fato deste possibilitar avanços. Talvez seja o reconhecimento disto que tem levado professores de diversas disciplinas à utilização deste como método para ensinar seus conteúdos, já que o brincar torna tudo mais atraente, o que vem facilitar a aprendizagem.

Versando sobre estas questões Vygotsky (1998) propõe um paralelo entre o jogo e a instituição escolar, no qual criam uma “zona proximal de desenvolvimento”, definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em elaboração com companheiros mais capazes (p. 112).

O referido autor afirma que em ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimento socialmente disponíveis que passará a internalizar. No jogo a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores, de modo que se pode dizer que o jogo antecipa o desenvolvimento. Com ele a criança começa a adquirir motivação, habilidades e atitudes necessárias para sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de companheiros de mesma idade e mais velhos.

Para o autor o jogo ainda contém “todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (op. cit., p. 135). E constitui-se também numa contribuição para o desenvolvimento inclusive da língua escrita, já que no jogo ocorre uma representação do significado.

A reflexão que deve ser feita é para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, tanto a escola quanto o professor devem conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Assim, se as necessidades e incentivos da criança forem ignorados “[...] nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (op. cit., p. 121-2).

Constata-se, ademais, que ao negligenciar essa atitude o professor e a escola, negam a possibilidade de construção da identidade do jogo no âmbito escolar, concorrendo para manutenção do “[...] pensamento meramente empírico que se materializa através do conceptualismo, sensualismo e associacionismo. Forma de pensamento que, aliás, via de PCN’s, é plenamente estimulado pelas orientações legais” (ESCOBAR, 1999b, p. 7).

Corroborando com o pensamento de Vygotsky (1998) a respeito da contribuição do jogo no desenvolvimento do indivíduo, o Coletivo de Autores (1992, p. 66) acrescenta que o mesmo deve ser entendido “[...] como ‘*fator de desenvolvimento*’ (grifo meu) por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê”.

Retomando a questão inicial sobre *o que é jogo?* Kishimoto (1999) relata que a palavra jogo pode ser entendida de diversas formas e relacionada a jogos políticos, esportivos, de mesa, de crianças, de animais, entre tantos outros. Essa variedade comprova sua complexidade. E mais, dependendo do local e época o jogo pode assumir significações distintas. Diz isto, porque inicialmente, este, era visto como algo inútil e coisa não-séria. Porém, tempos depois, este apreceu como algo sério e destinado a educar. Portanto, a autora acredita que é difícil estabelecer um conceito de jogo que envolva a multiplicidade de suas manifestações concretas, pois “uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas dependendo do significado a ela atribuído” (op. cit., p. 15).

A autora busca em outros autores alguma indicação do que seria jogo. Segundo Henriot (1989) *apud* Kishimoto (1999, p. 35) pode-se chamar jogo “[...] todo o processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como um conjunto coordenado de esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização de um tema deliberadamente colocado como arbitrário”. Sendo assim, uma atividade só pode ser considerada jogo quando o sujeito tiver consciência de que está jogando e o faz livremente. E para Piaget citado também por Kishimoto (op. cit., p. 32) o jogo pode ser entendido como “[...] conduta livre, espontânea que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá”. Finalmente, esta autora coloca sua visão de jogo entendendo que por este

“[...] ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. [...] No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros” (op. cit., p. 24-5).

Em Carvalho (2003, p. 87) citando Caillois (1990) pode-se encontrar a seguinte definição de jogo:

Uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Nele o jogador se entrega espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, silêncio, recolhimento, solidão ociosa por uma atividade mais fecunda. O jogo é essencialmente uma ocupação separada do resto da existência e é realizado em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar.

Para Brougère (1997) a característica de liberdade também é considerada um fator preponderante para que haja jogo. Nas palavras, a seguir, o referido autor entende jogo como forma de

[...] entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. [...] é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira (p. 17).

Ou ainda, pode-se entender o significado de jogo, conforme indica Brougère como “[...] uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que se apresentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana” (op. cit., p. 99-100). O mesmo autor informa ainda que o jogo “[...] se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona” (op. cit., p. 61). Pois o jogo é dotado de “[...] um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura” (op. cit., p. 08). E mais, o autor defende que “[...] é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (op. cit., p. 07).

Brougère (1997) ainda destaca que o jogo se exprime através de um conjunto de regras que constroem o universo lúdico, entretanto, a

[...] regra não é lei, nem mesmo a regra social que é imposta de fora. Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam. Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando essa decisão é questionada (op. cit., p. 101).

Nesse sentido Brougère defende que “na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha” (op. cit., p. 103). Ou seja, é necessária uma certa ordem dentro do jogo, para que todos tenham o poder de escolha a partir de decisões tomadas e aceitas conjuntamente entre os jogadores. Assim, o jogo aparece como “[...] um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros” (op. cit., p. 100-1).

Depois da explanação acerca do entendimento de jogo na visão dos estudiosos selecionados neste trabalho pode-se dizer que apesar de cada um apresentar uma forma própria de conceituar e classificar o fenômeno estudado, os autores não se excluem mesmo que haja diferenças terminológicas. Entretanto, pode-se determinar como incompleta e inadequada a definição fornecida por Ferreira (2001, p. 408) que expressa jogo enquanto “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem perda ou ganho, passatempo”.

No capítulo que segue, tomando como base o entendimento de jogo, aprofundado ainda neste capítulo, propõe-se uma análise mais específica deste fenômeno no contexto escolar, à luz do materialismo dialético, a partir do que foi observado e constatado na fase de coleta dos dados.

## CAPÍTULO II

### **O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DAS CIDADES DE CRATO E JUAZEIRO DO NORTE.**

Vê-se a necessidade de iniciar este capítulo com o resgate histórico acerca da origem dos jogos no meio educacional. Sobre esta questão Brougère (1997) assinala que a brincadeira, assim como o jogo, “[...] era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio e, na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta” (op. cit., p. 90). Kishimoto (1999) apresenta em seus estudos que “o jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação” (op. cit., p. 28).

Tempos mais tarde, ao longo dos séculos XVII e XVIII, como coloca Ariès (1981) surge um novo sentimento acerca dos jogos, passando este a ser adotado no meio escolar que até então o classificavam como maus ou inúteis. As escolas “[...] propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim, disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos” (op. cit., p. 112). Kishimoto (1999) também se coloca sobre esta questão quando expressa o fato de que “em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não-séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança” (op. cit., p. 17).

Esta mudança pode haver ocorrido a partir do surgimento da psicologia de caráter sócio-interacionista que passa a considerar o jogo “[...] como impregnado de conteúdos culturais e que os sujeitos, ao tomar contato com eles, fazem-no através de conhecimento adquiridos socialmente. Ao agir assim, estes sujeitos estão aprendendo conteúdos que lhes permitem entender o conjunto de práticas sociais nas quais se inserem” (MOURA, 1999, p. 79).

Assim, a partir dessa nova visão sobre o fenômeno jogo nas práticas escolares ele passa a ser entendido “[...] como importante aliado para o ensino, já que colocar aluno diante de situações

de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas” (op. cit., p. 80). A autora deixa claro que “[...] as situações de jogo são consideradas como parte das atividades pedagógicas, porque são elementos estimuladores de desenvolvimento. Sendo assim, o jogo é elemento do ensino apenas como possibilitador de colocar em ação um pensamento que ruma para uma nova estrutura” (op. cit., p. 78).

A realidade em que as escolas se encontram é precária isto porque “o poder público não tem cumprido suas responsabilidades na manutenção do ensino obrigatório e gratuito. Falta uma política nacional de administração e gestão do ensino, os recursos financeiros são insuficientes e mal empregados, as escolas funcionam precariamente por falta de recursos materiais e didáticos, os professores são mal remunerados, os alunos não possuem livros e material escolar. O sistema escolar é utilizado para fins eleitoreiros e político-partidários. Apesar de ter havido, nas últimas décadas, um aumento de matrículas de alunos provenientes das camadas populares, ainda há milhões de crianças fora da escola e uma grande parte que se matriculam não conseguem continuar seus estudos” (KISHIMOTO, 1999, p. 35).

Para apresentar um pouco da realidade da escola neste trabalho, buscou-se utilizar os estudos de Libâneo (1994). De acordo com o referido autor:

[...] a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para o trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista (op. cit., p. 20).

É válido destacar esta questão para “[...] mostrar que a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos” (op. cit., p. 21).

Sendo assim, é de fundamental importância “[...] compreender como cada sociedade se produz e se desenvolve, como se organiza e como encaminha a prática educativa através dos seus conflitos e suas contradições. Para quem lida com a educação, tendo em vista, a formação

humana dos indivíduos vivendo em contextos sociais determinados, é imprescindível que desenvolva a capacidade de descobrir as relações sociais reais implicadas em cada acontecimento, em cada situação real da sua vida e da sua profissão, em cada matéria que ensina como também nos discursos, nos meios de comunicação de massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho” (op. cit., p. 21-2).

Portanto, a real “[...] transformação da escola depende da transformação da sociedade, pois a forma de organização do sistema sócio-econômico interfere no trabalho escolar e no rendimento dos alunos. Em nosso país, a distribuição desigual da riqueza faz com que 70% ou mais da população vivam na pobreza. Nos grandes centros urbanos e na zona rural o povo é obrigado a viver em precárias condições de moradia, alimentação, saúde e educação” (op. cit., p. 38).

Freitag (1980), citado por Tavares (2003, p. 35), em seu estudo a respeito da escola “[...] identifica que ela contribui de duas formas para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado, reproduzindo as forças produtivas e, por outro, as relações de produção. A escola é reconhecida como mecanismo de reforço da própria relação capitalista”.

De acordo com Tavares (op. cit., p. 42) a escola é

[...] o lugar das divergências entre as pessoas que dela participam; e o professor apresenta em dificuldade em aceitar cultura dos jovens, não considerando a vida deles fora dela, como também seus valores e modos de vida. Em razão disso, para os alunos, a escola é o lugar da proibição de falar sua língua habitual, de ler as histórias em quadrinhos... Verifica-se, então, que, mesmo sem fazer um esforço para conhecer a cultura dos jovens, os professores a rejeitam; em decorrência dos conflitos culturais, os alunos rejeitam, de alguma forma, o mundo escolar, buscando satisfações intermediárias, mesmo correndo risco de fracasso.

À luz de um Projeto Histórico<sup>8</sup> claro propõe-se essa pesquisa atingir seus objetivos considerando o princípio da totalidade como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis (TRIVIÑOS, 1987).

Considera-se este estudo de cunho exploratório, utilizando a pesquisa de caráter

---

<sup>8</sup> Conforme Freitas (1987, p. 122-40), “[...] um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir dela, postula fins e meios. Ainda segundo Freitas, a “discussão” dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso transformador.”

descritivo. Cujo "lócus" de investigação foram três escolas públicas. Onde foram acompanhadas as práticas de sala de aula, da quadra e do recreio dos alunos para colher o material necessário à realização da análise. O estudo em questão se apresenta como um trabalho de campo, onde o termo *campo* é compreendido como “[...] recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (MINAYO, 1992 *apud* CRUZ NETO, 1994, p. 53).

Quanto aos procedimentos de coleta dos dados utilizou-se da observação sistemática através do registro em fotografias, relatórios escritos e as opiniões de professores comuns (sala de aula), professores de Educação Física e dos próprios alunos, através de entrevista semi-estruturada (ver apêndices H, I, J), para entender as três formas de entrada do jogo na escola. A entrevista, enquanto técnica de coleta de dados, “[...] não significa uma conversa desprentensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (op. cit., p. 57). As fotografias também foram utilizadas como recursos de registros por possibilitarem a documentação de situações que ilustram o espaço pesquisado.

Os dados foram organizados e processados em categorias de análise a partir das formas de entrada do jogo na escola. Trabalhar com categorias de análise, portanto, consiste em agrupar elementos, idéias ou expressões que apresentem características semelhantes com a capacidade de estabelecerem relações entre si (GOMES, 1994). Em seguida, a análise e interpretação dos dados realizaram-se com base no referencial teórico selecionado o que apoiou a explicação do problema da pesquisa.

Em que pese às múltiplas dificuldades que se enfrenta no domínio do método dialético e de suas categorias de análise (LÖWY, 1989, p. 14-7), realizou-se esforços para utilizá-lo convenientemente em função da consideração de que este método “[...] busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra e os separa” (LEFÈBVRE, 1975, p. 24), além de permitir “[...] uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade [...]” (FRIGOTTO, 2004, p. 73) a ser estudada, neste caso o jogo no espaço escolar.

A entrevista foi realizada com 122 (cento e vinte e dois) sujeitos, sendo destes 90 (noventa) alunos e 32 (trinta e dois) professores. Foram selecionados de forma aleatória 30

(trinta) alunos de cada uma das seguintes escolas públicas: EEF 18 de Maio<sup>9</sup>, EEFM Estado da Bahia<sup>10</sup> e o CEFET-Juazeiro<sup>11</sup>, perfazendo um total de 90 (noventa) alunos. Estas foram escolhidas a fim de possibilitar uma investigação mais contextualizada por abranger a realidade de uma escola municipal, uma estadual e uma federal. Entre os 32 (trinta e dois) professores entrevistados 07 (sete) são de Educação Física e 25 (vinte e cinco) são das demais disciplinas que permeiam o currículo escolar. Optou-se por entrevistar todos os professores de Educação Física das três escolas selecionadas visando dar mais consistência ao trabalho. Quanto à seleção dos professores restantes foi feita obedecendo à disponibilidade de cada um.

Para conclusão da coleta de dados foi necessário dois meses de muito afinho, diz-se isto, porque fazer pesquisa não é nada fácil. Na fase de coleta de dados, o pesquisador depende diretamente do interesse dos entrevistados. Entretanto, a inexperiência do pesquisador, às vezes, dificulta um pouco o processo. Mas, sobretudo, a sociedade não está habituada a contribuir com pesquisa, por considerá-la algo distante de sua realidade. Muitos se negaram a participar, outros só fizeram promessas, mas apesar de todos os atropelos do caminho este estudo foi realizado.

A proposta para o próximo ponto é a busca da análise daquilo que foi coletado com muito empenho.

## **1 DESDOBRAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES.**

Depois da coleta e organização dos dados chega o momento de tentar compreendê-los, a partir de sua análise e interpretação. Para tanto, houve a necessidade de organizá-los em 05 (cinco) categorias de análises, apresentadas a seguir:

### **1.1 Compreensões do Jogo no espaço escolar.**

---

<sup>9</sup> Escola de Ensino Fundamental 18 de Maio, localizada na Av. José Alves de Figueiredo, S/N – Vila Silvestre.

<sup>10</sup> Escola de Ensino Fundamental e Médio, localizada ao sul da cidade de Crato-Ce, Av. José Pinheiro Esmeraldo S/N- Pinto Madeira.

<sup>11</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – Unidade Juazeiro do Norte-Ce, localizado na Av. Plácido Aderaldo Castelo S/N – Lagoa Seca.

Com a finalidade de estabelecer as categorias de análise deste estudo realizou-se a interpretação da primeira pergunta sobre *qual o entendimento de jogo para o entrevistado*. Este questionamento traz uma singularidade porque é o único que foi feito tanto para alunos como para professores. E é por esta amplitude e complexidade que se trata de uma categoria desdobrada em outras 07 (sete) sub-categorias.

#### **a) Jogo enquanto atividade nas aulas de educação física.**

Para um melhor conhecimento dos sujeitos envolvidos na investigação do objeto, convencionou-se denominar de “PEF” os professores de Educação Física; de “P” os professores das demais disciplinas; e de “A” os alunos entrevistados.

Os professores de Educação Física entrevistados 01, 02, 03, 04 e 05 e os alunos 08 e 34, quando questionados sobre o que era jogo, responderam que o compreendem enquanto uma “atividade”. Este entendimento de jogo enquanto mera atividade está bem claro na fala do “PEF 02”, onde este expressa que *“o jogo, dentro do contexto da educação física, são atividades direcionadas a certo tipo de modalidades, realizados com bolas ou até mesmo por aparelhos criados por eles, ou até mesmo criados pela sociedade, e que faça com que o aluno se movimente [...]”* (comunicação verbal).

Tavares & Souza Júnior (2006, p. 73) utilizando-se do pensamento de Bracht (1992) advertem que “[...] não é mais prudente utilizarmos o jogo enquanto atividade para as sessões de aula, já que a perspectiva é superar o entendimento de Educação Física enquanto atividade curricular e construir uma legitimação pedagógica para entendê-la enquanto disciplina curricular”. Mediante estas palavras se propõe que o jogo dentro do espaço da escola, considerando que é este o universo estudado neste trabalho, não seja mais tratado como simples atividade, desprovido de qualquer reflexão e sem nenhum comprometimento com a tarefa de educar. Portanto, é de fato necessário que os profissionais da área passem a entender, apreender, compreender, refletir e reconstruir o jogo como um conhecimento construído pelo homem, parte da cultura corporal<sup>12</sup>. Para que assim a Educação Física salte qualitativamente deixando de ser

---

<sup>12</sup> A cultura corporal é configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem (ESCOBAR, 1999, p. 2).

apenas legal e passando a ser legítima dentro do currículo escolar, cumprindo assim sua função social que é de proporcionar nos alunos a reflexão pedagógica acerca do jogo, esporte, lutas, ginástica, dança (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Todavia, os “PEF 05 e 07” divergem teoricamente de todos os outros na medida que encaram o jogo como conteúdo e manifestação cultural do homem, corroborando com o pensamento de Escobar (1999, p. 2) ao assinalar que:

A educação física como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominante.

Nesse sentido, jogo não é meramente uma atividade, mas é trabalho. E é assim entendido também pelo Coletivo de Autores (1992, p. 39) em face do jogo desenvolver “[...] diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados portanto numa produção simbólica [...]”.

Cabe aqui, ainda, definir o jogo como uma produção não-material, que por fazer parte do acervo que compõe a cultura corporal

[...] o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção, por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular, dito de outra forma, as valoriza, como atividade em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais, atribuídos socialmente (op. cit., p. 2).

## **b) O Jogo é fator de interação social.**

Em meio aos entrevistados o PEF 06 e os A 05, 06, 07, 15, 19, 21, 23, 48, 58 e 60 tratam o jogo como uma forma de interagir com outras pessoas. Neste contexto pode-se destacar a fala do “A 15” - *“é um relacionamento, forma de interagir com outras pessoas e se divertir”* (comunicação verbal), bem como o conteúdo da fala do “A 23”- *“é um processo de interação entre pessoas que tem um objetivo central e que gera rivalidade”* (comunicação verbal) e do

“PEF 06” que define jogo como *“uma forma mais espontânea que o aluno tem de interagir com outras pessoas e de vivenciar o cotidiano dele na escola”* (comunicação verbal).

O homem é um ser em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade. A interação está em meio às pessoas e é neste espaço que acontece a construção do conhecimento através de ações conjuntas.

Vygotsky (1998) considera a aprendizagem como um processo social no qual os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio e com os outros, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos. Entende-se interação, neste trabalho, como a ação conjunta e interdependente de dois ou mais sujeitos que produz mudanças tanto em si mesmos como no contexto no qual a interação se desenvolve.

O jogo, como elemento da cultura corporal, proporciona uma maior socialização porque possibilita aos seus jogadores o reconhecimento de que existem “outras” pessoas com quem se joga, possibilitando uma convivência social. Diz-se isto porque não se joga sozinho, joga-se com companheiros, amigos, com o “outro”, e na falta destes o jogo não teria sentido. O jogo leva a uma interação ampliada entre os indivíduos e a cultura.

### **c) Jogo enquanto instrumento para ensinar e aprender.**

De acordo com as análises das respostas obtidas nas entrevistas os P 01, 03, 04, 05, 06, 09, 14, 17, 18, 20, 21, 24, e os A 54 e 66 citam que compreendem o jogo instrumento de aprendizagem. As falas de “P 04”, afirmando que - *“é uma forma de aprender, é uma forma mais ativa para captar conteúdos onde o aluno acaba se envolvendo com o conteúdo e com os outros alunos”* (comunicação verbal) - e de “P 17” - *“Jogo seria uma forma dinâmica, no meu caso, de apresentar algum conteúdo em sala de aula, de trabalhar melhor, uma forma diferente do que a gente trabalha cotidianamente”* (comunicação verbal) – são compreendidas como demonstrações claras desse entendimento.

Freire (1991, p. 119) faz uma reflexão importante sobre a presença do jogo na escola, pois *“num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino”*. Brougère (1997, p. 96-7)

concorda com o pensamento levantado por Freire, acrescentando a questão do domínio do jogo pela criança:

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto da brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança.

Campagne (1989) citando Kishimoto (1999, p. 96), aponta, então, a existência de dois tipos de jogos dentro da escola “o jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completamente o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança”. Entende-se que o primeiro caso esteja mais presente no momento do recreio ou nos horários vagos da escola. E este segundo tipo corresponde ao utilizado pelo professor, como recurso metodológico, para ensinar conteúdos de suas disciplinas.

É válido ressaltar que “quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos a liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor” (KISHIMOTO, p. 26). Pois, “o jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades” (op. cit., p. 26).

Kishimoto, na mesma obra, em seus apontamentos defende que se o jogo não for uma escolha livre e se sua vivência não depender de seus próprios jogadores, não há jogo então, pode-se dizer que neste momento está ocorrendo trabalho. Citando os estudos de Costa (1991), realizados aqui no Brasil, a autora aponta que “[...] as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas” (op. cit., p. 27). Portanto, é fundamental o caráter desinteressado na vivência do jogo, onde não se busca outra recompensa além da própria satisfação proporcionada pela situação vivenciada, entendimento também encontrado em Vygotsky (1998), segundo o qual são as motivações que originam o jogo e este por sua vez difere de trabalho.

**d) Jogar é uma forma de competir com outras pessoas.**

Para se visualizar melhor a respeito do entendimento do jogo enquanto competição utilizou-se a fala de “A 67” para quem “*uma disputa entre dois times e sempre tem que haver um vencedor e um perdedor*” (comunicação verbal) e de “P 07” que destaca o jogo como “*um tipo de brincadeira, uma competição em que um supera o outro*” (comunicação verbal).

Tal como assinala Tavares (2003, p. 19) “o jogo na escola perde sua autonomia pedagógica e se subsume às características do esporte competitivo de alto rendimento em que prevalecem princípios como o da especialização, da tecnicização, do sobrepujar, do competir, do vencer sempre em primeiro lugar e do rendimento massificado”. Para o autor estes “aspectos agonísticos” adentram e se agrega ao jogo pela via metodológica do professor.

Assim, “a concorrência, a rivalidade e o isolamento estão presentes, justificando-se a interação social, a comunicação, a solidariedade, o companheirismo e a cooperação, somente em função da busca do rendimento individual e da equipe” (TAVARES, 2003, p. 32). Ou seja, da forma como o jogo vem sendo tratado na escola o importante é a competição em detrimento do prazer de se jogar coletivamente com os amigos. Visa-se o rendimento individual, a superação do adversário ao invés do crescimento em conjunto, que faça o aluno perceber o valor de se jogar “com” e não “contra” pela simples vontade de se divertir.

Da forma atual, nega-se a possibilidade de olhar a competição como elemento possível de ser construído em outros patamares, que não o existente e retira-se dela, *a priori*, a oportunidade de ser tratada pedagogicamente, no sentido não só de nela particularizar o princípio do competir *com*, no lugar de competir *contra*, como também de contemplar as diferenças sem camuflá-las, respeitando-as e valorizando-as (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Assim, o conceito de competição presente no espaço escolar tenderia a distinguir-se daquela realizada atualmente, pois estaria comprometida com os objetivos da instituição escolar.

Obviamente, a compreensão do papel da competição aqui defendida reflete entendimento antagônico àquele adotado pela escola hoje. Essas considerações, portanto, autorizam entender que a competição exacerbada na escola compromete a legitimação do jogo tanto e quanto a busca da sua identidade no espaço da escola pública brasileira.

**e) Jogo como sinônimo de saúde.**

De acordo com Medina (1996, p. 60) o termo “saúde” muitas vezes se encontra atrelado à Educação Física. Entretanto, tal conceito deve ser problematizado nos dias atuais, principalmente quando se deposita o ganho de saúde apenas ao indivíduo isoladamente sem a responsabilidade do Estado. Para este autor:

Mesmo considerando o moderno conceito de “um estado completo de bem-estar físico, mental e social”, este seu sentido pode estar contribuindo em nada para um ato educativo mais eficaz. Se algo não se processar na consciência do professor e do aluno, tal conceito continuará tão vago quanto qualquer outro de épocas anteriores. É preciso, antes de mais nada, que se entenda visceralmente o que é este estado de completo bem-estar físico, mental e social.

As três colocações a seguir, retiradas do material coletado, expressam o sentido da compreensão do jogo enquanto fator contribuinte para a melhoria da saúde:

A 01- *“Uma distração que ajuda a manter o corpo em forma, saudável”* (comunicação verbal).

A 18- *“é uma maneira que você tem de se divertir com seus amigos, é uma competição que leva a ganhar dinheiro, uma forma de estar bem com o corpo, sair do sedentarismo...”* (comunicação verbal).

A 52- *“é algo importante para se integrar e melhorar o estado físico do corpo”* (comunicação verbal).

Esta visão de Educação Física pautada na aptidão física e na promoção da saúde precisa ser superada, uma vez que a escola que se tem, ou seja, a escola real, não possibilita tais melhorias na saúde do indivíduo por lidar com crianças que só freqüentam a escola por conta da merenda, por se estar lidando com crianças que precisam trabalhar pra ajudar na renda familiar, dentre tantas outras questões. Além de não haver condições espaciais, temporais, materiais e humanas para poder realmente atingir os objetivos voltados para a saúde.

#### **f) Jogo é diversão.**

Na sociedade capitalista em que se vive o jogo e o brincar são considerados como simples distração, distanciados do mundo real. A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico

inviável, à medida que a maior parte de seu tempo deve ser dedicado à produção. O lúdico, dentro deste viés, é considerado apenas um passatempo, uma mera atividade sem valor e isto se reflete na nossa escola, tal como se pode observar na fala de 03 (três) alunos:

A 24- *“diversão, passatempo, só...”* (comunicação verbal).

A 32- *“é uma forma de passar o tempo”* (comunicação verbal).

A 37- *“jogo é um modo que as pessoas praticam para se divertir, passar o tempo, é um passatempo”* (comunicação verbal).

Se no jogo educativo não houver equilíbrio entre a ação do professor e o respeito à liberdade daquele que joga pode haver apenas o jogo ou apenas o ensino. Assim, existem jogos que perdem sua dimensão lúdica quando empregados inadequadamente, perdendo sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem tornando-se apenas material pedagógico ou didático (KISHIMOTO, 1992).

Por tudo isso, é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. (MARCELLINO, 2002). E que o lúdico possa ser vivido de maneira efetiva nos espaços da escola para que mais alunos possam se referir ao jogo como sendo *“um momento que estou me divertindo, me descontraindo, quando estou feliz também”* (comunicação verbal do A 16).

Pois, “o professor, ao trazer para as aulas de Educação Física a alegria e o prazer, resultantes do resgate da história de vida das crianças e do confronto com o cotidiano em que elas vivem, possibilita um novo repensar para o ensino do Jogo na escola” (TAVARES, p. 57). Nesse sentido, “Ao serem inovados na escola, os jogos propiciarão progresso e alegria aos alunos e aos professores, mormente durante as aulas, quando são introduzidas iniciativas a partir da própria realidade vivida dos alunos. Eles têm competência e a confiança para a realização dos jogos envolvidos no seu cotidiano [...]” (op. cit., p. 154-5).

#### **g) Jogo é esporte.**

Entre o universo dos entrevistados 11 (onze) alunos compreendem jogo como esporte. Entre as respostas oferecidas foram selecionadas 03 (três) que conseguem resumir este entendimento. Assim, “A 44” afirma que jogo *“é um esporte praticado por jogadores com o*

*objetivo de alguma equipe vencer*” (comunicação verbal). Enquanto que “A 51” defende jogo como “*um tipo de esporte, uma brincadeira com um grupo de pessoas, geralmente com uma bola ou outro equipamento esportivo*” (comunicação verbal). E por fim tem-se a fala de “A 80” que considera jogo como “*um esporte em que todos devem participar mesmo que não saibam por que brincando que se aprende*” (comunicação verbal).

Historicamente o esporte exerce grande influência nas aulas de Educação Física, muitas vezes aparecendo na escola como uma extensão do esporte de rendimento, reduzindo o papel dessa disciplina no espaço escolar, conforme assevera o Coletivo de Autores (1992):

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (p. 54).

Todavia, o esporte não pode ser negado enquanto conteúdo da Educação Física e excluído de seus programas até porque se lhe atribui um valor educativo pelo fato deste vir contribuindo para reafirmar os interesses de uma classe dominante. Entretanto, reconhece-se que o mesmo deveria ser pedagogizado de modo que fosse entendido como algo que

[...] busca insistentemente o desenvolvimento do coletivismo (priorização do coletivo ao individual o adversário/companheirismo); estaremos na verdade descaracterizando o esporte burguês, e lançando e criando as bases de um novo esporte que, por sua vez, somente se consolidará com a criação também de uma nova ordem social, sem a qual não terá condições de sobreviver, porque será fatalmente submetido à ordem burguesa (BRACHT, 1992, p. 68).

Talvez pela sua forte influência na vida das pessoas e particularmente na aula de Educação Física é que Bracht (op. cit., p. 33) reconhece a influência do esporte na escola:

[...] a prática pedagógica chamada de Educação Física, e que tem como característica diferenciadora a tematização do movimento corporal, manteve e mantém relação

histórica com instituições como a militar e a esportiva, que pode ser caracterizada como de subordinação e que, portanto, não logrou desenvolver sua autonomia, vale dizer, reger-se por princípios e códigos próprios.

Esta e outras questões no âmbito da Educação Física é que impossibilitam sua legitimidade no espaço escolar. Assim, o esporte no interior da escola passa a ser um prolongamento da instituição esportiva, assumindo seus códigos/sentido. Estes “[...] códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas” (op. cit, p. 22).

Sendo assim, tendo por cenário uma Educação Física subordinada ao esporte,

O movimento natural é codificado e quantificado, em nome de um melhor desempenho, que levará a vitória e ao recorde. Esta relação dominante do esporte na escola constituiria o instrumento de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Trata-se de uma tendência que poderá refletir o mecanismo de nossa sociedade, inclusive dos interesses político-ideológicos reinantes, a qual toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca saberes prontos e acabados envolvidos na ideologia dominante [...] (TAVARES, p. 46).

Em outras palavras, tem-se na escola, muitas vezes, uma Educação Física que visa apenas o fim, neste caso, a vitória, os melhores resultados sem se importar com a aprendizagem do aluno e em cumprir sua função social no meio escolar. Neste viés a Educação Física contribui com a perpetuação do *status quo* da classe no poder, uma vez que, segrega e exclui alunos de sua prática educativa em prol de um dado fim.

## **1.2 As formas de ensinar jogo na escola.**

Esta categoria nasce da pergunta feita aos professores de Educação Física sobre qual a melhor maneira de se trabalhar o jogo na escola. Os PEF 03, 06 e 07 mencionam que seria de forma lúdica. Para expressar com mais clareza esta idéia apresenta-se a seguir as colocações dos três professores:

PEF 03– “*De forma lúdica promovendo autonomia, socialização e prazer aos alunos*” (comunicação verbal).

PEF 06 – “*Seria através de atividades lúdicas, de atividades práticas que contemplem vários tipos de jogos*” (comunicação verbal).

PEF 07 – “*De forma lúdica*” (comunicação verbal).

Entretanto, divergindo desse entendimento o “PEF 04” acredita que a melhor maneira de se tratar jogo no contexto escolar seria “[...] *de acordo com a faixa etária, escolaridade e nível de desenvolvimento dos alunos, porque cada período, série, o jogo pode ser trabalhado de forma diferente*” (comunicação verbal).

A partir das respostas mencionadas pode-se analisar e interpretar que o professor realmente reconhece a necessidade do fator lúdico nas suas aulas de Educação Física, entretanto, quando se observa sua prática nota-se a existência de um planejamento rígido por meio de atividades, em sua maioria, técnicas, que não estão preocupadas em privilegiar a dimensão lúdica da atividade realizada.

No que diz respeito à divergência é possível destacar que não existe contra-indicação de qualquer tipo de jogo para qualquer faixa etária, podendo este ser trabalhado indistintamente desde a pré-escola até o nível superior diferenciando-se apenas o grau de dificuldade e amplitude apresentada no jogo.

Segundo Kishimoto (1999, p. 3) “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos e a infância de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos”. A autora acredita que o jogo deve ser entendido “[...] como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa [...]” (op. cit., p. 36).

Neste sentido é correto afirmar que “quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos a liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor” (op. cit., p. 26).

Moura (1999, p. 83) citando Kishimoto (1994) assinala, ainda, que:

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem a incerteza do ato e não se

buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico.

Moura (op. cit., p. 83) ainda citando Kishimoto (1994) lembra que “qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo”. Neste sentido, “por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de forma que se torne atividade que estimule auto-estruturação do aluno. Desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento, aos “erros” e “acertos” dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico” (KISHIMOTO, p. 85).

Por esta forma, quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem” (op. cit., p. 36). Nesse sentido é preciso ofertar momentos na escola onde haja possibilidade do aluno adquirir conhecimentos a partir de jogos e outras atividades lúdicas de seu interesse.

### **1.3 Jogo para além da aprendizagem.**

Esta terceira categoria de análise, advém do questionamento feito aos professores das demais disciplinas curriculares, momento em que lhes foi interpelado se no jogo realizado em sala se tem um outro objetivo para além da aprendizagem. E para esta inquietação foram citados os mais diferentes objetivos, tais como lazer, saúde e disciplina, entre outras finalidades. Isto demonstra a falta de um consenso entre professores bem como o fato de que, para os professores entrevistados, jogo pode proporcionar vários resultados, haja vista a forma como responderam à questão:

P 01 – “*Outro objetivo seria tirar aquela coisa só de aula, aula, aula..., diversão mesmo, brincadeira*” (comunicação verbal).

P 04 – “A interação com a turma, a motivação, o interesse, até a forma de participar porque temos alunos muito inibidos e no jogo eles conseguem participar. Até porque é jogo e todos querem participar, além da competição” (comunicação verbal).

P 05 – “Faz bem até pra saúde, faz bem pra mente, para o físico. Qualquer tipo de jogo contribui” (comunicação verbal).

P 06 – “Além da aprendizagem a disciplina. Porque se deixar eles soltos vira uma bagunça, é preciso preencher o tempo deles” (comunicação verbal).

P 21 – “O lazer, o próprio lazer. Jogar é uma forma inteligente de ocupar o seu lazer, não o jogo de azar, mas até o jogo de azar tem o seu lado positivo” (comunicação verbal).

De acordo com Tavares (2003) o jogo, dentro do ambiente escolar, sempre esteve ligado ao “ensino da ordem e da disciplina” servindo para perpetuar a ideologia das classes dominante. E mais,

Infelizmente, nossas crianças, na maioria das escolas, recebem regras prontas, não significações. Elas devem aceitá-las para poder se transformar num “bom adulto”. E o mesmo acontece com os professores. As relações na escola estão congeladas e os conhecimentos ritualizados. Existe um abismo entre o jogo metafórico e a aprendizagem mecanicista. A força da manipulação autoritária faz sombra à força da vida instintiva da criança e à possibilidade de construção do conhecimento significativo (KISHIMOTO, p. 54).

É interessante que as regras do jogo vivenciado na escola sejam construídas em sala, a partir de necessidades surgidas, com os próprios jogadores, facilitando assim, a obediência às regras e a aquisição de novos conhecimentos. O jogo, enquanto fenômeno que possui identidade própria no universo escolar, precisa ser trabalhado de forma livre e não de maneira coercitiva, com a imposição de regras. O professor precisa possibilitar o espaço para o próprio aluno, de acordo com as situações vivenciadas em jogo, buscar soluções para as questões em jogo.

#### **1.4 Espaços e tempos do jogo.**

Dos 90 (noventa) alunos entrevistados 68 (sessenta e oito) mencionam que não jogam no intervalo, enquanto que 10 (dez) afirmam que sim e 12 (doze) que só às vezes jogam. Ou seja, mais de 75,5% não realizam qualquer tipo de jogo durante seu momento livre na escola. O que levaria a isto? A seguir algumas razões apresentadas pelos alunos:

A 01- *“não, só nas horas vagas, é porque é pouco tempo e tem muita gente na quadra”* (comunicação verbal).

A 17- *“não, porque o tempo é curto, e fico suada depois tenho que ir pra sala é desagradável...”* (comunicação verbal).

A 35- *“não porque só os homens que jogam, não temos chance para jogar”* (comunicação verbal).

A 36- *“não porque não pode”* (comunicação verbal).

A 51- *“a gente brincava de vôlei só que a diretora proibiu porque quebraram uma lâmpada”* (comunicação verbal).

A 65- *“não porque a quadra fica fechada, eu jogava dama na hora do recreio mas não tem mais porque perderam muitas peças”* (comunicação verbal).

A 72- *“não porque não gosto de brincar na escola”* (comunicação verbal).

A 86- *“não porque não tem jogo, só os meninos brincando de dama, mas futebol não tem não porque a quadra fica trancada e não dão a bola. Mas se os meninos trouxerem a bola e quadra estiver aberta aí a gente joga”* (comunicação verbal).

Apesar destas afirmações “[...] o jogo está presente na escola, quer o professor permita quer não. Mas é um jogo de regras marcadas, predeterminadas, em que a única ação permitida à criança é a obediência, ou melhor, a submissão” (KISHIMOTO, p. 54).

Oliver (2003, p. 21) afirma que o lúdico, e isto pode ser muito bem empregado ao jogo, “[...] que tem no prazer uma de suas características fundamentais, não se contenta com as migalhas que a escola lhe atira: ele abre suas próprias brechas. Expulso da escola, o prazer se expressa em todas as atividades que não se nutrem do racionalismo e do utilitarismo que imperam no reino das obrigações”.

Silva (2003, p. 56-7) traz um questionamento importante: “mesmo que a criança brinque nas brechas e resíduos dos tempos disponíveis ocorrem processos alienatórios recíprocos, culminando com a seguinte repercussão no cotidiano das crianças: trabalho alienado gera lazer alienado”.

A maior incidência da presença do jogo na hora do recreio foi na EEF 18 de Maio, nas duas outras escolas, de ensino médio, grande parte dos alunos afirmam que não jogam. A explicação mais ouvida é a de que “ficam suados”. Uma outra questão também significativa foi a da EEFM Estado da Bahia, onde se ouviu de grande parte dos alunos que não se joga mais na escola, porque quebraram uma lâmpada, ninguém pagou, então a diretora proibiu qualquer tipo de jogo na quadra. Talvez a razão para isto, se deve ao fato de que, erroneamente, a quadra localiza-se no centro das salas. Inclusive sua utilização para as aulas de Educação Física fica impossibilitada por atrapalhar as aulas nas salas restantes. O que vem a condenar as aulas de Educação Física a um espaço desapropriado para a sua vivência prática, mais uma representação de quanto a Educação Física é ilegítima nas escolas.

Entre os alunos que responderam que jogam no intervalo, destaca-se:

A 25- *“quando tem jogo eu jogo, não dispensei jogo não!”* (comunicação verbal).

A 68- *“quando a quadra está aberta sim, eu jogo o futsal”* (comunicação verbal).

Vale destacar que a “A 80” quando questionada se jogava no intervalo respondeu que não, entretanto, mediante a observação da partição desta, em uma outra ocasião, no transsilim a aluna foi questionada novamente se brincava de transsilim no recreio. E finalmente responde *“sim, corda e transsilim”* (comunicação verbal). Na fala desta aluna percebe-se a palavra jogo encontra-se, na escola, associada a bola, quadra, esportes. E que o transsilim, a corda, carimba, sete pecados não são considerados jogos, mas sim, brincadeiras. Desconhece-se que além dos jogos esportivos existem os jogos de salão e de mesa, e estes conteúdos precisam ser vivenciados nas aulas de Educação Física, para que se tome conhecimento. De fato, é tarefa do professor de educação física proporcionar um entendimento sistematizado, ampliado e aprofundado acerca do jogo na escola. E não apenas restringir suas aulas a uma prolongação do esporte na escola.

Outros alunos responderam ainda que só às vezes jogam. Observa-se na fala destes, que só não jogam com mais frequência por questões externas a eles, como:

A 16- *“de vez em quando, porque às vezes não tem a bola”* (comunicação verbal).

A 62- *“quando tem dama eu jogo”* (comunicação verbal).

A 76- *“poucas vezes porque eles não liberam e quando liberam são os meninos que jogam”* (comunicação verbal). Acredita-se que a escola deve ser um espaço aberto que possibilite a aquisição dos mais variados conhecimentos a partir do maior número de vivenciais possíveis. E não um espaço restrito.

### 1.5 O jogo na aula de Educação Física.

Esta última categoria de análise foi desenvolvida a partir do seguinte questionamento: *Será que este jogo realizado nas aulas de Educação Física está realmente comprometido com a tarefa de educar? Por quê?*

Todos os professores de Educação Física que foram entrevistados mencionam que o jogo realizado em suas aulas está comprometido com a tarefa de educar, porém para atingir esse comprometimento tudo depende do direcionamento dado ao jogo pelo professor. Destaca-se as falas dos seguintes professores:

PEF 01 – *“Em alguns momentos, na maior parte das vezes sim. Porque o professor vai estar vislumbrando o momento certo de falar, de orientar o porquê que se tem de trabalhar daquela forma. E o principal papel do jogo na educação física é educar na escola, se o jogo não tiver esse papel não tem sentido”* (comunicação verbal).

PEF 02 – *“Eu acredito que sim se o jogo for bem direcionado, se ele tem um conteúdo, um objetivo a ser alcançado. Agora se é um jogar por jogar se torna um jogo comum, um jogo de rua, onde há essa competição de jogar contra. Então você trazendo pra escola um jogo de competição, mas que envolva o aluno de certa forma há um objetivo a ser alcançado pelo professor. O jogo sendo direcionado, com certeza sim”* (comunicação verbal).

PEF 05 – *“Acredito que está havendo uma mudança na educação física com a questão do jogo e que hoje em dia, pelo menos nas minhas aulas, eu acredito que sim [...] . Mas se a gente estiver falando de profissionais que se perderam no tempo a gente pode falar que o jogo ainda não tem esse sentido”* (comunicação verbal).

Inicialmente sabe-se que “[...] o jogo na escola, um dos temas desenvolvidos nas aulas de Educação Física, poderá ser marginalizado, em decorrência da supervalorização do esporte, com a presença da instituição esportiva, que, enfatizando os ideais competitivistas, poderá contribuir para legitimar essas idéias dominantes naquelas relações de produção do tipo capitalista” (TAVARES, p. 47). Estes ideais de competição trazem a idéia de treinamento de diversas modalidades de jogo para o espaço escolar, através da Educação Física.

Sabe-se que um dos objetivos da escola é o de promover a leitura da realidade, motivo pelo qual o aluno deve se defrontar com o treinamento e apreendê-lo como um processo

científico de preparação de determinadas atividades da cultura corporal, entendido, claro, como um processo de caráter essencialmente pedagógico (COLETIVO DOS AUTORES, 1992). Na verdade nada disso acontece na escola. A Educação Física comete um duplo erro: o da especialização precoce e o da negação da verdadeira essência da identidade do jogo, reafirmando sua opção ideológica pela “cultura do corpo”.

Ao treinamento relaciona-se, diretamente, um outro aspecto importante do jogo na escola: a competição em caráter não apenas agonista, mas, extremamente alienante. A escola não percebe que o objetivo dos denominados “Jogos Escolares”, entendidos como diversão/entretenimento, não passa de um mecanismo de dominação ideológica, porque inculcam nos seus participantes valores implícitos nos interesses da classe hegemônica. “É preciso que ele (*o jogo*) não seja uma máscara, servindo para esconder objetivos políticos por trás da ilusão de formas lúdicas autênticas” (grifo nosso) (HUIZINGA, 1996, p. 234). Ademais, a prática da competição das escolas sem uma prévia preparação dos alunos, lembrando-os de vivenciar outros valores durante os jogos, estará, automaticamente, legitimando os pressupostos citados anteriormente, pois os valores dominantes reproduzem com maior rapidez e facilidade.

Afirma-se isto, pelo fato de que a Educação Física, muitas vezes, “[...] tem limitado os educandos nas suas expressões ludo-motoras, podendo contribuir para a proliferação de uma prática esportiva, com ênfase na técnica por excelência e ao rendimento corporal dos educandos” (TAVARES, p. 47).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta etapa do trabalho faz uma síntese integradora da temática estudada: a *identidade do jogo na escola*. A partir dos dados coletados e das discussões aqui levantadas anteriormente, tendo por base o referencial teórico adotado e a sua respectiva problemática, foi feita a análise das questões mais relevantes que refletem o cotidiano escolar pesquisado.

O entendimento acerca do *que é jogo* foi proposto para os 03 (três) segmentos de entrevistados: professores de educação física, professores das demais disciplinas do currículo e alunos, tanto do ensino médio quanto do fundamental, das escolas EEF 18 de Maio, EEFM Estado da Bahia e CEFET-Juazeiro do Norte, como já mencionado. As respostas encontradas foram as mais variadas possíveis, demonstrando a complexidade de compreender jogo.

É possível visualizar que ainda persiste o entendimento da Educação Física, no contexto escolar, enquanto mera atividade prática desprovida de toda e qualquer reflexão num campo mais teórico. De fato, os profissionais da área precisam defender e demonstrar a importância da Educação Física enquanto disciplina pertencente ao currículo e, portanto, possuidora de uma função social dentro da escola. É a partir disto que pode haver uma superação qualitativa da Educação Física, passando esta a ser vista não apenas como uma disciplina legal, mas sim, como uma disciplina legítima no interior da escola.

Uma parte significativa dos professores compreende jogo como simples meio de ensino a ser utilizado para atrair a atenção de seus alunos. Todavia, entende-se neste trabalho que o *jogo* é algo muito mais abrangente do que isso, é muito mais do que simples instrumento de prática pedagógica a ser utilizado pelo professor para auxiliar na compreensão de determinado conteúdo. Vale, portanto, reforçar a noção de jogo apresentada por Huizinga (1996, p.33):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”.

Neste sentido, pode-se prever que para haver jogo é necessário que seus integrantes tenham consciência de que estão jogando, que a eles seja permitido modificar e construir regras e que estes não busquem alcançar nenhum fim, senão o prazer de se estar vivenciando tal prática. Estas características levantadas, na maioria das vezes, tornam-se ausentes no jogo vivenciado em sala de aula pelo fato do professor ser detentor das regras e dos objetivos em jogo, colocando a atividade à mercê da aprendizagem.

Historicamente não dá pra falar em Educação Física sem se referir também à saúde, ao esporte e à competição. Durante a Ditadura Militar a Educação Física foi usada, ideologicamente, com a tarefa de manter um homem forte, saudável, obediente, subserviente. Neste período a Educação Física veio para substituir, no currículo das escolas, a sociologia, a filosofia, o que vinha a contribuir na formação de homens mais alienados e apolíticos, pois a Educação Física não passava de atividade prática desenvolvida em escolas por militares que utilizavam exercícios calistênicos sem qualquer tipo de reflexão.

Neste momento histórico a Educação Física tem a função de qualificar mão de obra para atender as necessidades da produção e de perpetuar o *status quo* da classe dominante. Por conta disso, a Educação Física garante um espaço privilegiado dentro da escola. Para aquela época,

[...] cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX (COLETIVO DE AUTORES; 1992, p. 51).

Passado o período da Ditadura Militar a Educação Física perde este dito espaço privilegiado. Neste cenário começam a surgir novas abordagens na Educação Física, e pode-se destacar dentre elas Aptidão Física e Saúde, Desenvolvimentista, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora. Não se pode negar que o movimento da Aptidão Física e Saúde, apesar da existência de abordagens mais críticas, ainda é muito utilizado nas aulas de Educação Física. Este tem o objetivo de proporcionar, como o próprio nome já supõe, melhorias na aptidão física e na saúde do indivíduo. Todavia estes propósitos voltados para a escola são inviáveis uma vez que se trabalha com crianças com níveis nutricionais inadequados, que não possuem vestimenta correta, que precisam trabalhar horas a fio e só freqüentam a escola para se

alimentar e para que a sua família tenha o direito de receber um mísero incentivo do Programa Bolsa Família do Governo Federal<sup>13</sup>. A questão é: como melhorar índices de aptidão e saúde em crianças que só se alimentam uma vez ao dia, na escola?

Da mesma forma que a saúde está muito presente no universo da Educação Física o esporte também está e junto a ele seguem todos os seus códigos e sentidos. Na atualidade muito se discute a respeito do esporte “da” escola e o esporte “na” escola. Isto porque se acredita que a instituição esportiva não deve ser levada à escola. Ou seja, o esporte praticado nas aulas de Educação Física deve se diferenciar daquele que acontece fora dela. A escola precisa de um esporte que se pedagogiza ao adentrar em seu universo, com conteúdos didáticos e reflexivos. Um esporte que não busque somente rendimentos atléticos, técnicos e táticos, mas que leve o aluno a uma reflexão acerca da realidade da qual faz parte, que o faça questionar esta sociedade tão desigual, que estimule o desenvolvimento de princípios e a valorização do colega com que se joga, o companheiro e não o adversário, pois sem ele o jogo não seria possível. Que conscientize o aluno que uma competição exacerbada estraga o que há de mais belo no jogo: o prazer de jogar por jogar.

Um dos achados mais interessantes desta pesquisa é o de que 75,5% dos alunos entrevistados afirmam que não jogam durante o recreio na escola. O recreio é o único espaço onde os alunos podem jogar livremente, sem intervenções de qualquer pessoa fora de jogo. É o momento onde uma lata amassada, um pedaço de pedra, ou algo do tipo se transforma na bola da última copa do mundo e a quadra, mesmo em péssimo estado, o melhor estádio que se pode imaginar. Visões como estas estão diminuindo a cada dia, seja por uma diretora que proíbe a utilização da quadra, seja pela falta de interesse dos alunos, ou ainda pela diminuição desse tempo livre, que na escola também é considerado desnecessário visto que esta também agrega os signos desta sociedade capitalista que não dá importância ao lazer. Sendo assim, com a racionalização dos meios de produção o tempo livre passa a ser subordinado ao tempo de trabalho. O homem que se diverte (*homo ludens*) está sendo substituído rapidamente pelo homem que produz (*homo faber*) e que consome. Isto passa a ser refletido na escola, no dia-a-dia das pessoas. Todavia, o *jogo* no espaço escolar ainda sobrevive porque os alunos conseguem

---

<sup>13</sup> O bolsa família é um programa de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza, com renda per capita de até R\$ 120 mensais.

encontrar brechas em meio às dificuldades encontradas para vivenciá-lo (ver apêndices A, B, C, D, E, F, G).

Não se pode deixar de dizer que, apesar de tudo, o jogo é diversão, é alegria, é brincadeira, é descontração, é interação, é prazer! O jogo é capaz de proporcionar sensações de euforia e prazer que nenhuma outra experiência é capaz de possibilitar. E além do mais serve como um fator de interação, uma vez que, a partir da ação conjunta e interdependente de dois ou mais sujeitos produz-se mudanças tanto em si próprios como no contexto no qual a interação se desenvolve.

Quando os professores de Educação Física foram questionados a respeito de qual a melhor maneira de se trabalhar o jogo em suas aulas a maioria dos entrevistados colocaram que seria de *forma lúdica*. Muito embora, quando se observa a aula de Educação Física percebe-se o quanto ainda é predominante à questão da aptidão física e saúde, e como as aulas ainda continuam buscando o aperfeiçoamento técnico e tático do aluno. Nesse contexto, é indispensável que o professor disponibilize espaços para o aluno poder vivenciar o jogo ludicamente.

A partir das observações realizadas durante o processo de coleta de dados também foi possível perceber que o conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física das escolas investigadas, sem exceção de nenhuma, é o esporte. E o que ainda é mais problemático é que além de só se trabalhar com o conteúdo esporte o professor tende a especializar os seus alunos em determinada modalidade esportiva, onde a mais freqüente é o futsal. Isto acarreta prejuízos aos alunos, que a exemplo da “A 80”, acabam associado o jogo ao esporte porque deixam de conhecer nas aulas de Educação Física a dança, a ginástica, os jogos populares, os jogos de salão ou de mesa, as lutas, dentre tantos outros temas que permeiam o universo da Educação Física no espaço da escola.

Com a entrevista também foi possível observar que todos os professores de Educação Física das escolas investigadas acreditam que o jogo proposto em suas aulas cumpre com uma tarefa maior que é a de educar. Daí surge o seguinte questionamento: *como é que o jogo em que o professor entrega a bola para os alunos e exige deles perfeição técnica está comprometido com a educação?* De fato, não se pode afirmar isso. E infelizmente a Educação Física que está aí fora não difere do que está dito aqui, embora esteja havendo avanços nesse sentido. Mas muitos profissionais trabalham nesta perspectiva por falta de uma formação profissional sólida e ausência de formação continuada. Acredita-se ser necessária ressaltar, neste momento, a opinião

do “PEF 05” com relação à contribuição do jogo na tarefa de educar. Em sua fala o referido professor menciona o seguinte: - *“Acredito que está havendo uma mudança na educação física com a questão do jogo e que hoje em dia, pelo menos nas minhas aulas, eu acredito que sim [...]. Mas se a gente estiver falando de profissionais que se perderam no tempo a gente pode falar que o jogo ainda não tem esse sentido”* (comunicação verbal). As considerações acima confirmam a hipótese levantada no início deste trabalho a respeito do convívio equivocado do jogo na escola. Isto quer dizer que a prática vivenciada no universo da escola, muitas vezes, não se consubstancia com a idéia e o conceito de jogo produzido historicamente.

Retomando a discussão da problemática que visa responder *“Quais as possibilidades de apropriação do jogo de modo a atingir os objetivos educacionais que a escola se propõe?”*, considera-se a partir do estudo realizado que a possibilidade mais adequada para se trabalhar jogo na escola é de forma lúdica, por meio da conscientização de valores como cooperação, socialização, inclusão, coletividade em detrimento do individualismo e da exclusão. Mas para isto, faz-se necessário que o jogo não seja compreendido como mera atividade mas sim como uma possibilidade de intervenção e reflexão acerca da realidade. Pois, através dele o professor pode despertar no aluno um senso mais crítico, a partir do momento que o professor passa a discutir em sala questões que permeiam a sociedade, como a luta de classes, as diferenças sociais, a competição exacerbada, a exclusão, o preconceito, etc.

O jogo na escola precisa possuir uma identidade própria para ser capaz de intervir e contribuir no processo de formação e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o jogo do qual trata este trabalho precisa necessariamente ser uma atividade voluntária e de natureza improdutiva. Não havendo, dessa forma, uma preocupação quanto ao resultado. Neste caso, o jogo não visa criar nada. Joga-se apenas pelo prazer do jogo e nada mais.

Tendo em vista o objetivo de analisar e identificar as formas de entrada do jogo na escola, consta-se ademias que realmente foram observadas as três vias definidas no início deste trabalho. Ou seja, que realmente o jogo adentra o meio escolar por esses três caminhos de acesso: como instrumento pedagógico de professores de diversas disciplinas que utilizam o jogo como simples estratégia metodológica e dele conhecem muito pouco; através dos professores de Educação Física, que na maioria das vezes utilizam este conteúdo e as aulas de sua disciplina como prolongamento esportivo, subordinando o jogo ao esporte dentro da escola de tal forma que fica difícil diferenciá-los; e por fim, por meio dos alunos, agora não só nos momentos de recreio, mas

estendendo-se a qualquer período vago, seja pela ausência de professores ou pela falta de paciência em ouvi-los, os alunos jogam. Este se caracteriza por um momento em que os alunos comandam as atividades, escolhem o time, são os árbitros, decidem regras, e jogam pelo prazer que é jogar. Como já foi dito, experiências deste tipo ainda são possíveis de serem observadas porque mesmo que a escola não venha promovendo uma prática prazerosa do jogo os alunos ainda têm a possibilidade de vivenciá-lo em outros momentos fora da escola, nos fins de semanas com amigos e familiares, nas ruas, nas praças, em projetos, em clubes, em espaços abertos como foi relatado por alguns dos entrevistados. Não se pode deixar morrer essas vivências os professores precisam reorganizar e dinamizar suas práticas a ponto de entender, apreender, refletir e reconstruir o jogo enquanto conteúdo do acervo cultural da humanidade. Como uma prática construída historicamente a partir de uma necessidade de uma determinada época do tempo. Que precisa ser repassada a todos os alunos de modo que estes venham conhecer seus aspectos históricos, conceituais, suas regras, as diversas formas de sua apropriação e realização.

Enfim, reconhece-se a impossibilidade de dar conta de esgotar a busca pela identidade do jogo na escola. O que se fez foi uma tentativa de compreendê-lo no espaço do chão da escola, trilhando por caminhos que permitam chegar a um ensino do jogo mais comprometido com a realidade e com a tarefa de educar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Álvaro M. P.; GNOATO, Gilberto. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. In: *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá-Pr, v. 8, n. 1, p. 111-7, jan./jun., 2003.

ARIÈS, Philippe . *História Social da Criança e da Família*, 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRETO, André Valente de Barros. *Jogos (Cooperativos) e Sociedade*. Disponível em: <http://www.cooperando.com.br/artigosconvidados1.htm>. Acesso em: 22 de maio de 2007 às 13:20h.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. *Cultura Corporal do jogo*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO, Luis Octávio de Lima. *Educação para o Lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

CARVALHO, Lígia Maria de Godoy. A Atividade Lúdica no Processo Terapêutico. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Mônica Rodrigues da. *Você sabe quem foi que inventou a maria-cadeira?* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm>. Acesso em: 01 de junho de 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Cultura Corporal e Cultura do Corpo*: dois conceitos opostos. Recife, 1999a. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Formação Profissional: qual a perspectiva?* In: XX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física - ENEEF. Recife, 1999b. (mimeo)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XX*: O minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANÇA, Daise Lima de Andrade. *O jogo como recurso metodológico na construção do conhecimento*: uma experiência possível. Recife: 1998 (Monografia de Especialização em Educação Física Escolar).

FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro*: Teoria e prática da Educação Física. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico: ciência pedagógica ou “didática”. In: *Revista Educação e Sociedade*. n 27, p.122-40, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivanir Catarina (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, Fábio César da. *O trabalho é histórico e a história é história por causa do trabalho*. Disponível em: <http://www.fundeg.br/revista/fabio1.htm>. Acessado em 07 de junho de 2007.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *O faz-de-conta e a criança pré-escolar*. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/o\\_faz\\_de\\_conta.asp?f\\_id\\_artigo=89](http://www.educacaoonline.pro.br/o_faz_de_conta.asp?f_id_artigo=89). Acesso em 27 de julho de 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFÈBVRE, Henri. *Lógica Formal, Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Aspectos teóricos da Ludicidade. In: *IX Conferência Internacional de Ludotecas*. Caderno de Resumos da 9ª Conferência Internacional de Ludotecas. Lisboa-Portugal : ITLA e Instituto da Criança, 2002. v. 1. p. 21-21.

MARX, K. *O Capital. Crítica da economia política*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Textos sobre educação e ensino*. 2ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e ... "mente"*. Bases para a renovação e transformação da educação física. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVER, Giovanina de Freitas. Lúdico e Escola: entre a Obrigação e o Prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SÁ, Kátia Oliver de. *Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil*. Salvador: 2003 (dissertação de mestrado).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SILVA, Maurício Roberto da. *Sonhos de Criança: trabalho ou lazer*. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TAVARES, Marcelo. *O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física*. Recife: EDUPE, 2003.

\_\_\_\_\_. *O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física*. In: TAVARES, Marcelo (org); et all. *Prática Pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares*. Recife: Edupe, 2006.

TAVARES, Marcelo; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *O jogo como conteúdo de ensino para prática pedagógica da educação física na escola*. In: TAVARES, Marcelo (org); et all. *Prática Pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares*. Recife: Edupe, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARJAL, Elisabeth. *Para além da grade curricular*. *Revista Educação e Debate*. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. Ano1, n 1, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins, 1998.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A



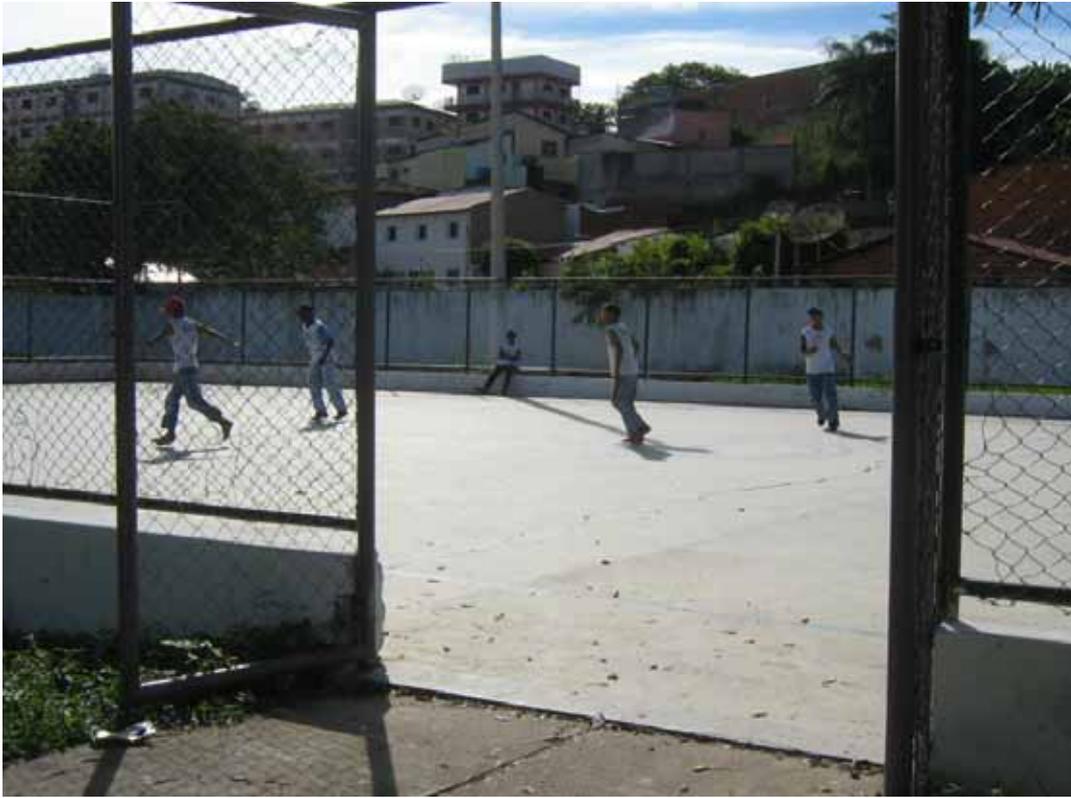
Alunos jogando futsal no intervalo do CEFET- Juazeiro.

## Apêndice B



Alunos jogando futsal no intervalo da EEFM Estado da Bahia.

### Apêndice C



Alunos jogando no recreio da EEF 18 de Maio.

## Apêndice D



Alunas brincando de elástico no recreio da EEF 18 de Maio.

**Apêndice E**

Alunas pulando corda no recreio da EEF 18 de Maio.

## Apêndice F



Alunos jogando dama no recreio da EEF 18 de Maio.

## Apêndice G



Alunos jogando dama na EEFM Estado da Bahia.

## Apêndice H

### COLETA DE DADOS DA MONOGRAFIA “O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE”.

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ALUNOS.

- 1- Você gosta de que tipos de jogos?
- 2- Quem lhe ensinou estes jogos?
- 3- Você joga sempre no momento do recreio/intervalo? Por quê?
- 4- O que você mais joga?
- 5- Onde mais você joga além do recreio/intervalo?
- 6- Você é livre para fazer o que deseja, o jogo que quer, no momento do recreio/intervalo?
- 7- O que você sente quando joga?
- 8- O jogo ajuda a gente a crescer na vida?
- 9- Estes jogos fazem parte do seu dia-a-dia?
- 10- A gente aprende alguma coisa com o jogo? O quê?
- 11- Que tipos de jogos você conhece?
- 12- Você joga só com os (as) meninos (as)? Por quê?
- 13- Você concorda com a frase: “Quem sabe jogar fica no jogo, e quem não sabe jogar sai do jogo”?
- 14- Quem manda no jogo?
- 15- Você utiliza que materiais para realizar o jogo?
- 16- O que você acha da violência no jogo?
- 17- Você conhece os jogos que seus pais ou seus avós praticavam?
- 18- O que é jogo pra você?
- 19- Tem algum jogo que você gostaria de vivenciar na aula de educação física que até hoje não foi possível?
- 20- Além do recreio/intervalo, a escola oferece um outro momento para você ser livre e realizar o jogo de forma espontânea?

## Apêndice I

### COLETA DE DADOS DA MONOGRAFIA “O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE”.

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE SALA DE AULA.

1. Você utiliza o jogo como método para ensinar conteúdos? Por quê?
2. Como é proposto o jogo? Ele acontece dentro da sala de aula? De que forma o jogo é realizado?
3. Você acredita que a utilização do jogo como método resulta em aprendizagem?
4. O que é jogo em seu entendimento?
5. Como os alunos se comportam ao ter que aprender um determinado conteúdo através do jogo?
6. Existem outros objetivos, além da aprendizagem, para a utilização do jogo?
7. Os alunos se divertem ao realizarem esse tipo de jogo ou é uma atividade que os impede de se expressar, de sentir prazer?
8. Assim como os jogos existem outros métodos que são utilizados pelo professor para garantir a aprendizagem do aluno?
9. Este jogo faz com que o aluno se reconheça enquanto sujeito histórico, construtor e transformador da realidade que faz parte?
10. Os jogos que contribuem com o aprendizado são possíveis de serem vivenciados fora da escola, ou seja, no cotidiano do aluno?
11. Este jogo instiga a competição exacerbada e/ou um “fazer por fazer”, ou leva o aluno a refletir sobre alguns valores? Quais valores são discutidos dentro desse jogo?
12. Após a inserção do jogo na tentativa de contribuir com o processo ensino/aprendizagem, a educação conseguiu avançar em algum aspecto?
13. E quanto a escola, esta observou pontos positivos a partir da utilização do jogo como método de ensino?
14. Até que ponto o jogo pode ser um aliado na prática de ensino?

## Apêndice J

### COLETA DE DADOS DA MONOGRAFIA “O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE”.

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

1. O jogo é considerado conteúdo da aula de educação física?
2. Como os alunos se comportam ao vivenciarem o jogo na educação física escolar?
3. Qual a forma de abordagem do jogo nas aulas de Educação Física?
4. Este jogo tem contribuído para que o aluno se reconheça enquanto sujeito histórico capaz de transformar a sociedade em que está inserido?
5. Este jogo faz o aluno refletir questões do seu dia-a-dia?
6. Que tipos de jogos estão mais presentes?
7. Os jogos populares são valorizados nas aulas de educação física?
8. O jogo pode ser visto apenas de forma competitiva? Por quê?
9. Quais valores estão sendo trabalhados na vivência do jogo?
10. O jogo vivenciado proporciona prazer ao jogador?
11. Neste tipo de jogo deve-se exigir a técnica do aluno?
12. Como as regras são colocadas dentro do jogo?
13. Como ocorre a relação entre meninos/meninas dentro do jogo?
14. Qual a concepção de jogo para professor e alunos?
15. Você considera o jogo como um conhecimento que constitui um acervo cultural da humanidade? Por quê?
16. É realmente necessário conhecer a história dos jogos realizados nas aulas de educação física? Em que isto contribui?
17. Qual o papel do jogo no desenvolvimento do aluno?
18. Qual a diferença, no jogo, em competir “com” e competir “contra”?
19. Será que este jogo realizado nas aulas de educação física está realmente comprometido com a tarefa de educar? Por quê?
20. Qual seria a melhor maneira de vivenciar o jogo nas aulas de educação física?



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Marla Maria Moraes Moura**

**O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE**

**CRATO-CE  
2007**

Moura, Marla Maria Moraes.  
M927j O Jogo na Escola: buscando sua identidade/ Marla Maria  
Moraes Moura. – Crato: 2007.  
70p.; il.; col.

Monografia (Graduação) apresentada ao Curso de  
Educação Física da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador: Ms. Evilásio Martins Vieira

1. Jogo. 2. Educação Física. 3. Escola.

I. Título

CDD: 796