



## EM DEFESA DO JOGO COMO CONTEÚDO CULTURAL DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Brasil

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo questionar a visão funcionalista com a qual tradicionalmente o jogo foi tratado pela Educação Física escolar e subsidiar mudanças dessa perspectiva. Partindo de uma noção de educação vinculada com a construção do sujeito histórico, recorre-se à compilação e análise dos principais trabalhos que focalizam o jogo como artefato da cultura, discute-se seus significados ao longo da história, critica seu emprego enquanto recurso didático e defende-se sua alocação no currículo do componente enquanto conteúdo cultural.

**Palavras-chave:** jogo – cultura – currículo – Educação Física

### SUPPORTING GAME AS A CULTURAL CONTENT OF THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM

**Abstract:** This article has the objective to question the functional vision which traditionally, game has been managed for Scholar Physical Education and used as a basis to propose changes in this perspective. Starting from the idea of education in connection with the construction of a historic human being, uses a compilation and analyses the main studies which focus the game as a culture artifact are used, discussing their significance in history, criticizing its use as a didactic resource and supporting its allocation in the subject curriculum in the cultural content.

**Keywords:** game – culture – curriculum – Physical Education

### INTRODUÇÃO

Não há dúvidas que jogar é preciso? Jogar é preciso porque é humano, para ser humano. Como atividade espontânea e auto-motivada, jogar é uma parte fundamental da nossa herança cultural, um componente do nosso bem-estar cotidiano, uma forma de conhecermos e nos relacionarmos com o mundo a cada dia. Entendemos, no entanto, que suas conseqüências funcionais para a formação do cidadão desejado pela sociedade, já amplamente pesquisadas e demonstradas pela literatura, não justificam por si mesmas a necessidade do jogo na escola. Muito pelo contrário, opondo-nos a essa visão, defendemos, a partir da teorização cultural justamente o inverso, que o jogo seja tratado como patrimônio e, assim, problematizado no currículo da Educação Física.

O discurso pedagógico contemporâneo assimilou o jogar como atividade relevante para o desenvolvimento e supostamente lhe criou um espaço na escola, mas, ao menos no que concerne à sua compreensão como artefato cultural, pairam ainda alguns questionamentos. É, portanto, com esse enfoque que discutimos as possíveis contribuições do componente lúdico para a educação bem como sugerimos alternativas pedagógicas coerentes com o sentido cultural do jogo.

Em geral, o que se tem visto é a apropriação do lúdico como instrumento de aprendizagem. Estrutura-se, regra-se, delimita-se seus espaços e horários em função de supostos objetivos pedagógicos. Ora, a essência do jogo é a espontaneidade, o desejo, o não ter hora marcada nem programa definido. Para Carvalho (2003), o jogo não tem objetivo, seja pedagógico ou qualquer outro. Nessa visão, “jogo educativo” não é jogo, é material pedagógico, projetado e construído em função de objetivos educacionais pré-definidos, o que não desmerece esse objeto ou seus fins, mas o coloca no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é necessariamente o espaço da ludicidade. O jogo acontece em qualquer lugar, até na Igreja, e com qualquer pessoa, principalmente com a família.

Jogar é preciso. Será que sabemos jogar na escola? Em investigação recente, descobrimos que as crianças não reconhecem a escola como espaço dos seus jogos (NEIRA, 2006). Para nós, não há maneira de incorporar o jogo às práticas escolares se as atividades propostas não respeitarem a cultura lúdica que a criança traz. É esse exercício de cidadania que, muito além do discurso, permitirá ao educador compreender que jogar é conhecer; acreditar que a criança é o sujeito, assumir sua função de propiciador e parceiro, e não de mentor do jogo, ou seja, ter coragem de, nas atividades escolares, problematizar junto à criança os jogos que sabem, para então, pedagogicamente, socializá-los, ampliando seu repertório da cultura lúdica.

A construção de um conceito novo de cidadania exige compreender a solidariedade articulada à pertinência ao gênero humano. Essa construção, no entanto, enfrenta enormes dificuldades, a maioria delas relacionadas a formas por meio das quais acessamos o patrimônio cultural.

Entendemos, com o apoio de Tedesco (2002), que a rápida mudança nos modelos de organização da sociedade desencadeia transformações nas estruturas de participação social e política, estimula a aparição de novas formas de segmentação e diferenciação entre os grupos. A característica comum desses novos tipos de diferenciação é que eles se apóiam em fatores culturais de forte conotação preconceituosa, como a etnia, o gênero, a religião ou a língua.

Na visão o autor, fortalecer a coesão social sobre a base da aceitação consciente da existência do “outro”, do diferente, converteu-se no principal objetivo das instituições responsáveis pelo processo de socialização, particularmente a escola. Diante desse novo quadro, instituiu-se uma grande mudança no papel da educação. A escola é a variável mais importante que permitirá entrar ou ser excluído do círculo no qual se definem e se realizam as atividades socialmente mais significativas, fator que impulsiona a elaboração dos currículos à promoção permanente do diálogo entre diversidade dos saberes culturais e universalidade, isto é, os saberes sociais aceitos por toda a sociedade.

A problematização do jogo enquanto manifestação cultural prestigiada no currículo da Educação Física exige a consideração de um novo entendimento do papel do jogo na escola. Assim, em lugar de pensar o jogo enquanto conteúdo que regula e controla os alunos, a concepção aqui adotada propõe uma abordagem histórico-cultural do jogo, ou seja, concebe-o como artefato cultural pertencente ao homem histórico. A cultura, por sua vez, segundo Moreira e Candau (2007), se refere à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por um determinado grupo, trata-se de uma prática social. Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. “Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (p. 27).

A partir daí e recorrendo à conceituação apresentada por Paro (2003), é lícito dizer que a educação consiste no processo pelo qual as pessoas se tornam sujeitos históricos, ou seja, apropriam-se das práticas de significação que permeiam seu grupo. Educar-se é socializar-se na cultura, é constituir-se enquanto indivíduo socialmente inserido e historicamente marcado. Se atrelarmos a Educação Física a essa visão de educação, teremos que considerar que as situações pedagógicas proporcionadas pela escola deverão alcançar simultaneamente as dimensões individual e social do ser humano.

Na ótica de Paro (2003), a dimensão individual refere-se à própria formação da personalidade do educando pela reflexão sobre sua cultura e a cultura dos outros disponibilizada na escola, de modo a propiciar-lhe a realização de seu bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática. Sendo o homem o ser que se auto cria pelo trabalho, nessa sua autocriação produz o supérfluo, isto é, aquilo que transcende a necessidade natural e se apresenta como desejável pelo homem em sua postura ética de não indiferença com relação ao mundo em que se encontra. Essa produção do supérfluo é que lhe imprime sua dimensão histórica, possibilitando a criação e acumulação da cultura e a transformação e enriquecimento constantes do mundo em que vive. É pela educação que cada indivíduo apropria-se da cultura, criada historicamente, e adquire condições de desfrutar daquilo que a história produziu.

A dimensão social, por sua vez, deriva sua razão de ser da condição de pluralidade do homem como ser histórico. Nesse sentido, Paro (2003) destaca que não se trata apenas de educar para o bem viver individual, mas para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos. Entendido o político no sentido amplo de produção da convivência entre grupos e pessoas, constata-se que a atividade política tem também uma dimensão histórica, transformando-se constantemente junto com o próprio desenvolvimento histórico do homem. Num momento da história em que os valores criados e sustentados pelo homem conseguem dar conta da necessidade e possibilidade dos vários sujeitos (individuais e coletivos) conviverem de forma livre e pacífica, ou seja, democraticamente, respeitando e afirmando a condição de sujeito de todos, pode-se considerar que a dimensão social da educação deve referir-se obrigatoriamente à formação para a democracia. Ao manter essa perspectiva como pano de fundo, passaremos à reflexão do papel do jogo, enquanto elemento da cultura, no currículo da Educação Física.

A formulação de um currículo culturalmente orientado não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos. Não basta acrescentar jogos de todos os tipos e formatos, é necessária uma releitura da própria visão do componente. É preciso desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. O caráter monocultural está muito arraigado na Educação Física, parece ser-lhe inerente. Veja-se, por exemplo, os privilégios concedidos por algumas propostas curriculares a determinados jogos em detrimento de outros. Enquanto o xadrez, o futebol e o vôlei são repetidamente enfatizados, a dama, o diabolô e o videogame são desprezados. Questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui-se em passo fundamental. E para que isso ocorra será necessário reinventarmos a cultura lúdica da Educação Física.

Dentre as práticas de significação da Educação Física, o jogo (*ludus*) é alçado a uma posição de destaque. No decorrer do processo de jogar, produzem-se fenômenos lingüísticos que traduzem expressões e intenções, por meio do diálogo e contra-diálogo. Essas intenções movidas intrinsecamente e captadas pelos inúmeros receptores mobilizam sensações e pensamentos. Na estrutura mantida pelo fenômeno da linguagem e do pensamento, resgata-se uma ordenação. O jogo, portanto é ordem, é organização. E o que é o sentido ou significação, senão ordem?

Por esta via de compreensão, Huizinga (1980) defende que o jogo é cultura e produz cultura. Tal afirmação fica respaldada quando indica que o jogo enquanto predicado da ação tem uma função significativa, caracteriza-se por um movimento antitético que, revelando uma busca e produção de formas, chega a produzir conhecimento. O jogo, ao se estruturar no campo do imaginário-simbólico, constrói linguagens e, portanto, cultura. Desse modo, é relevante e pertinente a síntese que opera:

O fato de apontarmos a presença de um elemento lúdico na cultura não quer dizer que atribuamos aos jogos um lugar de primeiro plano entre as diversas atividades da vida civilizada, nem que pretendamos afirmar que a civilização teve origem no jogo, através de qualquer processo evolutivo, no sentido de ter havido algo que inicialmente era jogo e depois se transformou em algo que não era mais jogo, sendo-lhe possível ser considerado cultura ... a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é desde seus primeiros passos, como que jogada ... a vida social reveste-se de formas supra biológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo (p. 53).

Huizinga vê no jogo um fenômeno em que se depreende momentos de pureza, dá sentido, concebe significações, predica a conduta e, ao mesmo tempo, viabiliza ordem e conhecimento, integrando-se, portanto ao mundo da cultura. O jogo tem significado amplo, por vezes, tendendo a se assemelhar com a cultura, seja pelo seu movimento de concepção ou pela forma com que se articula, seja pelos conteúdos que o jogo produz.

O jogo constitui-se em manifestação cultural que integra a gestualidade comunicativa, objeto de estudo da Educação Física escolar (Neira e Nunes, 2007). Nesta vertente, diferentemente de sua visão instrumental, o jogo é tomado como fundamento ético e estético da Educação Física. Ele é o alicerce do divertimento, da criação, do prazer e da plena expressão do corpo e das vontades humanas.

O jogo, conforme apresentam Huizinga (1980) e Caillois (1990), é uma atividade livre e desobrigada de regras sociais. Os jogadores, crianças ou adultos, jogam por jogar, pelo prazer que encontram na atividade lúdica. Divertimento e alegria se opõem à seriedade atribuída às coisas objetivas e produtivas. Por esse motivo, durante o jogo não pode haver produção de materiais ou qualquer outro benefício, o jogo na vertente cultural não incorpora um papel utilitário. O jogo é para ser jogado.

Outra característica é sua compulsiva repetição. Para a criança ou adulto que joga, a repetição não é enfadonha, ao contrário, é desejada como um atrativo que desafia o jogador a tentar novamente na busca de um melhor desempenho. Todo e qualquer jogo é regido pela incerteza e imprevisibilidade de resultados. Os jogadores, tendo em vista essa regra, jogam alimentados pela esperança de triunfo, correndo os riscos de frustrar-se completamente. Qualquer certeza de sucesso ou fracasso afrouxaria a necessária tensão do jogo e a atividade lúdica perderia o seu encanto inicial.

Para Lopes e Madureira (2006), o jogo seduz. É uma atração que absorve jogadores e espectadores. Esse envolvimento social nos indica a abertura de um espaço extra-cotidiano orientado por um tempo próprio e independente dos acontecimentos que o cercam. Segundo os autores, os fundamentos do jogo tornam-se evidentes para quem joga e também para quem observa. Suas origens remontam eras passadas, mas são tão contemporâneas quanto a tecnologia mais avançada. Num contexto de jogo, passado e presente não são tomados como fases da evolução de uma linha do tempo, são sinais de estruturas constantes, são pertencimentos humanos.

## O JOGO E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Os jogos ocuparam lugar muito importante nas mais diversas culturas. Segundo Huizinga (1980), na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de um século e nem ocupava tanto tempo do dia. Os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, e esse papel social era evidenciado principalmente em virtude da realização das grandes festas sazonais.

Huizinga também fala nas características comuns encontradas entre jogos e rituais, tais como, ordem, tensão, mudança, movimento, solenidade e entusiasmo. Além disso, ambos têm o poder de transferir os participantes, por um espaço de tempo, para um mundo diferente da vida cotidiana. 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 e cultos. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos, até porque os grupos sociais não acolhiam essas diferenciações.

Outro fator de extrema importância a ser ressaltado nessas festas era seu caráter místico. Nas representações sagradas, principalmente nas primeiras civilizações, estava em pauta um elemento espiritual, difícil de definir, pelo qual algo de invisível e inebriante ganhava forma real, bela e sagrada.

Conforme Huizinga (1980), os participantes do ritual estavam "certos de que o ato concretiza e efetua uma certa beatificação, faz surgir uma ordem de coisas mais elevada do que aquela em que habitualmente vivem" (p.17). Apesar desta intenção restringir-se à duração do ritual e da festividade, acreditava-se que seus efeitos não cessariam depois de acabado o jogo, pois sua magia continuaria sendo projetada todos os dias, garantindo segurança, ordem e prosperidade para todo o grupo até os próximos rituais sagrados.

Avançando no tempo, Gonçalves (1994) e Elias (1990) discorrem sobre o predomínio do ambiente lúdico até meados do século XVIII. Festas, artistas e funâmbulos divertiam a corte em jantares e reuniões. A população, ao seu modo, alternava labor e diversão conforme a mudanças das estações, do plantio e da colheita. Uma característica bem interessante dessas práticas era o seu sentido coletivo, assim, homens, mulheres, adultos e crianças compartilhavam atividades que hoje se destinam a grupos restritos.

A prosperidade de cada ano dependia de competições e rituais sagrados realizados nas grandes festas. O grupo social celebrava a mudança das estações, o crescimento e o amadurecimento das colheitas, o surgimento e o declínio dos astros, a vida e a morte dos homens e dos animais.

Por um largo período de tempo, como se nota, prevaleceu um certo poder do jogo sobre os fenômenos da natureza. De acordo com uma velha crença chinesa descrita por Huizinga (1980), atribuía-se à dança e à música a finalidade de manter o mundo em seu devido curso e obrigar a natureza a proteger o homem. Naquele contexto, todo mito era uma tentativa de esclarecimento e toda forma de esclarecimento assumia um comportamento mitológico.

As manifestações humanas que possuem características de mito não deixam de ser uma forma de conhecer e de diminuir o medo do não conhecido. Apenas com a crescente tendência de racionalização promovida pelo Iluminismo, principalmente das sociedades ocidentais, as características do jogar foram mudando radicalmente. O que antes era motivo de profundas relações familiares, com valores e sentidos culturais muito significativos, tornou-se objeto destinado a um público-alvo, com um fim em si mesmo.

Com a ascensão da burguesia e a modificação nos costumes, o nobre foi destituído pelo homem empreendedor que não tinha tempo a perder, pois havia muito dinheiro a ganhar, a guardar e a multiplicar. Assim, os jogos foram restringidos a determinadas ocasiões e para distintos públicos. As práticas de massa passaram a ser reprimidas e regradas. O homem moderno distanciou-se da prática massiva do jogo, conferindo-lhe uma nova organização.

Data desta época o surgimento do esporte moderno. Para Elias (1990), verdadeiro elemento identificador de classe. Ao jogar, o homem moderno adotava o comportamento do *far play*, do *amateur*, ou seja, ao respeitar as regras do jogo, reconhecendo o valor do adversário, demonstrava toda sua grandeza, sua distinção. Segundo o autor, o jogo invadiu as *Public Schools* e as Universidades inglesas, devido ao potencial de divulgador da mentalidade liberal.

Um bom exemplo do impacto dessas transformações sobre a cultura lúdica pode ser percebida ao analisarmos a história do brinquedo. Havia certa margem de ambigüidade em torno dos brinquedos, principalmente na sua origem. A maioria deles era compartilhada tanto por adultos quanto por crianças, tanto por meninos quanto por meninas, nas mais diversas situações do cotidiano. Conforme Benjamin (1984), muitos dos mais antigos brinquedos (a bola, o papagaio, o arco, a roda de penas) foram de certa forma impostos às crianças como objetos de culto e somente mais tarde, devido à força de imaginação das crianças, transformados em brinquedos. O autor também aponta que os brinquedos, no início, não eram invenções de fabricantes especializados, pois surgiram primeiro nas oficinas de entalhadores de madeira e de fundidores de estanho, entre outros.

Por isso, no início, a venda dos brinquedos não era prerrogativa de comerciantes específicos. Segundo Benjamin (1984, p. 245), "os animais de madeira entalhada podiam ser encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro, as figuras de doce nos confeitheiros, as bonecas de cera no fabricante de velas".

Essa forma de produção começou a desaparecer, principalmente com o início da especialização dos brinquedos, no decorrer do século XVIII. Com o desenvolvimento do capitalismo, o brinquedo passou a ser comercializado com fins lucrativos. A partir daí, os objetivos do brinquedo começam a se afastar da sua origem.

Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais. (Benjamin, 1984, p. 68)

Como vimos, muita coisa foi transformada e está continuamente se transformando em nossas vidas, dada a diversidade dos avanços tecnológicos e científicos e do controle da técnica da indústria cultural, com os quais estamos constantemente nos relacionando, diretamente ou não, tendo consciência ou não. Conforme Piacentini (1994, p. 13):

Nós latino-americanos somos bombardeados cotidianamente pelo pensamento europeu, como precursor da modernidade, e pelo pensamento do Primeiro Mundo econômico-cultural como um todo, destacando o norte-americano, Como sintomas do que ocorre ao redor e (por que não arriscar?) dentro de nós.

A autora argumenta que a realidade tipicamente moderna é assim, uma sociedade de consumo que procura adaptar os indivíduos ao formidável mundo novo da violência, da massificação e do automatismo. Esses comportamentos começam a ser apreendidos como naturais desde muito cedo, ou seja, na infância. Por isso, um olhar à esfera do "semelhante", como nos diz Benjamin (1985), é de fundamental importância para que possamos compreender as diferentes dimensões e razões do saber chamado "oculto". Segundo o autor, esse olhar deve estar voltado principalmente para a reprodução dos processos que engendram tais semelhanças, porém, não perdendo a dimensão de que é o homem quem produz a semelhança, por meio de sua faculdade mimética.

Para Benjamin, o mimetismo se constrói na infância, principalmente nos espaços dos jogos, que são impregnados de comportamentos miméticos que vão além da imitação de pessoas. A capacidade mimética cumpre um importante papel na formação do sujeito, pois é durante a infância que os homens e as mulheres se apropriam dos elementos culturais dos adultos, internalizando, reproduzindo e reinventando gestos, modos de andar, de falar, de sentir, de ser. Porém, as crianças não apenas imitam os outros, mas representam e reelaboram o mundo, desenvolvendo com isso, ao jogarem, uma forma de conhecimento.

Os jogos infantis, como nos aponta Benjamin (1985), são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas, pois as crianças não brincam apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho-de-vento e trem.

Benjamin (1985) disserta sobre a importância da experiência vivida para que uma história possa ser narrada. Fala também na riqueza das expressões faciais e gestuais que envolvem o ato de contar uma história. Essas características também podem se fazer presentes ao se narrar um conto de fadas, pois o que atrai muito as crianças são as diferentes expressões corporais representadas pelo narrador, as alternâncias na tonalidade, altura e timbre de voz. Quanto mais real for a representação (mesmo que esteja distante da realidade dita "objetiva"), menor a possibilidades de a criança separar fantasia e realidade, imaginação e fato. O que a criança faz nestes momentos é deixar-se impregnar pelo que está sendo dito, expressado, "vivenciado".

No entanto, essas manifestações oriundas da dimensão mimética do ser humano, em nome da racionalidade, devem ser aos poucos eliminadas. Esse processo se inicia no âmbito familiar, e uma das formas, como vimos, é por meio da oferta de brinquedos padronizados, no controle de suas propriedades, no alcance de objetivos. A sistematização dos procedimentos

mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa. Isso acontece com os brinquedos industrializados, principalmente os eletrônicos.

O uso da racionalidade exacerbada é evidenciado também no início do processo de escolarização, pois a capacidade mimética que aparece no âmbito do jogo de faz-de-conta, principalmente na Educação Infantil, nem sempre é permitida, nem tampouco estimulada ou valorizada. A escola é protagonista na tarefa de deixar esta dimensão relegada a lembranças. Baseando-se nas idéias de Horkheimer e Adorno, Vaz (2000) afirma que na escola não se aceitam intuições, imagens, representações e jogos, mas somente o que representa cálculo e pensamento matematizado, no qual o sujeito, por meio de seu pensamento, se identifica, ou melhor, se iguala ao mundo.

Sabemos que no seu jogar, a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o existente. Porém, o jogo criativo, simbólico e imaginário, enquanto forma infantil de conhecer o mundo e se apropriar originalmente do real, está sendo ameaçado pela interferência da indústria cultural e, conseqüentemente, pela falta de compreensão dessa necessidade no ambiente escolar.

Apesar de toda interferência da indústria cultural em torno do brinquedo, e da própria desvalorização da brincadeira de faz-de-conta no âmbito escolar, é importante salientar que as crianças não são meras receptoras do que é veiculado, vendido, permitido. Nesse processo, há também uma reelaboração pelas próprias crianças dos elementos de seu patrimônio cultural. Mesmo dizendo que as crianças geralmente agem incorporando normas e padrões de comportamentos, a partir dos elementos simbólicos que a sociedade lhes impõe, existem mudanças e contradições. Os brinquedos, como afirma Brougère (1997, p. 105), "orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. (...) Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado". No jogar, a criança geralmente deixa-se impregnar, penetrar pela atividade, pelo objeto. Na verdade ela, o brinquedo e o brincar tornam-se uma coisa só.

Afinal, não podemos deixar de relatar que mesmo com toda a produção de telefones infantis, o barbante amarrado em duas latinhas continua se tornando um telefone, as latas de alumínio sobrepostas se transformando em jogo de boliche, pneus, plásticos, madeiras, e muitos outros objetos, aparentemente sem importância, continuam atraindo as crianças, as quais os transformam em prazerosos brinquedos (Volpato, 1999). Aqui, bem cabem as palavras de Benjamin (1984, p. 77) ao dizer que:

Elas (as crianças) sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação.

Nesse sentido, afirmamos que atividades aparentemente sem importância podem ter um significado especial para aqueles que as vivenciam. Através delas, se produzem significados que, muitas vezes apresentados de modo diferente do nosso habitual entendimento, revelam nossa relativa limitação em compreender as realizações do outro.

## O JOGO, A CULTURA E A INFÂNCIA

O elo entre "cultura" e "infância" é claramente percebido nos jogos tradicionais e populares, especialmente aquelas desenvolvidas na rua. A modalidade "jogo tradicional infantil" possui características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (Kishimoto, 1997). Apesar de os jogos tradicionais caracterizarem uma cultura local (Friedmann, 1998), é interessante a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo observando-se diferenças regionais, como variações nas designações, e nas regras e suas formas de utilização.



O jogo de "cabra-cega" já era cultivado entre os romanos no século III a.C. com o nome de "murinda"; na Espanha tem o nome de "galinha cega"; na Alemanha de "vaca-cega"; nos Estados Unidos de "*blindman's buff*" e na França de "*colinmaillard*" (Medeiros, 1990). A peteca, usada no "jogo de peteca" em Belém, é conhecida, no mundo de língua inglesa, como "*game of marble*". Apesar de momentos e espaços diferentes, a estrutura das regras é extremamente semelhante. Conservação, mudança e universalidade são palavras-chave para a compreensão desses jogos.

Piaget (1977) viu as regras do jogo de bola de gude como um fenômeno da moralidade, o que possibilitava o estudo do desenvolvimento moral da criança pela observação da maneira como ela lida com essas regras. Para tanto, descreveu de forma minuciosa as regras dessa brincadeira em Neuchâtel, na Suíça. É surpreendente a semelhança entre algumas regras encontradas por Piaget e as encontradas em Belém no jogo de peteca (Pontes e Galvão, 1992, 1997), e em outras regiões do Brasil (Neto, 1977).

É evidente o caráter dinâmico da manutenção de tais normas, o que parece ser um paradoxo, mas, como Laraia (1986) sustenta, qualquer sistema cultural está num contínuo processo de mudança, ou seja, a conservação é sempre algo relativo, depende da dimensão de tempo e do sistema cultural a ser considerado. Porém, é certo que o fenômeno cultural também pode mostrar uma estabilidade considerável no decorrer do tempo e no espaço.

Aqui vale a interrogar como, de criança a criança, de geração em geração, as regras e as formas de brincar são ensinadas e aprendidas? A impressão leiga é de que o jogar é ensinado como normalmente os adultos ensinam a um outro adulto um jogo, de modo sistemático e diretivo. Ao ensinar-se uma nova modalidade de jogar baralho, por exemplo, recorre-se a dicas verbais, sistemáticas e seqüenciais (por passos) ou exemplos: "o jogo inicia quando...", "ganha quem ...".

Buscando uma aproximação entre o jogo e a educação, Brougère (1997) afirmou que jogar pressupõe uma aprendizagem social. Aprendem-se formas, vocabulário típico, regras e seu momento de enunciá-las, habilidades específicas requeridas para cada jogo, tipos de interações condizentes etc. Nota-se que qualquer transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social. A cultura do jogo é um fenômeno de grupo. Ou seja, um jogo se mantém e é repassado por um conjunto de sujeitos que mutuamente se regulam, com uma identificação própria e com um modo de organização típico. A partir daí é possível afirmar que a organização social de um determinado grupo é um fator essencial para compreender o processo de transmissão da cultura lúdica.

No que diz respeito ao contexto social em que ocorre o processo de aprendizagem dos jogos tradicionais, em pesquisa recente (Neira, 2006) foram identificadas algumas percepções das crianças acerca dos referenciais de aprendizagem dos jogos por eles conhecidos. Dentre as questões feitas, foi perguntado aos jogadores com quem aprenderam a jogar e onde jogavam. Constatou-se que a maioria significativa das respostas oscilou entre "familiares" e "amigos" e "casa" e "rua". Esses resultados demonstram o papel relevante da cultura patrimonial na transmissão e perpetuação do universo lúdico infantil.

Os conceitos, o vocabulário e as habilidades são partilhados dentro de um grupo de praticantes de determinado jogo. Não se deve restringir, entretanto, o grupo aos que estritamente dele participam. Todo o entorno de sujeitos que orbitam no grupo de praticantes está de algum modo partilhando o evento, daí, ser possível compreender a íntima relação entre a constelação familiar e o jogo. O jogo é um evento social que tem a propriedade de ser um pólo aglutinador de interações. Praticantes de determinado jogo, especialmente no espaço público, tendem a atrair observadores, dentre os quais, estão os sujeitos inexperientes ou menos habilidosos, isto é, os aprendizes em potencial.

Os observadores, por sua vez, tendem a assumir diferentes papéis no grupo. Alguns assumem tarefas periféricas na brincadeira, uns comentam momentos do jogo e outros simplesmente observam passivamente. Pode-se considerar que todos, mesmo esses últimos, partilham o evento. Assim sendo, para fins de estudo da transmissão da cultura e, conseqüentemente, de configuração de um grupo, o fator proximidade física deve ser um dos critérios a serem considerados. Os observadores (ativos



ou passivos) fazem parte do grupo, mesmo que não estejam precisamente participando do jogo em questão. Embora o modo de participação de cada sujeito no grupo possa ser categorizado de forma diferente, interessa, neste caso, mais o partilhar do evento do que a estrita atividade de jogar em si.

Essa forma de entender o contexto é altamente relevante para a compreensão das diferentes características que a cultura lúdica adquire em cada vila, bairro ou cidade. O contexto social formado pelas pessoas com as quais o sujeito interage, modela o comportamento social, as normas e os valores. Considerar a proximidade física de cada pessoa aos eventos sociais é um indicador do contexto de aquisição de cultura.

Entretanto, a partilha de elementos culturais parece ser diferencialmente propiciada aos sujeitos. Alguns jogos são praticados somente por determinados estratos etários e, de uma forma mais conspícua, segregadas conforme o gênero. Vários estudos (Archer, 1992; Beraldo, 1993; Bichara, 1994; Maccoby, 1988) indicam que, desde os três anos de idade, as crianças já demonstram preferência por parceiros do mesmo sexo, embora participem também de atividades em grupos mistos. Esta segregação se acentua à medida em que as crianças avançam na idade. Faixa etária e gênero misturam-se na tipificação dos jogos. Em nossa cultura, por exemplo, pular corda, brincar de macaca (amarelinha) e de elástico<sup>4</sup> são brincadeiras tipicamente femininas, enquanto jogar peteca e empinar papagaio (pipa, pandorga, arraia, etc.) são tidas como masculinas. Embora dados recentes (Chagas *et al.*, 2000) indiquem uma crescente fluidez nessas categorias, ainda se percebem no contexto popular alguma segregação por gênero no jogo de bolinhas de gude e na pipa e menos na peteca.

Por refletir mudanças culturais, os jogos de rua apresentam-se como um ótimo material para estudo de segregação de gênero. A investigação de Silva *et al.* (2001), por exemplo, indica uma segregação ativa em determinados jogos, de modo a caracterizá-los como tipicamente de menino ou de menina, atribuindo geralmente um *status* inferior para o membro do sexo oposto que a pratique. Essa segregação leva a diferentes domínios do jogo e, conseqüentemente, a rotas diferenciadas de transmissão da cultura.

A descrição da organização do grupo, enfim, compreende o levantamento de aspectos da sua composição, como gênero, faixa etária, tamanho etc., e da rede de relações grupais que se formam. Uma descrição que abranja esses dois conjuntos de características permitirá estabelecer um panorama dos sujeitos que partilham determinadas habilidades culturalmente adquiridas.

Um conhecido estudo de Kishimoto (1997) revelou que o tamanho do grupo e a faixa etária dos praticantes parecem variar em função da brincadeira ou jogo. Descobertas recentes sobre a cultura lúdica dos grupos indígenas no Brasil (Castro e Neira, 2007), demonstram que em alguns jogos existe uma variação um tanto ampla no que respeita às idades dos seus praticantes, no entanto, no momento de jogar, os grupos tendem a se organizar em faixas etárias um tanto estreitas.

Em extensa coletânea sobre a relação entre a cultura e o jogo (Carvalho, 2003), há argumentos suficientes para acreditarmos que nos jogos cujos grupos são de coetâneos, a contribuição para a aprendizagem de determinado elemento cultural será um tanto mais gradual do que naqueles com participação de faixas etárias mais amplas, dada a diferença menor de conhecimentos entre os participantes. Nos grupos onde existe maior amplitude de faixa etária dos participantes, tal fenômeno fica mais evidente. A conclusão que daí se pode tirar é coerente com uma concepção de jogador como agente de sua própria experiência, isto é, ao sujeito, é preciso deixar jogar e não, fazer jogar.

A estrutura de um jogo é definida a partir da inter-relação entre elementos que determinam a sua natureza. Avedon e Sutton-Smith (1971) identificaram nove elementos estruturais nos jogos: propósito ou razão, procedimentos de ação, regras que governam a ação número de jogadores requeridos, papéis dos participantes, habilidades e qualificação, padrões de interações dos participantes, cenário físico e ambiente necessário e equipamento para a sua prática.

Para fins da transmissão da cultura do jogo, além de atentar para os elementos acima descritos, novos elementos devem ser considerados: variações ou formas intermediárias, ou seja, como a brincadeira é apresentada, de modo a facilitar ou dificultar a participação de sujeitos. O desempenho das habilidades exigidas pode ser atingido gradualmente, ou aprendido pelo domínio de formas de complexidade gradualmente maiores. Em diversos jogos existem formas verbalmente codificadas de participar que são mais amenas nas sanções ou nas habilidades exigidas por seus praticantes, que são genericamente qualificadas como "fáceis", por meio de expressões como "café com leite", "neném", "do bem" etc.

No jogo do elástico, por exemplo, existe uma forma de participar menos rigorosa que permite a opção de entrar em qualquer fase da brincadeira. Denomina-se "anjinho" a criança que participa desse modo. O "anjinho" só entra na brincadeira com a anuência de algum dos participantes maiores, não é obrigado a jogar todas as seqüências e, mesmo que erre, não sai do jogo. Ele, entretanto, não opta pelas fases, deve apenas imitar o participante "tutor". Os anjinhos são geralmente as crianças aprendizes.

Uma outra maneira de se penetrar gradualmente na cultura do jogo se dá pelo uso de algumas formas adaptadas para as crianças com menos habilidades ou posses, como da curica para o papagaio<sup>5</sup>. Portanto, em alguns jogos, a forma culturalmente dada está organizada de maneira que a criança penetre gradativamente nos aspectos específicos de sua cultura, em que a exigência e os materiais dispostos são diferentes em função do grau de habilidade que possui.

Como o jogo implica uma aprendizagem sociocultural, evidenciam-se dois atores principais que devem se tornar um foco prioritário de análise: o mais experiente e o aprendiz. Os jogos dos quais participam os sujeitos mais experientes são mais complexos e mais avançados do que aqueles praticados por iniciantes e representam uma forma mais elaborada da cultura da brincadeira (Pontes e Galvão, 1997).

Difícilmente um grupo apresenta entre os seus sujeitos o mesmo nível de habilidade. Levando em conta que os mais experientes organizam, distribuem papéis em um determinado jogo e apresentam, no geral, uma postura mais ativa no grupo, pode-se dizer que a aprendizagem do iniciante depende, em parte, das oportunidades proporcionadas pela criança mais hábil. Uma parte do contato com a cultura mais elaborada do jogo depende então do comportamento do mais experiente, tal qual uma certa tutoria.

A forma como o mais experiente irá lidar com o aprendiz pode ou não facilitar o processo de aprendizagem de determinadas habilidades necessárias para jogar. É certo que deve ser relativizado o "altruísmo" do mais experiente em função do aprendiz, pois geralmente este se comporta de modo a auxiliar aquele em algumas tarefas, essenciais ou não. Um exemplo característico ocorre no momento de empinar o papagaio. Empinar o papagaio, ou seja, colocar o papagaio no ar, é mais fácil se alguém ajudar o empinador, levando o papagaio a uma certa distância para que o empinador possa, por meio de puxões na linha, atingir seu objetivo. Certamente o sujeito que leva o papagaio dispõe de alguns privilégios em função de sua ajuda, como poder, em determinados momentos, pegar na linha do papagaio e fazer manobras no ar (dar cabeçadas).

As oportunidades proporcionadas ao aprendiz podem, como já visto, estar previstas em alguns jogos, no entanto, elas se realizam efetivamente quando as crianças mais hábeis assim o permitem. Nesse sentido, verifica-se a assimetria de papéis e variáveis relacionais como um fator presente no fenômeno de transmissão de cultura.

No que se refere à relação entre criança experiente e aprendiz, o sistema de transmissão de conhecimentos via cultura lúdica parece, em alguns casos, assemelhar-se à aprendizagem dos velhos ofícios, em que a forma de pagar pela oportunidade de aprender é dada por meio do trabalho. No geral, a posição assumida pelo experiente na dinâmica do jogo tende a ser mais ativa, dando direção à brincadeira, arbitrando, indicando erros etc, enquanto a do aprendiz tende a ser mais passiva, observando, jogando, esperando decisão, torcendo etc. Quando se considera, entretanto, a dinâmica da apreensão da cultura, a postura passiva do jogador menos experiente revela-se como parte de uma estratégia ativa.

A análise da relação diádica aqui exemplificada (experiente – aprendiz) é apenas um recorte que facilmente pode ser observado. As nuances de outras relações (aprendiz – aprendiz, experiente – experiente) e, conseqüentemente, das diferenças de níveis de cada uma dessas categorias certamente devem também denotar outros aspectos relevantes para compreensão da transmissão da cultura. De fato, o essencial é investigar os papéis de cada criança no grupo e, desse modo, revelar um pouco acerca da transmissão de conhecimento e habilidades culturalmente adquiridas.

## O JOGO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Embora Platão já sugerisse a utilização do jogo como recurso pedagógico, sabe-se que foi o movimento escolanovista que sistematizou o seu uso na sala de aula devido à sua característica pedagógica. A psicologia de então atribuiu-lhe um grande potencial formativo devido às suas características recreativas.

Na esteira desse movimento, a Educação Física escolar gradativamente substituiu os métodos ginásticos europeus pela utilização de jogos como as lições das aulas, dado seu viés competitivo, apresentava-se como proposta inovadora para a formação do novo cidadão, o homem industrial, forjado em um clima de valorização da eficiência e dos resultados.

A partir de então, o jogo foi sendo crescentemente utilizado como recurso nas aulas. Na segunda metade do século XX, sob a luz do tecnicismo educacional, o jogo recebeu uma nova roupagem. Responsabilizando-se pelo desenvolvimento de inúmeros comportamentos cognitivos, afetivos, sociais e motores, os professores passaram a aplicar jogos visando determinadas aprendizagens. Com base nos pressupostos tecnicistas, o respeito, o raciocínio, a solidariedade, a atenção passaram a ser objetivos alcançados por meio de situações “lúdicas”. Talvez por isso, grande parte dos professores em atuação encontre possibilidades de utilização do jogo como estratégia didático-pedagógica. Posicionando-se de forma inversa a essa crença, Brougère (1997) afirma “não dispormos de provas exatas de um papel essencial do jogo na educação”. (p. 96) Por que isso?

Ora, para o jogo ser integrado como estratégia didático-pedagógica supõe-se a existência de uma instituição escolar que lide com os elementos da cultura. Entretanto, essa instituição não poderá dar conta de toda a cultura, mas da parte que seleciona e estabelece os mecanismos de mediação, que se constituem no uso de manuais e outros materiais (Forquin, 1993). O jogo vai aparecer, então, como recurso didático na escola. Daí advém a contestação de Brougère.

Para ele, se não é a criança que toma iniciativa do jogo, então ela não pode ter o domínio do conteúdo e sequer o domínio de seu desenvolvimento. Sem livre escolha, sem a possibilidade real para a criança decidir, não há jogo, pois não é ela quem decide sobre os passos que dá, quem determina os passos é o professor, é ele quem toma as sucessivas decisões. Para Brougère, assim como para Elkonin (1980), o jogo é uma mutação da realidade. Implica em tomada de iniciativas, em conteúdos, em decisões e, sobretudo em regras porque “as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros” (p. 100).

Para Brougère, o jogo tem uma característica importante: possui dimensão aleatória. Além disso, o jogo não é natural, é uma aprendizagem social. Constitui um espaço social e esse supõe regras no sentido colocado. Por isso, ele é pensado como um meio eficaz de educação escolar da criança. Nada mais equivocado. Segundo o autor, seu caráter incerto e aleatório não permite um programa pedagógico preciso na instituição escolar. A menos que a escola esteja pronta para possíveis confrontos culturais, de maneira a ampliar as possibilidades de uma criação cultural pluralizada.

Ao cotejarmos a literatura da Educação Física escolar, foi possível descortinar o emprego do jogo como tema ou estratégia pedagógica. Observou-se que tanto nos textos mais recentes como Navarro (1986), Schalman (1995), Freire (1989, 2002 e

2005), Mello (1989), Ferraz (1996), Carracedo e Macedo (2000), Correia (2006), Rechia (2006) quanto nos textos mais antigos como Azevedo (1960), Marinho (1957), Medeiros (1959) e Miranda (1947) predomina a visão funcionalista de jogo.

Os textos mais antigos enfatizavam a prática do jogo para uma finalidade moral. Servia como forma de ocupação do tempo das crianças na rua, por exemplo. A moralidade estava posta em princípios da ordem que pudessem combater a desordem dos divertimentos das ruas. Defendiam o jogo com caráter organizativo e regulador. Com isso, buscava-se desenvolver atitudes cooperativas e grupais. O jogo aqui tem um caráter formador de padrões e de condutas socialmente aceitas. O que os caracterizava era sua especificidade corporal e o fato do jogo permitir alcançar habilidades, velocidade ou força.

Para os novos autores, o jogo é o que vai possibilitar o desenvolvimento infantil, que por sua vez, passou a ser caracterizado como a possibilidade do desenvolvimento do conhecimento. Enfatizam a importância do jogo na Educação Física escolar como fator de desenvolvimento cognitivo e pouco se manifestam quanto à relação jogo e cultura. Quando o fazem, referem-se às possibilidades que o jogo permite para o desenvolvimento das habilidades culturalmente determinadas, mas sem dizer quais e por que. Ou se referem a uma constatação de que o jogo satisfaz necessidades de ação da criança e, nesse sentido, o jogo é fundamental para mudanças de necessidades.

Nessa direção, as noções de jogo empregadas pelos novos autores não possibilitam que se aprenda o objeto de estudo da Educação Física. Seu propósito educacional não difere de qualquer outra disciplina do currículo escolar quando justificam o jogo como atividade que desenvolve a consciência. Sequer apresentam a possibilidade de uma consciência prática, quem dirá o desenvolvimento de uma consciência crítica, no sentido de que ambas proporcionam ações pensadas como respostas a necessidades humanas diferenciadas conforme o patrimônio cultural de cada indivíduo.

Na abordagem dessas obras, a ênfase ao jogo ocorre enquanto uma atividade prática. Não se promove o jogo para pensar e agir em função de uma transformação do próprio jogo e da sociedade. O jogo é ofertado principalmente para estimular a ação. Existe apenas uma motivação exterior para uma resposta motora, quase sempre, mediada pela ação do professor.

Mas existem outras razões que limitam o jogo como atividade didática da Educação Física escolar. Recordando as posições de Brougère (1997), se a iniciativa do jogo for exterior, a criança fica inibida ou fica comprometido o desenvolvimento do jogo. Nem todo jogo agrada à criança. E para existir a liberdade do jogo, a criança deve ter o direito de recusar um jogo proposto ou escolher o que lhe agrada. Isso quer dizer que um jogo proposto à criança e que tenha por objetivo evidenciar promover a cooperação, pode ser recusado por ela tendo em vista os colegas, qualquer acontecimento anterior ou a dificuldade das regras. É preciso considerar que o jogo não é simples prazer independente do ambiente cultural da criança.

Nesse sentido, os novos autores cometeram, e possivelmente os antigos também, o erro de colocar o jogo essencialmente como estratégia por excelência da Educação Física, para alcançarem os objetivos a que se propõem. Não perceberam que enquanto tema, o jogo é conteúdo e, dessa forma, precisa ser trabalhado com toda a riqueza nele contida quando este se apresenta como cultura.

Quando o professor de Educação Física seleciona determinados elementos da cultura segundo “os objetivos que pretende alcançar” ou, o pior, quando inventa jogos que não existem visando “beneficiar” as crianças com a sua prática, poderá criar confrontos profundos com a formação cultural de origem da criança e com as razões que essa encontra para jogar. Dentre tantas, a menor das conseqüências será a recusa em prosseguir no jogo.

## ENCAMINHAMENTOS CURRICULARES

As atividades realizadas durante as aulas de Educação Física não podem ser esvaziadas ou fragmentadas a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural. Numa perspectiva cultural deverão, prioritariamente, partir das práticas sociais lúdicas onde o jogo se dê em função da comunicação/expressão de sentimentos e intenções (Neira e Nunes, 2006).

Assim, quando propomos qualquer jogo fora do contexto cultural dos alunos, incorre-se na perda de sentido, sem que seja desencadeada qualquer aprendizagem social significativa. Isto significa que não basta aos alunos conhecer dezenas de jogos. Além disso, precisamos lembrar que não é objetivo da escola ensinar jogos. Os conhecimentos dos alunos sobre os jogos podem ser construídos através de pesquisas com familiares, amigos, vizinhos ou com os colegas das outras turmas, na biblioteca, Internet etc. que abordem suas características. Sua prática, no entanto, não ocorrerá dentro de regras estranhas a eles, para isso propõe-se uma primeira aproximação, baseada na vivência, para que possam ser conhecidas e reelaboradas pelos alunos e professor, possibilitando o concurso de todos.

Ao abordar um amplo repertório de jogos, estaremos lidando com questões referentes aos papéis de gênero, classe e etnia, podendo, mediante a reflexão e o diálogo, desmistificá-los. Os jogos de corda se considerados práticas exclusivamente femininas ou o futebol, somente masculino, caberá ao professor a condução de uma intensa discussão para a análise e interpretação dos motivos que nos levam a pensar dessa forma, visando compreendê-los e transformá-los.

Sabemos também que há manifestações culturais lúdicas relacionadas a, ou mesmo, rejeitadas por determinadas religiões, aspecto que poderá gerar entendimentos equivocados. Ao abordá-las na escola, é preciso dialogar com a comunidade sobre os objetivos e razões daquela temática com muita clareza, explicitando o valor da escola enquanto espaço público e a relevância de todos participarem não só da problematização dos jogos, como também, da sua vivência. Da mesma forma, temas polêmicos trazidos pelos alunos como brincar de pipa com cerol ou cantigas de roda com conotação romântica, são assuntos que devem ser discutidos e problematizados com a turma.

Com esta abordagem entende-se que temas como a ética, sexualidade e diversidade cultural permearão as aulas de Educação Física através de estudos, debates, pesquisas, que remetam a um posicionamento crítico e reflexivo dos alunos, sempre atrelados às manifestações da cultura corporal.

Considerando a amplitude das diferentes dimensões da cultura lúdica, a equipe escolar deverá fazer escolhas sobre quais serão estudadas nos ciclos, em função das características da comunidade esboçadas no seu Projeto Pedagógico. Não há um tempo ou um lugar melhor para cada jogo. A seleção dos jogos que serão tematizados em um dado período letivo poderá se dar em função de um mapeamento inicial da cultura corporal dos alunos e da comunidade. A partir dela, e por meio de uma ação dialógica conforme afirmam Neira e Nunes (2006), os jogos deverão ser vivenciados, ressignificados, ter seus conhecimentos aprofundados e ampliados. Em termos de organização curricular, os jogos familiares serão problematizados na Educação Infantil, os jogos da cultura local, no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, os jogos contemporâneos, no Ciclo Final do Ensino Fundamental e outros jogos ainda não focalizados poderão ser tematizados no Ensino Médio. Como se pode notar, nessa proposta, incluem-se desde o jogo das “cinco marias” até os jogos eletrônicos, sem qualquer preconceito com relação a uns ou outros. O ponto em comum, como se nota, está no fato de que os jogos tematizados no currículo encontram-se no panorama cultural próximo ou distante dos alunos. Obviamente, não se trata de todos os alunos conhecerem o jogo antes de iniciada a problematização, o importante é que saibam que o jogo existe e constitui-se em patrimônio cultural de um grupo em específico. Assim, o elo de ligação poderá ser uma história contada por um familiar, uma informação extraída da rede mundial de computadores ou a assistência a um filme cinematográfico. Trata-se, no limite de valorizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos na cultura paralela à escola.

Para Garcia (1995), ao reconhecer o conhecimento que a criança traz quando entra na escola, o professor a reconhece como sujeito de conhecimento, sujeito capaz, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos, que a escola lhe pode oferecer.

A articulação da cultura corporal lúdica da família e da rua com a cultura lúdica do educador, sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se apropriem da cultura de forma geral como um meio de obter uma participação social mais justa e plena. Um professor comprometido mostrará como os diferentes grupos construíram historicamente sua cultura lúdica e, por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos, e à escola cabe socializá-la. Pouco a pouco, lembra Garcia (1995), convém explicar que o conhecimento é parte da luta pelo poder e que, portanto, é preciso lutar pela garantia de acesso e apropriação, como parte da luta pela democratização da sociedade, e pela sua própria emancipação.

Ao incorporar os conhecimentos sobre o jogo que os alunos já dominam, o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor condição para os alunos compreenderem o mundo em que vivem e a discriminação e exclusão de que são vítimas. Além disso, o professor potencializará a criança para sua luta por sobrevivência, libertação e participação social, política e cultural.

Ao incorporar os jogos de origem da criança, não apenas no que ela já conhece, mas buscando novas fontes de informação, em sua comunidade e na literatura referente ao tema, o professor influirá para que a criança enriqueça o conhecimento sobre a história do seu grupo social e da classe trabalhadora, podendo se orgulhar tanto da sua origem, quanto da sua posição na sociedade. Esta é, para nós, a via para a reconstrução de sua identidade cultural e do sentimento de nacionalidade.

Incorporando o universo lúdico vivencial das crianças ao currículo da Educação Física, o professor também aprenderá, atualizando seus próprios conhecimentos, aprendidos em seu curso de formação, onde lhe foram apresentadas como universais. Se o professor for capaz de mudar e aprender, transformará a aula de Educação Física num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros. Será o envolvimento das crianças em relatos e trocas de experiências vividas por elas em sua comunidade. Uns aprenderão com os outros, e os que num dado momento revelam saber menos do que outros serão ajudados, pelo professor ou pelos que já sabem, a fazer aquilo em que, em outro momento, serão capazes de realizar sozinhos (Garcia, 1995).

No processo de dar voz às crianças, o professor poderá descobrir a capacidade delas se expressarem através da linguagem lúdica (cantando, dançando, fazendo mímica, jogando) e, também, a linguagem oral, a forma dominante em sua cultura. E, além das linguagens já dominadas em seu cotidiano, na escola, estas crianças terão acesso a tantas linguagens, quantas forem postas à sua disposição, responsabilidade da escola comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVEDON, E. M. *The study of games*. New York: John Wiley & Sons, 1971.

ARCHER, J. Childhood gender roles: social context and organization. In: H. McGURK (org.), *Childhood social development: contemporary perspectives*. Hove, Hillsdale: LEA, 1992.

AZEVEDO, F. *Da Educação Física*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BENJAMIM, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da educação. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. I.

BICHARA, I. D. *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de dois a sete anos*. Tese de doutoramento. São Paulo: IPUSP, 1994.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física – Volume 7*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

BERALDO, K. E. A. *Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de cinco a dez anos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: IPUSP, 1993.

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

BRUHNS, H. *Corpo parceiro e corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1993.

CHAGAS, C. A. M. *et al.* Formação de grupo e segregação em brincadeiras de rua. In: *Anais de Etologia*, 18, p. 176, 2000.

CARVALHO, A. M. A. *et al.* (org.) *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CASTRO, D. M. e NEIRA, M. G. *Cultura corporal indígena: um estudo de caso*. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação da USP: FEUSP, 2007.

ELIAS, N. *O processo civilizador*: vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELKONIN, D. B. *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros, 1980.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIEDMANN, A. *A arte de brincar*. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.



GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir*. Campinas: Papyrus, 1994.

HIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectivas, 1980.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, J. e MADUREIRA, J. R. A educação física em jogo: práticas corporais, expressão e arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 27, n. 2, p. 9-25, jan. 2006.

MACCOBY, E. E. Gender as a social category. In: *Developmental psychology*, v. 24, n. 6, p. 755-765, 1988.

MARINHO, I. P. *Educação Física, recreação, jogos*. Rio de Janeiro: S.N., 1957.

MEDEIROS, E. B. Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural. *Cadernos do EDM: Comunicações e debates*, v. 2, n. 2, p. 132-140, 1990.

MEDEIROS, E. B. *Jogos para recreação infantil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

MIRANDA, N. *200 jogos infantis*. Rio de Janeiro: Globo, 1947.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículos: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, M. G. *A Educação Física na escola pública municipal: uma experiência curricular multicultural*. Relatório de Pesquisa. Campinas: FEF-Unicamp, 2006.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NETO, S. J. O jogo de bolinha de gude. *Cadernos do folclore*. Brasília: MEC, 1997.

OLIVEIRA, V. M. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PARO, V. *Estrutura da escola e qualidade de ensino: a organização didático-administrativa e a realização de fins ético-políticos pelo ensino público fundamental*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2003.

PIACENTINI, T. A. *A modernidade: uma visão isolada/ilhada*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, ago/dez, 1994.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PONTES, F. A. R. e GALVÃO, O. F. Estudo descritivo das regras do jogo de peteca. *Boletim de Psicologia*. Sociedade de Psicologia de São Paulo, v. 42, n. 96, p. 79-88, 1992.

SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1984.

SILVA, S. D. B. da *et al.* Impressões de meninos sobre a participação de meninas em duas brincadeiras tipicamente masculinas. In: *Anais do II Congresso Norte-nordeste de Psicologia*. 1 CD, 2001.

SOARES, C. L. *et al.* *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TEDESCO, Juan Carlos. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. *Cad. Pesqui.*, nº 117, nov. 2002, p.13-28.

VOLPATO, G. *O jogo, a brincadeira, o brinquedo no contexto sociocultural criciumense*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1999.

#### Contatos

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
Fone: (11) 30913551  
Endereço: Av. da Universidade, 308 - sala 27 – bloco B – SP, CEP: 05508-040  
E-mail: [mgneira@usp.br](mailto:mgneira@usp.br)

#### Tramitação

Recebido em: 23/01/2009  
Aceito em: 30/08/2009