



Paulo Augusto Boccati

**Jogo e Educação Física escolar:
reflexões a partir de duas realidades**

Campinas

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Paulo Augusto Boccati

**Jogo e Educação Física escolar:
reflexões a partir de duas realidades**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Graduação da Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual
de Campinas para obtenção do título de
Licenciado em Educação Física.

Orientador: Jocimar Daolio

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA MONOGRAFIA
DEFENDIDA PELO ALUNO PAULO
AUGUSTO BOCCATI, E ORIENTADA
PELO PROFESSOR DR. JOCIMAR
DAOLIO.

Campinas

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR ANDRÉIA DA SILVA MANZATO –
CRB8/7292
BIBLIOTECA “PROFESSOR ASDRÚBAL FERREIRA BATISTA”
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNICAMP

B63j Boccati, Paulo Augusto, 1986-
Jogo e Educação Física escolar : reflexões a partir de
duas realidades / Paulo Augusto Boccati. – Campinas, SP:
[s.n], 2014.

Orientador: Jocimar Daólio.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de
Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Jogos. 2. Educação física escolar. 3. Educação física -
Aspectos sociais. 4. Educação física - Estudo e ensino. I. Daolio,
Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: School playing and physical education :
reflections of two realities

Palavras-chaves em inglês:

School playing

School Physical Education

Physical Education- social aspects

Physical Education- study and teaching

Banca examinadora

Jocimar Daolio [orientador]

Edivaldo Góis Junior

Data da defesa: 26-11-2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelos dons que me destes.

À Unicamp, pela experiência acadêmica de excelência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro durante o período de Iniciação Científica.

A todos os professores da Faculdade de Educação Física da Unicamp, em especial à professora Elaine, por me mostrar que a Educação Física e a docência se fazem com amor, ao professor Odilon pelas orientações, e ao professor Edivaldo por sua dedicação ao ensino.

Ao meu orientador, professor Jocimar, por me orientar neste caminho de mais de dois anos, pela paciência e dedicação e por me proporcionar um crescimento acadêmico tão profundo. O senhor é, sem dúvidas, para mim um exemplo de professor e de homem.

A todos os funcionários e colegas da Faculdade de Educação Física da Unicamp, em especial ao amigo Guilherme por todos esses anos de caminhada.

À minha mãe, que enfrentou todas as dificuldades para me educar e sempre fez o melhor por mim.

À minha família, pelo apoio e colaboração em todos os meus anos de estudo.

À Companhia de Jesus e a todos os amigos Jesuítas, pela formação intelectual e espiritual que me proporcionaram.

À minha namorada Gisele, pelo apoio, por acreditar em mim, pela compreensão em todos os momentos que precisei me ausentar e por ser essa companheira maravilhosa.

Aos professores e as escolas que me permitiram realizar esta pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho e durante os anos de minha formação.

“todos os bens e dons vêm do Alto...”

Santo Inácio de Loyola

BOCCATI, Paulo Augusto. **Jogo e Educação Física escolar: reflexões a partir de duas realidades**. 2014. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RESUMO

Este trabalho visa, a partir de uma perspectiva sociocultural, a abordar o tema jogo e como este conteúdo foi trabalhado em aulas de Educação Física a partir das observações de campo realizadas. Como referenciais teóricos, partimos de uma análise sobre o jogo e sua relação com a cultura, da caracterização do jogo sob o ponto de vista de autores que estudam este conteúdo e a relação do jogo com a Educação Física escolar, assim como considerações sobre esta área. Como observações de campo, acompanhamos aulas de Educação Física em duas escolas da rede pública do município de Campinas-SP, em um conjunto de vinte aulas observadas em cada escola. Após as observações, pudemos notar acentuadas diferenças, tanto nos tipos de atividades propostas pelos professores quanto nas reações e condutas por parte dos alunos. Para que pudéssemos compreender melhor essas dinâmicas, realizamos uma análise a partir dos referenciais teóricos sobre estes dois modelos de aulas observados. A primeira grande diferença que notamos e nos propomos a discutir refere-se ao espaço de realização das aulas de Educação Física, pois no primeiro modelo a escola dispõe de uma quadra poliesportiva, enquanto no segundo não há tal espaço. Já o segundo ponto de análise refere-se à reação dos alunos em cada modelo de aula e, em seguida, as estratégias utilizadas por cada professor. Trabalhar com o tema jogo, seu desenvolvimento em aulas e a significação para os alunos implica refletir sobre um elemento que estará presente no cotidiano do professor de Educação Física. Portanto, esperamos contribuir para um melhor entendimento do tema jogo e sua relação na dinâmica das aulas de Educação Física, bem como, a intervenção do professor desta área a partir da discussão sociocultural de um tema da cultura corporal.

Palavras-chave: Jogo; Educação física escolar; Educação física - Aspectos sociais; Educação física - Estudo e ensino.

BOCCATI, Paulo Augusto. **School playing and physical education: reflections of two realities.** 2014. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ABSTRACT

This work aims at, from a sociocultural perspective, to talk about the following topic: school playing and how this content has been worked in Physical Education from the field observation. As theoretical frameworks, we make an analysis on the school playing and its relationship with culture, the characterization of the school playing from the point of view of authors who study this content and the relationship of the play in the school playing with the school Physical Education, as well as considerations on this area. As notes from the field, we followed Physical Education classes in two different schools of public schools in the city of Campinas, SP, Brazil, in a set of 20 lessons observed in each school. After the observations, we noted significant differences, not only in the types of activities proposed by teachers but also the reaction and behavior of students. To better understand these dynamics, we performed an analysis from theoretical frameworks on these two models of lessons observed. The first major difference is that we have noticed and we proposed to discuss refers to the area that was used to the Physical Education class, because in the first model the school affords a sport field, while in the second model there is no area to the activities. The second refers to the reaction of the students in each model of class, and following, the strategies used by each teacher. Work with this subject, its class development and the meaning to the students implies a reflection about an element that will be in the teacher's daily routine. Therefore, we hope to contribute to a better understanding about this subject and its relation with the dynamic of the Physical Education classes, as well as the teacher's intervention in this area starting from a sociocultural discussion about a subject from the body culture.

Key words: School playing; school Physical Education; Physical Education- social aspects; Physical Education- study and teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 A CULTURA DO JOGO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	12
1.1 O jogo e a cultura.....	12
1.2 As características próprias do jogo	20
1.3 A Educação Física escolar e o jogo	26
2 A PESQUISA DE CAMPO.....	33
2.1 Delimitação da pesquisa de campo	33
2.2 Metodologia	34
2.3 O Campo - Iniciação Científica	36
2.4 O Campo - Estágio.....	42
3 INTERPRETAÇÃO	47
3.1 Sobre linhas e alinhamentos	47
3.2 Sobre sobrelhas franzidas e sorrisos nos rostos	52
3.3 Sobre as estratégias dos docentes e a resolução de problemas	59
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é estudar e analisar a forma como o tema jogo é trabalhado a partir de duas realidades, com dois modelos de aulas em escolas distintas. Para isso, observamos um conjunto de 20 (vinte) aulas em cada uma das duas escolas da rede estadual de ensino do município de Campinas nas quais realizamos a pesquisa, ambas com turmas do segundo ano do ensino fundamental. Realizamos a opção pelos anos iniciais do ensino fundamental, pois é neles que o jogo é um conteúdo bastante trabalhado.

Este trabalho teve início no segundo semestre de 2012, com a pesquisa de Iniciação Científica na qual procurávamos estudar os significados e interpretações que os jogos possuem para os alunos, assim como buscar compreender, por meio da observação de aulas de Educação Física, o caráter competitivo que ocorre nos jogos. No ano seguinte, durante a disciplina de Estágio Supervisionado, acompanhamos um segundo professor em que verificamos que as aulas eram bastante diferentes em relação às acompanhadas durante a pesquisa da Iniciação Científica. Isso despertou nossa curiosidade para buscar entender essas diferenças, os elementos que permeavam as aulas, as reações dos alunos, as características de cada escola e as estratégias de ensino de cada professor.

Para começar o nosso estudo, buscamos uma primeira análise teórica, no Capítulo 1 deste trabalho. Na primeira sessão, denominada “O jogo e a cultura”, realizamos o estudo do jogo a partir de uma perspectiva sociocultural. Entendendo a Educação Física como área que trata dos temas relacionados à cultural corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e o jogo como uma de suas temáticas, podemos entender que o jogo faz parte da cultura e de sua dinâmica.

Sendo assim, uma vez que o jogo está inserido na cultura, é preciso entender melhor o que é cultura, e para tanto, buscamos os autores Chauí (2005) e Geertz (2011) para esta reflexão, assim como trazemos os conceitos de Marcel Mauss (2003), que foi o primeiro autor a analisar o corpo sob o ponto de vista da cultura.

Por fim, nesta primeira sessão, estudamos o conceito de “cultura lúdica” apresentado por Brougère (2010), que segundo o autor, é o conjunto de referências que tornam o jogo possível, desta maneira, apontando o tema da próxima sessão.

Partindo para a segunda sessão, buscamos nos aprofundar sobre o que é o jogo e suas principais características. A princípio nos parece difícil definir um conceito tão amplo como “jogo”, entretanto trazemos autores como Brougère (2010), Caillois (1990) e Huizinga (2004), que a partir de uma perspectiva sociocultural nos esclarecem sobre este assunto.

Já na terceira sessão do primeiro Capítulo, realizamos um diálogo sobre como toda esta temática do jogo pode ser trabalhada na Educação Física, assim como alguns princípios que norteiam a área e como ela está relacionada com a cultura.

No Capítulo 2, avançamos para a pesquisa de campo, que foi realizada a partir da modalidade de pesquisa descrita por André (2005) como “estudo do tipo etnográfico”, que possui, como suas principais características, técnicas similares à etnografia, como observação direta, registros, anotações e diálogo com referencial teórico. Neste capítulo, realizamos uma descrição das aulas observadas nas escolas, com as atividades realizadas, a forma como os professores a conduziam e as principais reações dos alunos.

No Capítulo 3, realizamos um cotejamento destes dois modelos de aulas, no sentido de examiná-las, colocando-as em paralelo, para maior compreensão. Neste sentido, realizamos nossa análise a partir de três aspectos.

No primeiro destes aspectos, procuramos entender as relações que o espaço físico traz para os jogos e para as aulas, pois, no primeiro modelo observado, a escola possuía uma quadra poliesportiva, enquanto no segundo modelo a escola não dispunha deste espaço, sendo que as aulas eram realizadas no pátio e em um espaço gramado. Verificamos que é importante um espaço adequado para a prática da Educação Física, mas somente isso, não garante que a aula esteja pronta.

O segundo ponto que buscamos interpretar foi a reação dos alunos durante as aulas de Educação Física. No primeiro modelo de aula observado, a competição gerou conflitos, tensão permanente entre os alunos e tentativas de trapaça com a quebra de regras. No segundo modelo observado, as reações foram bastante diferentes, houve maior participação e colaboração entre os alunos.

O último aspecto que procuramos refletir foi as estratégias de ensino utilizadas pelos professores. No primeiro modelo, o professor tentou realizar algumas estratégias para amenizar a competição entre os alunos, entretanto, ações pontuais

pareceram não surtir efeito em uma dinâmica de aula na qual os alunos já estavam habituados com a competição. Já no segundo modelo, o professor utilizava-se de certas estratégias no cotidiano de suas aulas, sendo assim, consolidando um outro processo de dinâmica de aulas.

Por fim, na última parte deste trabalho, as considerações finais, trazemos uma síntese daquilo que mais nos chamou a atenção durante a pesquisa de campo e sua interpretação.

1 A CULTURA DO JOGO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

1.1 O jogo e a cultura

Segundo o Coletivo de Autores (1992), o jogo, ao lado da dança, ginástica, lutas e esporte, é um dos conteúdos da Educação Física, conteúdos estes que foram construídos historicamente e compõem a chamada cultura corporal. A cultura corporal representa práticas e conhecimentos que envolvem o corpo, como as que foram anteriormente citadas pelo Coletivo de Autores, além de outras que também a configuram, como o circo, a capoeira, as atividades aquáticas, atividades na natureza, etc.

Quando falamos em cultura corporal, estamos falando dos aspectos próprios da cultura, que possui um duplo processo, de apropriação e de produção. Neste sentido, o ser humano faz uso de sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, desta maneira, o conteúdo de ensino da Educação Física é configurado por estas atividades corporais produzidas pelo homem que foram institucionalizadas, permitindo que o aluno compreenda que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Isto permite estimular o aluno a também produzir outras atividades corporais, que poderão ser institucionalizadas e fazer parte da cultura (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No decorrer da sua história, o homem cria conhecimentos nos mais diversos campos, dentre eles a matemática, geografia, física, química, e outros, assim como também cria conhecimentos de práticas corporais, ou seja, uma cultura corporal. Para o Coletivo de Autores (1992), esta cultura corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade, que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. Um conteúdo que, como os outros, é fundamental para o entendimento do ser humano e da realidade numa visão de totalidade.

Neste sentido, Daolio (2004) avança neste conceito ao trazer a discussão simbólica de cultura para a área da Educação Física, compreendendo a dinâmica escolar da Educação Física como prática cultural que atualiza, ressignifica e revaloriza os conteúdos tradicionais da área, considerando as especificidades e características de cada grupo nos quais este processo esteja ocorrendo.

Ou seja, quando se joga não se está apenas reproduzindo um conteúdo que foi histórico e culturalmente construído, as ações estão sendo atualizadas, novos significados estão sendo colocados, assim como novos valores. O contato com esta produção cultural que foi construída ao longo da história torna todos esses conteúdos inesgotáveis - tamanha sua amplitude - e provisórios - pois estão em constante resignificação. Neste sentido, quando olhamos para o jogo, é fundamental que seja considerada toda sua dinâmica cultural, pois o jogo faz parte deste processo. Jogar com um grupo de pessoas, ou mesmo jogar sozinho, pressupõe alguns símbolos, referências que só fazem sentido num sistema de significação, num sistema cultural. Portanto, para que possamos compreender o jogo é necessário que compreendamos sobre o que é cultura e o que ela significa, para que possamos entender melhor a cultura corporal de movimento e o jogo.

Para esclarecer melhor o conceito de cultura e de ordem simbólica, podemos recorrer à Chauí (2005). Para a autora o ser humano tem a capacidade de dar um sentido, um significado ao que o cerca, sendo assim, vamos atribuindo estes significados por meio da manipulação de símbolos, o que transcende uma mera presença material no mundo, tanto às ações, quanto às coisas e pessoas, desta maneira, surgem os valores e os sentidos.

Com isso, não é possível dizer que uma ação humana, ou uma coisa que tenha sofrido nossa intervenção, seja “natural”, pois as ações humanas e as coisas que nos rodeiam possuem sentidos, significados, que o indivíduo e a sociedade atribuem a elas. Como exemplo, podemos citar a lágrima: chorar é algo natural em nossa espécie, mas uma lágrima pode ter diferentes significados, ela pode significar tristeza ou uma grande felicidade. Ou seja, a nossa capacidade de atribuir significados às coisas e às nossas ações fazem com que elas sejam permeadas pela cultura.

Para Chauí (2005), a cultura passa a significar a relação que os seres humanos estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros seres humanos e com a natureza, relações que se transformam no tempo e variam conforme as condições do meio ambiente. Portanto, a “cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUÍ, 2005, p. 376).

Chauí (2005) demonstra que em certas sociedades tribais o sistema de aliança das tribos determina as relações de parentesco. Quando uma criança nasce, esta é levada à irmã do pai, que deverá responsabilizar-se pela vida e educação da criança. Em outras tribos, a criança é entregue à irmã da mãe. Nos dois casos, a relação principal da criança é estabelecida com a tia, sendo assim, como fica a afirmação de que as mulheres amam naturalmente os seus filhos e que é desnaturada a mulher que não demonstra amor com os filhos, cuidando deles?

Desta maneira, podemos verificar como a construção de certos valores está ligada a um contexto histórico e social, e que não é possível pensar na ideia de uma natureza humana como algo universal e atemporal, pois os seres humanos são culturais e históricos.

Começamos assim a entender que há uma diferença essencial entre natureza e a cultura. A natureza opera por causalidade necessária ou com a lei da causa e efeito, assim como um bebê recém-nascido que, ao sentir fome, busca o seio da mãe, pois ele possui uma necessidade de se alimentar. Entretanto, quando o homem é permeado pelo mundo do significado, da cultura, ele é dotado de liberdade e razão, agindo por escolha, de acordo com valores e fins estabelecidos por ele próprio. A cultura é o campo instituído pela ação dos homens, que têm a possibilidade de escolha além da natureza e da necessidade meramente biológica. O ser humano vai atribuindo um sentido aos seus atos, uma finalidade, valores, instituindo distinções (que não existem na natureza) entre bom e mau, verdadeiro e falso, belo e feio, justo e injusto, agradável e desagradável.

Ao realizarmos este tipo de análise, verificamos que aquilo que tomávamos como natural é de fato cultural, e o que era evidente torna-se infinitamente complexo (LAPLANTINE, 1988). Olhar para o ser humano em sua totalidade é desvendar todos estes processos culturais e históricos, desta maneira, a máscara da naturalidade vai se despidendo para que possamos compreender como significados e valores foram construídos. Isso nos torna mais maduros e também mais responsáveis, pois sabemos destas construções, e que a nós é possível repensar e refletir sobre o que nos cerca.

Um outro autor que pode nos ajudar na compreensão de cultura é Geertz (2011), pois, para ele, o homem constrói teias de significados, que geram um sistema de signos. Estar no mundo é estar nesta teia tecida pelo próprio homem, na qual há um sistema, entrelaçado, amarrado e complexo de símbolos e sentidos. A análise da cultura

é essencialmente semiótica, ou seja, estudar cultura pressupõe uma ciência que estude fenômenos culturais, sistemas de significado, desta maneira, “*ela não é uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa à procura do significado*” (GEERTZ, 2011, p.4).

Para exemplificar, Geertz (2011) menciona a situação na qual dois garotos piscam rapidamente o olho direito, sendo que em um deles o movimento é devido a um tique nervoso e no outro é uma piscadela voluntária. Como movimento, os dois são idênticos, entretanto, a diferença entre as duas piscadelas é bastante grande. O garoto que pisca voluntariamente está se comunicando, de forma precisa e especial, podendo ser deliberadamente, para alguém em especial, transmitindo uma mensagem, ou de acordo com um código social estabelecido, ou ainda, zombando do primeiro garoto que está realizando um movimento involuntário.

Contrair as pálpebras de propósito, quando existe um código público no qual agir assim possui um significado, é piscar. Numa pequena estrutura de comportamento identificamos um sinal de cultura, um gesto (Geertz, 2011). Sendo assim, a cultura é pública, pois o significado também é público, desta maneira, para que uma mensagem possa ser transmitida através de uma piscadela, é preciso que os membros do grupo tenham conhecimento do código daquela piscadela, da mesma forma, para que o jogo aconteça é preciso que todos conheçam suas regras.

O jogo, como elemento da cultura, também é público, assim como seu conjunto de significados. É preciso ter o conhecimento do significado e das particularidades da ação para realizá-la e também transformá-la. Se um jogador não sabe as regras do jogo, é preciso que antes do início da partida este tome conhecimento destas e, no decorrer da mesma, estas regras vão fazendo sentido.

Podemos afirmar que o jogo não se restringe somente à regra. Em cada sociedade há um modo de se jogar. Costumes e tradições. Alguns jogam com grande competição, outros com fair play, alguns grupos possuem um tipo de linguagem bem definida para cada ocasião. Quando se joga, o jogador adentra neste universo do jogo que pode ser muito particular dependendo de cada grupo, com um sistema de signos e referências muito particular. Ou seja, estar no ambiente do jogo, é estar em contato direto com a cultura.

Sendo assim, temos que a cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidas. Uma mesma ação pode ter diferentes sentidos, como piscar ou chorar. A interpretação, portanto, está ligada à interpretação destes sistemas de significados. Nesta perspectiva, Geertz (2011) salienta a importância de se atentar ao fluxo de comportamento, pois é através dele que as ações sociais encontram sentido e ocorre a articulação das formas culturais. Podemos ter acesso aos sistemas simbólicos observando e analisando os acontecimentos ocorridos.

Ou seja, para se realizar uma análise de um fenômeno cultural, precisamos nos atentar ao comportamento, a ação e seu significado, pois o fenômeno em questão está ligado a uma cultura, a uma dimensão simbólica. Este sistema de significado é público, e foi historicamente construído. O mesmo acontece com os conteúdos da Educação Física, pois no decorrer da sua história, o homem foi construindo uma cultura corporal, diversos tipos de atividades ligadas ao corpo.

Quando nos referimos ao corpo, Marcel Mauss foi o primeiro a considerá-lo como passível de análise cultural ao pensar na ideia de “técnica corporal” e como há diferenças na forma como cada sociedade faz uso de seus corpos. Mauss (2003, p.401) descreve o conceito de técnica corporal como sendo “*as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo*”. Para o autor, esta técnica é tradicional (pois ela é transmitida) e eficaz (pois atende às necessidades de um grupo). Mauss apresenta uma série de exemplos, como o ocorrido na primeira guerra mundial, na qual as tropas inglesas não conseguiam utilizar as pás francesas, pois para cavar com essas pás era preciso realizar um giro com a mão que os ingleses não estavam habituados, sendo necessária a substituição de oito mil pás por divisão.

Há ainda um processo de transmissão de hábitos e valores culturais realizados por meio de um processo que Mauss (2003) chamará de imitação prestigiosa. Ou seja, a criança imita atos bem-sucedidos que ela viu serem efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. Por meio deste processo é possível notarmos a importância de certos costumes e valores em uma determinada cultura.

Em crianças de menor idade a atitude dos pais, e também dos professores, é dotada de grande eficácia simbólica perante elas, que tendem a imitá-los. Quando estas crianças atingem a adolescência, outras fontes também passam a influenciá-las, como

mídia e outros colegas de seu convívio social. Imitar a maneira de andar de um determinado personagem de um filme, usar o penteado ou driblar como aquele craque do futebol, vestir-se com aquela roupa “descolada”, fazer o famoso “gol de mão” ou falar e usar certas gírias como aquele rapaz “popular” do colégio. Na criança este processo acontece de forma mais automática, enquanto o adolescente observa com mais atenção certos hábitos de pessoas que ele prestigia, para que possa imitá-los.

Mauss (2003) também cita o exemplo do modo de andar da mulher maori (uma tribo da Nova Zelândia). Estas mulheres adotam, e exercitam suas filhas para fazerem o mesmo, um certo jeito de andar, um *“balanceio solto e no entanto articulado dos quadris que nos parece desgracioso, mas é extremamente admirado dos Maori”* (MAUSS, 2003, p.405). Diante de todos os exemplos que Mauss observou, o autor conclui que talvez não exista “maneira natural” no adulto.

Com este conceito podemos notar como há a valorização de certos comportamentos em detrimento de outros que irão compor um conjunto de gestos típicos de uma determinada sociedade. Vemos isso facilmente quando observamos pessoas de procedências diferentes, como o conjunto de hábitos de um japonês, um brasileiro ou um inglês, ou mesmo de particularidades de um paulista, um gaúcho ou um baiano.

Estes gestos e os movimentos corporais são próprios da cultura, passíveis de transmissão e transpassadas de significados específicos. Para Mauss, só é possível falar em técnica por ela ser cultural.

Portanto, quando olhamos para o jogo, não são apenas as regras que são transmitidas, mas sim todo o modo de jogar. As crianças irão imitar os valores e os tipos de condutas de atores sociais aos quais ela prestigia ou possuem algum tipo de influência sobre ela. Sendo assim, uma mesma atividade, com as mesmas regras, pode aparecer de forma muito distinta em diferentes grupos sociais. Quando as crianças chegam à escola, quando elas aprendem um determinado jogo ou realizam certa atividade, há todo um conjunto de hábitos e valores que acompanham sua bagagem social. Não são apenas as regras que devem ser ensinadas e pensadas no jogo, mas sim o conjunto de símbolos que o permeiam.

Mas considerar o que é jogo, e de como ele está ligado a todo este processo cultural é uma tarefa complexa. Dentro deste universo, olhar para o fenômeno jogo

pressupõe assumir uma concepção que não pode ser vista de forma simplista. O emprego do termo não é um ato solitário, mas pressupõe todo um contexto social que compreende falar e pensar da mesma forma, com significados que fazem sentido em um grupo, e desta maneira uma determinada atividade pode ser considerada como jogo, sendo assim, o jogo vai assumindo valores e significados de acordo com cada lugar e cada época (KISHIMOTO, 2010).

Neste sentido, podemos observamos como um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não, como aponta Kishimoto (2010), pois tais condutas possuem seus significados de acordo com cada cultura e cada grupo social, entretanto, em todos os casos, para que o jogo exista é necessário que o sujeito que joga tenha consciência de que está jogando e que manifeste conduta compatível com a situação. A autora traz o exemplo do arco e fecha, pois para nós esta atividade é um jogo, entretanto, para certas culturas indígenas, representam instrumentos para a arte da caça e da pesca.

Portanto, dizer o que é jogo consiste num ato social, pois como o jogo faz parte da cultura, logo, este também é público, assim como o seu sistema de significados. Afirmar que este conjunto de signos e símbolos faz parte de um grupo social, vai muito além das regras do jogo, do que “vale” e do que “não vale” na partida, mas perpassa todos os valores que fazem parte do jogo. Como explicar as diferentes condutas de diferentes grupos nas mesmas atividades de jogo? Isto faz parte dos valores trabalhados em cada grupo, do significado de participar da atividade, de vencer, de encarar o adversário. Tudo isso são símbolos que adquirem significados para o conjunto do grupo.

Segundo Brougère (2010), para que uma atividade seja um jogo é necessário que ela seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais, em função da ideia que estes possuem dessa atividade, pois o jogo não é uma dinâmica natural do ser humano e todo o jogo é dotado de significações sociais que precisam, como outras, de aprendizagem. Para o autor, um dos locais onde existe essa aprendizagem são as brincadeiras entre o bebê e sua mãe nas quais a criança começa a se inserir no jogo com a mãe, mais como um brinquedo da mãe do que como uma parceira, para posteriormente desempenhar um papel mais ativo e, a seguir, assumir o mesmo papel que a mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. Nestas primeiras atividades a criança vai aprendendo a reconhecer o aspecto fictício do jogo (pois o corpo não desaparece de verdade) e a representação de

papéis; a repetição mostra que a brincadeira não altera a realidade. Há, portanto, estruturas pré-existentes de signos que vão definindo uma cultura lúdica em geral, ou seja, uma cultura e um sistema de significações que tornam o jogo possível.

Trabalhar com a Educação Física é, portanto, trabalhar com a cultura e seus sistemas de significação. Para nos ajudar nesta interpretação, o próprio Brougère (2010) irá refletir a respeito desta “cultura lúdica”. Para o autor, o jogo é um produto cultural, dotado de certa autonomia, no qual o sujeito que joga insere-se num sistema de significações, numa cultura que lhe dá sentido.

Brougère (2010) define cultura lúdica como conjunto de regras e significações próprias do jogo, que o jogador aprende e domina em seu contexto e é esta cultura que torna possível o jogo, pois ela permite a referência a certas significações que tornarão aquela atividade como sendo um jogo, além de um rompimento com a vida “real”.

Veremos mais adiante como o jogo possui esse isolamento da vida cotidiana, uma de suas características fundamentais. A vida cotidiana possui suas referências, sua moral, seu código, assim como o jogo que possui um sentido em um sistema de referências. Na vida cotidiana, ninguém sairia correndo atrás de uma bola, pois algumas atitudes só fazem sentido dentro de um contexto, dentro de uma cultura lúdica que lhe dá sentido.

Como toda cultura, a cultura lúdica possui um duplo movimento, ou seja, ela é adquirida por meio da observação de outras crianças, com a convivência com os pais, a mídia e os valores de cada grupo social e também ressignificada pelo indivíduo. Além disso, a história e o desenvolvimento da criança não produzem por si só uma cultura lúdica, esta é produto de interações sociais, isto é, essa experiência não é simplesmente transferida para o indivíduo, ele é co-construtor, produzindo novas significações. Podemos ainda afirmar que quando se trata de produção de novos signos, o jogo é um lugar privilegiado, pois a criatividade é um dos elementos do jogo, tanto modificando as regras já existentes, como criando novos jogos e novas maneiras de se jogar.

Brougère (2010) considera que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. Através da interação social a criança adentra nesta cultura que torna o jogo possível, num conjunto

de significados vivos, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função de condições climáticas e espaciais, dos hábitos e valores.

O jogo é um sistema simbólico que faz sentido dentro de significações próprias da cultura, como uma piscadela que pode transmitir várias mensagens e códigos estabelecidos socialmente; uma lágrima que pode ter vários significados; a maneira como se faz uso do corpo; a imitação e a tradição de certos valores e costumes. Jogar pressupõe estar inserido em um conjunto de regras e significações próprias do jogo. Os signos que perpassam a cultura lúdica e o jogo possuem valores que foram historicamente construídos e, se foram construídos, são passíveis de serem refletidos e reconstruídos.

Entretanto, mesmo variando em cada cultura, algumas características são comuns a qualquer jogo, caso contrário não poderia ser considerado jogo e nem mesmo levar tal denominação. Isso nos leva inevitavelmente a uma pergunta, afinal, o que é jogo? Responderemos essa pergunta, bem como trataremos algumas considerações importantes sobre jogo no próximo tópico.

1.2 As características próprias do jogo

O jogo possui algumas características próprias, como Huizinga (2004) muito bem definiu. A primeira delas é o fato do jogo distinguir-se da vida “real”, ou seja, o jogo possui uma realidade própria, uma delimitação imposta pelo tempo (duração) e espaço no qual se realiza. Neste sentido, surgem regras e convenções sociais que só fazem sentido neste tempo/espaço do jogo. Quando o jogo acaba, as regras que ali valiam terminam juntamente com ele; volta-se à realidade.

Para ilustrar esta primeira definição, podemos usar o exemplo de Brougère (2010) sobre a brincadeira de “lutinha”. Um adulto que não esteja familiarizado com o contexto do jogo, ao chegar para separar dois garotos que estejam brincando de “lutinha”, irá ouvir dos garotos “não estamos brigando de verdade, é só brincando!”. Naquele espaço/tempo, vale a realidade do jogo de luta, e convenções são aceitas pelos participantes. Se um deles acertar um soco de verdade no companheiro, a brincadeira

para, a vida “real” volta, lembram-se das regras - “não vale bater de verdade!” - para assim poderem voltar à realidade do jogo.

As regras ou convenções, portanto, são essenciais para que o jogo aconteça. Pode-se jogar com regras já determinadas, com o que “vale” e o que “não vale”, mas também é possível que as regras sejam acordadas com os jogadores antes do início da partida, desta maneira, adaptando-se melhor à realidade daquele grupo. Ainda é possível que um fato inesperado, que fuja às regras pré-estabelecidas, aconteça no decorrer da partida, desta maneira, é necessário parar o jogo para que o árbitro decida qual procedimento será tomado ou, na ausência deste, que os próprios jogadores cheguem a um consenso sobre o que será feito (criar uma nova regra que inclua essa situação, voltar o lance) para que o jogo possa recomeçar.

Caillois (1990, p. 15) irá refletir a respeito do universo do jogo e das regras. Para o autor, este universo:

“[...] consiste na passagem de um universo rude a um universo administrado, assente num sistema coerente e equilibrado, quer de direitos e deveres, quer de privilégios e responsabilidades. O jogo inspira ou confirma este equilíbrio. Proporciona continuamente a imagem de um meio puro, autônomo, onde a regra respeitada voluntariamente por todos, não favorece nem lesa ninguém, constitui um ilhéu de claridade e de perfeição, ainda que seja sempre ínfimo e precário, revogável e auto-extinguível.”

Fica evidente como a natureza do jogo é instável; a qualquer momento a realidade pode vir à tona. Nesta mesma perspectiva podemos usar um segundo exemplo, proposto por Caillois (1990), do trapaceiro e do pessimista. Podemos nos perguntar, qual dos dois é mais prejudicial para o jogo, o trapaceiro ou o pessimista? Segundo o autor, o pessimista! O trapaceiro é aquele que justamente entra na realidade do jogo, viola as regras, fingindo respeitá-las, abusa da lealdade dos outros jogadores, mas não destrói o domínio do jogo. Entretanto, o pessimista denuncia o caráter absurdo do jogo, de suas leis e sua natureza meramente convencional; seus argumentos são irrefutáveis, destruindo a realidade do jogo.

Outra característica do jogo apresentada por Caillois (1990) é que este deve apresentar imprevisibilidade. Um jogo com o desfecho já conhecido, sem possibilidade de erro ou de surpresa, conduzindo a um resultado já conhecido, é incompatível com a natureza do mesmo. Esta imprevisibilidade torna possível que os jogadores mergulhem

na realidade do jogo. Durante uma partida esquecem-se os problemas da vida cotidiana e o jogador, durante naquele tempo e naquele espaço, pertence inteiramente ao jogo.

Huizinga (2004) ressalta que o jogo é uma atividade improdutiva, ou seja, não se geram bens a partir dele. Durante uma partida, pode haver a transferência de bens, mas o montante do início da partida será igual ao do final, como no caso do jogo de cartas ou de qualquer tipo de aposta; não haverá a produção de qualquer bem durante o jogo, mas algum jogador poderá levar toda a “bolada”, transferindo a riqueza de um para o outro.

Desta forma, podemos visualizar o universo reservado, fechado e protegido do jogo e, como entende Brougère (2010, p.21), “*o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas*”. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construindo um sistema de significação que irá determinar (de forma mais vaga do que precisa), o que dentro desta cultura será entendido como jogo.

Caillois (1990, p.26) e Brougère (2010) fazem uma afirmação semelhante, e muito importante, a respeito do jogo. Para o primeiro autor:

[...] é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação que gostaríamos de nos libertar rapidamente”.

Neste mesmo sentido, Brougère (2010, p.21) afirma que “*o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito como se brinca*”. Desta forma, a ludicidade é outro elemento fundamental para o jogo, o que nos leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica.

Caillois (1990) propõe a classificação dos jogos em quatro tipos principais:

Mimicry: que do inglês significa mimetismo, são jogos que supõem a aceitação temporária de uma ilusão, de um papel, de um universo fechado, convencional e imaginário. O jogo consiste na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento, sendo que o sujeito que joga faz crer a si próprio e aos

outros que é outra coisa ou pessoa, esquecendo, disfarçando, despojando-se temporariamente da sua personalidade para fingir ser outra. Na criança trata-se sobretudo de imitar os adultos, como jogos de “polícia e ladrão”, soldado, cowboy, “casinha” etc. O prazer é o de ser outro, se fazer passar por outro, daí o sucesso de tantos brinquedos que reproduzem outra realidade, como ferramentas, utensílios, armas e máquinas.

As características próprias do jogo são visíveis, como a suspensão da realidade, liberdade e espaço/tempo delimitados, entretanto, as regras não são tão bem definidas, já que muitas vezes usa-se de improvisos nos personagens assumidos pelos jogadores. A criança que brinca de ser um trem, pode perfeitamente recusar-se de beijar a mãe, alegando que locomotivas não se beijam, pois está apenas encarnando um personagem, mas não pretende ser uma verdadeira locomotiva. A mimicry é invenção incessante.

Ilinx: nome que advém do grego “turbilhão de águas”. São jogos que buscam algum tipo de vertigem, tontura, destruir, mesmo que por um instante, a estabilidade da percepção, atingindo uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que esvaece a realidade. Na maioria das vezes, esta perturbação provocada pela vertigem é procurada como fim em si mesma pelo simples prazer de tal sensação. Como exemplo temos as brincadeiras de dar as mãos e rodopiar, rolar por uma ladeira, o tobogan e o jogo no qual se gira o mais depressa que consiga. Em todos esses casos a criança sabe que atingirá um estado de fuga, de evasão e que logo o corpo reencontrará o equilíbrio e sua nitidez.

Para os adultos também há vários exemplos de busca de vertigem, como a velocidade extrema de um esqui, moto ou carro, além dos diversos brinquedos dos parques de diversão, ou seja, o ser humano procurou o auxílio de máquinas na busca da fruição da vertigem, de um distúrbio específico e momentâneo, da liberdade de aceitar ou de recusar o desafio, da separação da realidade; todas as características que reforçam sua natureza de jogo.

Agôn: são basicamente os jogos de competição, nos quais é criada uma igualdade de oportunidade para que os adversários se defrontem em condições ideais

para que o vencedor tenha incontestável valor sobre sua vitória. Nestes jogos algum tipo de destreza é colocada em cheque, seja a pontaria, velocidade, força, resistência, memória, engenho, nos quais não há auxílio exterior, para que o vencedor apareça como sendo o melhor numa determinada categoria. Nas crianças, antes mesmo de surgirem competições organizadas, já há certos desafios, como ver quem consegue ficar mais tempo exposto ao sol, resistir às cócegas, deixar de respirar ou piscar os olhos. Jogos do tipo agôn supõem uma atenção persistente, treino apropriado, esforços assíduos, vontade de vencer e perseverança. Fica claro como muitas vezes jogadores desta categoria mergulham profundamente na realidade do jogo, se exaltam, fazem “tudo” pela vitória.

Para o reconhecimento do mérito da vitória, a igualdade de oportunidades é um princípio fundamental, ao ponto de ser inicialmente estabelecida, quando os melhores jogadores se dividem entre os times, ou nas categorias de idade e gênero, proporcional à suposta força relativa. Há ainda outras questões, nas quais há uma tentativa de anular-se ou moderar-se através de recursos da sorte, como o participante que iniciará a partida, ou o fato de se ter o sol de frente. Nesta categoria de jogo, cada um dos concorrentes possui o desejo de ver reconhecida sua excelência num determinado domínio.

Alea: deriva do latim, é o nome de um jogo de dados. Nesta categoria de jogos, estão aqueles baseados na sorte, no acaso. Este tipo de jogo faz clara oposição ao Agôn, pois aqui as habilidades do jogador, seus recursos, força, inteligência, treino, não o ajudarão no resultado. O jogo do tipo Alea nega o trabalho, a paciência, a habilidade, o treino. Não há a intenção de dar a vitória ao mais habilidoso, pelo contrário, nesta categoria todos são colocados em pé de igualdade diante da sorte e do aleatório.

Enquanto o Agôn reivindica a responsabilidade individual, no jogo Alea o jogador limita-se a aguardar o resultado passivamente, entregando-se ao destino. Como exemplos temos o jogo de dados, a roleta, cara ou coroa, par ou ímpar, bacará, jôquei pô (pedra-papel-tesoura), entre outros.

Estas são as quatro categorias fundamentais propostas por Caillois (1990), que também tratará de como algumas destas categorias podem ser combinadas, como no

caso do Agôn e do Alea já que, apesar de aparentemente contrárias, respeitam uma mesma lei: a criação artificial de condições entre os jogadores. O autor menciona como exemplo, os jogos de cartas e o dominó, no qual há o acaso na combinação das cartas ou das peças, mas o elemento Agôn passa a vigorar na elaboração de estratégias.

Podemos visualizar também outros exemplos nos jogos em aulas de Educação Física, quando muitas vezes um elemento Alea é inserido em um jogo Agôn, a fim de minimizar as diferenças de habilidades entre os alunos, como em casos de inserir o jóquei pô em uma corrida, o cara ou coroa ou dar “super poderes” (vantagens além das regras) para algum participante. Estas práticas, além de atenuar as diferenças entre os alunos, pode tornar o jogo mais dinâmico e divertido, tirando o foco do caráter meramente competitivo dos jogos do tipo Agôn.

Caillois (1990) propõe ainda outras combinações como o Mimicry e o Agôn, como no caso de uma disputa, na qual os adversários são aplaudidos a cada vantagem obtida, a torcida vibra com determinadas jogadas, a luta tem suas peripécias, assim como os diferentes atos de um drama. Neste exemplo, o elemento Mimicry reforça as características Agôn, já que o jogador vê a necessidade de não desapontar sua torcida, que ao mesmo tempo o clama e o controla. O jogador sente-se obrigado a jogar o melhor possível, de um lado por coerção e por outro se esforçando ao máximo para conseguir a vitória.

Nos modelos citados acima, o universo do jogo permanece paralelo ao universo da vida “real”, entretanto, quando estes universos se cruzam, acontece o que Caillois (1990) chamará de corrupção dos jogos. Neste momento acontece o contágio da realidade, quando esta passa a interferir no jogo e a convenção deixa subitamente de ser aceita e considera como tal, dissolvendo o isolamento do jogo com a realidade e o que era prazer torna-se ideia fixa; o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia.

Na corrupção do jogo tipo Agôn surge a ambição de triunfar, uma obsessão que toma o lugar do prazer e do lúdico e as convenções e regras tornam-se meramente formais, cria-se uma implacável concorrência, a arbitragem não é mais reconhecida e qualquer atitude, por mais antiética que seja, tem por justificativa favorecer um determinado resultado. No jogo tipo Alea, a corrupção aparece quando o jogador deixa de respeitar a sorte e o acaso, isto é, deixa de considerar o fluxo impessoal e neutro, o

efeito mecânico das leis que presidem a distribuição das oportunidades, como a superstição ou a tentativa de manipulação dos resultados.

O autor ainda lembra como os tipos de jogos estão ligados a fortes elementos, são eles:

Agôn = competição;

Alea = procura de oportunidades;

Mimicry = simulacro;

Ilinx = vertigem

Alguns desses elementos são culturalmente mais valorizados, como o “ser vencedor”, o “quebrar regras para favorecer-se”, reforçando ainda mais certas características. Todas essas forças são institucionalizadas no terreno do jogo, portanto, o trato pedagógico por parte do professor de Educação Física é fundamental.

Ao longo da história, diferentes valores foram construídos para estas práticas de jogo, através de cada cultura. Já não podemos dizer que esta ou aquela ação é “natural” do ser humano, todas elas estão permeadas pela cultura, assim como a construção dos valores e signos de cada característica do jogo. Enquanto aula, estes valores não devem ser apenas reproduzidos, mas repensados e passíveis de resignificação a partir dos atores sociais que delas participam. Desta forma podemos começar a pensar nas questões próprias da Educação Física escolar e de como trabalhar o jogo nas aulas, tema do próximo tópico.

1.3 A Educação Física escolar e o jogo

A pergunta “o que é Educação Física” teve diferentes respostas ao longo da história, como por exemplo: educação por meio de atividades corporais; educação pelo movimento; Educação Física é o esporte de alto rendimento; educação do movimento; educação sobre o movimento. O grande mérito da obra Coletivo de Autores (1992) foi trazer para a Educação Física o conceito de cultura corporal (tematizados através dos jogos, ginástica, lutas, atividades rítmicas e o esporte) como conteúdo desta área.

A partir destes conteúdos, o Currículo do Estado de São Paulo (2010) ressalta que os alunos de Educação Física devem aprender os fundamentos e critérios da cultura de movimento e a sua apropriação crítica. O Currículo ainda ressalta que os processos de significação devem ser considerados, pois eles darão sentido às ações corporais.

Logo, como área escolar a Educação Física está inserida em um projeto ainda maior, o da educação. Sendo assim, é preciso ter em mente alguns princípios básicos sobre escola e educação, para que possamos refletir como a Educação Física escolar e seus conteúdos estão inseridos no contexto educacional.

Entendendo cultura como as teias de significados tecidas pelo próprio ser humano (GEERTZ, 2011), podemos afirmar que uma das funções da educação é proporcionar ao educando possibilidades para que este seja capaz de também “tecer” essas teias. A educação deve auxiliar o educando a tornar-se um agente que participe do mundo, não apenas como alguém que reproduz ideias, princípios, opiniões e ações, mas que o educando possa tornar-se capaz de pensar em seus próprios valores, refletir sobre as informações que são diariamente e a todo momento trazidas a ele, desmascarando intenções “escondidas” nos discursos (sejam eles políticos, midiáticos, religiosos, empresariais e tantas outras), ou seja, que o indivíduo seja capaz de ressignificar valores, e não apenas reproduzi-los.

Atualmente, o aluno passa por 12 anos de educação básica, tempo para que o processo educacional possa acontecer e proporcionar seu amadurecimento. Podemos pensar como Aranha e Martins (2002), pois, segundo as autoras, o amadurecimento do indivíduo acontece com a conquista da autonomia no pensar e no agir. Ainda segundo as autoras, não há nenhum ser humano que não seja solicitado a refletir e a agir, portanto, todo o homem deveria ter uma concepção de mundo, uma linha de conduta moral e política, para que possa manter ou modificar as maneiras de pensar e agir no seu tempo, isto é a superação de uma consciência ingênua e o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Ainda neste sentido, os valores éticos são fundamentais. Para Barros Filho e Cortella (2014), a ética é o conjunto de valores e princípios que todos nós utilizamos em nossa conduta, ou seja, não existe ética individual, a ética é sempre em grupo, de uma

coletividade. Portanto, como a escola é o primeiro ambiente coletivo no qual a criança se insere, é ali onde devem ser exercitados os valores para a convivência em sociedade.

É evidente que a escola sozinha não consegue transformar certos valores; é preciso que outras instituições da sociedade, como a família, a mídia, as igrejas, as empresas, também adotem novas posturas quanto a certos valores e, em alguns casos como o racismo, liberdade política e religiosa, também é preciso garantias legais para vencer certas concepções e avançar rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, sobre a escola recai uma responsabilidade maior, pois ela tem como preceito a educação e a formação da cidadania de modo que a escola produz a sociedade da mesma forma que a sociedade produz a escola, que por sua vez produz a sociedade, num espiralado infinito.

Vago (2009, p.26) entende a “*escola como um lugar de culturas, um lugar das culturas, e um lugar entre as culturas*” (grifos do autor). Ou seja, a escola é um lugar de cultura, pois seus atores sociais são produtores de cultura no sentido de produzirem seu modo de ser e estar, de partilhar sentimentos e experiências, relacionando-se entre si. Além disso, na escola há a produção de conhecimentos, uma rotina, uma vida própria, com sua linguagem, costumes e modo próprio de regulação. A escola também é um lugar das culturas, pois têm como responsabilidade proporcionar o conhecimento de um patrimônio produzido por todos. Além disso, a escola é um lugar entre as culturas, uma vez que estabelece relações com outros locais de produção cultural, como as ruas, a política, a mídia, as manifestações artísticas.

Portanto, no âmbito escolar a Educação Física deve ser pensada como área pedagógica, ou seja, conteúdos como o esporte, a ginástica e as lutas não devem ser trabalhados de forma estritamente técnica e nem os jogos devem ser vistos apenas como atividades recreativas. Nesta perspectiva, é essencial pensar no trato pedagógico, característica própria de uma área da educação, que a diferenciaria de um ambiente meramente de recreação ou de um local de treinamento. Este trato pedagógico irá superar a prática descontextualizada da Educação Física na direção de uma apropriação crítica da cultura corporal (SÃO PAULO, 2010).

Mas como o trato pedagógico e as questões éticas e de coletividade que foram levantadas, podem ser trabalhadas na Educação Física? Podemos afirmar que neste ponto a Educação Física é privilegiada, pois fora da sala de aula e dos formatos

muitas vezes tradicionais de ensino e de outras disciplinas, na Educação Física os alunos têm a possibilidade de interagir entre si, num local e num momento nos quais personalidades e sentimentos afloram, o que torna a prática do docente de Educação Física ainda mais desafiadora. Vários conflitos surgem na aula, assim como várias questões.

O trato pedagógico e as questões éticas podem ser trabalhados em questões muito práticas assim como na reflexão das mesmas, como na igualdade de todos na aula, a vez de cada um jogar, o respeito com o outro, o respeito com as regras tanto do jogo como da aula, a estimulação do fair play no qual os adversários devem procurar jogar de maneira justa não prejudicando o adversário de forma proposital, o conhecimento de práticas corporais de outras culturas, como jogos e danças, para que conhecendo outras culturas os alunos possam respeitá-las, além de pensar nas questões do esporte-espetáculo, os padrões de beleza e como isso pode causar patologias como a anorexia ou a vigorexia¹ e tantas outras questões que podem aparecer em aula.

Com isso podemos concluir que não há um modo pronto para se trabalhar, portanto, a figura do professor é essencial, sendo necessário compreendê-lo como “sujeito produtor e portador de um saber” e não apenas como “transmissor de um saber”, como sugere Vago (2009). Para o autor o saber se (re)inventa ao longo da história do indivíduo e de sua experiência escolar diária, com o entrelaçado de conhecimentos de sua prática docente, sua formação profissional, o contato com materiais da área, sua história de vida e seu ofício de ensinar; tudo o que forma o professor em um potente mediador da cultura.

Segundo Betti e Zuliani (2002), também é responsabilidade da Educação Física formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento, dos vários tipos de jogos, do esporte-espetáculo, o que levará o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecendo atitudes positivas, o aprendizado de comportamentos adequados, além de levar à compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal.

Isto possibilitará a compreensão do jogo e principalmente dos valores que o cercam, como: a competição desmedida, o respeito ou despeito à regra, o modo de

¹ Transtorno no qual a autoimagem do indivíduo é distorcida. Normalmente ocorre com praticantes de musculação, que apesar de fortes e muito musculosos, diante do espelho os vigorexícos se veem fracos.

entender o adversário, a conduta no jogo, e tantas outras questões, são na verdade construções culturais e, portanto, se foram culturalmente construídas, podem ser refletidas e possíveis de serem reconstruídas. Ou seja, afirmações como “o ser humano é naturalmente competitivo”, “fazemos tudo pela vitória” ou “criança é assim mesmo” podem ser repensadas e reconstruídas, pois não há um destino natural e irreversível, mas sim processos históricos e culturais.

Quando o professor está trabalhando o jogo em aula alguns fundamentos também fazem parte deste conteúdo como a tática (que está ligada às estratégias, que podem ser individuais ou coletivas) e a técnica (que está ligada ao “saber fazer”). Todavia esses elementos não podem ser tratados isoladamente ou serem puramente a finalidade da aula, mas sim servir de subsídios para que o aluno, integrado na cultura corporal, possa produzi-la, reproduzi-la e transformá-la e usufruir desses conteúdos para sua qualidade de vida. Desta maneira, além de aprender tais fundamentos do jogo, o aluno deve aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, compreendendo as regras como elemento que torna o jogo possível, aprendendo também a interpretá-las e aplicá-las por si próprio (BETTI; ZULIANI, 2002). Além disso, é essencial que o aluno compreenda o adversário como um companheiro e não como um inimigo, uma vez que sem ele o jogo não poderá acontecer.

O jogo como conteúdo da Educação Física transcende a própria aula, pois ao vivenciar a cultura corporal de movimento o aluno poderá utilizar desses saberes para o seu cotidiano, conhecendo e usufruindo das várias formas de práticas corporais. Neste sentido, cabe ao professor o trato pedagógico para que os alunos sintam-se seguros e motivados para participar dos jogos, não apenas nas aulas de Educação Física, mas em outros ambientes também.

Jogar pressupõe alguns códigos específicos e referência a uma cultura lúdica, como vimos na sessão 2 deste capítulo. Muitas vezes, no cotidiano, jogo e esporte são utilizados como sinônimos. Segundo o Coletivo de Autores (1992), ambos são conteúdos da Educação Física, entretanto, é importante termos algumas diferenciações quanto a estes dois conteúdos e lembrarmos que, apesar de suas interposições, ainda são conteúdos distintos. O esporte normalmente é regido por uma federação, que elabora e controla suas regras, além de possuir característica basicamente

competitiva. Não é errado dizer que quando se está praticando um esporte se está jogando, entretanto, nem sempre quando se está jogando, se está praticando um esporte.

Ainda sobre a sessão 2 deste capítulo, vimos as características próprias do jogo, portanto um jogo não precisa ser sempre competitivo, há ainda outras três categorias básicas, com suas respectivas combinações. Muitas vezes a lógica esportiva é transferida para os jogos no ambiente escolar ou os jogos são utilizados como meio para ensino de algum esporte. É importante lembrarmos que o jogo é um conteúdo da Educação Física e, apesar de ser um ótimo recurso pedagógico para se trabalhar e ensinar outro tema ou conteúdo (e não há problemas que isto seja feito, visto como o jogo é um elemento tão rico em possibilidades), o jogo não pode ser trabalhado apenas como meio, mas também deve ser ensinado como um fim em si mesmo. O jogo é um elemento que aparece nas mais diferentes culturas e caracteriza um dos conhecimentos produzidos pelo homem ligado ao corpo, e é na Educação Física que os alunos têm a oportunidade de vivenciarem todo este conhecimento.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), os jogos nas séries iniciais do ensino fundamental devem possibilitar ao aluno o conhecimento de si mesmo, conhecimento dos objetos/materiais de jogo, das relações espaço-temporais e especialmente, das relações com outras pessoas. Como exemplo podemos utilizar a ação de “rebater”, na qual uma série de jogos podem ser explorados, tanto de conhecimento do professor como dos alunos, utilizando diferentes técnicas, diferentes materiais, diversos tipos de bolas, além de tornar possível que os próprios alunos criem outros jogos de “rebater”. Após a aula, o professor poderá convidar os alunos para discutirem o que vivenciaram dos jogos, as dificuldades que encontraram, os jogos que mais gostaram, quais poderiam ser praticados em outros ambientes e que gostariam de voltar a jogar.

Como vimos, o professor de Educação Física possui diversas possibilidades de como trabalhar o conteúdo jogo. Não há maneira natural de se jogar, há sim construções culturais, e a escola é um local onde estas formas culturais surgem, e não devem ser somente reproduzidas, mas refletidas e problematizadas. O jogo pode ser um local de aprendizado, conflito, prazer, este é um tema que pode ser expandido cada vez mais segundo o conhecimento e criatividade do professor e também dos alunos, além de proporcionar a vivência de várias formas da cultura corporal. Não há fronteiras, uma

viagem pode ser empreendida a cada partida, explorando novos mundos, novas formas de jogo, indo onde ninguém jamais esteve.

2 A PESQUISA DE CAMPO

2.1 Delimitação da pesquisa de campo

Como dados de campo para este trabalho, serão utilizados dois materiais. O primeiro conjunto de dados será da pesquisa de campo feita durante o trabalho de Iniciação Científica – IC - “**Os Significados da Competição nos Jogos em Aulas de Educação Física**”, realizada por mim, sob a orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio, que contou com bolsa de pesquisa PIBIC/CNPq durante o segundo semestre de 2012. Durante o trabalho de IC, buscamos compreender os significados da competição presente em jogos realizados por crianças em aulas de Educação Física. Para tanto, foram realizadas observações das aulas de Educação Física dos meses de outubro e novembro de 2012 de duas turmas de segundo ano do ensino fundamental em uma escola Estadual do município de Campinas nas quais o conteúdo trabalhado nestas aulas era o jogo. O segundo conjunto de dados constitui-se nas observações e acompanhamento de aulas da turma de segundo ano de outra escola da rede estadual de Campinas, durante as disciplinas EF 521 e EF 621 de Estágio Supervisionado em Educação Física I e II, respectivamente e, para a elaboração deste trabalho, serão consideradas estas observações de estágio no período em que o conteúdo jogo foi trabalhado.

O trabalho de IC estava dividido em três partes. Primeiramente, foi realizada uma análise bibliográfica com autores relativos ao tema, para melhor compreensão do fenômeno jogo e também sobre Educação Física escolar. Após estudos deste referencial teórico, realizamos o trabalho de campo com as observações das aulas de Educação Física e na terceira etapa do trabalho foi feita uma interpretação das observações realizadas na escola com base no referencial teórico estudado.

Durante o ano de 2013 cursei as disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Física, em que estagiei em uma escola diferente da qual realizei as observações da IC e um fato me chamou muito a atenção. As aulas e as reações dos alunos com o professor responsável pela turma eram muito diferentes em relação às minhas observações da IC.

Diante disto, discernimos que seria enriquecedor para este trabalho levar em consideração os dois conjuntos de dados, no que se trata do jogo na Educação Física escolar.

2.2 Metodologia

Daolio (2007) ressalta que as pesquisas em Educação Física utilizam diferentes referenciais teóricos, provindos de várias áreas do conhecimento e concepções científicas, pois para nos aproximarmos de um objeto, utilizamos métodos e conceitos destas diferentes áreas. Ainda segundo o autor, a Educação Física é por si uma área muito particular, uma vez que utiliza-se dos conhecimentos das ciências biológicas (para estudos de fisiologia, rendimento, treinamento), das ciências exatas (como no caso da biomecânica), e também utiliza-se dos conhecimentos e métodos das ciências humanas para buscar entender, refletir, problematizar e pensar os conteúdos próprios de sua área.

Neste trabalho, buscamos como base as ciências humanas e sociais, pois, para Daolio (2007), as pesquisas em ciências humanas e sociais possuem por definição procedimentos metodológicos mais interpretativos e subjetivos, o que não significa dizer que são menos rigorosos.

Sendo assim, para compreender estes significados das observações de campo, utilizaremos conceitos da etnografia, que, segundo André (2005), possibilita reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, buscando os significados que caracterizam as ações dos atores sociais. Na pesquisa etnográfica, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, sendo que há uma ênfase no processo, ou seja, naquilo que está ocorrendo, além disso, outra característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cercam.

Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultura”. Para os antropólogos, o termo pode ainda ter dois sentidos, sendo o primeiro o conjunto de técnicas usadas na coleta de dados sobre valores, hábitos, práticas e comportamentos de um grupo social, e o segundo, um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2005).

Desta maneira, conforme destaca André (2005), os estudiosos da educação também fazem uso destes conceitos da etnografia, entretanto a preocupação central deles é com o processo educativo, enquanto o foco do interesse dos etnógrafos é a descrição cultural. Sendo assim, há uma diferença de enfoque entre estas duas áreas, o que faz com que alguns requisitos da etnografia não necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais, como por exemplo, a longa permanência do pesquisador em campo. Deste modo, há uma adaptação da etnografia à educação.

Uma pesquisa pode ser do tipo etnográfica na medida em que ela faz uso das técnicas da etnografia, como a observação participante, entrevistas e conversas com os sujeitos. A observação é chamada participante, pois parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação em que pesquisa e as entrevistas e interações com os sujeitos têm como finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2005). Portanto, este trabalho, por utilizar as técnicas da etnografia, é um estudo do tipo etnográfico.

Outro método da etnografia é o estranhamento, ou seja, um esforço sistemático para lidar como estranhas as situações que nos parecem familiares. O seu objetivo é tratar as opiniões já formadas e conceitos já formulados reconstruindo-os a partir das observações de campo com o apoio do referencial teórico.

Para André (2005), o estudo da prática escolar deve envolver um processo de reconstrução desta, desvelando suas dimensões e suas contradições. Para isso, é necessário um referencial teórico que ajude a captar esse dinamismo e oriente sua análise e interpretação. A partir do alvo de interesse é feita a escolha deste referencial, que deve ser explicitado ao longo do estudo e o que acontece no estudo etnográfico é uma discussão e questionamentos constantes com o referencial teórico conforme o que vai sendo “descoberto” durante o estudo.

Segundo Geertz (2011), o referencial teórico possibilita que o pesquisador fique mais bem informado e conceitualizado e, dessa maneira, possa mergulhar mais profundamente nos fatos anteriormente descobertos. O autor ainda afirma que uma das características da etnografia é seu caráter interpretativo, *“o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”* (GEERTZ, 2011, p.15).

Durante as observações das aulas, em ambos os campos observados, sempre levei comigo um caderno de campo, onde anotava os fatos ocorridos durante a aula, com especial atenção nas atividades de jogo, a competição, a relação dos alunos, as conversas com os sujeitos e os fatos gerais que ocorriam para que, posteriormente, pudesse realizar um diálogo com o referencial teórico. Para realizar a análise, consideramos um conjunto de 20 (vinte) aulas de cada modelo observado.

2.3 O Campo – Iniciação Científica

Quando estávamos no trabalho de Iniciação Científica, no qual buscávamos analisar os jogos realizados por alunos na Educação Física escolar, decidimos que seriam observadas turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, pois nas séries iniciais o jogo é mais utilizado em relação aos anos seguintes. Conforme destaca o Coletivo de Autores (1992), os jogos realizados até a 3ª série do ensino fundamental devem possibilitar o conhecimento de si mesmo, as relações espaço-temporais e especialmente a relação com as outras pessoas. Optamos por descrever as aulas que seriam mais pertinentes para o trabalho.

Para realização do trabalho de campo, fui até uma escola Estadual do município de Campinas, me apresentei a direção, que por sua vez, me encaminhou até o professor Marcio², que ministrava as aulas. Conversei com o professor, informando que desejava acompanhar as aulas para que pudesse observar aspectos dos jogos realizados pelos alunos. O professor me disse que estava trabalhando o tema jogo com as duas turmas do segundo ano, e acordamos que seriam acompanhadas as aulas dessas duas turmas. A idade dos alunos variava entre 07 a 08 anos.

A escola possui uma boa estrutura, conta com dois pátios, um coberto e outro descoberto e as aulas de Educação Física acontecem na quadra poliesportiva da escola, que também é coberta. A escola também conta com materiais como bolas, cordas, cones e bambolês.

Na primeira aula, o professor Marcio apresentou-me para a turma A, que me recebeu bem, alguns perguntaram se eu também iria me tornar professor de Educação

² Para preservar o anonimato dos sujeitos, os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

Física e alguns meninos vieram conversar sobre futebol, perguntando se eu gostava e para qual time torcia.

Assim que todos os alunos chegaram à quadra, o professor soou o apito e disse bem alto “alongamento!”. Nesse instante, sem mais nenhuma ordem por parte do professor, os alunos se posicionaram na linha da quadra, em uma única fileira que começava por meninos e, após o último menino, começavam as meninas. Esta é uma característica que percebi no decorrer das aulas: havia sempre uma separação entre meninos e meninas.

O alongamento era direcionado pelo professor, como correr em volta da quadra, andar levantando os joelhos, andar tocando o tornozelo no glúteo e outros alongamentos de perna, braço e pescoço. Estas atividades de alongamento nunca eram superiores a cinco minutos. Nem sempre todas essas atividades eram realizadas pelos alunos, mas a corrida em volta da quadra era sempre a primeira atividade e presente em todas as aulas.

Após o alongamento a atividade foi “polícia e ladrão”³, com meninos pegando as meninas e depois o contrário. O jogo era basicamente de exclusão, e quem era pego saía da atividade. Quando os meninos estavam pegando as meninas, o jogo acabou em cerca de dois minutos, pois todas as meninas foram pegas. Já quando as meninas estavam pegando os meninos, o jogo durou mais, cerca de sete a oito minutos, e terminou com a interrupção do professor, pois nem todos os meninos haviam sido pegos e as meninas já pareciam desmotivadas para pegar alguns meninos. A última atividade da aula foi “queimada abelha rainha”⁴, e nesta houve a mescla de meninos e meninas nos times.

Na turma B a recepção foi semelhante, a aula iniciou-se com alongamento, nos mesmos moldes da turma A. Já nesta primeira aula, notei que alguns fatos que aconteceram na turma A também eram recorrentes na turma B e que se repetiram nas aulas seguintes. No próprio alongamento, havia competição entre os alunos. Ao correr em volta da quadra, havia uma disputa para conseguir chegar primeiro à outra

³ A brincadeira de “polícia e ladrão” consiste na divisão da turma em dois grupos, um de “policiais” e outro de “ladrões”, sendo que os primeiros devem “pegar” os segundos. Os participantes pegos se retiram da atividade.

⁴ A queimada “abelha rainha” consiste basicamente em uma brincadeira de queimada tradicional na qual um participante de cada equipe é a “abelha-rainha”, escolhido entre o time e mantido em segredo do time adversário. Caso este participante seja queimado, o time adversário vence o jogo.

extremidade. Nunca percebi por parte do professor incentivo à competição naquele momento da aula. Quando a atividade de alongamento era ir de um lado ao outro da quadra elevando os joelhos, as crianças, e principalmente os meninos, realizavam a execução incorreta dos movimentos e quando chegavam à segunda metade da quadra já estavam correndo. Entretanto, uma garota, Marcela, que estava acima do peso, realizava os movimentos corretamente, sem parecer se importar se chegaria primeiro ou não.

As outras atividades da aula foram o “pega-ajuda”⁵, na qual houve grande desorganização das crianças que não chegavam a um consenso de quem havia sido pego, e foi necessária a intervenção do professor e a mudança de atividade. A última atividade desta aula foi o “derruba cone”⁶ e, durante esta atividade, o professor estava conversando comigo e quando parecia não estar olhando para a quadra, um menino, ao notar isso, infringiu a regra jogando a bola para trás. O professor viu tal fato, repreendeu o aluno, e mandou voltar o lance.

Na aula 4 da turma A cerca de metade dos alunos não tinham ido à escola, devido a um feriado próximo. Com o baixo número de alunos, o professor dividiu a quadra em duas, sendo que os alunos poderiam escolher entre “jóquei pô”⁷ ou “futebol”. O jóquei pô é jogado com dois times, são colocados cones na quadra para que seja formado um percurso, sendo que cada time fica em uma extremidade do percurso. Um participante de cada time deve iniciar correndo a partir de uma extremidade e quando se encontram, mais ou menos no meio do percurso, eles jogam jóquei pô e o participante que perder volta para a fila do seu time e um novo participante deste time sai em direção ao participante do time adversário que ganhou o jóquei pô (e que já está mais próximo do outro time) e estes jogam jóquei pô novamente. O ponto é marcado

⁵ O “pega-ajuda” consiste num “pega-pega” no qual quem é pego fica paralisado no local e um outro participante precisa fazer alguma ação para “libertar” quem está pego, como simplesmente tocar ou passar por de baixo de suas pernas.

⁶ No “derruba cone” vários cones são colocados na quadra e a turma dividida em duas equipes. Um participante do primeiro time joga a bola em uma direção e os membros do outro time devem pegar a bola e levá-la a um “pique”, e enquanto não fazem isso, o jogador da outra equipe derruba os cones espalhados na quadra, e só para quando a bola chega ao “pique”. Vence a equipe que, na somatória dos cones derrubados por cada membro, tiver o maior número de cones derrubados. Para tornar o jogo mais justo, os alunos e o professor combinaram que haveria a regra que a bola deveria ser chutada sempre para a frente, pois se a bola fosse chutada para trás a equipe que deveria pegar a bola demoraria mais tempo para chegar até a bola e, conseqüentemente, o jogador do outro time teria mais tempo para derrubar os cones, sendo assim, se não houvesse tal regra, a bola sempre seria chutada para trás.

⁷ Também conhecido como “pedra-papel-tesoura”.

quando o jogador de um time consegue chegar até o time adversário e o jogo é ganho quando todos conseguem chegar.

Todos os meninos foram jogar futebol e como havia poucas meninas para o jôquei pô, o professor decidiu que todos jogariam futebol, com os times mistos. Durante o jogo, as meninas não conseguiam chegar até a bola, e ficavam apenas correndo de um lado para o outro. Aos poucos as meninas foram se desmotivando e pedindo ao professor para sair do jogo. O professor interveio e criou a regra que, para marcar o gol, a bola precisava passar por uma menina. Esta regra não surtiu muito efeito, pois os meninos continuavam sendo os protagonistas do jogo e só utilizavam as meninas para terem seu gol validado. Na aula seguinte desta turma a atividade foi “queimada”, com times mistos entre meninas e meninos. Houve uma boa participação da sala e todos estavam envolvidos na atividade.

Entretanto, na aula 6, metade da turma não desceu para a aula de Educação Física, pois a professora de Artes havia deixado os alunos de castigo e utilizou como forma de punição a não participação na aula de Educação Física. Fiquei incomodado com o fato da aula de Educação Física ser utilizada como escambo por outros professores, e perguntei ao professor Marcio se isso seria correto. Ele riu, disse que também não achava correto, mas que era melhor não “criar confusão” com as demais professoras da escola.

Na aula 5 da turma B a primeira atividade foi “rio vermelho”⁸. Nesta atividade houve grande provocação ao pegador, algumas crianças ficavam de costas para o pegador, ou simplesmente sentavam no chão. A aluna Marcela simplesmente atravessou a quadra, sem provocações. A segunda atividade era “queimada salve sua equipe”, jogo baseado na queimada convencional, porém os jogadores que são queimados devem sentar-se no local que foram queimados e, para que eles sejam “salvos” e voltem ao jogo, é necessário que um dos jogadores não queimados do time agarre a bola vinda do time adversário sem que esta tenha tocado no chão.

Dos quatro meninos que estavam na aula naquele dia, o professor escolheu dois para escolherem os times. A aluna Marcela foi a última a ser escolhida. Nesta

⁸ A turma fica em uma das linhas da quadra e um participante ao centro. Este participante ao centro escolhe uma cor, e apenas quem tiver esta cor consigo (nas roupas ou acessórios), pode atravessar a quadra sem ser pego. Quem não tiver esta cor pode ser pego pelo participante que estava ao centro. Os alunos que forem pegos, ajudam o pegador na próxima rodada.

atividade também houve muitos conflitos e uma competição acentuada por parte dos alunos. Os alunos não queriam pegar a bola para salvar os colegas queimados, por medo de também serem queimados, e os queimados gritavam para que alguém pegasse a bola. O professor tentou enfatizar essa questão tática do jogo, porém não houve muito efeito para os alunos.

Na aula 7 da turma B, o professor iniciou a aula enfatizando a execução correta do alongamento/aquecimento. As meninas realizaram essas atividades mais corretamente, com atenção aos movimentos, porém a maioria dos meninos não realizou a execução correta dos movimentos e continuaram competindo entre si para disputar quem seria o primeiro a chegar ao outro lado da quadra.

Entretanto, após esta ênfase por parte do professor, a primeira atividade desta aula chamou-me muito a atenção, a atividade foi “corrida”. O professor separou meninas e meninos e os primeiros a realizarem a atividade foram os meninos; as meninas sentaram-se na lateral da quadra para assistir. O professor alinhou os alunos no fundo da quadra e, quando o professor soasse o apito, os alunos deveriam correr até a outra extremidade da quadra. A cada páreo os últimos dois que chegavam eram automaticamente desclassificados da atividade e deveriam sentar-se para assistir aos demais. O professor apitava e apontava com o dedo os últimos que chegavam - “você e você!”. A atividade se repetiu da mesma forma com as meninas. Os alunos que obviamente não estavam interessados em competir faziam um trote leve, na clara intenção de serem desclassificados o quanto antes. Se de um lado havia uma competição para ver quem chegaria primeiro, por outro, havia uma segunda competição para ver quem sairia o quanto antes da atividade. A aluna Marcela também fez um trote leve e no final já estava caminhando; foi eliminada no primeiro páreo.

A segunda atividade desta aula foi facultativa entre chute a gol ou arremessos na cesta de basquete. Com exceção de um menino, todos os demais foram praticar chute a gol em um canto da quadra, enquanto este único garoto e as meninas foram praticar arremesso na cesta de basquetebol; a cesta tinha a altura oficial e a bola também era oficial da modalidade. Devido à estatura e ao relativo peso da bola, nenhum aluno conseguiu acertar a cesta. Rapidamente as meninas começaram a se desmotivar, conversar entre si e sentar-se em um canto da quadra.

Na aula 9 da turma A, a primeira atividade foi “rio vermelho”. Esta atividade foi bem conflituosa, os alunos não chegavam a um consenso de qual cor era válida e da própria cor que possuíam. Os conflitos chegaram a tal ponto e a discussão era tamanha que a atividade precisou ser interrompida. O professor até então não havia interferido na atividade e os alunos foram recorrer a ele para tentar resolver os conflitos. Pouco adiantou e os conflitos continuaram. Foi necessário mudar de atividade.

Como segunda atividade, a quadra foi dividida em duas, entre “futebol” ou “jóquei pô”. No futebol, os meninos pegaram a bola e sozinhos foram se organizando, tiraram os times, arrumaram o gol e, rapidamente, para não perder tempo, já começaram a jogar. Na outra atividade, o “jóquei pô”, as meninas não conseguiam se organizar e foi necessária a intervenção do professor para posicionar os cones, a fila e combinar quais regras eram válidas. Após isso, ambas as atividades correram bem.

Nesta separação entre meninos e meninas ficou visível a diferença como ambos realizam as atividades. Os meninos totalmente empenhados no jogo, não queriam a intervenção do professor, eles mesmos determinavam “é falta!”. No final da aula, não quiseram os cinco minutos para tomar água, preferiram continuar jogando. O jogo foi intenso, o adversário precisava ser combatido e o gol alcançado. Como o aluno Bernardo disse, “a vitória é questão de honra!”. Entretanto, as meninas também estavam envolvidas no jogo, mas de outra forma, notava-se uma tranquilidade maior em seus rostos, sorrisos ao invés de sobrancelhas franzidas dos meninos. As meninas desfrutavam mais da atividade. Os meninos “foram à guerra”.

Na aula 10 da turma A, a atividade foi “queimada”, com equipes de meninos contra meninas. Havia 13 meninos e 16 meninas nesta aula, e esta diferença de número, segundo o professor Marcio, deveria trazer igualdade para a competição. Durante o jogo a provocação dos meninos em relação ao time das meninas foi grande, os meninos sentavam-se na quadra, ficavam de costas, gritavam “lero, lero, lero, você não me queima”. As meninas ficaram nervosas e todas foram queimadas, enquanto no time dos meninos somente três foram queimados. No final da partida, os meninos juntaram-se e ficaram gritando que tinham ganhado o jogo, numa clara tentativa de humilhar as meninas, enquanto estas tampavam os ouvidos.

Na aula 10 da turma B, a atividade foi “jóquei pô”, com meninas contra meninos. A turma estava com uma grande motivação para o início da atividade. Durante

a atividade, percebi que alguns alunos, no momento de mostrar sua opção no “jôquei pô” (pedra, papel ou tesoura), o faziam com a mão semiaberta, e aquela mão poderia se tornar papel, pedra ou tesoura, dependendo de qual fosse a opção do seu adversário. No decorrer da atividade, essa prática foi se tornando mais comum, numa clara quebra de regra e de falta de conduta ética. No final da atividade, o time dos meninos foi o vencedor, que comemorou provocando o time das meninas e estas, por sua vez, uniram-se e gritavam “justiça, justiça”. Um dos garotos foi provocar mais de perto o time das meninas e uma delas ficou tão nervosa que começou a correr atrás dele, puxando a sua camiseta. No final, ela chorou de nervosismo.

2.4 O Campo - Estágio

Estes dados pertencem ao acompanhamento de aulas de Educação Física referentes à disciplina EF 521 e EF 621 de Estágio Supervisionado I e II. O estágio foi realizado em uma escola estadual do município de Campinas totalizando 105 horas entre as duas disciplinas, e tanto a escola como o professor são diferentes das aulas acompanhadas na Iniciação Científica. A escola do acompanhamento do estágio fica localizada em um bairro da periferia de Campinas, enquanto a da iniciação científica é mais central.

Durante o estágio acompanhei aulas do segundo, quarto e quinto ano, entretanto, para a realização deste trabalho, irei descrever apenas as aulas do segundo ano, no qual, um dos conteúdos trabalhados foram os jogos, que compõem um conjunto de 20 (vinte) aulas, que ocorreu durante o início do primeiro semestre de 2013. Na turma que acompanhei as aulas, a idade dos alunos variava de 07 a 08 anos.

Para a realização da IC buscamos uma observação na qual não fosse realizada intervenção no grupo estudado, como sugere o método etnográfico proposto por André (2005), entretanto, a atividade de estágio possui por característica própria maior aproximação entre professor e alunos.

No primeiro planejamento das aulas que acompanhei com o professor Samuel, este mencionou que trabalharia jogos populares com os segundos anos. Um dos motivos que o professor apontou para trabalhar este conteúdo é que cada vez menos as crianças têm acesso a esse tipo de atividade e brincadeira fora da escola. Com o

aumento dos jogos eletrônicos e a insegurança em brincar na rua, as crianças, pelo menos daquela escola, possuíam um baixo repertório de jogos populares.

Quando cheguei à escola pela primeira vez, o que mais me chamou a atenção foi em relação ao espaço para as aulas de Educação Física; a escola não possui quadra poliesportiva. Havia dois pátios na escola, sendo um coberto e o outro descoberto, além de um espaço gramado na área externa. Fiquei incomodado e pensando como seria possível realizar aulas de Educação Física, não apenas uma, mas em todo o ano, sem uma quadra poliesportiva. Tive uma grande surpresa no decorrer do ano.

Como na escola não havia este lugar de referência para a Educação Física, o professor ia até a sala para buscar os alunos e ali já realizava a chamada e depois, caso a aula fosse realizada fora da sala de aula, levava os alunos. Por uma questão de organização, era preciso fazer fila para deslocar os alunos, pois sem fila eles correriam, indo à frente do professor. Na formação da fila, era costume da escola que fosse realizada uma fila de meninos e outra de meninas. Logo nos primeiros dias, o professor Samuel pedia para que os alunos formassem UMA fila. Os alunos ficavam confusos “como apenas uma fila?” e perguntavam ao professor Samuel “qual a ordem?”, procurando alguma divisão por gênero, como estavam acostumados, e o professor respondia “ordem de chegada!”. Desta maneira, a fila ficava mista entre meninas e meninos.

As atividades da primeira aula foram “pega-pega” e “esconde-esconde”. Notei como as crianças estavam participativas e interagindo com a aula. Todas as crianças participaram e não havia exclusão na aula.

Sempre que era necessário “tirar time”, não havia alunos que escolhessem os times. A escola possuía muitas tampinhas de garrafa, e o professor Samuel pegava algumas e as colocava em um saco plástico e as crianças tiravam uma tampinha, e a partir da cor desta, iriam para o respectivo time. Isso evitava a formação de “panelinhas” e de exclusão daquele ou daquela aluna que sempre ficara por último na escolha do time, um processo muitas vezes cruel, que humilha e marca o indivíduo.

Na segunda aula, a atividade foi “mãe da rua”, que, apesar de ser uma brincadeira popular, muitas crianças não a conheciam e antes do início da atividade foi necessário explicar as regras para as crianças. Houve certa dificuldade para a

compreensão, e durante o desenvolvimento da atividade, foi necessário interrompê-la em alguns momentos para reforçar algumas regras, porém, depois de algum tempo a atividade correu bem. A questão do espaço era sempre um desafio. Como não havia linhas no chão, era preciso delimitar um espaço no qual o jogo “valesse”, até pela própria dispersão das crianças.

Na aula seguinte, o professor Samuel aproveitou que as crianças haviam conseguido entender as regras do “mãe da rua” e, tendo em vista o esforço para tal, propôs algumas mudanças nas regras, com as crianças ajudando na construção do regulamento. Nesta mesma perspectiva de construção de regras pelas crianças, o professor propôs a atividade do labirinto de barbante, na qual um grupo de crianças foi responsável por construir um labirinto no chão utilizando barbantes, enquanto outro grupo precisava atravessar o labirinto e vice e versa. Durante a realização da atividade não houve cronometragem de tempo ou equipe vencedora, o desafio era conseguir construir e atravessar o labirinto.

Outras atividades de jogos populares foram realizadas, entre elas a atividade de “morto-vivo” e “amarelinha”. Nas duas atividades foi necessário explicar as regras, pois um número considerável de crianças disse que nunca havia brincado desses jogos.

Também foi realizada a atividade de “queimada”, porém, nesta houve maiores dificuldades quanto ao espaço. Como não havia demarcações, como em uma quadra poliesportiva, foi necessário improvisar e muitas vezes não ficava claro para as crianças tal demarcação, havendo dúvidas quando a bola ainda estava em jogo ou não. Entretanto, mesmo com essa dificuldade, a atividade correu bem, com times mistos entre meninos e meninas.

O professor Samuel inseriu também algumas atividades circenses, pois como tinha conhecimento que não lecionaria para esta turma posteriormente, e já estava trabalhando com a temática do circo com os quartos anos, decidiu que seria conveniente trabalhar este conteúdo com os segundos anos, por ser provável que a outra professora não o faria nos anos seguintes. No início da aula foram discutidas algumas questões do circo, o que era, quem já havia ido ao circo, quais os números e as apresentações.

Dentre as atividades e jogos circenses, foi escolhido o malabares, utilizando tules⁹ para a melhor adaptação dos alunos, sendo que os materiais foram comprados pelo próprio professor para a realização da aula, já que a escola não dispunha destes. O professor foi ensinando atividades individuais e em dupla com os tules. As crianças tiveram grande interesse nesta aula, apesar de muitas nunca terem ido ao circo, e também apresentarem certa dificuldade na execução de atividades que exigissem um pouco mais de destreza.

Primeiro foram utilizados os tules, por serem de fácil manuseio, e mais lentos para caírem ao chão quando lançados para o alto. Cada aluno possuía dois tules, e o professor foi propondo atividades de movimentos com o tule. Posteriormente, a atividade proposta foi em dupla, lançando os tules para o colega. Após foram utilizados malabares. Este tipo de atividade também pode ser considerada um jogo, uma vez que não há a competição com um adversário, mas uma competição consigo mesmo para conseguir realizar a atividade, além do caráter lúdico e o deslocamento espaço/tempo.

Esta aula foi a única do ano na qual houve conflito entre os alunos, justamente entre dois alunos bem marcantes da turma. Jonas era um aluno bastante tímido e um pouco acanhado para a realização das atividades. Outro aluno, Sandro, era uma criança que gostava de ter atenção, tanto do professor quanto da turma, gostava de contar piadas e, muitas vezes, antes da aula começar, Sandro precisava contar sua tradicional piada. A turma ria, e Sandro sentia-se bastante satisfeito.

Na aula de atividades circenses, Sandro ridicularizou Jonas por não estar conseguindo fazer certos exercícios e deixar o tule cair no chão, o professor repreendeu Sandro, mas não foi suficiente e Jonas partiu de modo bastante furioso para agredir Sandro, e precisamos separar os garotos. Este foi o único conflito que houve na turma durante o conjunto de aulas analisado, e ainda assim não fora motivado pela atividade, mas claramente por diferença de personalidade entre os dois alunos.

A escola possuía no espaço gramado um morrinho. A altura não passava de 1,8 metros e a inclinação era leve. Foi combinado com os alunos para trazerem caixas de papelão para a próxima aula, e a atividade foi escorregar no morrinho. As crianças gostaram muito dessa atividade, que é aparentemente simples, mas que muitas crianças nunca haviam realizado. Além dos conteúdos tradicionais da Educação Física, jogos,

⁹ O tule é um tipo de tecido fino, leve e muito transparente devido a sua trama de fios ser bastante espaçada. Quando jogado para o alto, devido a estas características, ele cai lentamente.

esporte, dança, lutas e ginástica, podemos inserir também estas práticas corporais, brincadeiras para que as crianças possam descobrir as potencialidades de seus corpos e novas vivências, além de tornar a aula de Educação Física prazerosa.

As crianças formaram duplas, sendo que uma delas empurrava e a outra descia o morrinho com o papelão. A atividade corria muito bem, porém uma aluna, Camila, estava com medo de descer o morrinho. O professor conversou com ela, disse que não precisava ter medo, mas ela continuava acanhada. Então, a turma, vendo a insegurança de Camila, começou a entoar o seu nome, incentivando-a. Ela se encorajou, subiu o morrinho, sentou-se no papelão, um colega lhe deu impulso e ela conseguiu descer o morrinho e ao chegar, toda a turma comemorou junto com ela. Sem dúvida, uma grande superação para Camila e um gesto belíssimo que partiu da própria turma.

No final do período observado, a escola estava em reforma e no espaço gramado e no pátio havia pouco espaço disponível para a realização das aulas de Educação Física, portanto, as aulas precisaram acontecer dentro da sala de aula. Porém, mesmo com esta dificuldade, a qualidade das aulas foi mantida tanto quanto possível com esta restrição de espaço. As carteiras eram arrastadas para os cantos e as atividades aconteciam no centro da sala. Dentre elas, foram realizados jogos de bolinhas de gude e pega varetas e a aula que mais me chamou a atenção foi a de confecção de pipas. Os alunos trouxeram alguns materiais e outros foram comprados pelo próprio professor e durante as duas aulas da semana, os alunos confeccionaram as pipas. Um número considerável de crianças disse que nunca tinham soltado pipa, e a maioria disse nunca ter confeccionado uma.

Não há dúvidas que as aulas de Educação Física precisam de um espaço apropriado, mas quando algumas dificuldades surgem, aparecem também oportunidades, como foi o caso da reforma da escola. Esta situação proporcionou a muitas crianças vivências que certamente não teriam fora da escola e nem dentro dela em situações normais.

3 INTERPRETAÇÃO

3.1 Sobre linhas e alinhamentos

Tradicionalmente, o local da prática das aulas de Educação Física, na maior parte das escolas, é a quadra poliesportiva, que possui este nome devido ao fato de ser possível a prática de algumas modalidades esportivas. Quando cheguei para realizar o estágio, e notei que a escola não possuía uma quadra, isso me chamou muito a atenção. Confesso que tinha dificuldades em imaginar aulas de Educação Física que não dispusessem de uma quadra para sua prática.

Ao pensarmos em um local para a Educação Física escolar, o primeiro, sem dúvidas, seria a quadra poliesportiva, e ela, apesar de poder ser utilizada para trabalhar outros conteúdos, é projetada para a prática de esportes, como sugere seu próprio nome. Em uma escola podem existir outros espaços, como um tatame para lutas, um salão de danças ou aparelhos de ginástica, mas na maior parte dos casos, primeiro se pensa e se constrói uma quadra, para depois se pensar em outros espaços.

Há, desta maneira, certa predominância de um conteúdo da Educação Física, os esportes, sobre os demais. Betti (1999) analisa como o conteúdo desenvolvido em aulas de Educação Física, na maior parte das vezes, é esportivo e como a área utiliza o esporte como seu único conteúdo. A autora ainda afirma que a cultura predominante na escola é a cultura esportiva, pois quando temos uma quadra poliesportiva e um determinado tipo de material disponível, como, por exemplo, bolas de basquetebol, o conteúdo que tende a ser ensinado é o basquetebol.

Contudo, mesmo com a sugestão a certo tipo de conteúdo que um espaço sugira, não há dúvidas de que é necessário que a Educação Física também tenha o seu local físico na escola, assim como as outras disciplinas possuem, como, por exemplo, a Química e a Física que possuem seus laboratórios, as disciplinas de línguas, sua biblioteca, a História, seu centro de memórias, e assim por diante. A necessidade de um espaço apropriado existe, uma vez que a Educação Física trata do corpo em movimento, sendo assim, é preciso um local onde ocorra este movimento.

A questão é que este espaço, a quadra poliesportiva, que tradicionalmente nos é dada para trabalhar, pode gerar algumas situações. As quadras que normalmente

conhecemos possuem a marcação das linhas dos esportes mais difundidos, como futebol, voleibol, handebol e basquetebol. Nas extremidades há uma tabela de basquete e abaixo dela uma trave de futebol. Acredito que essa imagem de quadra seja comum a quase todos nós. Toda essa estrutura visa o suporte a atividades esportivas e jogos coletivos com caráter agonístico. Dos quatro tipos de jogos propostos por Caillois (1990), jogos de sorte, de simulação, de vertigem e de competição, este último seria o tipo de jogo que mais se enquadraria na estrutura na qual a quadra foi projetada.

Antes mesmo de a aula começar a primeira diferença que podemos notar nos dois modelos de aulas observadas é a questão do espaço físico. No primeiro modelo de aula observado a escola possuía uma quadra poliesportiva e as aulas de Educação Física eram realizadas neste local, enquanto no segundo modelo observado a escola não possuía uma quadra, e as aulas de Educação Física eram realizadas no pátio da escola e em um espaço gramado na área externa. A princípio poderíamos pensar que o primeiro modelo de aula possuiria uma infraestrutura melhor e, conseqüentemente, maior variedade de atividades e possibilidades de aula. Entretanto, não foi exatamente isso que notamos.

No primeiro modelo de aula as atividades eram quase sempre aquelas que poderiam ser delimitadas entre as linhas da quadra, enquanto no segundo modelo a variedade de atividades foi significativamente maior. Num conjunto de 20 (vinte) aulas observadas em cada modelo, estas foram as atividades realizadas, conforme quadro a seguir. Algumas atividades tiveram repetições em mais de uma aula.

QUADRO 01

Atividades desenvolvidas em cada modelo observado

Atividade	Primeiro modelo	Segundo modelo
01	Alongamento e corrida pela quadra	Pega-pega e suas variações
02	Queimada e suas variações	Esconde-esconde
03	Futebol	Rio Vermelho
04	Corrida Joquei pô	Queimada e suas variações
05	Arremesso na cesta Basquetebol	Amarelinha
06	Corrida	Atividades com tule
07	Pega-pega	Atividades com malabares
08	Derruba cone	Atividades de subir em árvores
09	Rio vermelho	Atividades de escorregar
10	Chute a gol	Bolinhas de gude
11	Polícia e ladrão	Construção de pipas
12	-	Labirinto com barbantes
13	-	Pega varetas

No primeiro modelo de aula, as únicas atividades que não eram delimitadas pelas linhas da quadra foram as atividades de polícia e ladrão e pega-pega, enquanto todas as demais possuíam como base, ou como regras, as linhas da quadra. Das aulas observadas houve sempre repetições das atividades, sendo que a atividade mais repetida foi queimada e suas variações (queimada convencional, abelha-rainha ou salve a sua equipe). Podemos notar também que na maior parte das atividades há elementos de competição para eleger um vencedor (atividades 2, 3, 4, 6 e 8). Já no segundo modelo de aula observada somente uma atividade (4) possuía como princípio a competição para eleger um vencedor.

Podemos notar também as diferenças de estrutura nas aulas. No primeiro modelo há vários elementos competitivos e jogos coletivos, enquanto no segundo modelo predominam atividades de vivência e experimentação, pois não há um tempo cronometrado e nem eleição de um vencedor. No segundo modelo observado houve maior variação das atividades, que passaram por jogos coletivos (queimada e suas variações), jogos circenses, jogos populares (amarelinha, pega-pega, esconde-esconde), alguns jogos tradicionais (bolinha de gude e pega varetas) e atividades de vivência na natureza (subir em árvores e escorregar no morrinho).

No segundo caso, por não haver uma quadra-poliesportiva, era necessário que o professor usasse sua criatividade para elaborar atividades que pudessem ser realizadas nos espaços disponíveis. Já no primeiro modelo, podemos notar que, com

exceção das atividades de polícia e ladrão e pega-pega, todas as demais eram baseadas nas linhas da quadra, o que acabou restringindo a variedade de tipos de vivência.

No primeiro modelo observado, outra questão ligada à quadra diz respeito à atividade de arremesso à cesta de basquetebol. A escola observada possuía apenas turmas do ciclo I do ensino fundamental (até o quinto ano). As turmas que acompanhei eram de segundo ano do ensino fundamental, ou seja, os alunos tinham entre sete e oito anos, e na quadra há uma cesta de basquetebol e bolas oficiais da modalidade. A altura da cesta é superior a três metros, e a bola de basquetebol, como sabemos, é uma bola relativamente pesada. Como resultado de todos estes fatores, as crianças nunca conseguiam acertar a cesta. Por mais forte que realizassem o lançamento, e de todas as formas que conheciam, a bola quase nunca chegava nem próxima ao aro cesta.

Neste caso, podemos pensar como o projeto da quadra não atende integralmente às necessidades dos alunos, o que demandaria a intervenção pedagógica do professor. Em uma situação como essa seria interessante que o professor realizasse adaptações na atividade, ou com bolas mais leves e/ou um alvo mais baixo para que as crianças conseguissem atingir a finalidade da atividade. Um modelo padrão de quadra não significa que ela seja ideal para os objetivos da aula.

Como já dissemos, um espaço adequado, amplo, livre de obstáculos, com piso adequado, ao abrigo do sol e da chuva, é de grande importância para a Educação Física. O professor do segundo campo de observação relatou diversos problemas enfrentados por ele, como a reclamação dos outros professores por causa do barulho quando as aulas eram realizadas no pátio, o trânsito constante de outras pessoas, e no espaço gramado que também era utilizado, havia outros problemas como o piso irregular com raízes de árvore e a própria questão de ser exposto ao sol e à chuva.

Outra dificuldade encontrada pelo segundo professor foi quando realizaram a atividade de queimada. O jogo, como apontamos no capítulo 01, necessita de um espaço para acontecer, e naquela atividade foi necessário improvisar linhas para a delimitação do espaço e também para evitar que as crianças se dispersassem. Uma quadra pode ser muito benéfica nesse sentido, auxiliando a prática de certas atividades.

É importante ressaltar que a presença ou não da quadra não garante uma aula melhor. Betti (1999) afirma que a questão do espaço nas aulas de Educação Física é um assunto delicado, pois muitas escolas não possuem um espaço adequado para a

prática das aulas, entretanto, a restrição muitas vezes não é do espaço, mas do professor, que associa à Educação Física à dinâmica esportiva. Soma-se a isso o reforço dado pela escola em preocupar-se com a organização do espaço físico voltado aos padrões esportivos, o que pode tender a atividades predominantemente desta natureza.

Apesar de a quadra e suas linhas sugerirem a formação de times e a disputa, a intencionalidade do professor deve estar acima destes pontos. A utilização de outros materiais, a construção de novos e a pesquisa de antigos jogos, e também a abordagem de outros conteúdos da Educação Física, são ações que partem do professor. O significado que o professor dará à quadra conduzirá os tipos de atividade; um significado esportivo tenderá a atividades competitivas e esportivas ou interpretar a quadra como um local amplo e potencialmente adequado para prática das diversas formas da cultura corporal, pode trazer todos os outros conteúdos da Educação Física para a escola.

Desta maneira, o professor estará construindo uma cultura lúdica dentro do ambiente escolar, ou seja, um sistema de referências e significações. Se a cultura enfatizada pelo professor for uma dinâmica esportiva, conseqüentemente as aulas e os alunos possuirão referenciais a um modelo competitivo, com um modo de jogo tenso e apreensivo. Com outros elementos sendo trabalhados, que não valorizem o ganhar, mas sim o vivenciar das atividades, o caráter lúdico ganha espaço e outras referências e significações permearão a aula.

Não podemos negar a cultura trazida pelos alunos de fora do ambiente escolar, uma cultura reforçada pela mídia, que muitas vezes é competitiva e que valoriza apenas a vitória e a eleição do “melhor”, contudo, cabe justamente à escola a reflexão destes valores. O esporte, como um dos conteúdos da Educação Física, também precisa ser ensinado na escola, mas, como afirma Betti (1999), é função do professor o entendimento dos vários sentidos que o esporte possa ter, como a resolução de conflitos, a compreensão e alteração das regras e questões sociais relacionadas ao esporte. Ou seja, não podemos negar toda a importância dada ao esporte, seja na sociedade quanto na mídia, mas ele, e a sua respectiva dinâmica, não precisam estar sempre como protagonistas de uma aula de Educação Física.

Portanto, o que seria realmente necessário é a desconstrução de uma Educação Física apenas voltada para o esporte e atividades de caráter apenas

competitivo, como o espaço da quadra sugere. Podemos retomar a ideia de como a escola constrói a sociedade, que por sua vez constrói a escola, em um ciclo. Uma sociedade cada vez mais competitiva, que, por sua vez, cria uma escola competitiva. Entretanto, como sugere Betti e Zuliani (2002), é de responsabilidade da Educação Física formar um cidadão capaz de se posicionar criticamente diante da sociedade, sendo assim, a escola é o local por excelência onde os valores da sociedade podem ser repensados, e não apenas reproduzidos.

A quadra poliesportiva pode representar um excelente local para a prática da Educação Física, amplo, sem obstáculos, com características que proporcionem mais segurança aos alunos. Entretanto, a quadra deve ser utilizada o tanto quanto ela pode ser benéfica, pois é preciso ficarmos atentos para que as linhas que delimitam a quadra não delimitem também nossa aula e nem que ela seja enQUADRada por essas linhas.

3.2 Sobre sobrelhas franzidas e sorrisos nos rostos

Apesar de as atividades observadas serem os jogos, pudemos notar que no primeiro modelo de aula muitas atividades possuíam códigos e sentidos esportivos, como rendimento, competição, comparação, vitória como sinônimo de suplantar um adversário. Ou seja, os jogos estavam permeados pelos significados de um tipo de esporte.

Vago (1996) analisa o “esporte na escola” e o “esporte da escola”. Para o autor existe o “escola na escola” quando este é inserido na escola da mesma forma como é praticado na sociedade, ou seja, a Educação Física assume os códigos de outra instituição (a esportiva), como a competição, a comparação de rendimentos, a regulação rígida e a não adaptação de regras. Entretanto, quando há o “esporte da escola”, o esporte passa por um processo pedagógico, produzindo outras possibilidades de usufruir e de se apropriar dele, construindo outros valores que privilegiem, por exemplo, o coletivo e o lúdico. Não se trata de agir para que a escola tenha “seu” esporte, mas de problematizar a sua prática cultural, para reinventá-lo, recriá-lo e reconstruí-lo.

Desta maneira, os significados do esporte da sociedade passam pelo trato pedagógico. Isto não é negar os valores que o esporte possua fora dos muros da escola, muito pelo contrário, trata-se de refletir sobre estes signos. Vago (1996) afirma que o

esporte incorpora valores sociais, culturais, econômicos e estéticos de sua sociedade, neste contexto, temos os professores e a própria escola, como instituição, que também são produtores de cultura, portanto, a escola poderá problematizar e ressignificar estes valores relacionados ao esporte.

Este padrão de esportivização foi observado na reação e conduta dos alunos durante as aulas do primeiro modelo observado, pois os alunos vivenciavam a aula com uma tensão constante, a maioria deles com o desejo da vitória (uma vez que grande parte das atividades envolviam elementos Agôn e a competição era em relação a um adversário), quebrando algumas regras quando possível e gerando conflitos entre eles, que, por sua vez, recorriam ao professor para que este pudesse intervir. Já no segundo modelo observado, as crianças vivenciavam a aula de maneira muito mais leve, o único conflito que surgiu, no qual fiz questão de relatar, ocorreu devido a diferenças pessoais entre os alunos, e não devido a questões de aula.

Para que tais diferenças pudessem ser mais nítidas ao leitor, no final das descrições dos dois modelos de aula há exemplos bastante claros. No primeiro modelo, quando o time das meninas sofreu uma derrota e um garoto provocou as adversárias, uma das garotas ficou com tanta raiva que começou a chorar e correu atrás do garoto pela quadra para tentar agredi-lo. Já no segundo modelo, uma das atividades observadas deste grupo foi a descida com papelão no morrinho de terra, na qual toda a turma incentivou uma colega que estava com medo de descer pelo declive. Estes dois exemplos ilustram muito bem os dois modelos de aula e como os alunos se comportavam, sendo o primeiro com uma divisão entre os alunos e o segundo uma cooperação entre eles.

As características Agôn em uma aula de Educação Física podem ser muito enriquecedoras. Nos jogos desta categoria algumas destrezas são colocadas em cheque, como a pontaria, velocidade, memória, engenhosidade, criatividade e tantas outras. Além disso, há outras características dos jogos Agôn, como o treino e o empenho. Esta atenção exigida pelo jogador faz com que este mergulhe mais profundamente no universo do jogo, um universo deslocado da realidade, como vimos no capítulo 1 deste trabalho. Isto pode fazer com que o aluno se envolva mais na aula, tenha mais interesse na atividade e se motive mais para a prática da Educação Física, buscando melhorar a si mesmo, conhecendo e superando os seus limites. Se hoje consigo saltar um metro,

amanhã tentarei melhorar, e saltar um metro e dez centímetros. Entretanto, é preciso ter alguns cuidados quando estamos trabalhando com a competição.

Nos dois modelos observados havia elementos Agôn, entretanto no primeiro modelo de aula os jogos eram basicamente de competição entre times, era preciso vencer o adversário. Já no segundo modelo de aula, também havia estes elementos, porém a competição era muitas vezes consigo mesmo. Isto pode parecer estranho para o leitor, mas muitas vezes realizamos uma competição conosco mesmo; a competição não precisa ser necessariamente com o outro. Quando as crianças estavam realizando os jogos circenses, elas estavam tentando acertar os movimentos, não havia um outro a ser vencido, mas um obstáculo: o desafio era a própria superação. O mesmo aconteceu na atividade de subir em árvores, de escorregar pelo morrinho e na atividade de atravessar o labirinto de barbante nas quais não havia contagem de tempo ou equipe vencedora, o desafio era conseguir realizar a atividade. Quem precisava ser vencido era o próprio medo, o próprio limite, e quando a turma ajuda um ao outro nessa superação, a interação, o convívio e a construção de valores são muito mais saudáveis.

Nesta competição consigo mesmo, cada aluno pode realizar as atividades no seu próprio tempo, a partir de suas habilidades e individualidades. Quando vários alunos são colocados em um mesmo campo, realizando uma mesma atividade, com um time contra o outro, o que temos ali na verdade são inúmeras dinâmicas culturais, inúmeras técnicas corporais, ou seja, cada criança sabe servir-se do seu corpo de maneira diferente uma da outra, pois cada uma possui uma história corporal. Algumas crianças possuem mais destreza em uma atividade, outras em outras atividades, mas em um determinado jogo, o mesmo tipo de destreza é exigida de todas as crianças, e com todas essas diferenças em campo, os problemas podem surgir.

A competição consigo mesmo pode ser muito saudável, pois superar um obstáculo e conseguir fazer algo que antes não se conseguia, pode ser fonte de grande prazer. Realizar este tipo de atividade também é estar em contato com a cultura corporal. Jogos coletivos também fazem parte do conteúdo da Educação Física, mas devem ser trabalhados com atenção pelo professor, justamente para que cada criança, a partir de sua maneira, de sua história e da forma como utiliza seu corpo, possa estar inserida na atividade.

Além do conhecimento de si, quando a Educação Física proporciona uma experiência corporal de forma coletiva, como em um jogo, é fundamental que também se olhe para o outro. No primeiro modelo de aula observado, em diversos momentos houve tentativas de humilhar o adversário, seja por palavras ou por ações desrespeitosas. Para que um jogo coletivo aconteça, a presença do adversário é fundamental, portanto é preciso que o adversário não seja interpretado como um inimigo, mas sim como um colega que torna o jogo possível. Este é um elemento muito importante para ser trabalhado nas aulas de Educação Física em um processo educacional. Trabalhar com as várias formas da cultura corporal de movimento, para que o aluno conheça as diversas formas de uso e potencialidades do corpo, e que o seu modo, a sua destreza, seja uma entre tantas outras possíveis, desta forma, o aluno não olhará para o outro como inferior ou como menos apto, mas como diferente, pois esta é justamente a capacidade que todos nós possuímos, a de sermos diferentes.

Quando somente um determinado tipo de jogo é trabalhado, os mais aptos naquele jogo serão sempre os mesmos, assim como os menos habilidosos serão sempre marginalizados nas atividades. Além dessa questão, quando os jogadores estão envolvidos a ponto de valorizarem de forma acentuada a vitória, pode surgir a corrupção nos jogos. Caillois (1990) descreve esse fenômeno, como no caso dos jogos Agôn, quando a ambição de triunfar torna-se uma obsessão e toma o lugar do jogo prazeroso e lúdico, enquanto a corrupção nos jogos Alea surge quando o jogador deixa de respeitar a sorte, tentando manipular os resultados.

No primeiro modelo de aula observado, em diversos momentos notamos tal ânsia pela vitória. As crianças franziam as sobrancelhas e queriam vencer de qualquer maneira, como no jogo de futebol em que um dos garotos disse ao professor “a vitória é questão de honra!”. Para se tentar minimizar esta competitividade, uma boa atividade realizada pelo professor foi a corrida jóquei pô, pois insere-se um elemento de sorte (o jóquei pô) em uma atividade de competição (corrida); quem ganhasse a disputa aleatória do pedra-papel-tesoura continuaria na corrida, quem perdesse voltaria para o final da fila. Entretanto, mesmo nesta atividade houve a corrupção do elemento Alea, pois quando as crianças jogaram o jóquei pô, algumas delas o faziam com a mão semiaberta, e aquela mão poderia tornar-se uma pedra, um papel ou uma tesoura, ou seja, as crianças estavam manipulando um elemento que deveria ser aleatório.

Em uma turma com a competição bastante acentuada, uma combinação um tanto perigosa, mencionada por Caillois (1990), foi utilizada pelo primeiro professor: a combinação das categorias Mimicry e Agôn. Na combinação destas duas categorias, a torcida vibra e aplaude a cada vantagem obtida na disputa e com isso, o elemento Mimicry (a torcida, os gritos, toda a simulação), reforça as características Agôn, uma vez que o jogador vê a necessidade de não desapontar a sua torcida. Foi exatamente isso que visualizamos na atividade de corrida. A turma foi separada por gênero, enquanto um grupo disputava quem chegaria primeiro à outra extremidade da quadra, o outro grupo sentava no canto da quadra e torcia, aplaudia, entoava cantos com os nomes dos seus preferidos.

Uma destreza foi colocada em cheque nesta atividade, a velocidade. Entretanto, o indivíduo que não tivesse esta destreza bem desenvolvida, estaria participando da atividade com toda uma torcida o observando. Mesmo com as diferenças individuais de cada aluno, eles estavam sob a mesma linha, e deveriam chegar à outra extremidade mais rápido que seus colegas. Este foi o caso da aluna Marcela, que sabendo que não conseguiria vencer a atividade, realizou um trote leve na corrida, sem a menor intenção de vencer, na esperança de poder sair no primeiro páreo e acabar logo com aquela situação.

No primeiro modelo observado, mesmo em momentos não competitivos, ainda assim havia disputa entre os alunos, como no caso do aquecimento, quando os alunos deveriam ir de uma extremidade à outra da quadra elevando os joelhos, correndo de forma lateral, ou elevando os calcanhares. Na maioria das vezes os alunos não realizavam os movimentos corretamente para que pudessem ser os primeiros a chegar à outra extremidade da quadra. Poucos alunos realizaram os movimentos conforme as orientações do professor, que foi o caso da Marcela, pois ela não tinha interesse em ganhar, sendo assim, dedicava-se nos seus movimentos.

Ou seja, quando o professor diz à sala “vamos ver quem chega primeiro” em uma atividade e esta dinâmica competitiva aparece em outros momentos da aula, a cultura que se constrói naquele ambiente é uma cultura competitiva. Quando se diz que alguém deve chegar primeiro em uma sala de trinta alunos, significa dizer que vinte e nove irão perder, o que gera uma ansiedade nos alunos. Não estamos afirmando que devemos negar o elemento agonístico, entretanto, em crianças de sete a oito anos, é

preciso formar antes referências a uma cultura lúdica, de respeito e na qual todos possam participar do jogo. Podem ser inseridas também atividades de vivência, para que os alunos possam conhecer a vasta produção cultural de movimento, portanto, neste cenário que observamos, seria interessante que o objetivo de “quem chega primeiro” pudesse ser substituído pelo “quem faz correto”, “quem faz direito”, o que amenizaria a competitividade e a ansiedade dos alunos.

Alguns alunos, como Marcela, em atividades competitivas nas quais fosse requisitada uma habilidade a que não estavam habituadas, muitas vezes ficavam à margem da atividade, num claro desejo de não estarem ali. Faziam o possível para ficarem nos cantos da quadra, não tinham interesse em pegar a bola e nos cinco minutos finais da aula, quando o professor liberava os alunos para irem ao banheiro e beberem água, enquanto muitas crianças continuavam jogando, estes alunos, que durante todo o jogo quiseram ficar escondidos, eram os primeiros a sair.

Isto que observamos vai justamente ao encontro das características próprias do jogo propostas pelos autores que observamos. Caillois (1990) afirma que o jogo é uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento e Brougère (2010) afirma que o que caracteriza o jogo é o modo como se brinca, o estado de espírito como se brinca, portanto, se o jogo se caracteriza por essa separação da realidade para um universo da cultura lúdica, um jogo que reafirmaria uma exclusão, que já existe na vida real, perde suas principais referências de uma cultura lúdica e um estado lúdico para caracterizar um processo cruel que acentua padrões sociais de segregação.

Obviamente que por estar inserido em aula, jogar não seria uma atividade totalmente voluntária, todavia, entre uma aula totalmente livre e uma coerção a que somos obrigados a jogar e contra a qual gostaríamos de nos libertar rapidamente, existe um equilíbrio em que a aula pode estar inserida. Por ser uma aula, é preciso que os alunos vivenciem as diversas formas da cultura corporal. Uma atividade que a princípio pode parecer desagradável para o aluno, com a devida intervenção do professor e progressiva familiarização do aluno, pode se tornar uma descoberta prazerosa para que o indivíduo possa utilizá-la em prol da fruição da vida.

Betti (1999) constata que conteúdos como a corrida e a ginástica foram relegados como meros aquecimentos, e os jogos populares muitas vezes se transformaram em jogos pré-desportivos, fatos estes que observamos no primeiro

modelo de aula, quando em todo o início de aula as atividades de corrida e uma breve ginástica eram realizadas. Apenas uma vez foi utilizada a corrida durante a aula para eleger quem seria o mais rápido. Houve ainda uma predominância de atividades de competição, característica dos esportes, nas quais há um vencedor e um perdedor.

No senso comum, muitas vezes ouvimos, principalmente de alguns pais, que a educação deve preparar a criança para o mercado de trabalho e para a vida, e que por esta ser competitiva, a educação também deve ser competitiva. A primeira parte desse raciocínio está correta, mas a lógica que se segue, na qual a educação deve ser competitiva, é uma falácia. É, sim, função da educação preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e para a vida (FRANCO e NOVAES, 2001, p.180), mas não apenas reproduzindo valores sociais e formas de dominação.

Uma parte muito importante da educação é a construção de valores éticos, pois a ética, como sugerido por Barros Filhos e Cortella (2014), é a inteligência compartilhada a serviço do aperfeiçoamento da convivência em sociedade. Muitas vezes, quando há a reprodução da competição predominante na sociedade, o “eu” fica acima de qualquer coisa, e todos os meios, lícitos ou ilícitos, são usados para se chegar à vitória. Quando trabalhamos a ética, estes elementos são repensados, e o “nós” é colocado acima do “eu”.

Outra função da educação é a construção de uma consciência crítica, pois, segundo Aranha e Martins (2002), dessa maneira a experiência vivida é transformada em experiência compreendida, desvelando formas de dominação que se escondem sob o convencionalismo, ideologias e costumes, propiciando a autonomia do indivíduo.

A construção de todos esses valores está pautada na liberdade, pois temos a possibilidade de constantemente reconstruir as teias de significados que estabelecem nossa cultura. A vida que segue, assim como o jogo, possui uma série de leis e regras para a manutenção de uma determinada ordem, seja no tempo/espço do jogo quanto na vida em sociedade, entretanto, em diversos momentos não há leis ou regras para certas atitudes, desta maneira, passa a valer nossa liberdade, e serão os princípios éticos e a consciência crítica que conduzirão nossa escolha. Há ainda uma segunda situação, quando as regras ou as leis já não atendem mais a uma determinada situação. É preciso então que o grupo ou a sociedade se reúna e pense na melhor maneira pela qual todos possam aperfeiçoar sua convivência.

No ambiente do jogo, naquele espaço/tempo, observamos quantas são as situações que ocorrem nas quais estes valores podem ser trabalhados, como em um jogo no qual somente os fortes sejam os protagonistas e os menos hábeis ficam nas sobras e não se sintam seguros para participar. Este é um cenário de reprodução de uma sociedade que marginaliza e segrega, uma realidade que a educação deveria justamente ajudar a desconstruir. É neste ponto que se encontra a difícil tarefa do professor, de proporcionar atividades que respeitem as diferentes formas com que os indivíduos utilizam seus corpos, proporcionando a todos a capacidade de vivenciar a produção cultural de movimento produzida pelo homem.

Uma sobrancelha franzida pode significar uma grande atenção quando o aluno tenta equilibrar dois ou três malabares ou quando está mirando uma bolinha de gude, mas não deve ser um estado permanente de uma aula. Esta tensão deve ser seguida de um sorriso, de felicidade em descobrir um novo conhecimento e as potencialidades do próprio corpo.

Não existe uma maneira natural de se jogar, a interpretação das regras, do adversário, o modo de encarar a atividade são construções culturais a partir de valores e significados. A escola, como sugere Vago (2009), por ser um lugar de culturas, é o local de produção de cultura, construindo um modo de ser e de estar, ressignificando e estabelecendo relações com outros locais de produção cultural. Portanto, o significado da aula pode ser construído a partir da intervenção pedagógica e dos próprios alunos.

3.3 Sobre as estratégias dos docentes e a resolução de problemas

A aula de Educação Física é um momento e um local nos quais os alunos estão mais expostos em relação a momentos em que estão sentados em carteiras enfileiradas na sala de aula. Durante uma aula de Educação Física, diversas situações podem acontecer, como ser debochado ao errar um lance do jogo, não ter tanta habilidade em uma atividade, ser visto por muitos olhares, estar sempre entre os últimos a ser escolhido quando a turma está “tirando time”, ficar para trás. Essas e tantas outras

situações em uma aula de Educação Física podem gerar o “trauma de bola”¹⁰, quando muitas vezes o indivíduo, até mesmo adulto, não sente prazer em atividades físicas, e prefere se ver longe de qualquer bola.

Entretanto, o que a Educação Física deveria fazer seria justamente o contrário disso, pois, como sugere Betti e Zuliani (2002), a Educação Física deve possibilitar ao aluno descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, para que este possa apreciar e também desfrutar do corpo em movimento. Portanto, o trato pedagógico do professor é essencial para proporcionar aos alunos experiências positivas de vivências corporais.

Na verdade, colocar isso em prática não é tarefa fácil. Ambos os professores observados realizam algumas estratégias que merecem nossa atenção. O professor do primeiro modelo realizou uma combinação de duas categorias de jogos, inserindo um elemento Alea em um jogo Agôn, no caso da corrida jóquei pô, entretanto, houve a corrupção dessas categorias, como mencionamos anteriormente. No segundo modelo observado, algumas estratégias também foram bastante interessantes, como no caso da escolha dos times.

Muitos de nós já passamos pela experiência do “tirar time”, na qual dois alunos escolhem quem irá fazer parte de seus respectivos times e o restante da turma aguarda ser escolhido por um deles. Os primeiros a serem escolhidos normalmente são os alunos mais habilidosos, progressivamente até os últimos a serem escolhidos, que normalmente são os menos habilidosos. Estar entre os últimos a ser escolhido é uma afirmação social de não ser habilidoso e sua presença no time ser mais formal do que opcional. Entretanto, a formação de dois times com número semelhante de jogadores é muitas vezes necessária, sendo assim, o professor do segundo modelo observado idealizou uma solução bastante simples para resolver este problema quando os times eram tirados: utilizar tampinhas de garrafa com duas cores diferentes. Quando o aluno tirava uma tampinha ele fazia parte do respectivo time da cor de sua tampinha. O momento de tirar time, que era muitas vezes doloroso, passou a ter apenas o caráter que deveria ter, o prático.

¹⁰ Sobre este assunto, indico a leitura da tese de: Rogério Cruz de Oliveira. Na Periferia da Quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010

Nos dois casos, tanto na inserção do pedra-papel-tesoura durante uma corrida, como nas tampinhas para tirar time, os professores inseriam um elemento Alea para diminuir o ímpeto agonista dos alunos. Não seria apenas o rendimento do aluno que conquistaria a vitória, a sorte também seria um elemento fundamental.

Outro aspecto que observamos nas aulas está inserido em um contexto histórico. Se por um longo período meninos e meninas realizaram aulas de Educação Física separados, atualmente, na maior parte das escolas, toda a turma, meninos e meninas, realiza a aula de Educação Física juntos. A princípio isto seria um grande avanço. Mas o que significaria estar junto na aula? Apenas realizar uma mesma atividade ou uma interação mais profunda entre os alunos?

Nos dois modelos de aula observados existia uma tendência de alunos do mesmo gênero ficarem mais próximos na aula, tanto por uma questão de identificação como também por amizades. No primeiro modelo observado, essa polarização entre meninos e meninas era bem acentuada, e começava logo no início da aula, quando os alunos realizavam o alongamento. A fila iniciava-se por meninos e depois continuava com as meninas e raramente algum menino “invadia” o espaço das meninas e vice versa. Essa separação entre meninos e meninas também era realizada pelo próprio professor quando este formava times com base no gênero dos alunos, como foi relatado no capítulo 2, no caso do time das meninas contra o time dos meninos. Quando havia esta separação, devido ao tipo de habilidade exigida nas atividades, o time dos meninos quase sempre era o vencedor.

Alguns desses episódios foram as atividades de polícia e ladrão quando as meninas eram rapidamente pegadas pelos meninos e quando se realizava o inverso, as meninas pegando os meninos, elas não conseguiam pegar todos os garotos. Em uma das aulas, quando o número de alunos estava reduzido, o professor colocou meninas e meninos para jogar futebol, com times mistos, contudo as garotas não conseguiam chegar até a bola, correndo de um lado para o outro, sendo que a posse de bola ficava sempre com os meninos. Diante dessa situação, o professor criou a regra na qual para que o gol fosse válido, uma garota deveria tocar na bola, porém as meninas não participavam efetivamente das jogadas, pois os meninos passavam rapidamente a bola para alguma menina apenas para terem o seu gol validado. Também podemos lembrar da atividade de jôquei pô de meninos contra meninas na qual os meninos foram

vencedores e depois debocharam das meninas, causando um ataque de raiva em uma delas.

Diante de todas essas situações, podemos observar como há uma construção corporal diferente entre meninos e meninas, como descreve Daolio (2006), pois desde muito pequenos os meninos são incentivados a certos tipos de práticas físicas, como o amor pelo time de coração do pai vestindo a camiseta do seu time; posteriormente, logo que o menino começa a andar, já ganha uma bola para dar os primeiros chutes, calção, chuteira, e assim por diante. Com o processo de imitação prestigiosa, como expõe Mauss (2003) e descrito no capítulo 1 deste trabalho, a criança tende a imitar os atos de quem ela admira, como no caso do menino, que desde muito pequeno vê o pai e parentes próximos torcendo, acompanhando e jogando futebol consigo. Notamos este fato no primeiro contato na escola, pois no primeiro dia em que cheguei para acompanhar as aulas, alguns meninos vieram me perguntar para qual time eu torcia. Com as meninas, o processo é diferente, desde criança as mães a vestem com vestidos que restringem seus movimentos, muitas vezes escutam de seus pais para se comportarem e não se sujarem, ganham como presentes, ao invés de bolas como os meninos, brinquedos de utensílios domésticos.

Ou seja, há uma tradição, ou ainda, maneiras diferentes entre meninos e meninas de servirem-se de seus corpos, que foram historicamente e socialmente construídos. Ou seja, quando meninos e meninas foram colocados no mesmo time para jogar, as diferenças que havia ali não eram somente biológicas, mas sim toda uma história marcada por diferenças culturais e tradicionais.

A partir do momento que temos isso em mente, que as diferenças não são somente biológicas, mas culturais, podemos entender que elas não são irreversíveis. Obviamente que somente uma conscientização desse fato não seria suficiente para a superação dessa situação, uma vez que uma menina jogar futebol é ir contra uma tradição social. Muitas vezes, os próprios pais preferem que suas filhas continuem sem saberem jogar futebol sob o risco delas perderem a sua feminilidade. Mas ainda assim, como professores e detentores de prestígio social, há a possibilidade de uma intervenção para que certos conceitos possam ser repensados, com práticas que possam trazer igualdade de oportunidade entre meninos e meninas, respeitando as diferenças e interesses de cada um.

Se colocássemos outra atividade, como dança ou uma atividade rítmica, é provável que os meninos se tornassem os menos habilidosos, pois há uma valorização de certos costumes em detrimento de outros em uma sociedade. Mas quando colocamos essas diferenças em um jogo do tipo Agôn, aqueles que tiverem as habilidades exigidas por este jogo as quais não estão habituados, certamente ficarão à margem da atividade, como as meninas ficaram no jogo de futebol.

No segundo modelo observado, as relações de gênero também apareceram. Logo no início da aula, quando o professor levava os alunos para o espaço em que a aula seria realizada, os alunos tinham a intenção de formar duas filas, uma de meninos e outra de meninas, como estavam habituados, entretanto, o professor pedia para que apenas uma fila fosse formada e os alunos ficavam confusos – “mas qual a ordem, professor?” – e o professor respondia que a fila era por ordem de chegada. Como todos queriam ir para a Educação Física, todos corriam para a fila e ela ficava intercalada entre meninos e meninas. Este é um belo exemplo de um início de interação entre meninos e meninas, a aula que já começava separada na fila, agora é mesclada.

Em outras atividades o professor do segundo modelo observado chegou a pedir para que meninos e meninas jogassem um contra o outro, como nos jogos circenses e no jogo de bolinha de gude. Talvez, há alguns anos, ou em outra região do país, poderia ocorrer dos meninos serem mais hábeis no jogo de bolinha de gude do que as meninas, mas como essa é uma brincadeira que grande parte dos garotos daquela escola nunca tinha jogado, e mesmo os que tinham, não possuíam grande experiência, a habilidade entre meninos e meninas era muito semelhante, tanto na bolinha de gude, como nos jogos circenses. O resultado foi uma boa interação entre os alunos, sem grandes diferenças, e com um jogo igualitário entre os gêneros.

Há ainda outra estratégia utilizada pelo segundo professor que merece nossa atenção. Quando toda a turma realiza uma determinada atividade, com uma única bola, o aluno que está de posse da bola naquele momento é o protagonista da atividade, todos estão olhando para ele e um passe errado, um chute na direção errada, será visto por todos. Muitas vezes, sozinho com a bola o aluno consegue realizar uma jogada corretamente, mas quando todo o público está olhando para ele, o chute pode sair torto. Saber que está sendo observado é um elemento que pode gerar maior tensão. Antes de se ter a bola nos pés num jogo coletivo, é preciso que o aluno possa vivenciar aquela

prática corporal, conhecendo o peso da bola, interagindo com ela, experimentando as suas potencialidades.

Algumas crianças já tiveram a oportunidade de vivenciar atividades fora da escola, e outras, principalmente nas séries iniciais observadas neste trabalho, têm na escola os primeiros contatos com algumas atividades da cultura corporal, portanto, a forma como cada criança irá servir-se do seu corpo pode variar.

Sendo assim, uma estratégia bastante interessante para realizar certas atividades é o uso de diversas bolas simultaneamente, ou ainda, diversos objetos, pois o aluno que o esteja experimentando não é o protagonista da atividade e, desta forma, o aluno pode se sentir mais a vontade para vivenciar aquela experiência naquele momento. Desta maneira o aluno vai realizando a atividade segundo o seu próprio tempo e a partir de sua própria cultura. Este foi o caso do segundo modelo observado, quando o professor realizou com os alunos os jogos circenses, nos quais cada criança, individualmente ou em dupla, possuía um tule ou um malabares. Desta maneira, as crianças poderiam experimentar e vivenciar a atividade, respeitando suas diferenças. Conforme as crianças foram adquirindo mais confiança e alguma experiência, o professor começou a propor atividades em duplas ou em trios. Esta foi, a meu ver, uma excelente maneira de proporcionar a todos a oportunidade de um primeiro contato com uma forma da cultura corporal, proporcionando o conhecimento deste conteúdo de forma agradável.

Portanto, conforme o entendimento que o professor tenha da Educação Física, diferentes estratégias podem ser adotadas. Inserir meninos e meninas participando da aula, retirar o foco da competição, trabalhar valores éticos, problematizar as questões relacionadas aos conteúdos ensinados, reconstruir uma cultura no ambiente escolar, que, conseqüentemente, será levada pelos alunos às demais esferas da sociedade. A escola é um local de produção cultural por excelência, jogar na escola não é apenas saltar, correr ou arremessar. Através do jogo, uma cultura lúdica pode ser criada, com base no respeito e na participação de todos, para que as crianças descubram as diversas formas de se movimentar e possam utilizar estes conhecimentos para a fruição da vida e construção de valores éticos, dentro e fora do jogo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve início na pesquisa de Iniciação Científica, na qual observamos aulas de Educação Física e como o conteúdo jogo foi trabalhado nestas aulas. No ano seguinte, durante o acompanhamento do Estágio Supervisionado em outra escola, notamos quão diferente este mesmo conteúdo era trabalhado com os alunos. Portanto, a partir dos referenciais teóricos que apresentamos, discernimos que seria mais enriquecedor trazer estes dois modelos de aulas para que pudéssemos refletir sobre alguns pontos.

Não foi nossa intenção eleger uma aula melhor, mas sim trazer elementos de dois modelos para que pudéssemos realizar uma reflexão. Ambos os professores eram profissionais bastante dedicados, e em nenhuma das aulas que acompanhei houve o “rola bola”, ou seja, quando o professor entrega uma bola para os alunos jogarem o que quiserem e a aula não é direcionada. Outro fato é que, mesmo com as questões apresentadas neste trabalho, todos os alunos participavam da aula. Os dois professores se esforçavam para lecionar o que eles acreditavam ser uma boa aula e sabemos o quanto é desgastante e árduo estar à frente de uma turma, falar alto para ser entendido, resolver conflitos, e isso ambos os professores se esforçaram para fazer.

Como mencionamos no capítulo 3 deste trabalho, cada profissional é formado a partir de uma série de fatores, sua formação acadêmica, suas experiências, os contatos com outros profissionais e materiais da área etc., que irão formar um entendimento sobre aquele campo de conhecimento. Acreditamos que seja melhor um profissional que tenha uma linha de trabalho, seja ela a psicomotricidade, o desenvolvimentismo ou uma das teorias críticas¹¹, desde que ele seja dedicado e comprometido com um bom trabalho, ao invés de um profissional “rola bola”. Portanto, ambos os professores possuem nossa admiração.

Algo que chamou nossa atenção quando começamos a realizar uma interpretação sobre o material de campo foi em relação ao esporte. Realizamos uma observação de aulas nas quais o conteúdo ministrado era o jogo, entretanto, quando

¹¹ A Educação Física possui algumas teorias ou princípios que norteiam o entendimento da área e seus respectivos trabalhos. Além das teorias citadas, há um conjunto de teorias críticas que se aproximam mais no seu entendimento teórico. Para saber mais, indico a obra Educação Física e o Conceito de Cultura, de Jocimar Daolio, Editora Autores Associados, 2004.

começamos a refletir sobre as aulas, principalmente do primeiro modelo observado, notamos como em muitos aspectos elas estavam permeadas pela dinâmica e pelas significações do esporte.

Isto foi um fato que gerou certo incômodo, pois em alguns momentos foi preciso desviar o texto sobre jogo para falar de esporte para que pudéssemos dar conta de interpretar o fluxo do discurso social que ali ocorria. O jogo pode ser utilizado como meio para o ensino dos esportes, mas este não era o caso das aulas observadas, e ainda assim notamos tantos signos próprios do esporte nas aulas de jogo. Desta maneira, apesar de serem conteúdos distintos, havia a “contaminação” do jogo pelo esporte.

Quando realizamos a interpretação das aulas, no terceiro capítulo, buscamos trazer os elementos que, ao nosso ver, foram os mais marcantes das aulas. O primeiro foi em relação ao espaço, visto que mesmo antes do início das aulas este já era um fato que poderíamos notar. Em seguida buscamos compreender a reação dos alunos quanto às aulas e posteriormente algumas estratégias utilizadas pelos professores. Entretanto, não é possível realizar uma separação formal destes três elementos, pois ambos estão interligados na dinâmica da aula.

Especialmente, quanto à questão da quadra, julgo ser este um assunto bastante complexo. Não acredito que a presença ou não da quadra, seja um fator determinante para as aulas de Educação Física, porém, acredito que a quadra, com suas linhas, sugere determinados tipos de atividade. Arrisco dizer que se o professor Samuel lecionasse em uma escola com quadra, suas aulas não seriam muito diferentes, permanecendo o caráter de vivência das atividades, visto o seu entendimento sobre a área da Educação Física. Entretanto, caso o professor Márcio lecionasse em uma escola que não dispusesse de uma quadra, suas atividades precisariam ser revistas, pois, como verificamos, a maior parte de suas atividades propostas em suas aulas tinham como base as linhas da quadra.

Portanto, a quadra em si não é um fator determinante para a aula, mas de uma forma geral, creio que a quadra como espaço quase que padrão para a prática da Educação Física, irá apontar para certos tipos de atividade. Esta questão da arquitetura escolar e como o jogo foi contaminado pelos signos esportivos, são assuntos bastante ricos, que abrem possibilidades para estudos futuros.

A partir das observações e interpretações das aulas, podemos verificar a complexidade da dinâmica escolar, transposta entre sistema de significações e referências, espaço, docente e alunos. Buscar compreender aspectos desses elementos nos auxilia a entender, problematizar e pensar os conteúdos próprios da Educação Física.

Sendo assim, podemos concluir como o jogo é um elemento rico nos mais diversos aspectos. Quando o professor ensina ou propõe determinada atividade, a forma como os alunos irão interpretar este conteúdo acontecerá com base nos seus conhecimentos e signos, portanto podem acontecer diferentes reações durante uma aula e, neste momento, o trato pedagógico é essencial para problematizar certos aspectos.

O jogo é um campo em que ocorrem os mais diferentes eventos, que apesar da separação do “universo do jogo” em relação ao “universo real” e da “cultura lúdica” que o compõe, as referências do cotidiano continuam presentes, como podemos verificar. Trabalhar com o jogo não significa simplesmente ensinar um determinado conteúdo da cultura lúdica, mas sim auxiliar na formação de um cidadão que poderá tecer novas teias de significado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BARROS FILHO, C.; CORTELLA, M. S. **Ética e vergonha na cara!** Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014.

BETTI, I. C. R.. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os Homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

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

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Cultura: educação física e futebol**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2006.

DAOLIO, J. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 49-60, set. 2007.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2011.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Caderno de Formação RBCE**, Florianópolis, p. 9-24, set. 2009.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Caderno de Formação RBCE**, Florianópolis, p. 10-21, set. 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. 5ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira, educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosal Naify, 2003.

ROMERO, E. A educação física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 15, n. 3, p. 226-234, 1994.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão o permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 04 - 17, 1996

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Caderno de Formação RBCE**. Florianópolis, p. 25-42, 2009.