

Capacitação Continuada



Capacitação Continuada  
Ministério do Esporte

Jogo, corpo e Escola



# Jogo, corpo e Escola

ESPORTE ESCOLAR – ESPECIALIZAÇÃO



Ministério do Esporte



DESIGN E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

**LINK**

61 340-6030

1ª EDIÇÃO  
TIRAGEM: 2.500 EXEMPLARES  
2004

ESPORTE ESCOLAR – ESPECIALIZAÇÃO

3



# Jogo, corpo e Escola

1ª edição

Brasília-DF, 2004

**República Federativa do Brasil**  
Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente

**Ministério do Esporte**  
Agnelo Santos Queiroz Filho  
*Ministro*

Orlando Silva de Jesus Júnior  
*Secretário Executivo*

Ricardo Leyser Gonçalves  
*Secretaria Nacional do Esporte Educacional*

Lino Castellani Filho  
*Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer*

André A. Cunha Arantes  
*Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento*

Julio César Soares da Silva  
*Diretor do Departamento de Esporte Escolar e Identidade Cultural*

Luciana H. de Cecco  
*Coordenadora de Apoio, Capacitação e Eventos Esportivos*

**Comissão de Especialistas de Educação Física**

Alcides Scaglia  
João Batista Freire  
Juarez Sampaio  
Mara Medeiros  
Marcelo de Brito  
Renato Sampaio Sadi  
Suraya Darido

**Fundação Universidade de Brasília**

Lauro Morhy  
*Reitor*

**Decanos**

Sylvio Quezado de Magalhães  
*Extensão*

Noraí Romeu Rocco  
*Pesquisa e Pós-Graduação*

Ivan Marques de Toledo Camargo  
*Ensino de Graduação*

Thérèse Hofmann Gatti  
*Assuntos Comunitários*

Erico Paulo Siegmar Weidle  
*Administração e Finanças*

**Centro de Educação a Distância – CEAD-UnB**

*Diretor*  
Bernardo Kipnis

*Equipe Pedagógica*  
Maritza L. dos Santos  
Sheila Schechtman  
Tâmara M. F. Vicentine

**Equipe de Produção**

Tâmara M. F. Vicentine – *designer* instrucional  
Francisco M. C. de Oliveira – ilustrações

**Sobre os autores do módulo**

**UNIDADE 1 – FUNDAMENTOS DO JOGO**  
**UNIDADE 3 – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

João Batista Freire

*Doutor em Psicologia Educacional - USP*

*Docente da Universidade de Santa Catarina - UDESC*

*Livre docente pela Unicamp*

**UNIDADE 2 – MANIFESTAÇÃO DE JOGOS**

Alcides José Scaglia

*Doutor em Educação Física - Pedagogia do movimento - FEF Unicamp*

*Coordenador e docente do curso de Educação Física nas Faculdades*

*Integradas Módulo - Caraguatatuba - SP*

*Docente do curso de Educação Física da UNASP - Hortolândia - SP*

*Docente do curso de pós graduação em Pedagogia do Esporte na FEF*

*Unicamp*

Irene C. Andrade Rangel

*Doutora em Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFISCAR*

*Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,*

*Instituto de Biociências de Rio Claro, Departamento de Educação*

*Física - UNESP*

**UNIDADE 4 – PERCEPÇÃO CORPORAL NO ESPORTE**

Marcelo de Brito

*Mestre em Educação pela UnB*

*Docente da FEF/UnB*

Renato Bastos João

*Mestre em Educação pela FE/UnB*

*Docente da UniCEUB e da Faculdade Alvorada de Educação Física e*

*Faculdade*

*Brasília de Tecnologia, Ciência e Educação*

# Apresentação

O ensino de esportes vem sendo reformulado e transformado mundialmente. Países de primeiro mundo como Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Inglaterra e França têm realizado investimentos em estudos e pesquisas, para que novas possibilidades de inclusão através da prática de esporte sejam evoluídas.

No Brasil, já há algum tempo, cientistas do esporte e pedagogos da Educação Física têm colaborado neste tema, estando em contato direto com as novas abordagens científicas de ensino e desenvolvimento de esporte dentro de uma comunidade continental como a nossa. No entanto, a inclusão de mais praticantes de esportes, tanto jovens como adultos, perpassa por um novo olhar numa área altamente enraizada no modelo de *performance* baseado em movimentos tecnificados.

Muitos dos professores de Educação Física, instrutores e monitores de esporte conhecem o chamado ensino tradicional ou tecnicista e o identificam como o que ensina as técnicas esportivas através da pura repetição de movimentos, exercícios, gestos e atitudes. Esta é uma visão estreita que precisa ser reformulada, pois o esporte comporta hoje uma totalidade de expressões humanas.

Como um dos fatores de inclusão social, o esporte é um poderoso mecanismo de integração entre crianças e adolescentes, podendo ser considerado como ferramenta pedagógica na escola (ou fora do contexto escolar) dependendo das ações desencadeadas pelos professores, instrutores e monitores.

Entendendo o processo educacional de maneira ampla e com significados abrangentes, o ensino de esportes não fica limitado a concepções de Educação Física; tampouco se limita ao ensino de técnicas esportivas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Jogo, corpo e escola / Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. – Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.  
180 p. : il. ; 21 cm

ISBN **????????????**

1. Pedagogia do Esporte. 2. Fundamentos do jogo. 3. Percepção corporal – Esporte.  
CDU **????????????**

# Sumário

## **Apresentação** 4

## **Unidade 1 → Fundamentos do jogo** 7

- 1.1 A compreensão do jogo 8
- 1.2 O jogo livre e o jogo na escola 11
- 1.3 O jogo por aí 14
- 1.4 As diversas manifestações do jogo 17
- 1.5 O jogo ensina ou não ensina? 22
  - 1.5.1 Ensinar e aprender no jogo 23
  - 1.5.2 A sala de aula 23
  - 1.5.3 E os outros conhecimentos? 24
- 1.6 E o que mais ensina o jogo? 27
  - 1.6.1 O jogo serve para não esquecer o que foi aprendido 28
  - 1.6.2 O jogo serve para manter o que foi aprendido 29
  - 1.6.3 O jogo serve para aperfeiçoar o que foi aprendido 31
  - 1.6.4 O jogo serve para preparar novos desafios 31
  - 1.6.5 A formação do símbolo 32
  - 1.6.6 Uma questão de criatividade 35
  - 1.6.7 Descobririndo a si mesmo 37
  - 1.6.8 O jogo pedagogicamente útil 38

Referências bibliográficas 42

## **Unidade 2 → Manifestação de jogos** 47

- 2.1 O jogo como produto e processo cultural 48
- 2.2 O Jogo e a educação: alguns desdobramentos ao longo do tempo 53
- 2.3 O jogo como conteúdo e metodologia de ensino da Educação Física 58
  - 2.3.1 O jogo (funcional) como metodologia de ensino ou o Jogo Educativo 63
  - 2.3.2 Jogo educacional: alguns exemplos de aplicação 65
- 2.4 Os Jogos/brincadeiras e os Jogos/Esportes: características peculiares 71
  - 2.4.1. Assimilar as manifestações de jogo nas suas dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais 76
- 2.5 Para refletir mais um pouco 87

Referências bibliográficas 92

## **Unidade 3 → Desenvolvimento da criança e do adolescente** 97

- 3.1 As teorias de aprendizagem e desenvolvimento 98
- 3.2 Situando eticamente aprendizagem e desenvolvimento 101
- 3.3 Aprendizagem e desenvolvimento, ordem e desordem 105
  - 3.3.1 O nascimento 105
  - 3.3.2 Os reflexos 108
  - 3.3.3 As coordenações motoras 110
  - 3.3.4 A complexidade do desenvolvimento motor 113
- 3.4 A imaginação e o pensamento 119
  - 3.4.1 O jogo 122
  - 3.4.2 Especialização e diversificação 123
- 3.5 Revoluções 125
- 3.6 A criança chega à escola 127
- 3.7 A adolescência 134

Referências bibliográficas 138

## **Unidade 4 → Percepção corporal no esporte** 143

- 4.1 O lugar do corpo na escola 144
- 4.2 A origem do corpo 147
  - 4.2.1 Entendendo de que é feito o nosso corpo 147
- 4.3 A construção de uma visão de mundo fragmentada 151
  - 4.3.1 Uma viagem pela história do pensamento e da civilização Ocidental 152
- 4.4 A construção histórica do corpo no país "Tupiniquim" 160
- 4.5 Corporeidade: "novos" caminhos para a Educação Física/esportes 165
- 4.6 Elementos para a construção de uma pedagogia complexa da corporeidade 170

Referências bibliográficas 178



# Fundamentos do jogo



**Apresentação** → **Gostaria, antes mesmo de que você lesse minhas idéias a respeito do fenômeno jogo, que realizasse um exercício: simplesmente responder à seguinte pergunta:**

### **O que é o jogo, para você?**

Enquanto estiver respondendo a esta pergunta, nesse primeiro momento, não consulte livros, não debata com colegas, não pergunte a professores. É um exercício isolado, de reflexão.

Registre sua produção no próprio módulo, no espaço reservado ao final da unidade e, ao longo do texto e de outras leituras, confronte-a com o que ler.

Não se preocupe quando encontrar trechos de meu texto que contrariem sua opinião sobre o jogo. Isso não quer dizer que você está errado(a). Não se trata de estar certo ou errado, mas de colocar em debate seu conceito sobre jogo - que, de alguma maneira, ao longo de nossa história foi constituído - com o meu conceito, que foi formado de forma semelhante ao seu, isto é, por meio de leituras, de práticas, de doses de senso comum.

## 1.1 A compreensão do jogo

Agora podemos começar. E vamos começar descrevendo alguns objetivos que, espero, você consiga atingir ao final desta unidade.



- É claro que minha expectativa é que ao ler este texto você possa ter uma melhor compreensão sobre o fenômeno chamado jogo, pelo menos uma compreensão melhor que a que tinha antes de iniciada a unidade;
- Outra coisa que espero é que você consiga estabelecer boas relações entre a teoria do jogo e as suas experiências como professor de Educação Física, promovendo, com ajuda do texto, reflexões acerca de sua prática;
- Por último, um dos objetivos desta unidade é instrumentalizar você com conhecimentos a respeito do jogo, de modo que possa estabelecer conexões com sua prática profissional, mais particularmente aquela voltada para as atividades do **Programa Segundo Tempo**.

O jogo é realmente um fenômeno de difícil compreensão. Vejo, portanto, como normal minhas dificuldades para compreendê-lo, o que não diz respeito somente a mim, mas também aos demais autores que enfrentam essa tarefa. Portanto, não se assuste diante das dificuldades. Vamos aos poucos, ponto por ponto, sem pressa.

Ainda não estou plenamente convencido de que é necessário compreender, no sentido intelectual da palavra, o jogo, e se o tento talvez seja apenas porque, como humano, não posso me furtar ao exercício obstinado a que se entregam os homens e as mulheres, de procurar compreender as coisas misteriosas, enquanto persistirem os mistérios.

*Concluí um de meus últimos livros (Freire, 2002) dizendo que, para mim, jogo é tudo aquilo que minha percepção disser que é jogo. Ou seja, se o que vejo é percebido por mim como jogo, creio em minha percepção.*



Noto um grupo de crianças reunidas fazendo algo e, pelo conjunto de circunstâncias ali presentes, acredito que estão jogando. Essa é a verdade daquele momento, verdade maior, provavelmente, que todas as outras que decorrerão de minhas análises, de minhas teorias, de minhas descrições e interpretações a respeito de tal acontecimento.



Entro em um restaurante e vejo, em uma mesa de canto, um grupo de homens conversando enquanto almoçam. Não sei o que conversam. Pelo tom preocupado de seus semblantes, julgo que o assunto é sério. Não creio que estejam jogando, isto é, entregando-se a uma conversa descontraída, sem objetivos imediatos, desnecessária. Não me parece que estão à toa, ociosos. Pelo contrário, tudo indica que cumprem uma tarefa. Minha percepção aponta-me uma situação de trabalho e não de jogo. No entanto, posso estar completamente enganado.



### Agora é com você

Procure identificar, em atividades de crianças ou mesmo de adultos, situações de jogo. Anote o que estão fazendo e justifique por que você acha que estão jogando (jogar é o mesmo que brincar, que fazer esporte, que dançar). Mais adiante, comentarei sobre as diversas manifestações de jogo.

Os professores de Educação Física, disciplina que recorre com enorme frequência ao jogo como conteúdo de suas aulas, costumam ter, do jogo, um entendimento geral acerca de suas configurações culturais, isto é, do modo como são praticados pelas sucessivas gerações. Ou seja, o que nos preocupa, na Educação Física, são os jogos, e não o fenômeno jogo.





Quase sempre, em nossas aulas, o jogo entra como veículo pedagógico, ajudando-nos nos ensinamentos que queremos passar aos alunos. Aquilo que o jogo possui em si, que pode produzir transformações no jogador a partir do que é próprio do jogo, de maneira geral, ignoramos.

Se o jogo, naquilo que mais é próprio dele, afeta o aluno quando joga, não o sabemos, não o supomos. Pelo contrário, nós da Educação Física, e, de resto, toda a escola, de alguma maneira nos precavemos contra os efeitos imprevisíveis e indisciplinados do jogo. Fugimos disso procurando torná-lo útil aos desígnios educacionais, tal como entendemos educação.

Neste texto, abordaremos, portanto, o fenômeno jogo, sob uma dupla compreensão: de um lado o jogo inocente e divertido, cuja docilidade dispõe-se ao exercício pedagógico simples de ensinar diversas matérias. É o jogo compreendido sob a categoria inocente e inofensiva do **divertido** (Derrida, 1997, p. 111). De outro, o jogo em si, imprevisível, **pático**, inútil por não satisfazer uma necessidade reconhecida imediatamente, conforme foi comentado por Buytendijk (1974).

Ao longo do texto, à medida que for desenvolvendo os capítulos, retornarei a estes pontos, que, de imediato, podem parecer confusos, mas que, contextualizados em situações familiares, tornar-se-ão mais claros.

A palavra **pático** é usada aqui no sentido de libertino, passional



### Agora é com você

Faça o seguinte exercício:

Descreva um jogo que seja usado na escola para veicular algum outro conhecimento. Por exemplo, um jogo que seja utilizado nas disciplinas matemática ou português para ensinar conteúdos dessas matérias.

Em seguida, descreva um jogo feito por crianças que não tenha aparentemente nenhuma finalidade.

Lembre-se, agora, da questão que coloquei logo no início do texto:

O que é o jogo para você?

Depois de ler esse início do texto, é possível confrontar o que você pensa sobre o jogo com o que acabou de ler?

## 1.2 O jogo livre e o o jogo na escola

Acostumamo-nos com a idéia de que o jogo é um dos principais conteúdos da disciplina Educação Física, servindo, tanto ao ensino escolar quanto ao ensino dos esportes. *De modo geral, podemos chamar de conteúdos da educação física o **jogo** e o **exercício corporal*** (Freire e Scaglia, 2003, p. 35). No entanto, servimo-nos do jogo quase que exclusivamente nas situações em que ele se configura como ação corporal, dinâmica, reconhecida pelo registro espacial e temporal anotado.

*Não é comum denominarmos jogo ações tão diversas como conversar, participar de festas, cantar, dançar. No entanto, qualquer atividade que não tenha uma utilidade aparente, que não se destine a cumprir uma tarefa, que não tenha um objetivo externo, pode ser considerada como um jogo.*



Quando amigos conversam descontraidamente à mesa de um bar, sem objetivos quaisquer além do prazer de estar juntos, de “jogar conversa fora”, também isso é um jogo. Ou quando um casal dança um bolero durante um baile, apenas porque isso lhe dá enorme prazer, trata-se, também, de um jogo.

Notamos um grupo de crianças brincando de pular corda. Duas delas balançam a corda em movimentos circulares, sempre em uma mesma direção. As demais crianças, uma a uma, entram no meio do pêndulo, pulam algumas vezes e saem. Enquanto fazem isso, conversam, riem, gritam, reclamam. De maneira geral, realizam atitudes que todos reconheceríamos como de jogo. É esse tipo de jogo corporalmente dinâmico que se inclui entre os conteúdos privilegiados da educação física. Porém, essa é uma espécie de jogo entre tantas outras que poderíamos descrever como os



jogos de tabuleiro, os jogos de salão, as conversas, as festas, as danças, as fantasias, as mímicas.

Em alguns casos, o jogo manifesta-se com o objetivo de servir bem aos propósitos educacionais, visto que pode ser controlado, domesticado, orientado de acordo com regras que o conduzem aos objetivos pretendidos. Em outros casos, indomável, perigoso, indisciplinado, é afastado dos círculos educacionais; chega a ser punido. Esse a que me refiro por último não entra no contexto educacional. O que não quer dizer que não tenha o que educar, o que formar em quem o pratica, mas não se presta às regras do ensino formal.

Veja agora dois exemplos a respeito do jogo em suas diversas manifestações um deles informal, regrado apenas pelas tradições que circunscrevem as práticas entre as crianças.

### Exemplo 1

Neste primeiro exemplo, as crianças brincam entre elas ou sozinhas e, em certas circunstâncias, incomodam os adultos. E quanto mais novas as crianças, mais tendem a fugir às regras estabelecidas pela ordem adulta. Uma situação exemplar quanto a isso é a da criança ainda muito novinha que faz uma refeição. Sua mãe, interessada em ensinar-lhe os rudimentos da cortesia, da boa educação, ensina-lhe como segurar uma colher e levá-la com comida à boca. Durante algum tempo, mãe e filho dedicam-se àquela difícil tarefa, conseguindo mínimos êxitos no início.

Com outros afazeres, a mãe deixa a criança sozinha com sua tarefa, acreditando que ela poderá dar conta do problema por si mesma. Porém, vendo-se sozinha, sem as regras ditadas pela mãe, a criança dedica-se, sobremaneira, ao delicioso exercício de levar comida à boca, cuspir comida, esfregá-la pela cara, jogá-la no chão, enfim, fazer uma enorme confusão que a diverte bastante.

Quando percebe o fato, a mãe, desesperada, corre para interrompê-la e limpar toda a sujeira feita. Ela se irrita com isso e reinicia o exercício de comer com educação.

Ou seja, para a mãe, ou qualquer outro adulto, a aprendizagem que valia era a dos modos corteses de comer, modos socialmente aceitos. Deixada sozinha, a criança brincou de comer, isto é, jogou. E de tal maneira entregou-se a esse jogo que é como se fosse dominada por ele.

“O homem está caracterizado por um período enormemente alargado de desenvolvimento; isto é, por uma extraordinária duração (se se compara com o animal) do tempo que passa até que chega a sua liberdade de ação independente. A motricidade, e muito mais a sexualidade duram muito tempo incompletas. A capacidade de participar no domínio ou superação comum da existência, se alcança muito tardiamente. Já durante todo esse tempo se encontra o homem sob um superávit pulsional, que não se pode ocupar em tarefas sérias. Nem sequer nas sociedades primitivas antes dos catorze anos. É uma maravilhosa teleologia como esse superávit pulsional é gasto durante tanto tempo em ocupações “não gravadas”, inestáveis e brincalhonas” (Gehlen, 1987, p.67).

Creio que há muito que aprender nesse exercício lúdico, um tanto louco, quase sem regras, das crianças novinhas. São atividades insuportáveis para os adultos, como são as atitudes dos loucos e de muitos artistas. No entanto, como negar que ali há o que aprender?

Porém, trata-se de um aprendizado que pode ser para a liberdade, para a criatividade, para coisas muito ricas ao desenvolvimento humano, mas que, do ponto de vista social, se não se incluir regras aceitas por uma comunidade, torna-se perigoso e deve ser reprimido, como o fez a mãe assim que viu a sujeira feita pelo filho.

Parece-me que o jogo manifesta-se mais livremente, mais puramente, quanto mais nova for a criança ou quanto mais livre for o espírito humano, como em certos casos da arte e da ciência. Porém, esse jogo livre não chegará à educação física, muito menos à escola.

### Exemplo 2

Exemplo oposto ao primeiro podemos encontrar em uma brincadeira de pular corda usada para ensinar Matemática.

As crianças preparam-se para entrar na corda e pular, mas antes aguardam a sugestão da professora. Esta, antes de uma das alunas iniciar sua participação sugere: “duas vezes três”. A aluna entra na corda e pula seis vezes seguidas, mostrando, com seus saltos, o resultado da multiplicação.

Em outro exemplo, para estimular a aprendizagem da tabuada, a professora organiza equipes na classe que competem para ver quem recita a tabuada mais rapidamente e mais corretamente.

Não quero julgar, neste momento, o mérito dos jogos que descrevi nos parágrafos acima. No último caso citado, nitidamente o objetivo maior da atividade escolar não é o jogo, mas o conteúdo de matemática que a professora pretende ensinar. O jogo entra, então, apenas como veículo estimulante, tal qual um remédio para vermes, que será melhor aceito pelo paciente se for gostoso e bem embalado.

E é da maneira como foi apresentado nesse último caso, ou de forma um pouco mais amena, que o jogo chega à escola, isto é, suficientemente disciplinado para ser deglutido, ser aceito pelas regras sociais dos adultos, porque, aparentemente, é inofensivo, não oferece perigo, não coloca em risco a ordem estabelecida.



## 1.3 O jogo por aí

Por aí o jogo acontece nas nossas vidas fora da escola ou de outras instituições formais de ensino. Aparece na família, na rua, nos campos de futebol, nos horários de recreio escolar, na frente da TV, do computador, do videogame, dentre tantos outros ambientes possíveis. A impressão que tenho é que, tendo ambiente favorável, o jogo aparece em nós e nos torna jogadores.



### Agora é com você

Experimente realizar a seguinte tarefa

Mencione cinco ambientes que, no seu modo de entender, sejam favoráveis à prática de algum jogo.

Um fato notável quanto ao jogo como o entendemos na Educação Física é que se trata de um dos poucos conteúdos que não são produzidos especificamente para a escola. Explico melhor: os conteúdos das demais disciplinas são, de modo geral, produções preparadas especialmente para ser ferramentas escolares, material didático. Essas disciplinas são integradas pelas produções científicas nas mais diversas áreas. Há um entendimento generalizado, segundo o qual os conteúdos das ciências devem ser ensinados aos alunos didaticamente, isto é, de forma que possam ser veiculados em linguagem escrita, falada ou em imagens de diversos tipos, acessíveis ao entendimento dos alunos em cada período de desenvolvimento. Aos poucos, conteúdos não científicos, como os da religião, cultura popular, senso comum, perdem espaço nas lições escolares. O que se ensina em nosso sistema educacional não é exclusivamente o resultado da produção científica, mas este recebe privilégio inegável sobre todos os demais. Quando chegam à escola, os conteúdos científicos chegam formatados para o ensino escolar, isto é, adequados didaticamente.

No universo educacional, do qual vai se apoderando rapidamente a ciência, a educação física conserva características ainda bastante diferenciadas.

André Giordan, comentando os programas escolares de segundo grau na França, argumenta que:

“(…) é preciso se perguntar se o segundo grau continua tendo como projeto a preparação dos indivíduos, portanto de cidadãos, para enfrentar a época em que vivem. Se for o caso, a escola de segundo grau deve parar de difundir uma cultura escolar, isto é, um conjunto de conhecimentos pontuais que só têm um interesse interno: para passar nos exames, por exemplo” (Morin, 2001, p. 226).

Giordan prossegue criticando duramente os programas de segundo grau, como sendo compostos por conteúdos que podem interessar muito aos especialistas, mas nunca aos estudantes que precisam compreender a própria existência e se integrar a uma sociedade que precisa se humanizar.

Ainda no mesmo livro (cujo organizador foi Edgar Morin), Yves Bonnefoy, falando sobre a poesia, faz o seguinte comentário:

“Um mito moderno, e talvez francês acima de tudo, quis que a vocação poética e os lugares do ensino fossem incompatíveis: o poeta compreendido aqui, corretamente aliás, como aquele que transgride as estruturas instituídas da consciência social, e o professor passando ao contrário, por um defensor desse estado de coisas” (p. 298).

Refiro-me ao livro *A religião dos saberes*, em que diversos especialistas e pedagogos criticam o ensino de segundo grau e sugerem possibilidades novas. De maneira geral, o que se ensina é o que vem pronto das ciências. Pouca atenção se dá às necessidades e interesses dos jovens, sua integração com a sociedade, prazer, felicidade, responsabilidades. Apesar de, como sempre acontece, os saberes relativos à corporeidade terem ficado de fora, esses especialistas procuram integrar os conhecimentos científicos com outros conhecimentos como os artísticos, a poesia, a crítica e a criatividade.

Em uma escola cujos objetivos se reduzam a preparar alunos para exames internos e vestibulares, a Educação Física, não fossem os decretos e leis que a legalizam, estaria fora. Prova disso é a imensa quantidade de dispensas de alunos de ensino médio na disciplina educação física, desde que munidos de atestados que comprovem suas participações em atividades de academias.

Porém, nem toda a escola é assim. Há aqueles que levam a sério o ensino e no qual a sensibilidade, a crítica, a inventividade e o corpo têm assento. Nessas escolas o ensino não se reduz a pacotes prontos de conhecimentos científicos. Conteúdos como o jogo, que não receberam esse condicionamento prévio, podem ser integrados.

Exatamente por seus componentes de imprevisibilidade, de não preparar o aluno para algo específico no futuro, por dar-lhe oportunidades de novos caminhos, novas aberturas, é que o jogo tem lugar em uma escola que pensa a formação da consciência do aluno para a vida que deve viver em sociedade. É possível que por ser uma atividade, na qual, para o jogador, o futuro está ausente, o jogo, mais que tudo, crie possibilidades futuras.

O jogo é um caso à parte em nosso cotidiano. Caillois escreveu que

“O jogo e arte nascem de um acréscimo de energia vital, de que o homem e a criança não necessitam para a satisfação de suas necessidades imediatas e que utilizam para a imitação gratuita e divertida de comportamentos reais” (1990, p. 189).

Insisto nesse ponto: que belo conteúdo escolar pode ser jogo! Um conteúdo que não passe pelo tratamento esterilizante por que passa boa parte dos conteúdos escolares.



Incluir o jogo, como ele é, na escola, é trazer para o ambiente escolar a vida em estado puro. Que belas lições de vida podem ter nossos alunos quando jogam! Que rica oportunidade perdemos! Foi Schiller quem disse que o homem só é verdadeiramente homem quando joga (1995).



### Agora é com você

Vamos voltar à pergunta inicial: O que é o jogo para você? O que você respondeu no início do texto, depois de confrontado com o que escrevi, deve sofrer alguma modificação? Ou você mantém o que escreveu?

## 1.4 As diversas manifestações do jogo

Em Educação Física, fazemos uma enorme confusão quanto à compreensão e nomeação dos acontecimentos situados no universo lúdico. As manifestações lúdicas, de modo geral, têm seus nomes sempre relacionados aos contextos de suas existências. Porém, a confusão está em situar, no mesmo nível, coisas que são de níveis diferentes. Por exemplo, denominamos de brincadeira os acontecimentos lúdicos menos comprometidos socialmente, mais vinculados a crianças, ao passo que, por jogo, batizamos a manifestação lúdica comprometida com regras sociais reconhecidas.

Trocando em miúdos, se um grupo de crianças brinca de comidinha ou de casinha, o nome disso é brincadeira.

Por outro lado, se um outro grupo brinca de pega-pega, o nome da atividade é jogo.

Ao assistir a uma peleja de Futebol ou a um encontro de Atletismo, as pessoas dão a esses eventos o nome de esporte, denominando a brincadeira de bola entre meninos de jogo.



Em parte, esse confuso quadro poderia se tornar mais claro com uma simples consulta ao dicionário. O antepositivo latino *lud* refere-se à idéia que integra acontecimentos como jogo, divertimento, recreação,

e precede nomes latinos como *ludus*, ou, em português, como lúdico, ludibriar, ludibrioso. A idéia é sempre a de dissimular, ludibriar, fazer-de-conta, divertir, zombar. (Dicionário Houaiss, 2001).

Quanto ao verbo jogar, vem do latim *joco*, que também significa zombar, simular, gracejar, brincar. Por sua vez, a palavra jogo corresponde ao latino *jocus*, referente a gracejo, pilhéria, graça, mofa, substituindo, no latim vulgar, a denominação clássica *ludus*. Portanto, tanto jogo quanto lúdico têm a mesma origem e significavam o mesmo em latim.

Na célebre obra de Huizinga sobre o jogo, o autor inicia o capítulo sobre questões lingüísticas dessa palavra com um interessante comentário:

“Nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de “concepção” foi efetuado por mais do que uma vez. Não seria lícito esperar que cada uma das diferentes línguas encontrasse a mesma idéia e a mesma palavra ao tentar dar expressão à noção de jogo, à semelhança do que se passa com as noções de “pé” ou “mão”, para as quais cada língua tem uma palavra bem definida” (1999, p.33).

É compreensível, portanto, que em Educação Física, as diversas manifestações do fenômeno lúdico tenham recebido, ao longo da história, denominações diferentes. No entanto, isso traduz, mais que um rigor terminológico, uma vulgarização de linguagem que se é admissível para o senso comum não o é para a nomenclatura de uma atividade humana que busca o rigor científico como fundamento de seu corpo de conhecimento.

“Ainda há muito para pesquisar e debater quanto aos conteúdos da educação física e suas áreas de conhecimento. Pouco se sabe, por exemplo, a respeito do fenômeno jogo. Parece inadequado enquadrar o jogo, esporte, luta e ginástica, dentre outros, na mesma categoria. O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam” (Freire e Scaglia, 2003, p.33).

Mais adiante, Huizinga, admitindo que a palavra jogo, em algumas línguas se traduz melhor que em outras e de maneira mais sintética, afirma que: *É possível que alguma língua tenha conseguido melhor do que outras sintetizar os diversos aspectos do jogo em uma só palavra, e parece ser esse o caso* (1999, p. 34).

Convém não esquecer, contudo, que o português é uma língua latina. Do ponto de vista lingüístico, portanto, a palavra lúdico deriva da latina *ludus*, assim como a palavra jogo deriva da expressão *jocus*, em latim. A diferença é ser a segunda a denominação vulgar ganha pela palavra *ludus*.

Por mais que a palavra jogo tenha sofrido metamorfoses na cultura brasileira e, mais especificamente, na cultura da Educação Física, ela continua sendo herdeira direta da latina *ludus*, e é com o sentido que tem esse termo que os dicionários da língua portuguesa a designam. Ao falar e escrever na área da Educação Física, falamos e escrevemos em português.

Querer entender o jogo fora de um determinado contexto onde ele, aos nossos sentidos, se realiza, é se aventurar além das fronteiras da realidade. De fato, quando o constatamos o jogo está acontecendo em um dos nichos ecológicos que permitem sua realização entre nós. E, provavelmente, é isso que lhe dará corpo e presença entre nós, permitindo-nos designar-lhe um determinado nome que o torne reconhecível. Isso explica as diversas denominações ganhas pelo jogo nos mais diversos contextos.

*Trocando em miúdos, joga-se quando as necessidades estão cumpridas, quando não há faltas percebidas, quando, ao contrário, há sobras. Ou seja, jogar é como praticar alguma atividade que não se dirige a nenhum fim objetivo, não visa dar conta de uma tarefa. Portanto, é uma simulação da realidade, é um faz-de-conta. Posso dizer que jogo porque não preciso jogar. Mas tenho de dizer que trabalho porque preciso trabalhar.*



“O jogo nos seres humanos é uma atitude fundamental que é facilmente perdida devido a que requer inocência total. De fato, qualquer atividade humana feita em inocência, isto é, qualquer atividade humana feita no momento em que é feita com a atenção nela e não no resultado, isto é, vivida sem propósito ulterior e sem outra intenção além de sua realização, é jogo (...)” (Maturana e Verden-Zöllner, 1994, p. 145).

Quando um grupo de jovens pratica a atividade que, por suas características ambientais chamamos de futebol, tal prática é chamada por nós de esporte. Ora, o que definiu esse acontecimento como esporte foi o ambiente, o contexto de sua realização. Porém, dadas as circunstâncias dessa realização, designamos esse acontecimento de esporte, uma vez que seu contexto é universal, regido minimamente e rigorosamente para atender comunidades muito amplas; o esporte não foi planejado para ser assim, mas teve o poder de integrar, em um só bloco, sentimentos, interesses, expectativas, história dessas comunidades. Portanto, esporte é jogo e não podemos nunca dizer que esporte é uma coisa e jogo é outra.

No entanto, o mesmo grupo de jovens, se estiver praticando um jogo de bola semelhante ao futebol, mas sem rigor de regras e técnicas, estará brincando ou, simplesmente, jogando, e não praticando esporte. A diferença, comparativamente às inocentes brincadeiras infantis, é que se trata de um jogo nitidamente socializado.

Uma criança chapinhando na água na hora do banho é uma atividade traduzida por nós como brincadeira. *Ela está brincando na água*, dizemos. Contudo, essa brincadeira é a manifestação do jogo em um contexto específico, um ambiente favorável à manifestação do jogo, mas especificamente em um contexto em que as regras do jogo são menos rigorosas, não se necessita de uma ampla comunidade para realizar a prática. Porém estão preservadas as condições ecológicas para que tal acontecimento exista de fato, como a ausência de necessidade, a falta de compromisso objetivo, a irresponsabilidade, a paixão, dentre outros componentes. Essa brincadeira,



tal como tantas outras brincadeiras infantis (amarelinha, pega-pega, queimada), são expressões de jogo.



*O jogo que sucede o que designamos por brincadeira - a atividade descomprometida, mais típica de crianças bem novas - é o jogo com regras sociais, como o pega-pega, a queimada, o mãe-da-rua, o nunca-três. Ou seja, o que comumente chamamos de jogo (e não de brincadeira), é o jogo social, porque as regras existentes normatizam relações sociais, relações entre pessoas de um grupo.*

Não que as regras só existam quando relações entre pessoas de um grupo precisem ser normatizadas. Pelo contrário, as regras existem em todas as circunstâncias da vida. Uma criança de um ano não pode segurar uma bola como se estivesse segurando uma colher. E essa regra é muito rígida, pois a bola não cederá à criança se ela não mudar o gesto, isto é, a coordenação para segurá-la. Quando se trata de duas ou mais crianças, é o mesmo: para jogar com a outra, a primeira terá que, de alguma maneira, se ajustar a ela, conceder alguma coisa, respeitar os interesses da outra, e vice-versa.



### Agora é com você

Você conhece algum jogo que poderia ser chamado de jogo de regras? Tente identificar um entre seus alunos. Lembre-se que esse jogo de regras ou jogo social é aquele que tem regras que permitem a convivência entre as crianças, adolescentes ou adultos. Se você conseguir identificar um jogo dessa espécie, procure descrever algumas dessas regras.

Casais circulam pelo salão dançando boleros, tangos e valsas. É meia-noite de uma sexta-feira e a orquestra reveza os ritmos que sabe ser de preferência de homens e mulheres. Desobrigados de suas tarefas cotidianas, eles procuram realizar no baile o lúdico que os provocou por toda a semana. Jogam... Os casais jogam, apesar de dizermos que estão dançando, o que é absolutamente correto, pois, dançar, da forma como o estão fazendo, é uma das possíveis manifestações de jogo. Nesse caso, o salão, o horário, a disposição de espírito, a orquestra, dentre outros, constituem um nicho ecológico favorável à manifestação do jogo.



*E assim eu poderia prosseguir descrevendo inúmeras situações e ambientes em que o jogo ganha corpo, nomes, descrições, sem que, em educação física, percebamos que, quaisquer que sejam, serão sempre manifestações de jogo. Portanto, não faz sentido concluir que o jogo se situe no mesmo nível das categorias como esporte, dança, luta, ginástica, brincadeira, zombarias, piadas, festas. Ao contrário, todas essas atividades mencionadas são manifestações contextualizadas de um mesmo fenômeno: o jogo. Lembre-se: ele é a categoria lúdica que manifesta nossas disposições para realizar atos que não atendem compromissos objetivos.*

Você, professor envolvido no **Programa Segundo Tempo**, orientará seus alunos em atividade designada como atividade esportiva. Essa atividade, de acordo com a orientação do projeto, deve ser uma atividade escolar, portanto, atividade que compõe a formação dos alunos para exercerem, conscientemente, suas realizações de vida, dentro e fora da escola.

Ensinando esportes, quaisquer que sejam, você professor do **Programa Segundo Tempo** terá por objetivo ensinar aquilo que socialmente é reconhecido como sendo esporte, isto é, práticas denominadas, por exemplo, de basquetebol, atletismo, natação, ginástica olímpica, voleibol, futebol. Todas essas práticas são manifestações culturais do jogo. Assim, como professor desse projeto, você precisa, antes de saber do esporte, saber do jogo, daí a razão deste texto sobre fundamento do jogo. Alerto, além disso, para o fato de que, durante as aulas, nem tudo o que se fará poderá ser entendido como esporte, mas tudo será entendido como jogo, ou seja, práticas lúdicas que, se ainda não se configuram como esporte, têm como objetivo ensinar aquilo que socialmente se entende como esporte. Inúmeros jogos serão realizados para ensinar o esporte futebol, assim como inúmeros jogos serão praticados para ensinar voleibol e atletismo, e assim por diante.

### Agora é com você

Sua tarefa, considerando este último tópico é:

- Observar uma criança ou um grupo de crianças em alguma atividade que você possa identificar como uma brincadeira (isto é, uma manifestação de jogo denominada brincadeira);
- Descrever uma prática que, por suas características, possa ser chamada de esporte (lembre-se: o esporte é uma manifestação de jogo em um ambiente típico, pois é regulamentado para atender os interesses de uma ampla comunidade). Justifique sua classificação.
- Planejar e executar em suas aulas, uma brincadeira que, no seu entender, seja uma prática pedagógica para ensinar algum esporte, socialmente reconhecido como tal. Discutir essa prática com seus colegas.

E agora: O que é o jogo para você? Se nada mudou no seu conceito sobre o jogo, mantenha o escrito no início do módulo. Se algo se modificou, reescreva seu conceito.



## 1.5 O jogo ensina ou não ensina?



Tudo o que é novo ensina (se não for ignorado por quem deve aprender). Portanto, se, em uma atividade lúdica, algo constituir novidade, sabendo ou não disso, o jogador aprenderá. As novidades no jogo, porém, já que se trata de uma atividade que se caracteriza pela repetição, são, muitas vezes, invisíveis. As novidades no jogo não são claras como nas tarefas escolares, por exemplo.

*Aprender e ensinar não se excluem, apesar de serem coisas diferentes. Portanto, apesar de irreduzíveis um ao outro, são complementares. Pois ensinar pode ser entendido quando verificamos que o prefixo EN, IN (latino) quer dizer em, sobre, e o antepositivo SIGN pode ser compreendido como sinal ou marca distintiva. Ou seja, ensinar é o mesmo que colocar uma marca ou sinal sobre. Ensinar uma criança é colocar uma marca sobre ela, no sentido de deixar a marca de um conhecimento que ela ainda não possuía registrado nela.*

*Aprender, de sua parte, tem a ver com o prefixo A, que se refere à aproximação e ao antepositivo PREND, com o sentido de tomar, agarrar, prender, ou seja, trazer alguma coisa para si, prendê-la. Portanto, o ato de aprender significa a ação de quem aprende, uma ação de tomar para si alguma coisa, ao passo que o ato de ensinar significa a ação de quem ensina, de quem pretende deixar algo marcado naquele que aprende. Um não vive sem o outro, embora sendo diferentes e com diferentes direções (Dicionário Houaiss, 2001).*

### 1.5.1. Ensinar e aprender no jogo

Por muitos motivos, o jogo ensina. Eu, você leitor, e todas as pessoas nem sabíamos o quanto aprendíamos enquanto jogávamos. Por falar nisso, você já parou para pensar de onde veio todo o seu conhecimento?

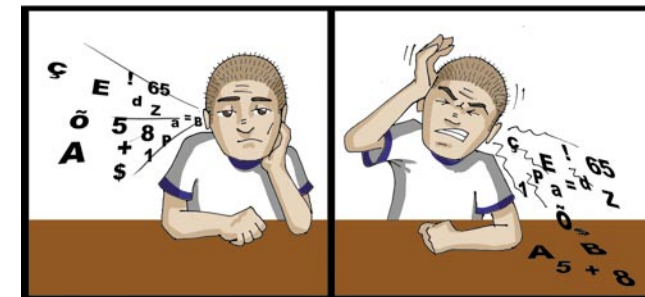
Então faça o seguinte exercício:

Pegue alguma coisa que lhe é muito cara, um conhecimento precioso, que você usa bastante, no seu dia-a-dia. Pode ser algo feito nas horas de lazer, na família ou no trabalho. Pense em como esse conhecimento foi formado ao longo de sua vida, onde você aprendeu a fazer isso.



### 1.5.2. A sala de aula

Sem dúvida, uma parte dos nossos conhecimentos veio dos bancos escolares. Nossa memória reteve um pouco de tudo aquilo que tentaram nos ensinar. Para muitos, a maioria, creio, restou pouco.



Também! Era difícil prestar atenção em tudo aquilo, quando a imaginação insistia em voar para bem longe dali, e as brincadeiras nos esperavam lá fora e nos cutucavam como pequenos demônios, nos incitando a não ligar para as lições. Nós éramos crianças ou adolescentes e queríamos viver como crianças ou adolescentes e não confinados nos reduzidos espaços dos bancos escolares.

O exercício que vou sugerir não tem por finalidade desmerecer a escola e seus professores. Pelo contrário, apesar dos estreitos limites impostos pela burocracia do sistema de ensino, professores, geralmente mal pagos, realizam milagres. Muito do que somos, e, às vezes, o melhor de nós, devemos a nossos professores de salas de aulas. Porém, considerando que a escola precisa ser mais que salas de aulas, que memorização de informações, que formação intelectual, quero chamar a atenção para um dos grandes problemas que percebo no sistema educacional. Meu intuito é recorrer a argumentos como este para destacar a necessidade de programas de educação corporal, de educação artística, de ecologia, dentre outros.

Qualquer dia, só por curiosidade, meça o espaço destinado a cada aluno na sala: uma mesinha com uma cadeira na frente, na qual se senta o aluno. Encontrará, aproximadamente, meio metro quadrado de movimentação possível. É pouco? O pior é que, nesse cubículo, vivemos oito anos de Ensino Fundamental e três de Ensino Médio. Multiplicando quatro horas de aulas por dia durante duzentos dias letivos por ano, teremos, em oito anos de Ensino Fundamental, seis mil e quatrocentas horas, as quais passamos



sentados em sala de aula, boa parte do tempo imobilizados. No Ensino Médio foram três anos, duzentos dias letivos, quatro horas por dia, totalizando duas mil e quatrocentas horas. Ao todo, isto é, em onze anos, foram oito mil e oitocentas horas.

Isso também é educação física, porém, faz parte do currículo oculto, ninguém sabe que está aprendendo a se tornar imóvel, a se calar, a abrir mão das iniciativas. Se não aprendermos matemática ou português, aprenderemos a ficar sentados, depois de tantas horas de imobilidade.

Portanto, a sala de aula, se nos ensina coisas tão boas não só pelos conteúdos que apresenta, mas também pelo acolhimento que nos dão os professores, pelas lições de vida não esgota as possibilidades de educação. Educar é educar para a vida, assim, é preciso mais que pensar, mais que memorizar informações. Aprender a viver é aprender a cuidar, conscientemente, de sua vida, ou seja, é tornar-se autônomo, cuidando de si, dos outros e do mundo como da própria casa, do próprio abrigo, mais ou menos como afirmou Leonardo Boff em uma de suas obras (1997).

**Ethos** – ética, em grego – designa a morada humana. O ser humano separa uma parte do mundo para, moldando-a ao seu jeito, construir um abrigo protetor e permanente(...) Moral, do latim mos, mores, designa os costumes e as tradições(...) a moral representa um conjunto de atos, repetidos, tradicionais, consagrados. A ética corporifica um conjunto de atitudes que vão além desses atos (...) A ética nos possibilita a coragem de abandonar elementos obsoletos das várias morais (p.90).

### 1.5.3. E os outros conhecimentos?

Mas, além do que sabemos de matemática, português e outros conhecimentos científicos, típicos da escola, sabemos muitas outras coisas e continuamos a aprender. Trabalhamos, jogamos bola, cuidamos de nossos filhos, namoramos, nos apaixonamos, tocamos violão, planejamos viagens e trabalhos, atravessamos ruas, dirigimos carros. Vamos parar por aqui porque o inventário de nosso conhecimento - de qualquer um de nós - é inesgotável. Isso tudo aprendemos por aí, em cada experiência de vida. Dificilmente conseguiríamos percorrer, de frente para trás, o caminho de cada conhecimento que temos; não chegaríamos às origens. Porém, uma vez que somos professores, portanto, especialistas em ensinar, podemos sugerir algumas pistas. Neste caso, estamos conversando sobre o jogo, portanto, é sobre os possíveis conhecimentos produzidos nas situações lúdicas que podemos arriscar algumas sugestões.

De minha parte, vou correr esse risco, dando como exemplo uma situação de jogo. Depois será a sua vez, porque não quero correr sozinho o risco de errar.

Uma criança, atraída pelas cores brilhantes de uma bola, mesmo ainda não podendo raciocinar sobre a situação, deseja pegá-la. Ela não tem mais que oito meses de idade. A bola, uma linda bola, está distante dela uns cinco metros, e pior, não está no nível da criança, no chão, mas em cima de uma cama. Para encurtar a história, depois de muito esforço ela conseguiu



pegar a bola. Mas não foi fácil. Deu um trabalhão enorme firmar-se nos joelhos, empurrar com o pezinho, apoiar o outro joelho ... vencer os cinco metros foi uma tarefa olímpica. Depois de tudo isso, chegando ao pé da cama, sentada ela não alcançava a bola. Ficar em pé, apoiando-se no leito da cama foi uma novela. Mas ela conseguiu. Pegou a bola, olhou, colocou-a na boca, experimentou-a e a jogou longe. Ela caiu mais ou menos no ponto de onde partiu. E sabem o que a criança fez? Foi até lá, pegou a bola que estava no chão, deslocou-se com o maior sacrifício e tornou a colocar a bola na cama. E, enquanto a observei, ela fez isso umas três vezes. E eu fiquei me perguntando: ora, se ela conseguiu na primeira tentativa pegar o brinquedo que desejava, porque repetir tantas vezes essa coisa que dá tanto trabalho?

Posso lhes dizer que, na primeira tentativa, a situação era nova para a criança. Ela não sabia como fazer aquilo. Tudo o que ela fez foi adotar procedimentos originais, corrigindo erros, tentando de novo, insistindo, recorrendo a um ou outro movimento já conhecido, até conseguir o que queria. Realizou o que, classicamente, chamamos de aprendizagem. Nas próximas tentativas, a tarefa foi ficando mais fácil e, nitidamente, ela chegava à bola com maior desenvoltura. Se repetia tudo de novo é porque lhe dava prazer fazer aquilo. Uma vez que conseguiu o que queria na primeira tentativa, as próximas não aconteciam porque ela precisava pegar a bola, mas apenas por brincadeira. Ou seja, a primeira tentativa foi um problema, uma situação adaptativa, o cumprimento de uma tarefa, a satisfação de uma necessidade (por exemplo, a satisfação de uma curiosidade ou a eliminação de um mistério). Daí em diante, ela fez porque era gostoso percorrer aquele trajeto, sentir os efeitos do êxito, repetir a sensação gostosa de conseguir.

E isso ensina alguma coisa? Pois então, é exatamente esse o mistério da aprendizagem. Muito se aprende em uma brincadeira como essa. Um dia essa criança irá à escola, aprenderá números e operações aritméticas e dominará a noção de quantidade. De onde veio essa noção? De um número incalculável de situações. De situações como essa do jogo que descrevi. Inicialmente o esforço de buscar um objeto, a excitação do novo, do desafio e, em seguida, o prazer funcional de repetir esse esforço registrarão na criança, coordenações que indicam que produz maior esforço buscar a bola mais longe que mais perto (mais longe e mais perto são noções espaciais que se formarão nos próximos anos). Quando a bola atirada por ela cai mais perto o esforço corporal será menor que o anterior e assim por diante. Tudo isso ficará registrado. O mais que, o menos que, ficarão ali, registrados nos esquemas motores, e um dia, vivendo situações provocadoras de reflexões, se tornarão noções, conceitos, operações matemáticas. Esse processo não será consciente na criança.

Nossos pensamentos não aparecem de repente nem por acaso. São construções duras, difíceis, conquistadas penosamente, mas facilitadas quando a criança repete situações difíceis por gostar de repeti-las, como essa do jogo que descrevi. Entendeu como os conhecimentos se comunicam?

Falei de um conhecimento formado em ações motoras que, não sabemos quando exatamente, por processos de abstração, de reflexão, de contradições, poderão vir a ser noções de matemática, por exemplo. É por motivos como esse que a educação física nunca precisaria se preocupar em ser apenas uma disciplina para auxiliar outras disciplinas.





Veja você que daqui a pouco será convidado a realizar uma tarefa semelhante a essa que realizei que uma criança aprende muito mais que podemos imaginar, em suas brincadeiras.

Mas, antes que você faça sua parte, darei um outro exemplo.

Crianças brincam de pega-pega em um terreno amplo e um tanto acidentado. Nesse pega-pega, há um pique, lugar onde o fugitivo pode ficar protegido. Ali, o pegador não pode capturá-lo. Luís, menino esperto, de uns nove anos, foge desesperadamente de Juliano. Acontece que esse Juliano é o mais rápido da turma e, por isso, se apresentou para ser o pegador. Corre para cá, corre para lá, e, por mais ágil que seja Luís, o outro está no seu pé. Só há uma saída: alcançar o pique, que é uma árvore no canto direito do terreno. Mas, entre o menino e o pique, há uma vala, bem rasa, mas se ele passar por ela para chegar à árvore, coitado, cairá nas mãos do veloz Juliano. Se ele decidir contorná-la, será pior ainda, nunca dará tempo. O vão a ser transposto tem uns dois metros e meio. Mas ele não tem tempo, tem de decidir. É tudo ou nada. E ele vai, arrisca-se, salta para a salvação. Frustrado, Juliano vai à captura de Mônica.

E ainda tem gente que acha que isso não ensina. Na verdade, o que a gente não pode dizer é o quanto isso ensinou, em que situações no futuro essa aprendizagem vai se repercutir. Mas, que ensina, ensina. Além disso, não se trata de um ensinamento que afeta exclusivamente a formação intelectual. De jeito nenhum! O conhecimento humano tem de cobrir muitas dimensões. De que vale um fantástico desenvolvimento intelectual se o desenvolvimento afetivo for pobre? Não me importa se o sujeito vai se tornar gênio ou não. Como professor, o que me interessa é sua vida como cidadão, como indivíduo, sua felicidade, sua liberdade.

Veja o caso desse menino, Luís. O jogo o colocou em uma situação emocionalmente delicada. De repente, ele se viu em um beco sem saída. Ou ele saltava a vala ou Juliano o capturava. A situação de jogo o ensinou a enfrentar o problema e correr o risco (ele podia ter recuado). Que repercussões isso terá na vida dele, daí a momentos, ou depois de dias, meses ou anos? Não sei responder e ninguém sabe. Só o que podemos dizer é que ele aprendeu, mas não podemos dizer o quanto, nem para quê. Ele aprendeu a tomar decisões, a enfrentar o perigo, a desenvolver a coragem, a tornar-se emancipado. Se um dia se tornar um cidadão emancipado, decidido, autônomo, não foi por causa desse jogo especificamente. Mas foi por ter vivido, no jogo e fora dele (mas o jogo é privilegiado como apresentador de cenas desse tipo), situações como essa. Dezenas, centenas, milhares de situações dessa natureza é que formam um ser humano.



### Agora é com você

Vamos, arrisque-se. Lembre-se de um jogo. Pode ser um que você viveu na sua infância ou observado em seus alunos, seus filhos, seus sobrinhos. Descreva o jogo e tente perceber o que esse jogo pode deixar de conhecimento na criança ou no adolescente. Os conhecimentos podem ser de ordem emocional, de ordem motora, intelectual, sexual, de tudo isso junto, de duas coisas predominantemente.

## 1.6 E o que mais ensina o jogo?

Lembra-se quando comentei sobre o aprender e o ensinar? Ou seja, quando escrevo sobre ensinar, estou, inevitavelmente, falando sobre o aprender, pois são fenômenos complementares, não vivem um sem o outro. Assim como eu também poderia falar sobre o desenvolvimento envolvido com um e com outro, embora não faça parte da temática deste texto.

Recordo-lhe que dei exemplos sobre o que aprendemos, durante a vida, em atividades lúdicas ou fora dela, que ensinam muito e nem percebemos. Recordo também que a atividade mais típica de uma criança é a atividade lúdica. É difícil flagrar uma criança bem pequena, um, dois, três anos, fora das situações lúdicas. Dá até para dizer que a criança é uma jogadora compulsiva. Mães e pais tentam trazê-las para as tarefas sérias de tomar banho, comer, estudar e elas escapam, desobedecem, se refugiam nas suas brincadeiras, nem que seja apenas imaginando.



O pior (ou o melhor) é que essa compulsão acaba por nos acompanhar à idade adulta, chegando mesmo a ser chamada de vício.

"(...) tinha perdido tudo, tudo... Saio do cassino, olho... restava ainda um florim no bolso do meu colete. "Ah, tenho com que jantar!", disse comigo mesmo; mas, depois de dar uma centena de passos, me arrependi e voltei. Pus aquele florim

no manque (daquela vez era no manque) e, realmente, experimentava-se uma sensação toda especial quando sozinho, em país estrangeiro, longe da pátria, dos amigos e sem saber o que se vai comer naquele dia, se arrisca o último florim, o último dos últimos! Ganhei, e vinte minutos depois saí do cassino com setenta florins no bolso. É um fato! Eis o que pode às vezes representar o último florim! (Dostoyevski, " p. 185)



### 1.6.1. O jogo serve para não esquecer o que foi aprendido

Voltemos um pouco ao jogo mais primitivo, o jogo realizado pelo recém-nascido. Nem ele sabe que joga e, muito menos nós, adultos, chegamos a perceber isso. Recém-chegado ao mundo, dorme e come. Sua comida é o leite materno, que ele mama muitas vezes por dia. Com fome, chora, a mãe acode e lhe oferece o peito. O pequeno, sofregamente, põe-se a mamar e se acalma, tranqüiliza-se. Porém, sem que a mãe o perceba saciado não deixa o peito e se entrega ao mamar sem fome, sem deglutir, e o leite escorre pelos cantos da boca, molhando a mãe que o acolhe.

Enquanto teve fome, precisou se alimentar. Mamar era obrigatório, objetivo, necessário à vida imediata. Porém, qual a razão de continuar no peito da mãe, mesmo sem fome? Entenda-se, porém, que o ato de mamar buscou objetivamente alimentar seu organismo, suas células, sua vida biológica. Dá para imaginar a importância da atitude de mamar? Dela depende a vida inicial. Ora, se essa atitude é tão decisiva, ela (a atitude) também precisa ser alimentada. Quando, buscando acabar com a fome, o bebê consegue mamar, sente-se gratificado, aliviado. A sensação é de conforto. Agora é buscar repetir essa sensação, portanto, é buscar repetir a conduta de sugar o peito da mãe. E, de fato, a sensação é repetida e repetida, sempre com prazer, sempre com a sensação de conforto. Nessas repetições, não precisando mamar, ele ainda mama. Se não precisa mas faz, está jogando. Esse jogo alimenta o próprio ato de mamar, é um fazer por fazer. Esse jogo alimenta o jogo. Parece que a necessidade não está presente, pois o objetivo não está mais fora do bebê. Mas, para mim, a necessidade, que continua presente, é subjetiva. A conduta que alimentou o bebê está sendo agora alimentada.

Nos primeiros momentos, assim que a fome deu sinais, vimos uma criança que realizou esforços para se manter adaptada, viva. Em seguida, jogando, ela repetiu o gesto vital, para que ele, pela repetição, não fosse esquecido.



*O jogo, assim, mantém vivo aquilo que é necessário. O jogo serve para não esquecer o que foi aprendido. Aprender, portanto, não é só dar conta de dificuldades, mas manter o que deu conta das dificuldades.*

Usei o exemplo de um bebê, mas poderia ter usado exemplos de crianças maiores e até de adolescentes ou adultos, tanto faz. Os primeiros esforços, que uma criança faz para controlar uma bola, aos seis, sete anos de idade, perseguindo a coreografia da "embaixada", exigem o recrutamento de inúmeros conhecimentos já formados, além de construções novas. É um esforço de adaptação, não de diversão. Configura uma situação de aprendizagem. Em seguida, porém, dominado o gesto, ela se põe a repeti-lo indefinidamente, sem nenhuma finalidade aparente, sem necessidade, apenas pelo prazer funcional daquela ação. No entanto, isso garante que o gesto não será esquecido. O jogo, aparentemente, não serve para nada, mas se o jogador jogá-lo, ganhará em memória.

Todos testemunhamos as tentativas exaustivas das crianças para aprender os gestos das brincadeiras. Como segurar e lançar a bolinha de gude, fazer embaixadas, entrar sob a corda para pular e assim por diante. Quando se esforça para aprender algo, a criança realiza uma ação adaptativa, dolorosa, difícil. Há uma necessidade objetiva, portanto, não há jogo. Apesar disso, resta o desafio (que também pode ser um jogo)... Há um desafio a ser enfrentado e é isso que mantém o interesse e que constitui a parte lúdica naquele esforço de aprendizagem.

### Agora é com você

Você é estudante de pós-graduação, faz um curso de especialização. Não estamos em contato direto, pois o curso é à distância. Portanto, terei de perturbá-lo sempre com minhas sugestões.

Você acaba de ler o que escrevi sobre o jogo colocando-o como importante peça para não deixar esquecer as coisas aprendidas.

Tente lembrar de situações em que presenciou isso acontecer. Se não lembrar, vá atrás, observe e procure, entre seus alunos, seus filhos, localizar o jogo acontecendo da forma que mencionei.



### 1.6.2. O jogo serve para manter o que foi aprendido

Os conteúdos dos jogos não são inéditos para os jogadores. De alguma maneira quem joga já se serviu desses conteúdos em outras ocasiões, geralmente quando problemas tinham de ser resolvidos. Por exemplo, a criança que se esforça para levar a comida à boca utilizando uma colher, pode, pouco depois, brincar de levar a comida à boca. Portanto, o gesto era já um velho conhecido dela.

*Brincando ela repete pelo prazer, pelo interesse em manter o resultado interessante. Essa repetição serve, como já mencionei anteriormente, para não esquecer o que foi aprendido, isto é, comer com a colher, mas serve também para fazer a manutenção do esquema adquirido.*



Tudo aquilo que temos, se não for exercitado, atrofia-se. É como um braço que a gente quebra e engessa. Depois de um mês, por falta de exercício,

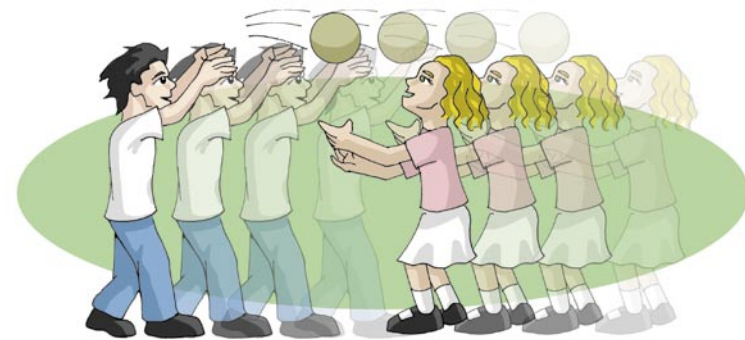
torna-se bem mais fino que o outro, aquele que continuou se exercitando. Portanto, a manutenção das aprendizagens é tão importante quanto a própria aprendizagem e isso é uma das coisas que o jogo faz muito bem. Pelo tanto que a criança repete compulsivamente os gestos adquiridos no começo da vida, sem necessidade aparente de repeti-los, tem-se uma mostra de como é importante o jogo para nós.

Vamos pensar no seguinte: há uma idéia entre nós, que somos da Educação Física, de que é fundamental repetir os movimentos para fixar o gesto esportivo. Concordo plenamente com isso e a teoria do jogo o demonstra fartamente. Porém, há formas e formas de fazer essa repetição. Do ponto de vista de nossa tradição, a repetição dos gestos ocorre porque um professor manda que o aluno faça assim, sem qualquer preocupação em contextualizar o gesto. O aluno, obediente, para não se constranger, não ter aborrecimentos com o professor, segue mecanicamente suas ordens.

De um outro ponto de vista, que eu diria ser mais atual, é possível criar situações de jogo em que os gestos para um determinado esporte tenham de ser repetidos. Vou dar um exemplo e depois você procura outro:

Imagine um grupo de adolescentes jogando Queimada. De um lado e de outro da quadra, separados por uma linha bem no meio dela, dois grupos de jovens tentam alvejar os adversários. Cada um dos atingidos vai lá para o fundo, até que não reste nenhum em uma das equipes. Creio que todos conhecem essa brincadeira. Nela, predomina a habilidade de lançar a bola contra o adversário. Os melhores arremessadores participam muito mais da brincadeira que os menos habilidosos. No entanto, se nosso intuito for desenvolver a habilidade de passar, basta promover uma variação. Para isso, nos serve bem a Queimada dos Quatro Cantos. Aqueles que forem queimados podem escolher entre os três lados da quadra adversária para se posicionarem. Assim, cada equipe tem seu lado da quadra e mais três lados da quadra adversária para jogar. Torna-se muito mais vantajoso passar para quem está bem posicionado, próximo a um adversário, que lançar de qualquer jeito. Os melhores posicionados é que devem tentar queimar os da outra equipe.

Sem dúvida, um jogo como esse ensina muito bem pelo menos duas coisas: é mais vantajoso passar até encontrar alguém bem posicionado para queimar, o que prova o valor do passe, portanto, da cooperação. Em segundo lugar, de tanto passar, os jogadores desenvolvem melhor a habilidade de passar, sem as repetições mecânicas, portanto, monótonas, das práticas mais antigas.



## Agora é com você

Você concorda com essa idéia de que passar é fundamental em qualquer jogo coletivo? Sendo tão importante, o passe pode levar à aprendizagem de atitudes cooperativas?

Procure dar um exemplo de uma brincadeira que leve à aprendizagem de passes para algum esporte.



### 1.6.3. O jogo serve para aperfeiçoar o que foi aprendido

Precisamos acabar, em Educação Física, com essa idéia, “moderna” (assim mesmo, entre aspas), de que repetir é ruim. Isso é coisa de quem não observa crianças aprendendo. Suas brincadeiras são repetições infundáveis, assim como também o fazem os outros animais. Criança imita, repete, faz um monte de coisas que, “modernamente” passamos a condenar. Só que elas fazem isso voluntariamente, com interesse, por curiosidade. O que ocorre nessas repetições lúdicas é o aperfeiçoamento das habilidades adquiridas. Especialmente quando se trata de crianças ou de adolescentes aprendendo os gestos esportivos, faz sentido repetirem ações que são necessárias em um contexto de jogo. Aprendemos muito melhor aquilo que nos causa maior interesse. Não há gesto esportivo que não possa integrar brincadeiras escolhidas pelos professores. Passar, fintar, finalizar, conduzir são fundamentos do esporte que estão contidos em milhares e milhares de brincadeiras.

## Agora é com você

Creio que você conhece a brincadeira do Passa Dez. A equipe que está de posse da bola (podem jogar duas, três ou mais equipes de uma só vez) tenta realizar dez passes entre seus integrantes sem que seus passes sejam interceptados pelos adversários. Crie variações dessa brincadeira, solicitando níveis cada vez mais elaborados de passes.



### 1.6.4. O jogo serve para preparar novos desafios

Como você acha que uma criança, um adolescente, ou mesmo nós, nos dispomos a superar os níveis atuais de conhecimento? Por qual motivo nos lançamos novos desafios? É preciso coragem para isso, para correr riscos. Ora, o que nos dá coragem é possuir habilidades suficientes que gerem confiança em nós mesmos. Temos de pisar em chão firme para alcançar distâncias maiores. Reparem nesse trecho que o Prof. Lino de Macedo escreveu a respeito desse tema:

“(…) quando uma criança aprende a engatinhar, seus esforços de regulação concentram-se nessa difícil arte de coordenar braços, pernas e outras partes do corpo, de maneira que esse movimento (minimamente ajustado no espaço de suas posturas e no tempo de suas mudanças de estado) possa ocorrer. Nesta fase, vê-se que todos os esforços da criança concentram-se no aprender a engatinhar. E mal ela o consegue, volta-se para os “novos” objetos (uma mãe que teima em se afastar dela, um cachorrinho, uma bola interessante, mas distante etc.), utilizando o engatinhar como instrumento de aproximação ou afastamento” (1994, p.16).





Como você pode observar nesses itens anteriores, o jogo participa muito mais da aprendizagem do que apontam os manuais pedagógicos. De modo geral, contentamo-nos com a idéia de que, uma vez superado o desafio, uma vez vencida a barreira das dificuldades, o novo deixa de ser novidade e a aprendizagem acabou. Tentei mostrar que ela prossegue, pois não pode ser esquecida, precisa ser mantida, aperfeiçoada e superada.

### 1.6.5. A formação do símbolo

Creio ser impossível dissociar o jogo da idéia de símbolo ou signo. Sei que há um tempo em que a criança ainda não produz imagens mentais, por ser muito novinha, pois vive o período que costumamos chamar de pré-verbal. Porém, mesmo assim ela forma seus símbolos, nem que sejam apenas motores.

Quero chamar a atenção também, e mais que tudo, para a idéia de que, entre todas as habilidades que pode possuir o ser humano, uma delas é decisiva, fundamental, vital. E essa habilidade é a que distingue, mais que qualquer outra, o humano de outras formas de vida. Não se trata de um privilégio nosso sobre os outros seres vivos, pois todos eles têm alguma habilidade especial de adaptação.

Há animais, por exemplo, que dependem da habilidade de correr em alta velocidade para viver; outros dependem de suas habilidades de nadar, outros de voar, e assim por diante. Nós, humanos, temos a nossa. Trata-se da imaginação, essa estupenda habilidade de transformar as experiências de vida em imagens visuais, olfativas, sonoras, entre outras. O mundo vivido ganha uma dinâmica especial em nós, isto é, é vivido novamente como imaginação. E essa imaginação é produtora, mais que reprodutora. Não se

limita a copiar o que foi vivido, mas cria, inventa outras formas de viver. Todos os nossos inventos são frutos da nossa imaginação. Ou alguém pensa que um avião foi criado em uma oficina? Santos Dumont tinha uma imaginação fértil, de inventor, e criou um objeto mais pesado que o ar que é capaz de voar. Hoje, como os pássaros, temos asas, voamos, até mais rapidamente que eles. Einstein teria inventado a teoria da relatividade em uma folha de papel? Que seria de nós sem a imaginação, essa fantástica oficina de criação que compensa todas as nossas fragilidades corporais?

E o que tem isso a ver com o jogo, já que este é o tema do atual texto? Tem tudo a ver.

Você ainda se lembra de minha primeira pergunta, logo no início do texto? Eu perguntei: O que é o jogo para você? Será que a esta altura, você já consegue confrontar o que escreveu com tudo o que escrevi até aqui? E será que, com isso, você poderia responder a esta pergunta: o que o jogo tem a ver com esse assunto de imaginação?

Continuemos. As crianças gostam, acima de tudo, de brincar de faz-de-conta. Se me permitem, vou recorrer novamente ao Prof. Lino de Macedo:

“Graças ao faz-de-conta a criança pode imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e, assim, pouco a pouco vai reconstituindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu em seu primeiro ou segundo ano de vida. Com isso, pode ampliar seu mundo estendendo ou aprofundando seus conhecimentos para além de seu próprio corpo; pode encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos, criar acontecimentos. Além disso, pode entrar no universo de sua cultura ou sociedade aprendendo costumes, regras e limites. No faz-de-conta aquilo que a criança cria está atribuído aos objetos ou acontecimentos de sua história ou fabulação. Ao mesmo tempo são objetos e acontecimentos que só se tornaram assim pelas criações dela” (2003, p. 10).

Esse gostar de brincar de faz-de-conta tem muito sentido na nossa vida, especialmente na formação da maior de nossas habilidades. As crianças, quando fazem isso, estão preparando, exercitando a habilidade que nos torna humanos, que permite nossa vida em sociedade. A compulsão por brincar que elas apresentam, mais que incentivada, deve ser organizada em programas escolares, desde a Educação Infantil, não para que esse jogo seja reprimido, domesticado, mas para que seja intensificado.

É comum observar mais freqüentemente o jogo em jovens que em adultos e idosos. Correspondentemente, é mais comum observar atitudes irresponsáveis entre os jovens. Uma coisa e outra estão intimamente ligadas, pois o jogo é o território do absurdo, da irresponsabilidade, do que é inútil. Se o jogo fosse útil, ele não exerceria o papel que exerce. Caso tivesse de prestar contas objetivas, o jogador não correria riscos. Vale notar que, quando crianças se aborrecem com a brincadeira, por exemplo, quando as coisas não estão dando certo, elas podem parar de brincar e começar tudo de novo ou mudar de brincadeira.

O jogo é uma espécie de fábrica de símbolos. Por analogia, quando uma criança dá seus primeiros passos, imediatamente após conseguir algum êxito, ela acha interessante o resultado de seus esforços e passa a repetir os passos por curiosidade, sem qualquer outra finalidade objetiva. Como não tem de prestar contas de seus passos, pode arriscar, cair, tentar de novo, e assim vai desenvolvendo suas habilidades de locomoção.

No plano mental, ocorre o mesmo. Assim que a criança representa suas primeiras ações, o resultado em imagens mentais é interessante para ela e a tendência é repetir por repetir, apenas para manter algo tão interessante funcionando. Ela pode se arriscar no faz-de-conta, mais que nos pensamentos comprometidos. Os erros podem ser corrigidos, as ações imaginadas podem ser anuladas, reconstituídas. Ou seja, brincando de imaginar ela desenvolve a imaginação.

O desenvolvimento da imaginação não depende exclusivamente desses jogos da primeira infância ou jogos de faz-de-conta. Todos os demais jogos que seguem, isto é, os jogos sociais, contêm o mesmo poder. Quando praticamos esportes também nos envolvemos em um ambiente de irresponsabilidade, no sentido de não ter de prestar contas objetivamente à sociedade, a não ser o esporte profissional, que perde parte de suas características de jogo. Fazendo esporte, situações dramáticas que requerem tomadas importantes de decisão, podem ser refeitas quando o jogo não dá certo. Ninguém perde



necessariamente o emprego, a vida, a família, etc., porque perdeu um jogo para o adversário. No dia seguinte a prática continua, uma nova partida ocorre na semana seguinte e assim por diante.

Se o jogo pode ser observado com mais frequência entre jovens, por outro lado, ele jamais nos abandona, até a velhice. Na verdade, somos uma espécie que tem, entre outras características, a de ser jovem prolongadamente, e, segundo alguns estudiosos, por toda a vida.

“O homem está caracterizado por um período enormemente longo de desenvolvimento; isto é, por uma extraordinária duração (se comparado com os animais) do tempo que demora para chegar à sua liberdade de ação independente. A motricidade, e muito mais a sexualidade, duram muito tempo incompletas. A capacidade de participar no domínio ou superação comum da existência, se alcança muito tardiamente” (Gehlen, 1987, p.67).

Essa idéia indica um futuro promissor para a espécie humana, se pensarmos no aproveitamento da tecnologia para constituir um dia, uma sociedade do jogo, uma sociedade em que se trabalhe menos, com alta produção, garantindo tempo livre para exercer nosso direito de jogar, portanto, de produzir uma cultura mais humana.

Hermann Hesse sonhou com essa sociedade. Levou a tal extremo esse sonho que descreveu, em livro, um lugar onde jogadores levaram ao paroxismo a idéia de uma sociedade do jogo, a sociedade dos jogadores de Avelórios.

*“O Jogo de Avelórios contém portanto a suma e os valores da nossa cultura, manejando-os assim como, na época do apogeu das artes, um pintor manjava as cores de sua paleta. Todos os conhecimentos, pensamentos excelsos e obras de arte que a humanidade produziu em suas épocas criadoras, tudo que os períodos posteriores produziram em eruditas considerações sob a forma de conceitos, apropriando-se intelectualmente daquele saber criador, todo esse imenso material de valores espirituais é manejado pelo jogador de Avelórios como o órgão é tocado pelo organista” (Hesse, 1969, p. 4).*

### Agora é com você



Você acredita mesmo, depois de todos os meus argumentos, que a prática esportiva contém elementos de fantasia, de faz-de-conta? Ou isso é exclusivo das brincadeiras das crianças menores? Saiba que meu objetivo não é obter sua concordância, mas colocar assuntos em debate. Suas idéias a respeito deste tema podem estar em desacordo com o que escrevi. Concordando ou discordando, procure fazer uma crítica e escrever algo a respeito.

#### 1.6.6. Uma questão de criatividade

Vivemos reclamando de problemas, não só aqueles que nos afligem individualmente, mas, principalmente, aqueles que nos afligem socialmente. Se eu enumerar esses problemas, a lista será muito grande. Só para mencionar alguns, temos hoje, estampados nos jornais, noticiários de rádios e televisão, além da Internet, o terrorismo, a poluição atmosférica,

a poluição dos mares e rios, a escassez de água potável, a corrupção, etc, etc. Podemos dizer que são problemas novos, apesar de os notarmos há décadas, porque são problemas da sociedade moderna. No entanto, sempre tentamos resolvê-los com soluções antigas. Ora, há aí uma questão um tanto óbvia: se tivermos um problema novo, a solução deve conter procedimentos novos. Edgar Morin utilizou como epígrafe a famosa frase de São João da Cruz: *Para alcançares o ponto que não conheces, deves seguir o caminho que não conheces* (Morin, 1977, p. 13).

O que falta? Falta, acima de tudo, criatividade. Não estou dizendo que nos faltam iluminadas pessoas criativas, mas gente comum, como nós, que tenha desenvolvido uma habilidade muito particularmente humana, fruto da imaginação, isto é, a imaginação criativa. Esses problemas que nos afligem indicam soluções incrivelmente complexas, mas, sem criatividade, nem pensar. A Terra deixará de ser habitável se não tomarmos providências. E, nesse sentido, a educação escolar é um fracasso.

Um reduzido número de pessoas aprende a lidar bem com a imaginação. São pessoas que tiveram o privilégio de viver experiências educacionais férteis no exercício da imaginação. Isso não quer dizer que o uso que fazem dessa imaginação é bom para a sociedade. Talvez a usem mais para atender interesses egoístas ou de grupos afins com esses interesses que para atender necessidades de uma vida social justa, democrática. As desigualdades resultam mais da má distribuição de comida que da má distribuição de educação para desenvolver aquilo que, no ser humano, é rico: a imaginação. Quem domina o símbolo tem mais poder.

Indico com isso a possibilidade de uma educação para a democracia, para o equilíbrio das distribuições, que veja o jogo como um conteúdo privilegiado para todos. Ou seja, estou falando de uma educação privilegiada para uma população que não tenha privilegiados.

No entanto, em que medida o jogo teria esse poder de educar para a justiça, para a democracia? Do ponto de vista moral, o jogo não é bom ou mau, um bem ou um mal. Porém, nós somos os professores que administraremos os programas escolares e seus conteúdos. Antes de chegar aos alunos nas escolas, o jogo passará por nossos planejamentos e, durante nossas aulas, por nossa pedagogia.

Vamos, pausadamente, recordar alguns poderes do jogo, que de alguma forma foram mencionados anteriormente. Porém, antes disso, deixo uma tarefa.

### Agora é com você

A esta altura do texto, você seria capaz de planejar uma aula de educação, cujo conteúdo principal seja um jogo (uma brincadeira, uma dança, uma luta, um esporte, etc), e cujo objetivo seja desenvolver a criatividade nos seus alunos?



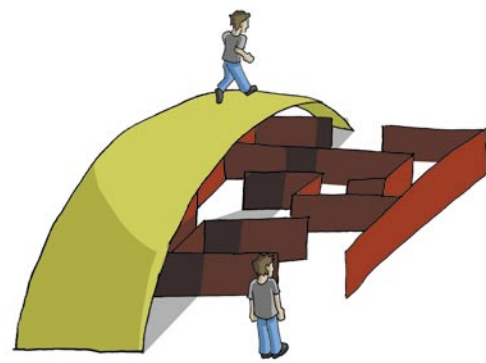
Prossigamos. Falei diversas vezes sobre um caráter bastante peculiar do jogo. Em suas formas mais puras, ele não se pauta pela disciplina. Ao contrário, basta observar uma criança bem pequena brincando livremente ou um grupo de adolescentes curtindo uma festa, para se verificar a tendência para a indisciplina. É como se as pessoas que fazem esse tipo de

jogo fossem sendo tomadas cada vez mais por ele, perdendo o controle das ações. Isso é bastante típico dos jogos livres. Às vezes, verdadeiras tragédias ocorrem por causa disso, como algumas que já assistimos em campos de Futebol.

Com isso, podemos dizer que o jogo desse tipo deve ser evitado a qualquer custo? Não, em hipótese alguma. Lembre-se que, próximo a crianças novinhas (dois, três ou quatro anos de idade, por exemplo), há sempre adultos que regulam suas ações quando elas ultrapassam os limites toleráveis. Da mesma maneira, nos jogos de futebol, dentro do campo, há o árbitro para controlar os jogadores de acordo com certos limites; nas arquibancadas, infelizmente, na maior parte das vezes é a polícia que faz esse papel. E nas nossas aulas? Ora, nas nossas aulas confiamos na nossa competência.

Estou querendo dizer com isso, que nossos alunos devem ter liberdade para jogar, e que nós temos de ter competência para ensinar. Quando são livres para jogar, nossos alunos aventuram-se, correm riscos, tomam decisões, constroem novas possibilidades. Enfim, no jogo (que por natureza é transgressor), nossos alunos podem transgredir regras (não falo apenas das regras morais, mas também a dos gestos fixados, das organizações sociais). Lembre-se que os grandes jogadores de Futebol, Basquetebol, Handebol, dentre outros, costumam ser grandes transgressores. Fazem o inesperado, quando todos esperam a normalidade, o padrão. E por fazerem o diferente, solucionam o principal problema do jogo: superar o adversário.

Devemos lembrar, neste ponto, as sábias palavras de Jean-Paul Sartre, também ele sensível às questões do jogo propriamente dito e do esporte: *O esporte, com efeito, é livre transformação de um meio mundo em elemento de sustentação da ação. Por isso, tal como a arte, o esporte é criador* (1999, p. 711).



Mais que ser capaz de criar novas jogadas, novas soluções para os problemas do jogo, quem joga livremente aprende uma qualidade indispensável para a vida emancipada e em liberdade: aprende a criar. Sem homens e mulheres criativos, os grandes problemas do mundo serão entregues, eternamente, para os políticos de sempre.

Utilizo a palavra **transgredir**, não no sentido corrente que emprestamos ao termo, isto é, no sentido de violar direitos. Utilizo-a como ir além, atravessar.

Ninguém cria sem **transgredir**.

Transcrevo um trecho de um de meus livros:

“O inusitado que reveste o jogo é uma das possibilidades de desenvolvimento de formas bastante originais de inteligência, a inteligência diante do inusitado,

a inteligência que leva o sujeito pelo caminho que nunca trilhou antes. O grande jogador não repete caminhos” (Freire, 2002, p. 99).

### 1.6.7. Descobrindo a si mesmo

Os livros de pedagogia, de modo geral, orientam para a descoberta do outro. O ser humano é insuficiente sozinho, precisa descobrir no outro o que lhe falta, colocando à disposição dele o que, nele, também falta. Precisamos aprender a nos organizar socialmente, caso queiramos manter viva nossa espécie. Nada mais justo que a educação persiga esse objetivo. Porém, pouco discursamos a respeito da descoberta de cada um, do indivíduo que somos. Resta saber se uma coisa viverá sem a outra, isto é, se é possível um processo unilateral, em que compreendamos o social sem compreender a nós mesmos.

Mais de uma vez tive ocasião de destacar o caráter subjetivo do jogo. Dentre outras habilidades, o jogo tem o poder de remeter as ações para as regiões subjetivas do jogador. Quando jogamos, predomina o subjetivo sobre o objetivo.

“Parece, portanto, que o homem que joga, aplicado em descobrir-se como livre em sua própria ação, de forma alguma poderia se preocupar em possuir um ser do mundo. Seu objetivo, que ele visa através dos esportes, da mímica e dos jogos propriamente ditos, consiste em alcançar a si mesmo como um certo ser (...)” (Sartre, 1999, p.710)

Nenhum jogador tem de ser Pelé, a não ser o próprio. Se houver essa pretensão, o resultado será um fracasso. A educação, incluindo a educação física, tem de ensinar João a ser João e Maria a ser Maria. Descobrimo-nos, conhecendo-se, quando estiverem com o outro, não mais precisarão procurar a si mesmos. Isto é, as pessoas que não se encontraram, ao estar com o outro, não estão disponíveis, pois a busca ainda é de si mesmas. Porém, se Antonio aprender a ser Antonio, quando estiver com outras pessoas, estará plenamente disponível. Isso é um ato de amor.

Quando escrevi um livro a esse respeito, pude afirmar:

“(...) sendo exercido predominantemente na esfera da subjetividade, ele (o jogo) orienta o sujeito na direção de si mesmo, para reconhecer-se como autor da própria ação. O que equivale a dizer que o sujeito, se puder dispor entre uma miríade de possíveis entre os quais escolher, fará, por fim, a única escolha que, de fato, interessa à sua formação: a escolha por ser ele mesmo, condição indispensável para que, de posse da autonomia que tal condição confere, possa estar com o outro (Freire, 2002, p. 106).

Não gosto de rodear o mesmo assunto apenas em torno de teorias. O recurso aos exemplos práticos costuma ser complementar e elucidativo, de modo que as teorias não soem herméticas. Creio que o exemplo dos jogos de passes é o mais esclarecedor de todos para este caso.

Existe um jogo muito utilizado por quem ensina Basquete ou Handebol, em que o grupo de alunos se divide, inicialmente, em dois subgrupos. Dois



ou três alunos serão, de saída, os pegadores, e os demais serão os fugitivos. Os pegadores iniciais terão a posse de uma bola, de basquetebol, por exemplo. Para capturar os fugitivos, porém, somente o pegador que estiver de posse da bola pode pegá-los, tocando com sua mão no corpo deles. Os pegadores que estiverem sem a posse da bola podem se deslocar à vontade. Quem estiver com a bola pode passá-la para um colega pegador, ou pegar um adversário. Quem for pego, passa a compor o grupo de pegadores, até não restar mais nenhum fugitivo.

Na primeira versão desse jogo, ainda se concede ao pegador, que está com a bola, o recurso de se deslocar quicando-a.

Terminada essa primeira versão, promoveremos uma variação. Dessa vez, o pegador que estiver de posse da bola, portanto, o único que tem o direito de capturar fugitivos, uma vez com ela, não poderá mais se deslocar. Ou seja, ele só tem um jeito de pegar alguém: quando receber a bola, tem de estar muito próximo ao fugitivo; é pegar a bola e tocar no adversário. Só o passe perfeito permite que isso ocorra.

Principalmente nessa segunda versão, o passe tem valor extraordinário. Na primeira versão, aquele que estiver com a bola, ainda pode sacrificar a equipe com seu desejo de permanecer com ela, correndo atrás dos adversários, na maioria das vezes, inutilmente. Mesmo nessa primeira versão, a melhor jogada é o passe para quem estiver posicionado próximo a um adversário.

Na segunda versão, porém, não há como manter a posse da bola. Não há como o egoísmo prevalecer. Trata-se de um jogo que mostra ao jogador que o passe, isto é, a renúncia à bola, a entrega ao companheiro, é a atitude que decide o jogo. Essa renúncia, essa entrega, essa disponibilidade para o outro ensina muito sobre viver em grupo. Ao mesmo tempo, ensina ao jogador seus limites, traça seu perfil de possibilidades. Ele termina onde o outro começa; ele começa onde o outro termina. Conhecer os limites é uma maneira de conhecer a si mesmo.

### 1.6.8. O jogo pedagogicamente útil

Causa arrepios em alguns profissionais de nossa área reconhecer o jogo como ferramenta pedagogicamente útil para veicular conhecimentos na escola. Essa aversão decorre das tentativas de professores de outras disciplinas, às vezes com a cumplicidade dos professores de Educação Física, de ensinar matemática, português ou história por meio de brincadeiras feitas em sala de aula ou na quadra de Educação Física.

Particularmente, nada tenho contra esses professores de sala ensinarem em um ambiente lúdico. Mas, se é para fazerem isso, que aprendam a fazer direito. A regra de ouro, nesses casos, é não desmerecer o jogo, não torná-lo subalterno dos conteúdos escolares. Muitas vezes somos influenciados por autores que viram no jogo infantil apenas uma peça útil de preparação para a vida. Talvez o mais conhecido deles, nesse âmbito, seja Jean Chateau, cuja obra se popularizou bastante entre nós. Segundo esse autor, *O jogo prepara para a vida séria... é um artifício pela abstração: cozinhar pedras é uma conduta mais simples do que a da cozinha real, mas nessa conduta simples vai se formando a futura cozinheira.* (1987, p. 23).

Em oposição a Chateau, Caillois escreveu:

“Muitas vezes me pergunto se não haverá forma de levar estas considerações a um extremo. O jogo não é um exercício, ou mesmo uma experiência ou uma prova, a não ser por acréscimo. As faculdades que ele desenvolve beneficiam certamente desse treino suplementar, que além do mais é livre, intenso, agradável, criativo e protegido. Só que o jogo não tem por função específica o desenvolvimento de uma capacidade. A finalidade do jogo é o próprio jogo” (1990, p. 193).

Deixe-me descrever uma situação que publiquei no meu livro sobre o jogo, pois julgo que ilustre bem momentos em que colegas de profissão se submetem a esse papel de meros auxiliares de outras disciplinas.

“O professor traça no chão um desenho do jogo da amarelinha, com os quadrados numerados de 0 a 9. Ele fala para algum aluno um número, por exemplo, 12, e a criança tem de saltar nos quadrados de forma a totalizar 12. Acaba descaracterizando de tal maneira o jogo que o torna tão enfadonho quanto a maioria das atividades de sala de aula. Ou o professor de educação física que, preocupado em desenvolver em seus alunos a noção de cooperação, propõe o jogo da queimada mas obriga os alunos a, antes de queimar o adversário, passar a bola para três ou quatro colegas de equipe. Com a ilusão de que, com isso, promove a cooperação, desrespeita a lógica do jogo e a inteligência dos alunos” (Freire, 2002, p.107).

Tive o desprazer de assistir várias vezes a esse sofrível espetáculo de professores de educação física que ficavam atendendo os pedidos dos professores de sala de aula e colocavam suas aulas à disposição de outras disciplinas, como meros coadjuvantes. O resultado final era uma aula de educação física chata, um jogo descaracterizado e uma contribuição para as outras disciplinas discutível.

O jogo da Amarelinha, certamente milenar, é, como todo jogo, uma intensa prática de aprendizagens. Ao longo dos séculos ele ensinou as crianças a se organizarem socialmente, a raciocinarem, a coordenarem suas noções práticas e intelectuais de tempo e espaço, a tomarem decisões, etc. Se quisermos que a Amarelinha veicule conteúdos de matemática, português ou geografia, podemos até fazê-lo, em consonância com os professores de sala, em projetos integrados. Porém, mantendo as características do jogo, em um ambiente lúdico. A Amarelinha deve ter o papel principal e não, nesse caso, a matemática. Creio que a geografia, por exemplo, poderia se contentar com o fato de que essa brincadeira desenvolve coordenações espaciais. As relações entre educação física e geografia ocorrem porque ambas solicitam dos alunos noções de espaço, entre outras. E essas noções são amplamente desenvolvidas quando as crianças se dedicam a brincadeiras como essa.

No segundo exemplo, o do jogo da Queimada, outra tentativa inútil. Como podemos pretender que crianças ou adolescentes aprendam atitudes cooperativas impondo comportamentos pretensamente sociais? Na verdade, o que o professor conseguiu foi que os alunos obedecessem



a uma regra imposta autoritariamente por ele. Lembram-se? Partiu do mestre a ordem para que, antes de queimar alguém do time adversário, seria obrigatório realizar três passes. Imagine então a seguinte situação:

Um aluno da equipe A recupera a bola. À sua frente, na quadra oposta, um jogador adversário está próximo dele. A lógica da brincadeira manda que ele deva queimar o maior número possível de adversários, portanto, aquela é a melhor ocasião. Porém, ele não pode cumprir a lógica do jogo, pois o professor proibiu, mandou que ele passasse a bola para outros. Enquanto faz isso, o jogador contrário se evade, some no fundo da quadra. Isso equivale a dizer para o aluno: não seja inteligente.

Há opções mais inteligentes. Se quisermos que os alunos cooperem, temos de produzir situações em que a cooperação seja uma necessidade. Cooperar não é só estar junto, não é se fingir de bonzinho. Cooperar é fazer junto o que não dá para fazer sozinho. Cooperar é recorrer ao outro para vencer uma resistência. Falsa cooperação ensina hipocrisia.

Muitas vezes, para transformar um jogo onde não necessariamente a cooperação dos alunos se manifeste intensamente, basta promover uma pequena variação. Por exemplo, um grupo de alunos brinca de futebol em um campinho, durante a aula de educação física. Os passes não são freqüentes. Ora, o passe é a marca distintiva da cooperação em um jogo desses. O passe, no futebol, é a marca do coletivo, a marca da cooperação. Querendo que a freqüência dos passes aumente, o professor sugere, por exemplo, que cada aluno pode dar, no máximo, dois toques na bola antes de passá-la. Mais adiante, pode pedir, inclusive, que o número máximo de toques antes do passe ou finalização seja de apenas um. Aos poucos, os alunos vão percebendo o valor e a eficácia dos passes. Claro que isso só ocorre à medida que conseguem dominar a habilidade de controlar e passar a bola.

### Agora é com você

Procure lembrar de situações em que os jogos, na aula de educação física, estiveram a reboque de outras disciplinas, servindo apenas para ensinar conteúdos delas. Faça a sua crítica a essa situação, não necessariamente de acordo com o que escrevi, mas de acordo com seu conceito a respeito disso.

Agora, procure planejar uma aula em que um jogo ensine atitudes, como por exemplo, a de ser solidário, de cooperar, de desenvolver o raciocínio lógico, sem descaracterizar a aula de educação física e sem desvalorizar o jogo.

Para encerrar, quero citar Freinet, o pedagogo que na minha percepção melhor levou adiante a proposta de integrar, nas atividades escolares, trabalho e jogo. Brincando, os alunos aprendiam coisas que podiam ensiná-los a viver fora dos muros escolares, desenvolvendo habilidades para o trabalho e sem perder a alegria de viver. Creio que a passagem abaixo ilustra bem as práticas da escola de Freinet:

“As nossas crianças estão mesmo mais calmas aqui do que em família, porque são melhor compreendidas e menos contrariadas nas suas atividades. Os grupos ocupam-se em trabalhos diferentes: observação livre, fichas de cálculo,

tipografia, desenhos, leitura, trabalhos manuais, envio de correspondência, venda na cooperativa, etc.” (1977, p.361).

Creio que Freinet dá um maravilhoso exemplo de como levar as brincadeiras para a sala de aula, deixando marcas que só a escola pode deixar. Se for para brincar na escola somente do jeito que as crianças já brincam, sozinhas ou entre elas, não é preciso um professor. Quando o professor está presente, ele ajusta, sem deturpar, a brincadeira ao projeto da escola.

O exemplo de Freinet, dentre tantos que eu poderia escolher, dá prova de ser perfeitamente possível ensinar esportes sem descaracterizar o jogo, evitando que a aula de esportes se torne enfadonha e sem sentido para os alunos.

Chegamos ao fim. E afinal, o que é o jogo para você?



## Referências bibliográficas

- BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BONNEFOY, Y. In MORIN, Edgar (Org). **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BUYTENDIJK, U.F.J.J. **O jogo humano**. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. **Nova antropologia**. v. 4. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DOSTOYEVSKI, F. **O jogador**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, Autores Associados, 2002.
- FREIRE, J. B. e Scaglia, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREINET, C. **O método natural**: a aprendizagem da língua. Lisboa: Estampa, 1977.
- GEHLEN, A. **El hombre**. Salamanca, Sígueme, 1987.
- GIORDAN, A. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- HESS, H. **O jogo das contas de vidro**. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- Macedo, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO, L. **Faz-de-conta na escola**: a importância do brincar. Porto Alegre: Pátio Educação Infantil. , v.3, 2003, p.10 - 13 .
- MATURANA, H. e VERDEN-ZÖLLER, G. **Amor y juego**: fundamentos olvidados de lo humano. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, 1994.
- MORIN, E. O método I: **a natureza da natureza**. Lisboa: Europa-América, 1977.
- PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- SARTRE, J. **O ser e o nada**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. Numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1995.



## 2



## Manifestação de jogos



**Apresentação** → **Pensando especificamente no conteúdo Jogo, esta unidade procurará refletir** sobre a prática de ensinar jogos, bem como entender as manifestações desse componente tão importante para a nossa área. Nossa estratégia consistirá em discutir os objetivos do módulo, escolher um jogo/brincadeira e, a partir disso, discutirmos esta prática de ensinar. As discussões encadeadas jamais poderão ser entendidas e utilizadas como “receita de bolo”, cada uma delas também não poderá ser esgotada em um único jogo/brincadeira. A você caberá, dentro de sua realidade e contexto (tempo, espaço, material, características da comunidade), optar pelo desenvolvimento de uma das sugestões, unir duas ou mais sugestões ou, ainda, criar sua própria metodologia adequada ao seu contexto.

E, por falar em profissão, acreditamos que nossa prática de ensinar é formada pelo conjunto de alguns saberes, no qual predomina o conhecimento do conteúdo, nossa própria história de vida e a experiência do dia-a-dia. No **Programa Segundo Tempo**, você professor, estará refletindo sobre a aprendizagem de novos conteúdos e relembrando alguns mais. Embora todos os participantes do curso estejam tendo o mesmo conteúdo, você os assimilará conforme sua história de vida permitir e o mesmo acontecerá com seu aluno. Desta forma, ao transmitir um conteúdo você deve estar consciente que cada um de seus alunos aprenderá de uma maneira.

Por outro lado, a experiência que você possui nunca deverá ser esquecida, ela faz parte de sua história e representa um grande aprendizado; por este motivo, essa experiência é sempre lembrada e valorizada. Assim, a cada passo deste módulo (e dos demais), sempre estaremos indagando sobre sua prática de ensinar. Esperamos também que você possa colocar em prática o que estaremos propondo, além de conversar com seus colegas, trocando novas e velhas experiências.

Então, vamos começar? Quais seriam os objetivos desta unidade? Quais conhecimentos, ao final deste texto, você deve compreender, professor?

## 2.1 O jogo como produto e processo cultural



Ao final deste módulo esperamos que você, professor, possa:

- Entender o jogo como produto e processo cultural;
- Compreender o processo histórico do jogo na educação;
- Diferenciar jogo-livre, jogo funcional e jogo educacional;
- Conseguir diferenciar jogo/brincadeira de jogo/esporte;
- Compreender o jogo como conteúdo e metodologia de ensino;
- Entender as manifestações de jogo nas suas dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais.

Didaticamente este trabalho assume o termo **jogo/brincadeira** para denominar os vários jogos com bola ou não e os diferenciarem dos esportes, pois na língua portuguesa o vocábulo **jogo** assume inúmeros atributos significativos. Todavia vale destacar e antecipar que como jogo podemos definir um ecossistema, no qual estão inseridos as brincadeiras, os esportes, a dança, a ginástica, as lutas... Ou seja, o binômio **jogo/brincadeira**, refere-se ao jogo como uma categoria maior, entidade que representa o espírito (estado) lúdico, com suas características específicas, já a **brincadeira** ou o **esporte** equivale a duas de suas manifestações (Freire & Scaglia, 2003).

A maioria dos esportes conhecidos atualmente se caracteriza como uma construção histórica. Como exemplo temos o Futebol, esporte que foi construído a partir de um interessante processo histórico-cultural. Dessa forma pode-se dizer que ele é dinâmico e continua sendo construído nos **jogos/brincadeiras**. Melhor dizendo, o Futebol, hoje emancipado como esporte, não foi inventado ao acaso, da vontade de alguns jovens ingleses chutarem uma bola de couro inflada com ar. Surgiu por influência e evolução de inúmeros jogos/brincadeiras de bola com os pés construídos em meio à cultura lúdica. Depois de consolidado como produção cultural ele continua a influenciando o surgimento de outros novos jogos/brincadeiras de bola com os pés.

Ao mesmo tempo em que o Futebol se originou de um processo de ressignificação cultural de jogos populares com bola, ele, depois que ascendeu à categoria de esporte, passou a ser constantemente re-significado em outros jogos.

Podemos então, inferir que o Futebol reúne em seu entorno duas características fundamentais: uma que o coloca na condição de produto cultural, já a outra traz evidências de processo. Isso porque, como produto se originou de ressignificações de jogos/brincadeiras populares; por meio das

características de processo permitiu que jogos/brincadeiras continuassem a ser modificados, dando origem a novos jogos/brincadeiras. Por exemplo, a Rebatida, o Três dentro três fora, Fut-vôlei, o Futebol de Salão...

Quando nos apropriamos do termo ressignificar, queremos apresentar a idéia de que o tradicional produto cultural é paulatinamente modificado por intermédio de novos significados acrescentados por aqueles que se apropriam do antigo, ou seja, ressignificar é a ação criativa de atribuir novos significados ao tradicional.

“A tradição, enquanto conjunto de conhecimentos acumulados, catalogados, arquivados, expostos nas bibliotecas ou na lousa, não passa de relíquia embalsamada, sem o menor significado. No entanto, adquire vida, faz sentido, quando se eleva à condição de palavra significativa, tanto daquele que a anuncia quanto daquele que se põe à escuta (...) Abre-se, para ela [a autora faz referência às crianças], a partir daí, um universo de possibilidades. Participa, então, da tradição de uma cultura letrada à qual poderá acrescentar a sua própria palavra. A criação não é, portanto, o inédito, o absolutamente original, mas o resultado da oportunidade de imprimir, no já instituído, um outro sentido. A criação é, assim, ‘re-criação’ de sentidos, inseparável dos conteúdos que a tradição nos deixa como herança. Ao re-anunciá-los, fazendo nossas suas palavras, reintroduzimos, criativamente, outros novos significados ao já existente”. (Rosa, 1998, p. 23 e 24)

As brincadeiras tradicionais infantis, em especial as de Pega-pega podem nos servir como bons exemplos ilustrativos para explicar esse dinâmico processo de ressignificação dos jogos/brincadeiras.

Não se sabe, nem nunca se saberá, quem inventou os jogos/brincadeiras de Pega-pega; porém pode-se, partindo de estudos especulativos de certos autores como Kishimoto (1993), Rosa (1998) e Brougère (1998b), inferir que essa brincadeira remonta aos tempos da Pré-História.

Isto é passível de confirmação quando, ao se estudar os jogos tradicionais infantis, nota-se que esses representam simbolicamente a sociedade em que estão insertos.

“Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo”. (Kishimoto, 1993, p. 15).

Logo, o Pega-pega pode, especulativamente, representar um jogo de caça e caçador – as crianças representando em suas brincadeiras o ato de caçar, tanto dos humanos como entre os animais.

As crianças desejando, como sempre, imitar o mundo, transformaram essa atividade de caçar em jogo/brincadeira. Simbolicamente, revivem-na correndo umas atrás das outras, imitando seus pais. Essa brincadeira, à medida que o tempo passa, vai incorporando criações de outras gerações, que utilizam as brincadeiras para tentar entender o mundo à sua volta ou brincar com ele, almejando um dia vivê-lo.





Como forma de testar na prática algumas teorias sobre jogos tradicionais, em uma de minhas aulas de Educação Física para adolescentes que estavam cursando a sétima série, criei uma estratégia metodológica onde todo um ambiente de jogo foi possibilitado para que os alunos ressignificassem jogos tradicionais infantis. E, em relação ao jogo de **Polícia e Ladrão**, o que aconteceu foi exatamente isso, ou seja, à brincadeira foram incorporados conteúdos da sociedade atual. Creio que se meus alunos tivessem a possibilidade (enquanto tempo) de brincar com os menores, ensinariam esse novo Polícia e Ladrão para os menores, como antigamente acontecia com os jogos de rua. Assim a brincadeira estaria re-significada, atualizada. Porém como isto não foi possível, provavelmente essa brincadeira está fadada a cair no esquecimento, pois não é mais significativa às crianças (Scaglia, 2003, p. 11)

**Capitão do Mato Amarra Negro** - No período do engenho, não estavam evidenciados e consolidados ainda os papéis sociais específicos atribuídos aos policiais e ladrões, porém as características dessas personagens sempre existiram, recebendo outros nomes. Nessa época, policial era o capitão do mato, e o ladrão, obviamente, o escravo fujão.

Segundo Elkonin (1998), atualmente, todos devem reconhecer que o conteúdo do jogo infantil está relacionado com a vida, o trabalho e a atividade dos membros de uma sociedade.

A brincadeira de Pega incorporou variações à medida que a sociedade à sua volta se modificava, e em cada variação novas particularidades surgiam. Foi dessa forma que surgiu o Pique-bandeira, representação fiel de um batalha, na qual se tem de invadir o campo de batalha adversário - penetrar em seu reino -, para capturar a bandeira - que simboliza o reino.



Outra variação é a brincadeira de Polícia e Ladrão, que representa uma dada época, que não é mais a mesma. Essa brincadeira simboliza uma época em que as polícias corriam atrás dos ladrões. Hoje, é fato que muitas vezes a polícia corre do ladrão.

Atualmente, uma ressignificação dessa brincadeira seria incorporar em seus conteúdos características próprias da nossa sociedade atual, como, por exemplo, policiais corruptos, seqüestros, rebeliões nas cadeias, tráfico de drogas... Como aconteceu com essa mesma brincadeira antes da sua **re-significação para o Polícia e Ladrão**.

As crianças incorporam esses conteúdos em suas brincadeiras, principalmente, nas de pega. Assim, por exemplo, na época do engenho, a brincadeira antecessora do Polícia e Ladrão chamava-se **Capitão do Mato Amarra Negro**, ou então, Nego Fujão (Kishimoto, 1998). E, ainda, antes do Polícia e Ladrão (conhecido atualmente), as crianças brincaram de cowboy e índio, mocinho e bandido, para então se representar os policiais.



Importante destacar o alto teor de representação simbólica explícito no interior das brincadeiras: não é apenas o nome que muda, mas sim uma outra cultura foi representada ao se ressignificar a brincadeira (Scaglia, 2000).

Segundo Brougère (1997), as brincadeiras acabam por evoluir ao ritmo das representações culturais que elas veiculam. Ariés (1981, p. 119) completa afirmando que (...) talvez a verdade seja que, para manter a atenção das crianças o brinquedo deve despertar alguma aproximação com o universo dos adultos.

Ariés (1981), em seus estudos, conta que crianças na Época Medieval, quando proibidas de assistir aos torneios de Justas entre os nobres cavaleiros, (...) começavam a imitar os torneios proibidos (...) as crianças cavalgavam barris em vez de cavalos. (p. 117).

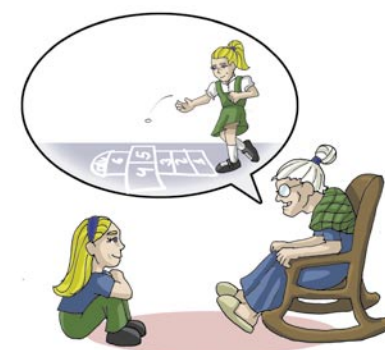
Durante certo tempo a Educação Física criticou a pura reprodução de seus conteúdos, e com razão! Entretanto, o que estamos propondo não é a reprodução pela reprodução, mas a compreensão de como surgem os jogos (resgate da cultura), como e por quê devem ser preservados e nossa responsabilidade de dar-lhes continuidade, ou seja, ao contrário de certas críticas, a reprodução dos jogos tem de ser feita, mas o aluno deve saber exatamente o "porquê" de estar reproduzindo.

Como já afirmamos, um dos motivos da reprodução cultural deve ser pela possibilidade de se manter as tradições culturais. Quando copiamos um jogo, geralmente estamos reproduzindo uma cultura que o produziu. (Kishimoto 1993). Ao considerar o jogo tradicional infantil como parte da cultura popular afirma que este guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Para a autora, os jogos estão em constante transformação, pois vão incorporando criações, geralmente anônimas, transmitidas principalmente pela oralidade.

Ou seja, os adultos e as próprias crianças explicam uns aos outros as formas de se jogar e nem sempre estas são escritas ou desenhadas. Apenas há pouco tempo se têm registrado jogos e suas formas de jogar.

Certa vez, em viagem ao Peru, tomamos contato com um jogo de tabuleiro do tempo dos incas. Entretanto, a forma de jogar havia se perdido com o passar dos anos. Infelizmente. Pelo tabuleiro podemos compreender um pouquinho da história daquele país e daquela época, mas, se o jogo tivesse também chegado a nós, com certeza teríamos mais e melhores informações sobre aquela cultura. E é assim que se produz a história cultural dos jogos (Rangel-Betti, 2001).

Um outro motivo que justifica a reprodução é a possibilidade de se perpetuar sua originalidade, ou seja, sua aplicação sem alterações: conforme foi pensado, idealizado etc. Se isto não fosse possível, muitos jogos não chegariam até nossa geração. Por exemplo, é possível reproduzir exatamente uma mesma partida de xadrez jogada há 500 anos atrás!



Como conteúdo conceitual teríamos o conhecimento do repertório de jogos e brincadeiras de familiares, vizinhos e amigos, ou seja, de diferentes gerações, compreendendo a dinâmica dos jogos em diferentes culturas.

Como você, professor, poderia trabalhar com esse conteúdo em sua escola? A seguir, daremos um exemplo.

Solicite aos alunos que procurem pesquisar com seus familiares, vizinhos, amigos, em livros, **jornais** ou, quem possui computador, na Internet, outras formas de se jogar a amarelinha e tragam para as próximas aulas, para serem vivenciadas.

O **Jornal Folha de São Paulo de 2000** publicou uma matéria intitulada **Brasil 500 Brincadeiras**, onde discute exemplos de brincadeiras e cantigas de roda muito interessantes.

Após a experimentação dos jogos trazidos pelos alunos, você poderá promover o seguinte debate:

- Já sabiam que os jogos eram jogados desde que os homens começaram a conviver em grupos, ou seja, desde o tempo das cavernas?
- Podem tecer comparações entre a forma como seus pais brincavam, pois também foram crianças, e como eles brincam?
- Já foram a alguma exposição em que estavam expostos jogos/brincadeiras ou brinquedos antigos?
- Já viram em algum programa de televisão um jogo/brincadeira sendo utilizado?



### Agora é com você

Diante do exposto, explique esta parte do texto para outra pessoa. Ou se preferir escreva sobre o fenômeno jogo entendido como produto e processo cultural. Não esqueça de que pode utilizar o próprio módulo para registrar suas respostas.

## 2.2 O jogo e a educação: alguns desdobramentos ao longo do tempo

Professor, tendo em vista que o **Programa Segundo Tempo** envolve a comunidade escolar, não poderíamos deixar de tecer relações entre o jogo e a educação. Para você, como elas se estabelecem?

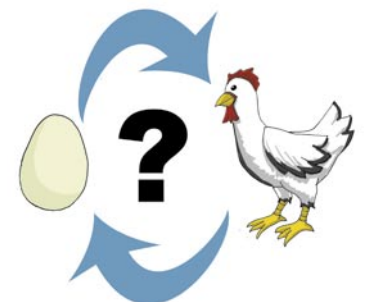


Sem responder taxativamente à questão anterior, podemos dizer que antes de mais nada há a necessidade de se conversar sobre jogo e cultura. Há também muito o que pesquisar e debater sobre os conteúdos da Educação Física, mas Freire e Scaglia (2003) propõem que o jogo, entendido como um fenômeno complexo/sistêmico – ao mesmo tempo objeto de estudo, conteúdo e metodologia de ensino –, seja o grande objeto de investigação da Educação Física escolar.

“O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam” (Freire & Scaglia, 2003, p.33).

A partir dessas premissas podemos entrever as relações entre jogo e cultura, na perspectiva de que eles se encontram justapostos, tecidos juntos, sendo que tanto o jogo influencia a cultura como a cultura fornece elementos para o jogo. O jogo está contido na cultura, é produto cultural, concomitantemente se auto-afirma, desencadeando contínuos processos culturais. Essa relação de contigüidade constitui as bases para as idéias de Caillois (1990), o qual propõe desenvolver uma sociologia a partir do jogo.

Huizinga (1999) em seus estudos afirma que o jogo é anterior à cultura, já, contrariamente, para o senso-comum o jogo surge decorrente da degradação da mesma, ou seja, o jogo é produto cultural. Caillois (1990), portanto ressalta que é menos importante investigar quem precedeu quem, mas sim entender as relações de interdependência que se estabelecem entre





esses dois fenômenos. Dessa forma, ele afirma que se pode compreender a sociedade a partir de seus jogos, pois os mesmos advêm das inter-relações estabelecidas.

Como exemplo ilustrativo, e tomando como base as idéias de Caillois (1990) podemos compreender a sociedade inglesa do século XIX por meio dos seus jogos em consonância com o advento de esportivização, ou mesmo o jogo de Capitão do mato amarra negro, o qual deu azo ao Mocinho e bandido e ao Polícia e ladrão - quando re-significados -, em decorrência das mudanças sócio-culturais perpetradas ao longo da história da humanidade, como já salientamos.

Contudo, é necessário que o jogo seja melhor investigado. E que a teoria do jogo volte a preocupar os estudiosos das mais diferentes áreas, em especial as educacionais, pois várias foram e são as formas de utilização do jogo pela educação; porém muitas delas, precipitadamente, desenvolvem metodologias que acabam por descaracterizá-lo, como podemos ver a seguir a partir de um breve resgate histórico do jogo na educação.

Para Colas Duflo (1999), em seu instigante livro *O Jogo: de Pascal a Schiller*, a história do jogo é muito longa, porém extremamente curta se analisarmos pelo lado dos registros, mesmo porque o jogo sempre, desde a antiguidade, fora entendido como algo não necessariamente digno de ser pensado, conseqüentemente, estudado ou mesmo visto como veículo educacional.

Duflo (1999), afirma que se quisermos começar a cronologia da história do jogo poderíamos iniciá-la na Grécia antiga, por Heráclito, Platão ou Aristóteles. Passaríamos também por Roma, na época do Império, com Augusto, no período da promulgação de uma loteria pública e dos jogos para treinamentos militares, até chegar a Idade Média, momento em que o jogo era visto como algo que permitia ao homem enganar-se. Iludindo-se pelo divertimento o homem esquece de suas tristezas e, paradoxalmente, isso se converte na maior de suas desgraças, pois ao diverti-lo impede-o de sonhar e visar além. Seu tempo livre é ocupado pela distração advinda do jogo. Porém, todo divertimento e alegria é avesso à condição eterna de luto imposto pela ideologia cristã medieval, desse modo o jogo não era muito bem visto aos olhos da igreja, na idade média.

Contudo, irônica e paradoxalmente ao pensamento da igreja, é Santo Tomás de Aquino que primeiro vislumbra qualidades no jogo.

“São Tomas de Aquino defende o jogo comparando-o ao arco tenso do arqueiro que necessita ter a sua tensão controlada para não se partir (analogamente pensa o trabalho intelectual e o jogo), ou seja, o jogo vem para liberar as tensões impostas pelo trabalho intelectual ou não, sendo assim o jogo é menor (visto como menos importante), porém vital e indispensável para o homem – o JOGO é necessário a vida humana. São Tomás de Aquino chegou a dizer que quem não jogava pecava da mesma forma que aquele a qual se entrega em demasia” (duflo, 1999, p. 20).

Depois de Santo Tomás de Aquino o jogo passa a ser considerado como indispensável à vida humana. Porém, inicialmente, ele só se justifica quando circunscrito a limites estreitos do repouso com o qual se aparenta. Se

excessivo, será loucura ou preguiça. Já com comedimento, deve ser uma atividade menor, e momento indispensável de não-trabalho (Duflo, 1999).

No entanto, somente a partir do século XVI e, sobretudo, no século XVII, que se descobrem as virtudes pedagógicas do jogo, principalmente, com a sua descoberta pelos matemáticos. Para eles, o jogo impõe um trabalho ao pensamento; desse modo, o jogo ensina a pensar.

“(…) o jogo não é mais considerado como uma atividade menor e para os menores que não mereceria a atenção do homem de bom senso. Ao contrário, o jogo deve ser estudado, porque oferece um espaço privilegiado no qual se exerce a inteligência humana, por duas razões diferentes e complementares. Por um lado, há o prazer, que é um incentivo formidável (...) Por outro lado e, sobretudo, no jogo, o espírito se exerce livremente, sem o constrangimento da necessidade e do real, oferece condições puras de exercício de engenhosidade” (Duflo, 1999, p. 25).

Colas Duflo (1999) aponta, ainda, que conceituados pensadores começam a ver no jogo muito mais do que descanso do trabalho intelectual, dentre eles, Leibniz (apud Duflo, 1999) vai dizer que o homem é mais criativo quando está no divertimento e que pelo jogo ocorre a liberdade do espírito, capacidade de análise das estratégias (inteligência tática), estimulando a atenção, arrebatamento, alta capacidade de previsão.



O conceituado pensador destaca até a riqueza no ato de trapacear (sendo engenhosidade) e, por fim, possibilita o desenvolvimento da arte das combinações.

Na seqüência vem Pascal, que nas palavras de Duflo (1999), relata:

“O jogo representa não só uma distração totalmente positiva, desde que permaneça em seus limites, mas também uma vitrine de engenhosidade humana, não devendo, pois, ser somente situado ao lado do pueril.” (Duflo, 1999, p. 37).

Já no século XVIII, outro importante pensador que discorreu sobre o jogo foi Rousseau (1974), quando em seu livro *Emílio ou Da educação* faz alusão às virtudes do jogo. Rousseau (1974) aponta características da seguinte forma:

“Que ela [a criança] se ocupe ou se distraia, ambos são iguais para ela; seus jogos são suas ocupações, ela não sente diferença entre eles. Ela coloca em tudo o





que faz um interesse que faz rir e uma liberdade que agrada, mostrando ao mesmo tempo a habilidade de sua mente e a esfera de seus conhecimentos. Não é o espetáculo dessa idade um espetáculo charmoso e doce, ver uma linda criança, olhar vivo e alegre, ar contente e sereno, fisionomia aberta e risonha, fazer brincando, as coisas mais sérias, ou profundamente ocupada com os mais frívolos divertimentos”? (p. 207).

Kant, segundo Duflo (1999), em seu livro *Reflexões sobre educação* opõe-se a Rousseau em muitos pontos; porém é um outro pensador que encontrou no jogo qualidades outras que o simples divertimento. Para Kant os jogos das crianças, por exemplo, representam um insubstituível lugar de uma auto-aprendizagem, ou seja:

“Em seus jogos, as crianças se submetem livremente às regras que escolhe (...) Por meio do jogo, a criança aprende a coagir a si mesma, a se investir em uma atividade duradoura, a conhecer e desenvolver as forças de seu corpo”. (Duflo, 1999, p. 57.)

Todos esses pensadores dão sustentação ao surgimento do movimento da **Escola Nova**, principalmente com Froebel no século XIX. Eles passam cada vez mais a sistematizar o jogo na educação.

Nas palavras de Kishimoto (1998, p 16):

“(…) é com Froebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação infantil (...) Embora Froebel, em sua teoria, enfatize o jogo livre como importante para o desenvolvimento infantil, mesmo assim introduz a idéia de materiais educativos, os dons, como recursos auxiliares necessários à aquisição de conhecimento, como meio de instrução.”

Enfim, o jogo chega ao século XX com duas características distintas nas teorias educacionais e um consenso. Segundo Brougère (1998, 1997), as abordagens educacionais dividiam-se em pensar o jogo como:

- Recreação – evidenciando suas funções lúdicas, atividade lúdica espontânea, a partir do **jogo livre**;
- Artificio, estratagem (placebo) – destacando suas funções educativas, caracterizando a atividade lúdica funcional a partir do **jogo funcional** (utilitário, ou seja, o jogo visto apenas como veículo para aprendizagem de conteúdos).

Já o consenso presente nestas distintas formas de se pensar o jogo na educação é o seu valor educativo intrínseco. Em outros termos o jogo é educativo por natureza (Duflo, 1999; Kishimoto, 1997 e 1998b).

No entanto, esta postura maniqueísta, coadunando ao consenso geral, dá margem ao surgimento do jogo educativo, o qual busca conciliar a função lúdica e a função educativa. Nos estudos de Kishimoto (1998, p. 19), pautados em Campagne, na função lúdica (...) o jogo propicia a diversão, o

prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente. Já na função educativa (...) o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Desse modo, a balança do jogo educativo não poderia pender para nenhum dos lados, e sim tentar manter o equilíbrio, pois:

“O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo o hedonismo, resta apenas o ensino (Kishimoto, 1998, p. 19).



Portanto, a partir deste resgate histórico podemos pensar nesse embate entre o jogo-livre e o jogo funcional na Educação Física, vislumbrando a perspectiva de construção de uma abordagem que valorize o trabalho (função educativa) e o jogo (função lúdica).

### Agora é com você

Mostramos um exemplo da relação estabelecida entre o jogo e a educação, mas eles são inúmeros, envolvendo principalmente as atitudes e os valores. Você poderia nomear outros exemplos?



## O jogo como conteúdo e metodologia de ensino da Educação Física



Professor, certamente você já deve ter lido ou ouvido algo a respeito de o jogo ser visto como conteúdo e metodologia de ensino. Antes de ler o que escrevemos, procure produzir um parágrafo com suas idéias a respeito deste tema. O que seria o jogo como conteúdo? O que seria o jogo como metodologia?

Utilizaremos deste espaço para dar vazão às nossas inquietudes pedagógicas a respeito do jogo, buscando entendê-lo como conteúdo e metodologia de ensino, estabelecendo abordagem teórico-prática centrada no jogo para a Educação Física escolar.

A Educação Física deve, então, pautar-se em dois objetivos básicos, que são na verdade simbióticos, mas podem ser didaticamente separados. São eles:

- possibilitar aos alunos a ampliação dos conhecimentos relativos a nossa cultura, mais especificamente a nossa cultura lúdica, expressa na forma de jogo e exercício [aqui o jogo é mais conteúdo que metodologia];
- proporcionar situações pedagógicas que estimulem a solução de problemas de corpo inteiro, visando sempre que os alunos ampliem suas respectivas competências interpretativas à medida que tomam consciência de suas ações, desenvolvendo (adquirindo) autonomia [aqui o jogo será mais visto como metodologia que conteúdo] (Freire e Scaglia, 2003).

Sendo assim, pensar o jogo na Educação Física será coerente se pensarmos e entendermos que ele pode ser visto como conteúdo a ser ensinado e, ao mesmo tempo, pode ser utilizado para a efetiva construção de uma metodologia de ensino pautada no jogo.

Todavia, é necessário primeiro que façamos uma análise que destaque as diferenças entre jogo-livre e jogo-funcional, para assim ser possível o real entendimento de uma proposta pautada no jogo.

O jogo-livre, por meio de suas características – como, por exemplo: fim nele mesmo, espontaneísmo, ludicidade, prazer-, na visão dos educadores, principalmente os inatistas, possibilitaria, por si só, a aquisição de conhecimentos naturais, pois a educação em geral, influenciada por tais concepções, acreditava que tanto o conhecimento como o jogo eram próprios da natureza dos seres humanos, em especial das crianças. Ou seja, esse conhecimento, em consonância à necessidade de jogar, já se encontrava em seus códigos genéticos; logo, a escola deveria apenas possibilitar estímulos e tempo para que os dons aflorassem.

Nesse sentido, a aula é centrada no aluno, e seu objetivo está apenas no efeito proporcionado pelo jogo; o prazer espontâneo e momentâneo. Já o professor passa a ser apenas um vigia, que observa as crianças brincando, cumprindo suas funções burocráticas. A intervenção pedagógica se dá por meio da oferta de materiais para que os alunos possam brincar livremente.

Já o jogo-funcional surge como uma nova abordagem que literalmente utiliza-se do jogo. Opondo-se à forma citada anteriormente, atribui-se ao jogo valor utilitário no qual ele passa a ser visto apenas como veículo para se aprender alguma coisa que está além dele mesmo, além do efeito prazer. Logo, esta abordagem se pauta apenas na causa do jogo, ou seja, na aprendizagem.

Este caráter funcionalista atribuído ao jogo abriu caminho às concepções desenvolvimentistas, que por meio do prazer gerado pelo jogo, puderam, com a direção do professor, desenvolver determinadas habilidades nos alunos (descaracterizando o jogo).

Assim, a aula ficou centrada no professor, que a comanda, organizando todos os jogos, oferecendo aos alunos apenas a oportunidade de jogar, pois parte do princípio que se jogando da forma que o professor determinou o aluno aprenderá, atingindo o objetivo da aula com prazer, em virtude da suposta presença da ludicidade.

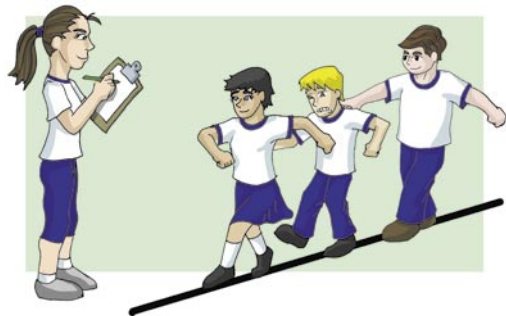
“Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor e do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança” (Brougère, 1997, p. 96 e 97).

Nesta esteira, em decorrência de estudos sobre a teoria do jogo (Scaglia, 2003; Freire, 2002) e suas implicações pedagógicas (Freire & Scaglia, 2003), essas duas abordagens citadas anteriormente, que assumem características opostas, não dão conta de resolver os problemas da educação, quiçá da Educação Física. Tais abordagens não proporcionam condições para que se possa atingir na sua plenitude os objetivos traçados, pois descartam o ambiente de jogo.



O jogo-livre na Educação Física ainda existe, principalmente nas aulas em que o professor apenas pergunta qual tipo de bola os alunos necessitam. A aula, então, assume a função de aliviar as tensões – como advertia Santo Tomás de Aquino alguns séculos atrás -, assemelhando-se mais a um recreio do que uma aula e apenas se justificando pelo prazer gerado pelo jogo.

Já no jogo funcional na Educação Física, quando mal trabalhado há descaracterização, que faz com que ele assuma funções que não lhes são próprias – perdendo sua especificidade -, como, por exemplo: auxiliar no processo de alfabetização, fazendo jogos na quadra com letras e palavras, ou se iludindo quanto ao desenvolvimento da lateralidade nos parques minutos de aulas, com jogos do tipo: mamãe da rua só com o pé direito, agora com o esquerdo; ou o equívoco, segundo a teoria do jogo, de obrigar os alunos a fazer contas matemáticas quando pulam as casas no jogo de amarelinha, como já problematizado em unidade anterior.



Outra característica marcante dos jogos funcionais nas aulas de Educação Física é a que diz respeito aos jogos criados para avaliar/diagnosticar possíveis perturbações psicomotoras nos alunos. Esses jogos resumem as aulas em avaliações clínicas, nas quais os alunos devem, por exemplo, andar sobre a linha, jogar a bola para cima e bater palmas, pôr a mão nas respectivas partes do corpo conforme a música assim solicitar, para suposta tomada de consciência corporal.

Enfim, temos um embate entre o jogo espontâneo (essencial) e o funcional (instrumental), que pode ser resolvido somente com uma boa dose de bom senso, expressa na tentativa de se encontrar um equilíbrio entre a ludicidade (gerando prazer) e o trabalho (gerando aprendizagem específica), como defende Kishimoto (1997).

A busca por este equilíbrio já era proposta por Schiller (1995, p. 84) no século XVIII. Para o filósofo um homem sensível (natural) e outro formal (racional) coabitavam um mesmo homem, e para que esses dois homens convivessem de forma harmônica, isso só era possível por meio do jogo, pois o jogo é considerado vetor de harmonia, portanto, de beleza e de equilíbrio tanto para o físico quanto para o espiritual no homem. Sendo assim, para Schiller (1995, p. 84) (...) *o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga*. Essa célebre frase vai dizer então que o homem só é verdadeiramente homem quando joga, em razão do fato de o autor encontrar no jogo o que ele denomina impulso de jogo (ou impulso lúdico). Tal impulso é, na verdade, um vetor de equilíbrio entre o impulso formal (racional) e o impulso sensível (natural). Sem a

existência do jogo, haveria desequilíbrio entre os dois impulsos, gerando ou um ser selvagem, bárbaro e passional (se o sensível domina) ou um ser frio, racional e calculista (se o domínio é da razão); logo, os dois exemplos mostram que não se tem o homem na plena acepção da palavra, pois lhe escapa o estético gerado pelo jogo.

Levando em conta essa problemática, como poderíamos tentar auxiliar nossos alunos a pensar sobre o prazer e a aprendizagem de jogar em todas as faixas etárias? Como poderíamos pensar a inclusão de portadores de necessidades especiais? Como fazê-los compreender o importante papel do jogo na chamada terceira idade?

Vamos a um exemplo prático, ou uma das manifestações do jogo.

Gostaríamos de propor uma atividade prática que conseguisse mostrar aos alunos que, embora possam estar se divertindo plenamente, fazem parte de um universo escolar e, como tal, (mas não somente), podem também estar sempre aprendendo. Para tanto, vamos nos utilizar de um assunto problemático: a inclusão do deficiente.

A inclusão do deficiente, proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996), até o momento, é fruto de inúmeras dúvidas no que tange a sua aplicação. Sem entrar no mérito da questão, propomos que você, professor, aplique um jogo a seus alunos e os façam estabelecer relações com a questão dos deficientes. Sabemos que uma das melhores maneiras de enfrentar esse desafio é conversar com os alunos, procurando, juntamente com eles, soluções para a inclusão. Vamos ao exemplo:

### Cabra-cega

Esta brincadeira de criança, mundialmente conhecida, possui a grande vantagem de poder ser aplicada em qualquer faixa etária. Vendar os olhos significa colocar em vantagens outras percepções que normalmente não estão em destaque, como a percepção corporal (com a relação corpo espaço) e a auditiva. Possuir percepção de todos os sentidos é de extrema importância e pode vir a ser um conteúdo rico em diversidade.

Essa brincadeira pode também ser modificada a fim de atingir outros objetivos, como, por exemplo, aprender a auxiliar um deficiente visual pensando-se em favorecer a percepção dos sentidos. A atividade da cabra-cega também é muito utilizada em treinamentos de empresas, justamente por favorecer as outras percepções e o companheirismo.

1. Brincar de cabra-cega (ou cobra-cega) da forma como é mais conhecida: um dos alunos, com os olhos vendados, tentará pegar os outros em um espaço previamente delimitado.
2. Mudar a atividade, propondo que seja feita em dupla, com apenas um dos alunos de olhos vendados. O parceiro será o guia e o fará por meio da fala, batendo palmas, pandeiros, batendo fortemente os pés no chão ou deixando que o aluno com a venda segure seu braço (essa é a forma correta para guiar um deficiente visual).
3. Sem a utilização do pegador, a atividade poderá ser novamente mudada. Dessa feita em duplas, um guiará o outro, propondo a eles



alguns objetivos como chegar a um local, apostar uma corrida ou acertar algum alvo.

Após a experimentação da brincadeira, você poderá promover o seguinte debate:

- Os alunos sabem como se aproximar e auxiliar um deficiente visual, auditivo, cadeirante entre outros?
- Eles percebem que, quando retiramos um sentido, os outros tornam-se aguçados? Entendem como tirar proveito disso para situações do dia a dia?
- Discutir a questão do preconceito em relação ao deficiente em nossa sociedade.
- Discutir e pesquisar sobre as Para-Olimpíadas e as dificuldades do esporte para portadores de necessidades especiais no Brasil. Poderão ser passados vídeos sobre o assunto.
- Discutir outras questões que envolvam as percepções e/ou deficiências.

### Jogo de Bocha

O jogo de Bocha não é muito conhecido entre crianças e adolescentes. Ele é mais utilizado entre pessoas do sexo masculino, da chamada Terceira Idade. Entre as formas de se jogar, pode-se dizer que ele consiste em dividir o grupo em dois, colocando em cada lado de um campo dois pinos. As equipes possuem bolas coloridas (uma cor para cada grupo). Cada participante jogará uma bola tentando aproximá-la mais do pino e, ao mesmo tempo, tentando empurrar a bola do adversário para longe do mesmo. As jogadas acontecem alternadamente.

Pensando em ensinar o jogo nas aulas de Educação Física (quadra), aumentando a diversidade do conteúdo e, ao mesmo tempo, proporcionar uma discussão sobre o lazer, o professor, após a explicação da Bocha, solicitará aos alunos que o joguem.

A partir daí, modificações também poderão ser introduzidas no jogo, tais como, jogar com os pés (substituindo a bola), rebater a bola ao invés de lançá-la. Entretanto, a discussão posterior girará em torno do lazer para a Terceira Idade.

Após a experimentação da brincadeira, o professor poderá promover as seguintes atividades:

- Solicitar aos alunos que pesquisem, na comunidade, como são as oportunidades de lazer para a Terceira Idade.



- Discutir por que a maioria das pessoas não praticam as atividades físicas que aprenderam se acreditam que elas devam ser um componente para o resto de nossas vidas?
- Comentar como as pessoas, ultimamente, vêm utilizando a atividade física e os jogos na Terceira Idade.
- Propor que os alunos façam visitas a grupos de Terceira Idade, verificando os jogos que fazem ou entrevistando-os sobre os jogos de sua infância.
- Discutir outras questões que envolvam a Terceira Idade.

### 2.3.1 O jogo (funcional) como metodologia de ensino ou o Jogo Educativo

Nos estudos de Celestin Freinet (1998) encontramos, com mais detalhes, uma crítica interessante e contundente sobre o uso indiscriminado do jogo, principalmente pelos escolanovistas. Isso nos permite vislumbrar esse equilíbrio de maneira mais didática, nosso que possibilita pensar uma intervenção pedagógica que atendesse às necessidades mais prementes da Educação Física, ou seja, oportunizando a idealização de uma abordagem coerente com e a partir do jogo, sem descaracterizá-lo.

Percebemos, evidenciando as qualidades complexas/sistêmicas do jogo, que elas permitem atingir plenamente os objetivos básicos propostos para a disciplina Educação Física que são ampliar os conhecimentos relativos a nossa cultura (expressa no momento em que o homem joga, e jogando produz e reproduz cultura) e possibilitar que os alunos saiam das aulas mais inteligentes de corpo inteiro (em todas as suas dimensões humanas). Em outros termos pensando o jogo como conteúdo e metodologia.

Enfim, o aluno não deve ir à escola apenas para jogar ou aprender a brincar, muito menos ser iludido com o jogo placebo, sendo induzido, dessa forma a aprender algo de maneira descontextualizada. Pelo contrário, necessita ir para escola trabalhar e viver plenamente o jogo. Aprendendo com e pelo jogo; jogando com seus desejos e vontades desencadeados por situações contextualizadas.

Como já mencionamos, o jogo funcional nada mais é que a utilização do mesmo na prática educativa para outros fins que não apenas o do prazer imediato gerado por ele e suas circunstâncias. No entanto, cabe ao professor saber utilizá-lo, procurando manter o equilíbrio entre o aprender (muitas vezes, trabalho enfadonho) e o prazer (lúdico), pois, se a balança pender para o lado do trabalho enfadonho, o jogo perde a sua riqueza e principal característica, o prazer (ex: os jogos de estafeta que não mantêm a sua duração por mais de duas jogadas). Já se o desequilíbrio for causado pelo lúdico, então temos um jogo que talvez não se encaixe às propostas da escola, portanto não sendo o local adequado para a sua utilização (ex. aula de educação física em que os alunos pedem o tipo de bola que querem e o professor, após pegá-la no quartinho, entrega-a aos alunos e senta).

Outro ponto a ser levado em consideração na aplicação de jogos funcionais diz respeito à direção (comando). Se o jogo for todo dirigido pelo professor (todo lapidado, com quase todos os problemas solucionados) teremos um aluno que apenas jogará, apenas brincar com os vários jogos propostos.



Com certeza, os jogos elaborados pelo professor podem ter por objetivo o desenvolvimento de maneira prazerosa das habilidades de determinados esportes (ou o aprendizado de outras determinadas habilidades motoras). Entretanto, corremos o risco de cair em um tecnicismo mais elaborado (sofisticado), com uma nova roupagem (mascarado pelo lúdico), ou seja, o aluno joga apenas para aprender os gestos técnicos e não a dinâmica do jogo e mais uma avalanche de valores culturais (os quais devem receber um tratamento pedagógico). Muito se perde, desde a necessidade de combinar e convencionar regras iniciais para o jogo até a possibilidade de adequação dele para as crianças, passando pelo desprezo ao estágio de troca de informações e conhecimentos que as crianças já trazem consigo (em sua bagagem cultural - cultura lúdica) e de transformações do jogo por elas próprias, respeitando suas necessidades e vontades.

Assim o jogo funcional só pode estar na escola se transformado em jogo educacional, mas, para que essa modificação se efetive, (o que não é simples troca de nomes) o professor deve atentar para:

- Criar um ambiente para o jogo (respeitar as características presentes nos fundamentos conceituais do jogo);
- Não desprezar a cultura lúdica das crianças;
- Criar situações de desafio (desafiar e, instigar o aluno com perguntas);
- Gerar problemas (de forma ativa, colocando desafios, levando-se em consideração a zona proximal, o nível de desenvolvimento dos alunos e de forma passiva, criando o ambiente ou situação que gerará determinadas atitudes);
- Mediar o conhecimento e as trocas de informações;
- Descentralizar a aula;
- Permitir a tomada de consciência das ações desencadeadas no jogo;
- Dar maior ênfase na compreensão da lógica do jogo e nos conhecimentos possibilitados por ele e não na execução (perfeita ou não) de gestos técnicos (pois as técnicas são ensinadas por meio da tática, ou seja, a necessidade da técnica surge em decorrência das situações geradas pelo jogo, portanto, são as situações-problema que precisam de uma ação - técnica - para a solução de uma necessidade essencial do jogo);
- Fazer com que o jogo satisfaça as necessidades essenciais das crianças que, segundo Freinet (1998), são: agir, criar, interagir, interpretar, comunicar-se, expressar-se e avaliar-se;
- Ser um facilitador da aprendizagem significativa;
- Oportunizar a aproximação gradativa de pensamento e ação (tomada de decisões rápidas, solução de problemas de forma criativa e rápida);
- Mediar a construção de um enorme, diversificado e complexo banco de dados de informações (ações e pensamentos), que gerará possibilidades de respostas das mais variadas e criativas possíveis (solução de problemas de corpo inteiro - cognitivo, afetivo/social e motor).

## 2.3.2 Jogo educacional: alguns exemplos de aplicação

### Intervenção direta (ativa)

1. O professor traz um jogo semi-pronto, com apenas algumas regras básicas determinadas, que fazem com que o jogo se inicie. O problema gerado por este jogo será o de exigir que os alunos construam regras de ação e condutas motoras para atingirem os objetivos do jogo, e, conseqüentemente, solucionarem o problema.



2. Com o decorrer do jogo e se alunos e professor sentem a necessidade, incluir mais regras ao mesmo, regras para deixar o jogo mais fácil ou mais difícil; ou seja, faz-se necessário uma adequação do jogo ao nível de habilidade do grupo. Esta adequação obviamente passará pelo nível de interesse e motivação gerada pelo jogo.

Exemplo: o tema da aula é o jogo com bola utilizando as mãos. O professor propõe o seguinte jogo: num espaço delimitado (uma quadra), os alunos divididos em duas equipes devem levar a bola com as mãos até uma área delimitada no campo adversário (pode ser a área do Handebol), mas para isso não podem andar com a bola nas mãos.

Estas são as regras, ao longo do desenvolvimento do jogo os alunos e o professor sentirão a necessidade de criar novas regras, como por exemplo: impedir que se tire a bola da mão de quem a está segurando; permitir andar dois ou mais passos com a bola nas mãos; determinar que apenas um jogador de cada equipe tenha a permissão de entrar na área delimitada para a marcação dos pontos; infinitas mais regras podem ser criadas em comunhão com os alunos.

### Intervenção indireta (“passiva”):

O professor traz um problema (construir um jogo que utilize uma bola, as mãos, 6 cones e 4 alunos) para os alunos, e não um jogo semi-pronto, ou seja, o professor visa criar um ambiente para que o jogo se desenvolva; porém este será totalmente dirigido pelos alunos, a partir de suas motivações e experiências anteriores (cultura lúdica).

Assim, a solução do problema não está em apenas criar regras de ação e condutas motoras (como na intervenção ativa), mas sim na criação de regras do jogo, que logicamente exigirão posteriormente a construção de regras de ação próprias para o jogo criado, estas regras de ação podem ser novas (modificadas, ajustadas ou derivadas de outras) ou apenas transferidas de outro jogo semelhante.



## Exemplo de um processo de criação de Jogos – 5ª. a 8ª. séries (seqüência de 14 aulas)

Na seqüência gostaríamos de apresentar um plano de trabalho que poderia compor um módulo de um planejamento anual de aulas de Educação Física, intitulado Jogos Tradicionais ou Brincadeiras Populares, para que possa servir de exemplo concreto e ilustrativo para o desenvolvimento de outras ações pedagógicas com base nas perspectivas de uma abordagem coerente com o fenômeno jogo.

Este módulo que compreende uma seqüência de cerca de 14 aulas, foi dividido em 4 etapas:

- exploração;
- adequação (adaptação);
- criação e
- apresentação (ensinar outros).

As etapas têm duração de três aulas cada, e são desenvolvidas a partir de 3 temas geradores: jogos tradicionais de bola nos pés, jogos tradicionais de bola com as mãos e jogos tradicionais que não utilizam bola.

A primeira aula deve ser de sensibilização ao tema. Em outros termos o professor deve encontrar meios para sensibilizar os alunos, neste caso em especial, sobre o que são jogos tradicionais e quais são suas características essenciais. Para isto, um filme como *Guerra dos botões* incitariam profícuas discussões em turmas de adolescentes. Já, com turmas menores, uma pesquisa sobre jogos tradicionais no bairro, na escola ou mesmo em casa poderia iniciar o processo de ensino-aprendizagem.

A classe é dividida, neste caso em 3 grupos (mas poderia ser em mais). Vale destacar que os grupos que utilizam a bola têm para desenvolver seus jogos meia quadra e o que não utiliza bola, as outras dependências da escola (desde que não atrapalhem o andamento das aulas das demais disciplinas ou componentes curriculares).

No decorrer, cada grupo deve receber uma planilha com espaço para escrever um sintético relatório sobre o que for sendo feito em cada aula. Esse relatório não deve ser visto apenas como um instrumento de avaliação ou de justificativa de trabalho escolar, mas sim permite ao grupo não se perder, pois o processo todo se completa em pouco mais de 1 mês, logo um registro é mais do que necessário à organização.

Ao professor, com sua intervenção passiva ou indireta - ou seja, apenas com a responsabilidade de criação do ambiente de jogo -, deve auxiliar os grupos na organização (disciplina interna), pois o restante ficará por conta do plano de trabalho e da motivação gerada pelo jogo em si.

Enfim, **na etapa de exploração**, os alunos têm 1 aula para explorar um jogo tradicional escolhido a partir de um tema gerador específico. Por exemplo, na primeira aula, o grupo "A" escolherá por meio de votação interna um jogo de bola com os pés para desenvolver. Enquanto isto, o

grupo "B" estará explorando da mesma forma um jogo eleito que utiliza uma bola e as mãos, e o "C" um jogo que não utiliza bola.

Na segunda aula desta primeira etapa, troca-se os temas geradores dos grupos, e na terceira completa-se o ciclo, tendo ao final cada grupo explorado um jogo decorrente de cada tema gerador.

Portanto, o objetivo, nessa etapa é possibilitar que os alunos explorem, joguem, um jogo já conhecido por quase todos; porém, cabe ao professor, no momento que visita cada um dos grupos, questioná-los para que falem sobre as lógicas explícitas e implícitas em cada jogo. Ou seja, questionar os alunos para que possam perceber todas as possibilidades de ações do jogo.

A **etapa de adequação** (adaptação), necessitará do mesmo tempo e utilizará a mesma organização que a anterior. Todavia, neste momento, cada grupo deverá modificar as regras de cada um dos jogos que explorou, objetivando com isto dificultar o seu nível de exigência ou, então, adaptá-lo ao nível de habilidade dos grupos, configurando-se num novo desafio para os grupos, levando-os a superação desse novo jogo. Novamente as ações do professor se resumem em passar nos grupos questionando as ações decorrentes do jogo, fazendo com que os alunos expliquem por que modificaram essa ou aquela regra, e o que tais alterações ocasionaram nas ações estratégicas desenvolvidas. É primordial que os alunos sejam levados a compreender a lógica dos jogos para que possam desenvolver suas respectivas competências interpretativas tornando-se cada vez mais autônomos ao passo que assimilam o processo organizacional sistêmico presente em todos os jogos, desvendando o resultados de suas interações.

Na **etapa de criação**, os grupos, respeitando a seqüência e a organização advinda da 1ª etapa, em cada aula eles agora criarão um jogo novo, partindo inicialmente do mesmo jogo explorado e alterado. Ou seja, o mesmo jogo que sofreu alterações, mas manteve suas características essenciais básicas, será o ponto de partida para a criação de um jogo totalmente inédito. Esse novo jogo pode se configurar na combinação de outros jogos, como, por exemplo, a queimada (jogo anteriormente explorado e alterado), que, combinada com o Pega-pega, gera um jogo diferente de bola nas mãos, e o que é mais relevante, esse jogo revelará um pouco do interior de cada um dos alunos que participou ativamente no seu processo de construção. Os alunos levarão para os jogos (mundo do jogo) seus desejos e vontades advindas das motivações absorvidas e filtradas do mundo real. Portanto, ao final de três aulas, cada grupo terá inventado três novos jogos.

Já a etapa final será a de **apresentação dos grupos** (passar o que aprendeu ao demais - devolução), pois cada um terá uma aula para ensinar aos outros os três jogos (um de bola nos pés, um de bola nas mãos e outro sem bola) criados durante todo o processo. Importante que ao longo de todo o processo os alunos são questionados pelo professor, no sentido de que tomem consciência de suas ações à medida que compreendem o que e por que fazem. Isso fica evidente quando necessitam falar sobre o que fizeram e quando ensinam o que construíram aos amigos, ou mesmo às outras turmas, como por exemplo, a 8ª série ensinando seus jogos aos alunos da 4ª série.



Ao final do processo temos os alunos devolvendo à sociedade um jogo tradicional transformado, re-significado, produto de interpretação de um grupo de sujeitos históricos. Em outros termos um novo jogo (entendido como produto e processo cultural) é inserido à cultura lúdica do universo social dos alunos.

Uma outra forma de entender a criação de jogos é pensá-la com certa exclusividade. Podemos inferir que transformar também é criar e, assim, entendemos que mesmo um jogo “criado” possuirá sempre alguma característica de um outro jogo. Entretanto, para uma criança ou um adolescente é instigante tentar “inventar” algo, uma criação única ou coletiva. Percebemos este prazer em alunos que passaram por essa experiência.

Mas, por que fazê-lo? Também por vários motivos: para pensar sobre, resolver problemas ou pelo simples prazer de criar. Criar também se aprende. Mas o que é necessário para a criação de um jogo? A resposta transita entre: escolher um ou mais objetivos, determinar coletivamente as regras (que podem ser modificadas), escolher os materiais, determinar a forma de pontuação, o tempo de jogo e o número de participantes. Finalmente os alunos “experimentam” o jogo, modificando, excluindo ou acrescentando novas regras.

Vamos a um exemplo concreto.

### Jogo dos três alvos

Este jogo foi criado por alunos de uma 5ª. série mista, com idade entre 11 e 13 anos, em uma escola particular que não possuía quadra de cimento, apenas um campo de areia; ou seja, ao jogarmos com bola, ela não poderia ser quicada. Dessa forma, propusemos que os alunos criassem um jogo com passes e arremessos.

Na escola havia uma marcenaria, onde os alunos escolheram três conjuntos de materiais diferentes entre si que foram pintados e ganharam uma pontuação, conforme foram considerados mais ou menos fáceis de serem acertados. Os três conjuntos de madeira (alvos) foram dispostos em partes diferentes do campo de areia. O objetivo de jogo era, após cinco passes consecutivos de uma mesma equipe acertar um dos alvos dispostos no chão.

Em princípio o alvo mais alto e longo foi considerado fácil de ser acertado e ganhou 10 pontos na pontuação; um outro alvo, mais baixo e largo, ganhou 20 pontos e um último, em formato de triângulo, ganhou 30 pontos. A partir do momento em que passamos a jogar alguns problemas surgiram, e novas regras foram acrescentadas ao jogo. Por exemplo, foi delimitado um espaço com corda ao redor dos alvos que não poderia ser invadido; o alvo maior passou a valer 30 pontos a partir do instante em que se percebeu o quanto era difícil acertá-lo; os passes deveriam passar obrigatoriamente por uma menina, já que era difícil pegarem na bola.

Após passarem pelas fases de modificação e criação de jogos, o professor pode promover a seguinte discussão:

- a. Vocês perceberam a diferença entre reproduzir, transformar e criar?
- b. Vocês poderiam estabelecer relações entre algum jogo e um esporte? Quais?

- c. Vocês poderiam avaliar os jogos segundo alguns critérios, como, por exemplo, a organização do grupo ao explicar o jogo; a clareza das regras, o desenvolvimento do jogo, a motivação despertada e a criatividade, entre outros?
- d. Quais regras vocês se lembram mais facilmente: as criadas por vocês ou as que foram preestabelecidas?
- e. Discutir outras questões que envolvam a reprodução de jogos.

### Agora é com você

Entendemos que não apenas você deve compreender a problemática dos conceitos difundidos na Educação Física, mas também que seus alunos, como cidadãos autônomos, podem e devem estar a par do que acontece em nossa área. Por esta razão, o conhecimento de que tratamos também se constitui em um conhecimento a ser adquirido por seus alunos.

Você já pensou em como transformar este conhecimento, de forma a ser apropriado por seus alunos, de acordo com a compreensão possível para a idade deles? Pense nisto!



## Os Jogos/brincadeiras e os Jogos/Esportes: características peculiares



Professor, entendendo o esporte como uma das manifestações do jogo, procuraremos não apenas discutir esta característica, mas também fornecer exemplos práticos sobre o assunto. Que tal se você se antecipasse pensando sobre o assunto e depois procurando os pontos de concordância e discordância de nosso texto?

Alcides Scaglia e João Batista Freire (2003) acreditam que tanto os esportes como as brincadeiras podem ser considerados manifestações de um fenômeno maior denominado jogo. Ou seja, o jogo engendra um ambiente próprio que se caracteriza como espaço de representação, uma simulação lúdica da realidade (metáfora da vida), que se manifesta de forma concreta quando as crianças brincam ou mesmo quando as pessoas fazem esporte, lutam, fazem ginástica.

No entanto, cada manifestação, além de apresentar determinadas características que a qualifica como jogo, vale-se de tantas outras que garantem sua particularidade e especificidade irreduzível.

Todavia, uma manifestação acaba por influenciar outras como, por exemplo, o fato de que, seguindo essa linha de raciocínio, todo esporte um dia foi brincadeira, pois como a brincadeira o esporte é um produto cultural, produzido por alguém ou por uma pequena comunidade de acordo com um contexto social específico, que acabou por atrair um grande número de interessados em jogá-lo. Se vários povos querem jogar, só é possível se suas regras forem padronizadas e universalizadas. *O esporte, por exemplo, é um jogo em seu contexto mais social, porque universal e rigorosamente regrado para permitir a convivência de muitos povos.* (Freire & Scaglia, 2003, p. 146).

Essa universalização e essa padronização das regras para abranger um contingente maior de interessados em praticá-lo, podem ser vistas como a

principal característica do esporte, colaborando assim para a sua emancipação, ou seja, desvinculando-o das brincadeiras, das quais se originou.

Ao longo da história da humanidade muitos esportes foram assim estabelecidos, como, por exemplo, o jogo de Péla, que era muito tradicional, principalmente na Idade Média, até ir incorporando invenções e conteúdos das gerações ulteriores, dando azo ao surgimento do esporte Tênis de Campo, o qual, por sua vez, originou outros jogos/brincadeiras (o Frescobol, o Padle, o Tamboréu), e, até mesmo, outros esportes (o Squash, o Tênis de mesa, o Badminton).

“As origens dos desportos colectivos, por mais obscuras que sejam, pesquisam-se nas tradições mais antigas e longínquas das sociedades primitivas ou civilizadas. Numerosos jogos de bola faziam parte do patrimônio cultural de cada civilização e constituem a fonte dos nossos desportos coletivos, onde as primeiras codificações se situam no início do século XIX. (...) Os Árabes jogavam Koura, as tribos da América do Norte praticavam o Skinny e os Abexins dedicavam-se ao jogo de malha, antepassado do Crosse da Idade Média e do hóquei moderno (...) Quanto à sociedade pré-colombiana dos Incas (século VII a.c.) propunha um jogo, o Pok ta pok, onde as semelhanças com o basquetebol se mostram flagrantes (...) Alguns jogos populares conhecidos, o Faust-ball (pai do Voleibol) e a Hazena checa (uma das origens do andebol), deixaram todos os traços da sua passagem na história das diferentes sociedades, para serem reencontrados, na seqüência de modificações e de retoques parciais, sob novas formas que apresentam os nossos principais desportos colectivos: o Futebol, o Râguebi, com as suas derivações, o jogo de 13 e de 7, o Basquetebol e o seu primo germânico o Korfbal holandês, o Voleibol, o Handebol, o Hóquei e o Pólo aquático, que utiliza o meio líquido” (Bayer, 1994, p. 31 - 32).

Manoel Tubino (1999), em seu livro *O que é esporte*, afirma que o esporte não pode ser entendido desvinculado do jogo – entendido como sinônimo de brincadeira. *As próprias definições de esporte passam pelo jogo, o que demonstra de forma inequívoca que é o jogo que faz o vínculo entre a cultura e o esporte.* (Tubino, 1999, p. 12).

O esporte é um jogo/brincadeira regulamentado a partir de regras rígidas; é um jogo/brincadeira que se emancipou, mas que não deixou de ser um jogo. No entanto, a complexidade de sua organização acabou por diferenciá-lo das brincadeiras, as quais estariam mais atreladas ao êxtase das conquistas (auto-superações) oportunizadas no jogo em si do que à *performance* ou os ganhos além do jogo em si - obtida nos esportes pela vitória sobre o oponente, e suas conseqüências posteriores (prêmios financeiros ou não).

É desse modo que o jogo/esporte passa a ser: (...) *um fenômeno profundamente humano, de visível relevância social na história da humanidade e intimamente ligado ao processo cultural de cada época.* (Tubino, 1999, p. 13).

É notória a ascensão do esporte em nossa sociedade atual e também é evidente sua diferenciação dos jogos/brincadeiras, porém seria incorrer em grave equívoco, negligenciar o fato de que, apesar de ele ter suas regras rígidas, se é

um fenômeno cultural, não o é cristalizável. Desse modo, o esporte continua a sofrer influências dessa sociedade que o gerou, e na qual está inserto.

O esporte tem sofrido constantes mudanças – algumas superficiais, outras profundas - a partir dos novos contextos sócio-econômicos globalizados, que acabam até por descaracterizá-los (mas não deixando de ser esporte). Nós temos o caso do Futebol de salão, que, pelas modificações e fusões, acabou se transformando em outro esporte, o futsal. Já o Voleibol passou por processo semelhante; todavia não originou outro esporte, mas, para atender às necessidades da TV, mudou a forma de contar os pontos. Isso gerou sistêmicas mudanças táticas e estruturais no jogo como um todo. Ao mesmo tempo maciça divulgação desse esporte tem potencializado suas características de processo, servindo, assim, de conteúdo para o surgimento de inúmeros novos jogos/brincadeiras pretensos candidatos à esportivização.

Seguindo essa linha de pensamento, ao tentar distinguir jogo/brincadeira e esporte, diz-se que o jogo/brincadeira seria característico das sociedades tradicionais, pré-capitalistas, enquanto o esporte (...) *teria surgido ou ao menos se disseminado apenas quando do advento da burguesia como classe hegemônica no modo de produção capitalista.* (Magnani, 2001, p. 19). Assim, segundo Magnani, o jogo/brincadeira estaria mais voltado ao lúdico (liberdade para se expressar); já o esporte assumiria características de acentuada competitividade, o que não quer dizer que no jogo/brincadeira não se tenha competição e nem que o **esporte** não possa também ser lúdico.

**Talvez o termo esporte tenha sido cunhado, exatamente, com o intuito de atribuir um certo grau de seriedade e organização – típica da sociedade capitalista – em relação aos antigos jogos/brincadeiras de que se derivaram.**



**O jogo de Bétis é conhecido em algumas regiões com o nome de Taco. É um jogo/brincadeira muito realizado nas ruas, em que dois jogadores defendem seu alvo (a casinha) com um taco (pedaços de pau), enquanto outros dois com uma bola pequena tentam acertar a casinha para ganhar o taco. Os jogadores com o taco ao protegerem a casinha devem rebater a bolinha para longe e correr cruzar o taco no meio do campo, marcando assim pontos. Essas são as regras básicas, pois em cada rua elas são acrescidas por inúmeras outras, o que aumenta em muito a complexidade do mesmo.**

Entretanto, para dar mais objetividade a esse tópico, reunimos algumas características peculiares que podem apontar melhor as diferenças principalmente no que tange às respectivas organizações internas dos jogos/brincadeiras e dos jogos/esportes, pois, quanto às semelhanças, só o fato de terem origem comum as justificam.

As características peculiares que relacionamos a seguir estão longe de objetivar propor uma ruptura definitiva e pontual entre brincadeira e esporte, mesmo porque ela não existe; apenas apresentam evidências essenciais que justifiquem suas respectivas identidades irreduzíveis.

Assim sendo, uma das características peculiares dos jogos/brincadeiras e jogos/esportes são suas regras, e para melhor entendimento de nossa linha de raciocínio, queremos utilizar como exemplo ilustrativo o **jogo/brincadeira de Bétis** (Taco). Para se organizar um campeonato mundial de Bétis, será preciso, inicialmente, unificar suas regras a partir da escolha de

algumas entre as milhares existentes, para que dessa forma um jogador do Brasil possa jogar com um japonês, sem precisar saber falar ou entender a língua deste. Assim, para que o jogo aconteça, basta que entendam a língua do jogo/esporte, a partir de seu livro universal de regras.

A brincadeira de Bétis é uma manifestação de jogo muito interessante, pois a convenção feita pelos meninos mais velhos aliada à tradição que perpassa as gerações dos menores, faz com que o jogo tenha regras diferentes em cada rua. As regras básicas são mantidas não descaracterizando o jogo; todavia, existe uma infinidade de particularidades nas regras, o que acaba impedindo de jogar um jogador que não as conheça.

Essa flexibilização das regras faz com que um número reduzido de pessoas se reúna em torno do jogo, apenas indivíduos de uma mesma região. Contudo, isso não quer dizer que poucos joguem Bétis. Pelo contrário, existe um número expressivo de grupos de jogadores, porém, cada qual com regras que se adaptam melhor à sua rua, bairro, cidade, região.

Outras brincadeiras desenvolvem processos análogos, como a Amarelinha. Aparentemente ela apresenta regras rígidas; porém um olhar cabal para tal atividade lúdica, constatará que cada grupo estabelece as regras específicas que valem no seu jogo.

Ou seja, o padrão essencial do jogo é mantido, no caso pular alternadamente com um pé depois com dois, contudo as variações são inúmeras, como: pisar ou não no céu ou no inferno; validar ou não o salto caso o jogador pise nas linhas divisórias; jogar a pedra do céu ou do lugar onde se parou antes de errar; cantar uma ladainha caso a pedra pare no meio das casas (meia, meia, meia lua, lua inteira, dentro ou fora, fora ou dentro). Além dessas regras, existem outras que determinam a seqüência do jogo e a forma do desenho do jogo no chão. Chega-se ao ponto de pular as casas tendo de levar a pedra equilibrada nos pés e depois na cabeça.

Essa mesma constatação fez Piaget (1994), quando iniciou suas pesquisas sobre o juízo moral. Para isso utilizou o jogo das bolinhas de gude. Ele detectou uma infinidade de variantes do jogo, necessitando escolher apenas um – o jogo do quadrado – e ainda apenas esse que acontece em determinada região.

“(...) um mesmo jogo, como o do quadrado, comporta variações bastante importantes segundo o local e o tempo. Como pudemos verificar, as regras do quadrado não são as mesmas nos quatro municípios de Neuchâtel, situados a dois ou três quilômetros uns dos outros. Não são as mesmas em Genebra e em Neuchâtel. Diferem, sob certos aspectos, de um bairro a outro, numa mesma cidade, de uma escola para outra (...) há variações de uma geração para outra” (Piaget, 1994, p. 25).

Mesmo com regras díspares, pode-se dizer que os objetivos dos jogos/brincadeiras tendem mais ao prazer, em decorrência de sua gratuidade e, conseqüentemente, da liberdade de se expressar, colocar no jogo o seu entendimento e os seus desejos, atribuindo mais valor a isso do que à *performance*, entendida como uma recompensa gerada pelo sucesso no jogo. Isto não quer dizer que nos jogos/brincadeiras não existe performan-

ce nem competição e que não se joga seriamente uma brincadeira para ganhar; porém, essas estão vinculadas mais às auto-superações do que às recompensas extras possibilitadas pelo jogo.

“No jogo, há um espaço para a liberdade, e a criatividade encontra-se presente. São permitidas às pessoas a discussão e modificação de regras, sem a presença de uma ‘autoridade’ para decidir por elas e da qual dependeriam para a aplicação de regulamentos, aos quais teriam que obedecer sem contestação, sob a ameaça de expulsão” (Bruhns, 1996, p. 35).

É muito comum ao observar no desenvolvimento dos jogos/brincadeiras, seus jogadores preferirem cooperar a vencer o jogo com facilidade. Na brincadeira, em razão dos atributos que a inclui na família do Jogo, sua complexidade diz que algo a mais está em jogo do que simplesmente a vitória, ao mesmo tempo em que o jogo se encerra em si. Esse algo a mais pode se resumir na superação individual, no prazer gerado pela possibilidade de se expressar e de jogar o jogo em si, muitas vezes mais importante do que, propriamente, a vitória sobre o adversário.

É comum encontrar relatos de saudosistas que se lembram de suas infâncias quando jogavam, por exemplo, Pelada (Futebol adaptado, ou Rachinha). Se um time começava o jogo fazendo dois ou três gols logo de início, o jogo parava e os times eram escolhidos novamente, ou então, para não se perder mais tempo, um dos jogadores já gritava: - *Eu, fulano e beltrano, contra a rapa.*

A desigualdade numérica (proibida pelas regras do jogo/esporte) trazia o desafio ao nosso jogo/brincadeira. No jogo só se tem prazer se existe o risco, se há o estabelecimento de um ambiente ao mesmo tempo desafiador, desequilibrador, imprevisível e lúdico.

A dificuldade colocada livremente no jogo/brincadeira de bola com os pés, evidenciava mais a vontade de a turma jogar (prazer do jogo, da tentativa de superação, aliada ao teste de nossas habilidades sem o peso da coação) do que a necessidade de vencer o jogo.

Janus Korczak (1981), em sua fantástica aventura de voltar a ser criança, sentiu e descreveu a mesma sensação:

“Agora vou andando sozinho, devagar, e procuro andar de modo a pisar sempre no meio de uma pedra do calçamento. Assim como no jogo da amarelinha, onde a gente não pode pisar no risco de giz. A coisa em si seria fácil, mas é preciso esquivar-se das pessoas que passam. E nem sempre se consegue mudar de repente o tamanho do passo sem pisar na linha. Tenho o direito de errar dez vezes. Se errar mais, perdi. Vou contando os erros – dois, três, quatro. Ainda tenho direito a seis, agora cinco. Fico com medo, mas é bom sentir medo quando se está brincando” (Korczak, 1981, p. 46).

No jogo/esporte, também se tem o prazer ao jogar. Esse é um dos atributos que ainda o caracteriza como jogo. Contudo, a busca obsessiva pela *performance*, que pode ser considerada como uma das re-significações

absorvidas pelo esporte (advindas das sociedades) sobressai-se na maioria das vezes mais que o prazer em praticá-lo.

O esporte nasce no apogeu da Revolução Industrial, a partir de um processo de controle do ócio dos operários, e da tentativa de controle disciplinar dos jovens filhos da aristocracia inglesa. Nesta perspectiva podemos pensar que o esporte traz mais alienação do que saúde aos seus praticantes. Porém, o que queremos ressaltar é o forte elo entre o esporte e a sociedade capitalista, pois compreendendo essa interdependência, é possível entrever as mazelas existentes no mundo esportivo atual.

O esporte, mais do que atrair praticantes em busca de superação, faz com que esses esportistas dependam do dinheiro oferecido como recompensa por vitórias. É possível perceber isto até nos esportes radicais, os quais de maneira radical buscaram romper com os modismos esportivos e criam novas manifestações de jogos, perspectivando a busca pela “adrenalina”, como é o caso do Surf, do Skate, do Rafting... Contudo, devido a essas manifestações de jogos terem alcançado também o *status* de esportes, acabam por determinar regras universais, pois é necessário criar campeonatos para selecionar os melhores.

Assim, o surfista que antes se aventurava no mar buscando estabelecer uma disputa de forças com a natureza (a onda), vencendo-a com as manobras mais radicais (difíceis – quanto mais difícil e perigoso, mais “adrenalina”), agora precisa treinar manobras oficiais, para não correr o risco de errar e cair da prancha; cair significa ser desclassificado, não receber o prêmio que lhe possibilitaria correr o campeonato mundial. Assim, ele não arrisca mais, da mesma forma que as consolidadas indústrias na sociedade capitalista não se aventuram em lançar produtos que possam lhe trazer prejuízos.

“No esporte performance, os jogadores são estimulados a vencer de qualquer maneira e avaliados por porcentagens de pontos, marcas, etc. A acumulação está sempre presente para lembrar que tudo é aquisitivo, competitivo, com limitações e comparações” (Bruhns, 1996, p. 35).

“É lastimável que muitas formas de esportes venham perdendo, destarte, suas características de brincadeiras e jogos alegres, e com elas não somente já tenham perdido sua função de aliviar o stress como também se hajam transformado numa fonte a mais para esse mesmo stress” (Lorenz, 1986).

Esse fato desencadeia muitas vezes na prática esportiva o “roubar no jogo” de forma imoral, fato este que no jogo/brincadeira é algo inaceitável, pois as regras do jogo são na verdade convenções coletivas aceitas por todos os que jogam, não sendo permitido que se burle regras de maneira acintosa, se isto acontece o jogo acaba, perde a graça.

Importante destacar também que esse “roubar” no jogo não inclui, por exemplo, o blefe, ou, então, a tentativa de enganar taticamente o adversário, mesmo porque existem jogos que são desenvolvidos basicamente em cima de atitudes como essa. Como exemplo temos o jogo de Truco ou mesmo outros jogos como o de Futebol, quando a bola se encontrava nos pés de Garrincha e esse ludibriava seus adversários através de literais blefes motrizes.





Portanto, se essas regras são produções coletivas anônimas, que assumem características flexíveis, os jogos/brincadeiras acabam se adaptando ao grupo que joga. O que não acontece com os esportes, pois tendo suas regras rígidas faz com que os jogadores tenham que se adaptar às exigências – forma – para poderem jogar. Como por exemplo, se quero aprender a jogar o jogo/esporte Voleibol devo respeitar suas regras de modo a não correr o risco de cometer infrações como dar dois toques na bola ou carregá-la.

Para tentar fazer com que os alunos entendam a transformação do jogo/brincadeira em jogo/esporte, pensamos em trabalhar com eles o seguinte desafio: como transformar o jogo/brincadeira de Bétis em um esporte?

### Transformando o Bétis ou Taco

A partir do jogo de Bétis (ou Taco) o professor solicitará aos alunos que façam um campeonato nos moldes de um campeonato esportivo.

Para tanto, os alunos poderão acompanhar antecipadamente campeonatos esportivos pela televisão, nos jornais, ler sobre a construção de campeonatos etc.

Após a escolha (seleção) e a definição das regras válidas (gerando o livro oficial de regras de Taco da escola/turma) a montagem das tabelas, das súmulas e da organização das competições, eles poderão realizar o campeonato.

Depois da experimentação dos jogos trazidos pelos alunos, você poderá promover o seguinte debate:

- A organização de um campeonato é similar à organização de nossa sociedade?
- Quais as modificações poderiam ser introduzidas no campeonato para favorecer a permanência maior das equipes?
- Os alunos conseguem encontrar uma forma de premiação diferente da usual?
- Já viram na televisão um campeonato diferente?
- Discutir outras questões que envolvam as competições e os campeonatos.



### Agora é com você

Experimente esta situação com seus alunos. Para isto utilize qualquer jogo/brincadeira pertencente ao universo lúdico de sua região.

#### 2.4.1 Assimilar as manifestações de jogo nas suas dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais

Você já deve saber que os conteúdos podem ser estudados em sua forma conceitual, procedimental e atitudinal. Nesta parte do módulo procuraremos discutir com você sobre o jogo nessas três dimensões. Vamos a elas!

Se analisarmos o cenário histórico da Educação Física, verificaremos que o jogo sempre esteve atrelado a apenas uma dimensão, a do saber fazer. Mesmo quando o cientificismo foi introduzido em nossa área, as questões ligadas ao fazer (técnica, tática, aprendizagem motora, fisiologia) foram

as mais estudadas e registradas. A compreensão dos valores e dos significados dos jogos, o papel dos jogos na construção do patrimônio cultural, entre outros valores, sempre foram deixados em segundo plano; no máximo estudavam-se as regras dos jogos e esportes. Desta forma os alunos eram incentivados a jogar, e a jogar bem. Os que não conseguiam geralmente eram deixados de lado e jamais chegariam a compreender outras dimensões dos conteúdos. No máximo, as atitudes eram lembradas nos planejamentos e o professor sabia explicar verbalmente que estava trabalhando as questões de valores, mas quase sempre no que chamávamos de “currículo oculto”.

Em contrapartida, as outras disciplinas, tidas como “teóricas” possuíam um repertório extenso de conhecimentos sobre fatos, conceitos, princípios (os alunos tinham de decorar nomes e datas), tidos como conteúdos conceituais e desprezavam a forma de fazer, ou seja, os procedimentos empregados para que os alunos assimilassem os conteúdos teóricos (Darido, Rangel, 2004).

Alguns estudiosos, entre eles Zabala (1998), atualmente, defendem a ampliação do conceito de conteúdo, subdividindo-o em conceitual, procedimental e atitudinal. Assim, estaria incluído no conceito de conteúdo “tudo” que o aluno tem que saber e, para contemplar este tudo, devemos responder às seguintes questões: “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”. Ou seja, ampliam-se os horizontes do ensinar e do aprender, fazendo com que todos se preocupem com os conceitos, com os procedimentos e com as atitudes. Não apenas o professor de Educação Física e Artes deve pensar no como fazer, o de Português e História nos fatos e princípios e todos, apesar de trabalharem a dimensão atitudinal, não a coloque em seu planejamento como conteúdo (Darido, Rangel, 2004).

Mas, você deve estar se perguntando: o que isso tem a ver com jogos e esportes? Tudo! Todos os conteúdos da cultura corporal podem e devem ser trabalhados em todas as dimensões. As perspectivas dos alunos devem ultrapassar o simples fazer, para alcançar as esferas do compreender e aprender a resolver (problemas, conflitos etc.). Não vamos, entretanto, propor que você abandone a principal esfera do ensino dos jogos até agora, a procedimental, a favor do conhecimento teórico. Pelo contrário, o mais importante para o aluno será visualizar estas três esferas em uma só. E, certamente, isto você fará bem porque, por vezes, já deve ter feito, sem dar esses nomes ou conhecer esses nomes.

E, atenção: os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais encontram-se mesclados e não em sua forma pura no ensino, ok? Não dá para separar um do outro, mas sim enfatizar algum deles. As situações muitas vezes criadas e/ou desencadeadas por você, professor, evidenciarão mais um do que os outros (sem que esses desapareçam).

#### a) Dimensão conceitual

Tentando responder às questões levantadas anteriormente, vamos exemplificar com o conteúdo jogo. Na dimensão conceitual, “o que se deve saber a respeito dos jogos?”, seria fundamental que os alunos entendessem os principais fatos, princípios e conceitos relacionados ao jogo. Segundo Zabala (1998):

“Por conteúdos factuais (sic.) se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território...(p.41)...Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios de referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação” (p. 42).

Por meio das metodologias já citadas no decorrer deste texto, como pesquisar na comunidade, em livros, na televisão ou na Internet, os alunos ampliarão seus conhecimentos. Os fatos, os conceitos e os princípios iriam de aspectos anátomo-fisiológicos até os socioculturais, como, por exemplo, entender o direito ao lazer. Ou seja, o aluno deve saber o porquê de estar realizando esse ou aquele jogo e não apenas realizá-lo (Darido, Rangel, 2004).

O mais importante é que você instigue seus alunos a não se satisfazerem com o que lhes é transmitido apenas. Devem criar o hábito da dúvida, da pesquisa, enfim, do aumento do conhecimento. As informações estão por toda parte; estar “antelado” com o mundo significa estar sempre insatisfeito e querendo mais. Esta é a sua tarefa ao levantar questões que possam ser respondidas pelos alunos, de acordo com sua faixa etária.

Vamos a alguns exemplos.

### Conhecer jogos de outras culturas

Um dos trabalhos que você poderia solicitar aos alunos seria tentar conhecer outros jogos, vindos de outras culturas. Por mais isolada que uma escola possa estar sempre teremos pessoas de outras nacionalidades morando no local, em razão da grande imigração que sempre aconteceu para o Brasil, ou seja, sempre há um vizinho que veio da Itália, do Japão ou de Angola para cá. Outra possibilidade é a de promover com os professores de línguas estrangeiras, uma pesquisa em outra língua. Difícil? Sim, mas não impossível.

Certa vez, em uma das escolas em que trabalhamos, o professor de Educação Física resolveu dar Futebol Americano. É claro que entre os alunos foi um sucesso, o problema foi convencer os diretores da escola que aquilo – o jogo com empurra-empurra, agarra daqui e dali – não era, para os americanos, sinônimo de violência. Usando este exemplo, podemos tentar entender a cultura esportiva de outros países.

Nos estudos relativos à Pedagogia dos Esportes são discutidas as formas de entender um jogo na perspectiva do jogador com ou sem bola, com ou sem adversário e as relações que se estabelecem, como por exemplo: jogador X bola X alvo; jogador X adversário X bola X alvo; jogador X companheiro X bola X alvo.

Na dimensão procedimental do fazer, jogar é o aspecto fundamental. Dentro da perspectiva do conceito isso significa compreender o princípio interno dos jogos (a sua lógica organizacional).

Mas, lembre-se, isto não significa transformar as aulas ou as sessões de Educação Física em aulas exclusivamente teóricas, ou seja, nem oito, nem oitenta.

### Os juízes

Certa vez, ao ministrarmos uma aula, percebemos que alguns alunos que não poderiam realizá-la (pois estavam machucados) não prestavam atenção ao jogo. Resolvemos então coloca-los como juízes. Imediatamente os alunos passaram a fazer perguntas sobre as regras dos jogos, entendendo e lembrando-se de todas; afinal, seriam os responsáveis pelo seu bom andamento. Adotando essa estratégia, passamos a ter sempre alguns apitos de sobra.

Embora este exemplo esteja sendo colocado como um exemplo conceitual, envolve também conteúdos atitudinais de respeito e alteridade (colocar-se no lugar do outro). Por vezes achamos a questão da arbitragem desnecessária ou ligada ao militarismo, afinal de contas quem usava um apito era sempre um militar, para impor a ordem.

Aqui entendemos que:

1. O fato de arbitrar não significa necessariamente um controle, mas uma forma de facilitar a organização do jogo;
2. Quando um aluno faz papel de um juiz, ele está se colocando no lugar do outro, experimentando o outro lado, geralmente um lado que ele mesmo não respeita muito, geralmente ofendendo quem está nessa posição;
3. Ao se colocar no lugar do outro (e, dessa forma, os juízes devem ser sempre trocados), terá que raciocinar de outra forma, ou seja, percebendo que ele também pode errar, afinal é muito difícil ver todas as jogadas;
4. Os demais alunos aprendem a respeitar um colega, embora muitas vezes o professor tenha de inicialmente interceder para que isso aconteça.

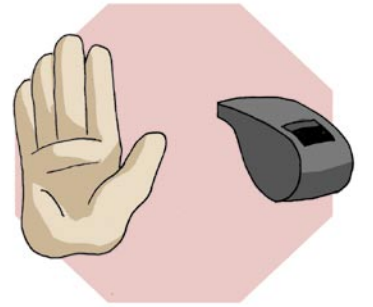
Após a experimentação dos jogos, você poderá promover o seguinte debate:

- a. Que papel representa um juiz em qualquer jogo?
- b. O que é necessário para que joguem sem a figura do juiz?
- c. É possível se colocar no lugar do outro para entender as atitudes de outras pessoas?
- d. Você já havia se colocado no lugar de um juiz? Como se sentiu?
- e. Discutir outras questões que envolvam a questão da alteridade.

### b) Dimensão procedimental

Esta dimensão, ligada ao fazer é de pleno conhecimento dos professores de Educação Física. Responde basicamente à questão “o que se deve saber fazer?”. Para Zabala (1998):

“Um conteúdo procedimental – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (p. 43).







Somos *experts* em ensinar jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas (embora nem sempre utilizemos este leque de opções como conteúdo em nossas aulas (Betti, 1995)) e, até por esta facilidade somos vistos muito mais como ex-atletas do que como professores. Aliás, a máxima “na próxima encarnação quero ser professor de Educação Física” faz alusão justamente a esta facilidade. Isto acarreta um grande engano na profissão, pois o fato de ser considerado ex-atleta de alguma coisa faz com que os graduandos em Educação Física se comportem como professores, antes mesmo de cursarem uma faculdade, ou seja, se sabem fazer, automática e magicamente, já saberão ensinar. O que não concordamos plenamente.

Com o jogo isto também é verdadeiro. O jogo, na verdade, possui algumas vantagens procedimentais (entre outras) sobre os outros conteúdos. Você sabe quais são?

- é conhecido da criança, uma vez que a maioria já participou de diferentes jogos e brincadeiras;
- pode variar em complexidade de regras, ou seja, desde pequeno pode-se jogar com poucas regras ou até com regras de altíssimo nível de complexidade;
- pode ser praticados em qualquer faixa etária;
- é divertido e prazeroso para os seus participantes (a menos que seja levado a extremos de competição);
- aprende-se o jogo pelo método global, diferentemente do esporte, que geralmente é aprendido/ensinado por partes. Ao contrário, em um grande jogo aprendemos jogando, não se explica e se “treina” as partes para depois se jogar; a graça de se aprender o jogo está justamente em jogá-lo. Não se aprende a arremessar para depois se aprender a jogar queimada; o arremesso é aprendido durante o jogo. Se o arremesso deve ser mais forte, mais fraco, em determinada direção, para cima ou para baixo é o contexto do jogo que vai determinar. Os jogos coletivos foram criados desta maneira, as pessoas aprendiam jogando. Somente mais tarde, com a técnica e a ciência, é que se passou a ensiná-los com decomposição das partes.

Não é difícil, então, compreender que a dimensão procedimental do conteúdo é a mais fácil de ser trabalhada pelos professores (ou leigos) de Educação Física. Embora compreendendo esta realidade, em se tratando de



jogos, o que queremos esclarecer é que não é concebível que um professor trabalhe determinado jogo, por ser mais fácil, por exigir menos material, porque os alunos gostam mais. É comum, por exemplo, sabermos de escolas que trabalham o Futebol o ano inteiro para os meninos e a Queimada para as meninas. Mesmo que os alunos e as alunas aprendam tudo (dimensão conceitual, procedimental e atitudinal) sobre o Futebol e a Queimada, tornando-se especialistas, ainda estarão trabalhando sem observar a diversidade, o que faz a balança do conhecimento pesar apenas para um lado. Trabalhar jogos na dimensão procedimental também é trabalhar com o princípio da diversidade, explorando a maior gama possível de jogos, transformando/modificando-os.

### c) Dimensão Atitudinal

Por último, mas não menos importante, discutiremos a dimensão atitudinal dos conteúdos. Segundo Zabala (1998):

O termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica.

1. Entendemos por valores os princípios ou as idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.
2. As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.
3. As normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode ser feito e o que não pode ser feito neste grupo (p.46-47).

Ligada aos valores, às normas e às atitudes, essa dimensão sempre fez parte do currículo oculto da Educação Física, encontrada no planejamento na forma de objetivos gerais (promover a sociabilização e a integração dos alunos, por exemplo); porém, nunca foi desenvolvida como conteúdo. Implica responder às questões “como se deve ser?” “como se deve agir?” ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais.

Nesse sentido, podem ser vivenciadas e discutidas a cooperação, a solidariedade, a inclusão (ou não-exclusão), as relações de gênero, a ética, a pluralidade cultural e a resolução de conflitos, etc. Normalmente estes valores aconteciam sem a intervenção dos professores. Agora, a partir da compreensão dos mesmos como conteúdos, eles podem ser trabalhados em aula. Vamos a alguns exemplos:

## Ajuda-ajuda

Sendo uma brincadeira de pegador conhecida mundialmente - e preferida dos alunos e professores - o Ajuda-ajuda pode, além de ser visto como um jogo livre, ter também desenvolver um conteúdo atitudinal. Neste caso, escolhemos a cooperação.

A metodologia poderia ser qualquer tipo, como a “Corrente”, o “Pega-pega americano” e o “Nunca três”.

O importante, neste caso, é a participação do professor, discutindo a questão dos valores envolvidos na cooperação (Cooperar é fazer junto o que não dá para fazer sozinho, parafraseando Freire). Embora haja uma competição intrínseca, na qual cada pegador deve correr mais, ter mais agilidade e resistência à velocidade do que o que for pego, o fator preponderante do jogo em questão está na realidade dos alunos terem que se ajudar. Isso fica mais evidente no exemplo do jogo “Corrente”, em que a cooperação começa a partir do segundo aluno a ser pego.

Outros exemplos podem ser evidenciados: dividir a corrente em trios cada vez que uma chega a ter seis elementos; pegador em duplas ou trios (cada vez que um aluno é pego vem para perto do professor. A cada dois ou três formam-se duplas ou trios que também saem para pegar).

Terminado o jogo, você poderá promover o seguinte debate entre os alunos:

- Como encaram o fato das pessoas poderem colaborar para alcançar um objetivo comum?
- A competição pode conter a cooperação ?
- Quais jogos que eles conhecem que possuem cooperação e competição ao mesmo tempo ?
- Em qualquer jogo (até mesmo esportivo) existem diferentes formas de cooperação. Eles conseguiriam dar exemplos de cooperação para que o jogo em si aconteça?
- Discutir outras questões que envolvam a inclusão de todos os alunos.

Vamos a outro exemplo, agora envolvendo a inclusão, a participação e a oportunidade a todos os alunos. Alguns jogos na Educação Física possuem características de exclusão total ou temporária (queimada, estafetas, bata-ta-quente e todos os esportes coletivos, tendo em vista que só jogam dez, doze ou quatorze alunos de cada vez). Vamos analisar a estafeta.

## Estafeta

Muita utilizada em diferentes circunstâncias (como jogo, como pré-desportivo, como treinamento de velocidade, em festas, gincanas, programas infantis de televisão), a estafeta consiste basicamente em uma divisão da turma em grupos (equipes), geralmente duas colunas nas quais o primeiro executa uma tarefa e passa a vez ao seguinte até que todos tenham realizado a mesma tarefa. Ganha a equipe em que todos tenham realizado a tarefa primeiro.

Ao analisarmos este jogo compreendemos que, embora ele atenda aos preceitos de jogo livre, proporcionando enorme prazer aos alunos, em uma pequena experiência que realizamos em aula, percebemos que nem todos os alunos sentem tal prazer. Dependendo da complexidade da tarefa, muitos, geralmente os que ficam por último nas colunas, aguardam ansiosamente sua vez para realizar a tarefa, muitas vezes desejando que a outra equipe termine antes, para que ele não corra o risco de se expor. O famoso jargão “o importante é competir” nem sempre se aplica a alguns alunos, principalmente quando esses estão sendo observados pelos demais da equipe, os quais exigem uma boa *performance* na realização daquela tarefa. Sendo assim, a ansiedade e a coação externa acabam com o prazer.

Outro problema é que, em aproximadamente dez minutos entre a apresentação da estafeta, divisão dos grupos e realização do jogo, cada aluno faz entre 38 a 40 segundos de atividade, ou seja, passa o restante do tempo parado, aguardando sua vez na fila ou arranjando algo mais interessante para fazer – geralmente uma boa briguinta.

Outro fato é que, embora o professor esteja explicando a tarefa a todos, somente os três ou quatro primeiros prestam atenção. Apenas quando vem chegando sua vez é que vão se interessar pela tarefa que devem realizar. E, ainda, assim que uma coluna termina a tarefa a outra pára de fazê-la, ou seja, nem sempre todos os alunos a cumprem.

No entanto, isso inviabilizaria a utilização da estafeta? Pelo contrário, por ser um conteúdo cultural, capaz de desenvolver inúmeros objetivos que variam desde o desenvolvimento de habilidades e capacidades a atitudes de companheirismo e cooperação, ela deve continuar a ser vista como um conteúdo, bastando, para isso, modificar sua forma de aplicação.

Daremos um exemplo de modificação tendo como conteúdo a atitude de incluir todos os alunos na atividade. A metodologia seria a seguinte:

- Dividir a turma em quatro grupos que ficariam dispostos em colunas em quatro cantos de uma quadra ou outro espaço qualquer. Não há necessidade das equipes possuírem o mesmo número de integrantes, pois todos participarão ativamente.
- No centro da quadra deverão ser colocadas várias latas vazias de refrigerante, bolinhas de papel ou qualquer outro material leve e fácil de ser transportado em um número bem maior do que o número de participantes (por exemplo: alunos = 25, bolinhas = 60).
- Ao sinal, um aluno de cada coluna correrá ao centro da quadra e pegará uma bolinha, voltando à sua equipe e entregando-a ao segundo da coluna. Este transportará a bolinha até o centro, pegará mais uma e voltará para sua coluna, entregando as duas bolinhas para o terceiro da coluna que fará o mesmo procedimento, até que todas as bolinhas tenham acabado. Ou seja, todos os alunos realizarão a atividade várias vezes, indo com um número X de bolinhas nas mãos, na camiseta e voltando com X + 1, até que termine o material.
- Ganha o jogo a equipe que somar o maior número de bolinhas.

Obs: a estafeta também pode ser modificada aumentando-se o número de colunas, mas contando-se um grande número de pontos (por exemplo, pas-



sar por uma linha ao final da quadra 17 vezes para colunas de 5 elementos) ou por tempo (quantas vezes conseguem passar pela linha em 4 minutos?).

Terminado o jogo, o você poderá promover o seguinte debate entre os alunos:

- a. Todos tiveram as mesmas chances de participar?
- b. O número de componentes da equipe teve influência no jogo? Por quê?
- c. Como resolveram o problema de transportar o material? (como não foi estipulada a forma de transportar, cada equipe poderia encontrar a sua).
- d. É possível ou não incluir sempre?
- e. Discutir outras questões que envolvam a inclusão de todos os alunos.

Vamos a outra dimensão, a questão das relações de gênero.

Durante muito tempo (e atualmente em algumas escolas) a Educação Física foi trabalhada em turmas exclusivamente femininas e masculinas. Quando os governos decidiram mudar a composição destas turmas para mistas, muitos professores sentiram-se perdidos, sem saber lidar com os dois sexos juntos, muitas vezes tendo atitudes preconceituosas, em especial com as meninas que podiam *bater corda ou fazer torcida*, enquanto os meninos jogavam uma partida de Futebol, como já tivemos oportunidade de presenciar.

Os meninos, culturalmente tendo mais oportunidade de jogar bola do que as meninas, acabavam *tomando conta do pedaço*. Mas, em relação à dança, apenas as meninas participavam, estigmatizando-se os meninos que quisessem participar.

Felizmente este tempo está passando e, hoje, assistimos principalmente às meninas jogando Futebol, fato corroborado pela televisão. Embora compreendendo que já estamos em um período de mudanças, algumas metodologias podem ainda ser empregadas com o objetivo de facilitar a participação das meninas nas conclusões de jogadas. Isso não significa que estas metodologias devam ser empregadas o tempo inteiro e, principalmente, que elas não possam vir sem uma discussão posterior, pois entendemos que nenhum jogo educa sozinho. O professor é quem pode levantar questões que favoreçam a assimilação do que foi empregado. Vamos a um exemplo.

### Jogo dos três cantos

Dividir a quadra ou qualquer espaço em três partes iguais. Em cada parte ficarão alunos de dois times, de ambos os sexos. O integrante de um espaço não poderá invadir o espaço de outro. De cada lado, fora dos espaços marcados, fica um integrante de uma das equipes, de pé, em cima de uma cadeira.

O objetivo do jogo é, a partir da saída de bola do espaço do centro, passá-la pelos três espaços, por meio de passes, e somente depois de passar pelos três, arremessá-la ao companheiro que estiver em cima da cadeira. Se este conseguir pegar a bola sem deixá-la cair, conta-se um ponto para a equipe.

Entretanto, se quem finalizou o primeiro ponto foi um menino, o seguinte só poderá ser finalizado por uma menina. Em determinados momentos

uma equipe poderá estar finalizando com as meninas e a equipe contrária com os meninos.

Ganha o jogo a equipe que somar o maior número de pontos em um tempo pré-determinado.

As faltas e as demais regras necessárias serão adaptadas pelos jogadores.

Obs: o mesmo jogo poderá acontecer por tempo: cinco meninas apenas as meninas finalizam, cinco minutos apenas os meninos. Dessa forma, ambos estarão tendo as mesmas oportunidades, diferentemente de quando se impõe que apenas as meninas (por serem mais *fracas, por não conseguirem*) podem finalizar as jogadas. Mas, lembre-se, é apenas uma metodologia para desenvolver a atitude de respeito às diferenças e não necessariamente deva virar rotina.

Terminado o jogo, você poderá promover o seguinte debate entre os alunos:

- a. Todos tiveram as mesmas chances de participar? Como?
- b. Existem diferenças entre as pessoas, mas como elas podem nos ajudar e não atrapalhar?
- c. É importante ser diferente?
- d. Em nossa sociedade, respeitamos as diferenças?
- e. Discutir outras questões que envolvam a inclusão e as diferenças.

### Agora é com você

Procure lembrar-se de sua forma de atuação. Será que você está conseguindo respeitar as diferenças proporcionando oportunidade a todos através dos jogos?



Um dos grandes problemas da Educação Física reside no fato de que permite, em quase todos os jogos coletivos, o contato físico e, desta forma, este contato possibilita o conflito, uma vez que um empurrão, um chute ou uma cotovelada acabam acontecendo. Os exemplos da televisão também não ajudam muito um educador a convencer os alunos de que isso faz parte do jogo e não é intencional, visto que os próprios comentaristas e os treinadores incentivam os atletas a machucarem o adversário.

O que fazer então? Uma das possibilidades é trabalhar com os alunos um jogo sem contato físico e, a seguir, introduzir esse contato discutindo, logo após, as diferenças e as desavenças que possam ocorrer. O conteúdo a ser trabalhado seria atitudinal, com discussão dos valores éticos surgidos durante os seguintes procedimentos:

### Jogo de passes sem contato físico

1. Dividir a turma em quatro grupos iguais. Dividir a quadra ou espaço disponível em quatro quadrantes (A, B, C e D). Caso a divisão não seja possível, os alunos que restarem serão árbitros, um para cada quadrante.
2. Neste jogo há necessidade de quatro árbitros; portanto, caso sobre apenas dois alunos, o professor será árbitro de 2 quadrantes. Caso sobre

apenas um, ele será responsável por dois quadrantes, e o professor pelos outros dois e, no caso de três alunos, o professor será o quarto árbitro.

3. Quatro bolas diferentes - uma de cada cor ou uma de jornal, uma de revista, uma de papel azul, outra de papel amarelo; o importante é que se diferenciem.
4. Em cada quadrante ficarão elementos de todos os grupos. Do lado de fora de cada quadrante ficarão quatro alvos iguais.
5. Uma bola será destinada a cada grupo e de cada quadrante sai apenas uma bola.
6. O objetivo do jogo é fazer com que a bola passe por todos os elementos do grupo (conseqüentemente por todos os quadrantes), e o último tentará acertar o alvo destinado a seu grupo. Ou seja, quanto mais rápido a bola passar pelos elementos do grupo, mais chance eles terão de acertar o alvo rapidamente (embora tenham de necessariamente derrubá-lo).

Ganha a equipe que acertar primeiro. Cada vez que um alvo for acertado ou todas as bolas chegarem ao início, mesmo que não acertem o alvo, o jogo recomeça. A contagem deve ser definida pelo grupo. Os juízes verificarão se realmente a bola passou por todos os elementos do grupo.

### Jogo com interceptação da bola

O mesmo jogo pode ser jogado com contato físico, a partir do instante em que a bola possa ser retirada de um adversário, desde que seja apenas no passe. É permitido retirar a bola das mãos do adversário por meio de contato físico, desde que não haja agressão. A falta de observação a essa regra deverá ser discutida com o grupo. Quando uma ou mais bolas são interceptadas, saem do jogo, só retornando na próxima rodada.

Após jogarem, você poderá discutir com os alunos os seguintes temas:

- a. Qual a diferença que vocês observaram entre estes dois jogos?
- b. O contato físico aumenta a violência?
- c. Mas, o que é violência em um jogo?
- d. Como e quem deve resolver os conflitos gerados nos jogos?
- e. Discutir outras questões que envolvam as questões de conflito.

### Agora é com você

Observe sua prática de ensinar. Você resolve os problemas de conflito ou permite que os alunos os resolvam? Com intervenções e decisões externas será que é possível aos alunos aprenderem a resolver seus próprios problemas?



## 2.5 Para refletir mais um pouco

### a) Materiais curriculares e falta de espaço

Os jogos, em sua maioria, não exigem espaços ou materiais sofisticados, o que facilita sobremaneira sua utilização. No entanto, compreendemos que, na prática, na realidade da sala de aula do professor de Educação Física, este fato não é verdadeiro. É necessário sim mais material e mais espaços, principalmente com turmas grandes. De acordo com Zabala (1998), eles são tão importantes que (...) chegam a configurar, e muitas vezes a ditar, a atividade dos professores (p. 166). Por vezes, ao termos apenas uma bola, acabamos não diversificando ou aumentando a complexidade das atividades.

Gostaríamos de acrescentar que, como por inúmeras vezes o professor de Educação Física teve de tapar o sol com a peneira, utilizando materiais alternativos, tendemos a falar mal deste tipo de material. Pretendemos, ao tocar neste assunto, bem como no da falta e espaços, ver a utilização dos materiais alternativos sob outro ângulo, e sugerir que o professor modifique alguns espaços para aumentar a oportunidade de participação de seus alunos.

Creemos que um debate sobre este assunto fatalmente levará a discussão sobre a visão de todos os responsáveis pela compra de materiais em relação ao material de Educação Física. Muitos entendem que esse material não se acaba, que tem vida útil eterna. Qual o papel do professor então? Eternamente usar materiais alternativos? Não usá-los esperando uma enorme compra? Nem um nem outro. O material alternativo pode e deve ser usado, mas também as cobranças não podem parar.

Apenas um lembrete: nem sempre usar material alternativo significa substituir algo que existe, como bolas de papel no lugar de bolas de borracha. Um arco do tamanho que o professor precisar, pode não ser encontrado para compra, mas pode ser feito de mangueira velha. Um bastão que não seja pesado para uma criança também não pode ser comprado, mas



pode ser feito com pedaço de cabo de vassoura. Enfim, nem sempre o material alternativo é dispensável.

Em relação aos espaços, conhecemos escolas em que os espaços são tão pequenos que é impossível acreditar que alguém tenha projetado aquela escola. Pensando no Programa Segundo Tempo, entendemos também que, acontecendo em turnos diferentes das aulas de Educação Física, ficará, em alguns casos, sujeito a espaços restritos. Embora não possamos resolver os problemas de espaço, podemos pensar em alternativas.

No tocante aos jogos, podemos pensar em dividir os espaços em um maior número, como fizemos no jogo dos três cantos (quatro cantos, seis cantos), aumentando o número de bolas, por exemplo, e, conseqüentemente, o número de participantes.

Outra possibilidade é aumentar o número de equipes, pois, assim, quanto menos crianças envolvidas num jogo, mais ativa e efetiva será a sua participação. Pense em um jogo de Queimada com 20 alunos de cada lado. Quantos participam ativamente do jogo, tendo constantemente contato com a bola? Quantas não passam de figurantes? Mas, se em vez de 20 de cada lado, montássemos dois ou três (ou até mais – quanto mais melhor) campos de Queimada (no mesmo espaço do jogo anterior), com, por exemplo, 7 alunos de cada lado? Não aumentaríamos consideravelmente a possibilidade de participação ativa de todos os alunos?

Talvez por copiarmos sempre os jogos, acabamos por não pensar muito que podem ser modificados, a fim de comportar mais participantes. Por que, em uma quadra enorme temos sempre de jogar em um número pequeno de alunos? Por que sempre duas equipes? Assim pensando, uma de nossas alunas criou um jogo em que o número de equipes é maior. Vamos analisá-lo?

### Jogo da Ângela

Esse jogo foi inventado por uma aluna chamada Ângela, daí sua denominação. Consiste no seguinte:

1. Dividir a turma em três equipes.
2. Cada equipe recebe uma bola de cor diferente. Cada bola possui uma pontuação, por exemplo: amarela = 10 pontos; verde = 20 pontos; vermelha = 30 pontos.
3. O objetivo do jogo é, durante um minuto, através de passes (não se pode andar com a bola ou quicar), tentar manter a sua bola entre os jogadores de sua própria equipe e, ao mesmo tempo, interceptar e retirar a bola da outra equipe.
4. A cada minuto, trocam-se as bolas, até que todas tenham passado pelas equipes.
5. Uma equipe pode ficar, por exemplo, com uma, duas ou três bolas, ou, ainda, ficar sem nenhuma bola, ao final de um minuto.
6. Ganha a equipe que conseguir, ao final de um tempo determinado (que deve ser múltiplo de três), somar o maior número de pontos.

As faltas e as demais regras necessárias serão adaptadas pelos jogadores.

Terminado o jogo, você poderá promover o seguinte debate entre os alunos:

- a. Todos tiveram alguma função no jogo? Quais?
- b. Quais regras vocês gostariam de acrescentar ao jogo?
- c. Podemos aumentar o número de equipes em mais algum jogo? Quais?
- d. É importante ter uma função? E na vida real, qual a função atual e futura de vocês?
- e. Discutir outras questões que envolvam a modificação dos jogos.

### b) Adequação da utilização dos Jogos

Parecem ser mais adequados a crianças, mas não são...

Impossível pensar em uma criança que não brinque ou jogue. Mesmo em circunstâncias adversas, como na doença, no trabalho infantil, na guerra ou até mesmo na fome, ela acaba encontrando alguma forma de brincar, nem que seja para esquecer estes problemas. Por esta razão, os jogos e as brincadeiras são, muitas vezes, associados à criança, embora saibamos que seu uso não se restringe a essa idade. Nos tempos atuais, integrantes de grupos de terceira idade passaram a ver nos jogos possibilidades recreativas e, se alargarmos a classificação dos jogos para jogos de azar, veremos que é uma prática para todas as idades.

Assim, parece existir um falso pressuposto de que os jogos/brincadeiras infantis só se aplicam a crianças na Educação Infantil, o que não é verdade, embora alguns cuidados (como aumentar a complexidade) devam ser tomados, já que estamos pensando no Programa Segundo Tempo com crianças acima de 11 anos. Por exemplo, as brincadeiras Corre-cotia e Batata-quente, bastante conhecidas do universo infantil, são praticadas em seu modo tradicional, mais apropriadas para crianças menores devido ao baixo nível de exigência e organização. Em contrapartida, existem brincadeiras como o Escravos de Jó, que podem ser interessantes e motivadoras para crianças e adolescentes, dependendo de como são implementadas.

Por isso, podemos afirmar que todos podem e devem jogar, mas o grau de complexidade/exigência de cada brincadeira e jogo deve ser adaptado ao nível de compreensão/habilidade dos executantes, assim como todas as demais atividades da cultura corporal.

Melo (1997), em pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio implementou um programa de Educação Física utilizando apenas o conteúdo de jogos, por um bimestre. Entre os jogos o pesquisador propôs: diferentes tipos de Queimadas, Hand sabonete, Pique bandeira, Quatro cantos e outros. Ao fim do programa, os alunos avaliaram positivamente o curso e ressaltaram que estes conteúdos (jogos) deveriam estar presentes sempre que possível nas aulas regulares de Educação Física, o que mostra o bom trânsito que os jogos podem ter, até mesmo com alunos mais velhos.

Aqui entram, também, as questões de planejamento, mas cremos que os jogos/brincadeiras deveriam ser apresentados aos alunos antes, durante e depois do aprendizado de um jogo/esporte e, principalmente, de acordo com a própria vontade do aluno. Antes por todos os motivos que já foram

discutidos neste e em outros módulos; durante para que a lógica de algum jogo seja lembrada, apesar de não compreendida; depois pelo mesmo motivo e também porque poderiam aumentar o nível de complexidade, sendo unidos a outros jogos, ou ainda compor um festival/campeonato nos moldes esportivos.

Exemplo - unir o Voleibol com o Pega-pega e o drible do Basquetebol ou Handebol. Joga-se o Voleibol normalmente e, ao mesmo tempo, existirá um jogador do time adversário na quadra, que estará driblando com uma bola de Basquetebol ou Handebol e que tentará tocar em um adversário no exato momento em que este estiver dando um toque, manchete ou cortada, ou seja, os jogadores desse time não deverão jogar a bola para este aluno. Se acontecer de o jogador ser pego, conta-se um ponto para a outra equipe. Quem estiver driblando não pode ficar parado.

### Agora é com você

Professor, você poderia dar exemplos de aumento de complexidade para o jogo Escravos de Jó? Ou para a brincadeira de pular corda?



### c) Jogos de tabuleiro

Engana-se quem pensa que os jogos de tabuleiro podem ser utilizados apenas em dias de chuva. Como componente do conteúdo Jogo, sua utilização deve ser incentivada. Talvez esta forma de se encarar os jogos de tabuleiro esteja vinculada à idéia de que, se não há movimento intenso, então não há aula de Educação Física.

Muitas escolas, quando inscrevem os alunos em competições (campeonatos, festivais), primeiro perguntam “quem já sabe jogar Xadrez” e, mesmo depois da participação, não incentivam os alunos que já sabem a ensinar os demais, nem dão oportunidade àqueles que já sabem de se aprimorarem.

Um dos motivos pode ser o fato dos próprios professores desconhecem tais jogos; outro seria não possuírem o material. Em ambos os casos, alternativas podem ser criadas, como, solicitar aos alunos que já sabem jogar, ou pais de alunos e às demais pessoas da comunidade a darem os primeiros passos no ensino destes jogos. Os jogos também podem ser desenhados em caixas e tampinhas cobertas de papel que podem ser transformadas em peças, até que se adquiram os tabuleiros e peças.

### Agora é sua vez

Você já experimentou jogar Xadrez dupla contra dupla? Você já construiu um tabuleiro de Dama, Gamão, Ludo e Xadrez com tampinhas de refrigerante e cartolina? E um campeonato de Futebol de botão (mesa)? Você já organizou uma oficina de jogos de tabuleiro, possibilitando que os alunos, os pais (familiares) e professores troquem conhecimentos sobre jogos? (Nessa oficina os participantes devem levar e ensinar um jogo de tabuleiro qualquer que conheçam e aprender outros com os demais envolvidos).

### d) Os jogos cooperativos

Ultimamente, muito se tem falado sobre os jogos cooperativos, e uma ampla variedade de livros já se encontra no mercado literário. Tais jogos possuem o objetivo de atenuar a competição, promovendo a cooperação, principalmente sem a desagradável presença do conflito.

Vemos os jogos cooperativos como uma das alternativas metodológicas, mas não a única. Mesmo nos exemplos dados em livros, alguns jogos possuem certas características de cooperação; entretanto, alguns deles não conseguem abandonar totalmente a competição, como, por exemplo, o jogo de Futebol de Casais (Brotto, 1999).

Um jogo cooperativo deve ter como objetivo algo em comum, como manter, em grupo, o maior número possível de bolas no ar, ou, também, em grupo, subir em um banco sem deixar ninguém do lado de fora.



Já os jogos competitivos possuem a característica de selecionamento e exclusão, enfim, de trazerem para dentro da escola os problemas dos esportes de alto nível. É claro que, na escola, como já foi discutido, essas características não poderão ser aproveitadas. Mas, com certeza, a competição deve ser usada desde que discutidos com os alunos seus valores. (Rangel-Betti, 1997).

Nos jogos vale a pena incentivar a colaboração de todos para que eles aconteçam. Isso equivale a dizer, por exemplo, que armar uma rede, transportar um material ou encher uma bola também pode ser um trabalho do aluno e não apenas do professor. A colaboração dentro da equipe e com a outra equipe deve ser lembrada. Afinal, sem a outra equipe não há jogo.

### Agora é com você

Muito se tem a dizer sobre os jogos e, agora, é com você, professor. Entre as manifestações possíveis em sua prática, quais você gostaria de manter e quais gostaria de modificar? Converse com seus pares, discuta possibilidades, não se isole. Certamente seus colegas terão muito a acrescentar à sua prática profissional. Então, mãos à obra!



## Referências bibliográficas

- ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BETTI, I.C.R. **Esporte na escola: mas é só isso, professor?** Motriz, v. 01, n. 01, p. 25-31, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões a respeito do esporte como meio educativo em Educação Física Escolar**. Kinesis, n.15, p. 37-43, 1997.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, n. 248. Brasília: Imprensa Oficial, 20 dez. 1996., p. 27833-27841.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Projeto Cooperação, 2000. (4ª edição renovada), 1999.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, H.T. **O jogo nas diferentes perspectivas teóricas**. Motrivivência, ano VIII, n. 09, 1996.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- DARIDO, S., RANGEL, I.C.A. **Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2004. (no prelo).
- DUFLO, C. **O jogo de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ELKONIN. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, J. B. **Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_; SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.
- LORENZ, K. **A demolição do homem**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MAGNANI, J. G. C. **Antropologia e Educação Física**. In: CARVALHO, Y. M.; RÚBIO, K. **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MELO, R. Z. **Educação Física escolar: conteúdos adequados ao segundo grau**. Rio Claro: UNESP-IB-Depto. Educação Física, 1997. (trabalho de conclusão de curso).
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- RANGEL-BETTI, I. C. **Jogos: possibilidades e adequações**. Rev. Perspectivas em Educação Física Escolar, v. 2, n. 3, p. 26-30, 2001. Suplemento.
- ROSA, S. S. **Brincar, conhecer e ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1974.
- SANDY & Junior é cantiga de roda ou pegadinha? Folha de São Paulo. Caderno especial - Brasil 500 – Brincadeiras, p. 8, 16/04/2000.
- SCAGLIA, A. J. **O Futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Jogo, cultura lúdica e técnica corporal, 2000**. xerox.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- TUBINO, M. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- ZABALA, A. **A prática de ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.





## Desenvolvimento da **criança** e do **adolescente**



**Apresentação** → **Você está iniciando mais uma unidade do curso de especialização à distância,** fundamentando-se teoricamente e estabelecendo vínculos com a atividade em que está envolvido no **Programa Segundo Tempo.**

O tema desta unidade é Aprendizagem e Desenvolvimento. Assim, é preciso estabelecer fundamentos gerais sobre esse tema e, mais especificamente, ligá-los aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento no jogo e no esporte.





*O objetivo desta unidade é levar você, professor, ao aprofundamento dos conceitos gerais sobre aprendizagem e desenvolvimento, vinculando-os, sobretudo, ao jogo e ao esporte.*

A polêmica sobre a questão – se a aprendizagem produz o desenvolvimento ou se o desenvolvimento precede a aprendizagem – é antiga e prossegue sem acordos. Certamente porque as opções são mais de fundo ideológico que científico.

Durante a década de 1980, professores e outros profissionais ligados à psicologia e à educação debatiam-se em torno das idéias de Vygotsky e Piaget. Quem adotasse um deles não poderia ouvir falar do outro, como se suas idéias, por ser inconciliáveis, se excluíssem. A questão era puramente ideológica: Vygotsky adotava referências marxistas; viveu a revolução soviética e morreu sob o regime stalinista. Piaget lecionava em Genebra, longe das turbulências políticas que agitavam parte do mundo.

Os protagonistas dessa polêmica sequer atentaram para o fato de que Vygotsky buscou nas obras de Piaget não só equívocos, mas também virtudes das quais se serviu para desenvolver pesquisas. Em contrapartida, o pesquisador suíço, ao saber dos trabalhos do russo apenas anos após a sua morte, lamentou não tê-lo conhecido em vida. Foram, ambos, notáveis em suas peculiaridades intelectuais.

Mais intenso que esse debate ideológico, creio porém, que mais aprofundado, foi o debate que envolveu inatistas e construtivistas na década de 1970.

Os inatistas, liderados por Noam Chomsky, não admitiam a possibilidade de existir aprendizagens, uma vez que os recursos humanos de adaptação constituem heranças genéticas. Isto é, o conhecimento humano parte do

sujeito para o meio, que apenas revela dependendo da situação, o conhecimento que já estava inscrito (mas não na forma cultural) nos genes.

Nesse debate, Piaget registrava:

“Cinquenta anos de experiências fizeram-nos saber que não existem conhecimentos resultantes de um registro simples de observações, sem uma estruturação devida às actividades do sujeito. Mas também não existem (no homem) estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário e só engendra estruturas por uma organização de acções sucessivas exercidas sobre objectos” (1987, p. 51).

Em seguida, respondendo a Piaget, Jerry Fodor, adepto das teorias inatistas, afirma:

“Parece-me que, em certo sentido, não existe teoria da aprendizagem, e isso é perfeitamente compatível com a idéia de Chomsky de que não há, talvez, mecanismo geral de aprendizagem que se aplique indiferentemente à percepção e à linguagem, etc. (1987, p. 213).

Não parece que essa discussão chegará, um dia, ao fim. Não há como provar, dado que as teorias consistentes têm argumentos inesgotáveis. No entanto, quaisquer que sejam suas posições, não impediram o surgimento de belas experiências pedagógicas referenciadas nelas.

De minha parte, quero lembrar algumas passagens que podem estar em acordo com uma ou outra dessas correntes teóricas.

Você se lembra de quantas vezes já ouviu menções de locutores esportivos atribuindo a habilidade de jogadores às suas heranças genéticas? É comum, após uma bela jogada no futebol, por exemplo, um deles dizer que se trata de um talento nato. E técnicos esportivos? Quantas vezes não afirmam que um grande velocista é um talento nato, alguém que nasceu para aquilo?

Porém, levada ao extremo, essa idéia pode gerar alguns prejuízos e, até, preconceitos. Submetidos às famosas peneiras em esportes, como Basquetebol, Voleibol ou Futebol, jovens são preteridos por não demonstrarem “jeito” para uma dessas atividades. Ou porque têm baixa estatura ou porque não têm visão de jogo, como se as disposições genéticas saltassem aos olhos. Mesmo no caso de jogadores “baixos” para determinado esporte, talvez compensassem a baixa estatura com outras qualidades, mas a oportunidade não lhes é dada, porque não se aposta em uma pedagogia para ensinar o esporte, mas apenas na seleção para escolher os mais aptos geneticamente.

Há vários jogadores profissionais norte-americanos de Basquetebol com estaturas inferiores a 1,90m, que se situam entre os melhores do mundo nessa modalidade. Dentre os jogadores de futebol, Cafú, capitão da Copa do Mundo em 2002, é um dos mais típicos exemplos que, mesmo desprezado por diversos clubes, por falta de “jeito” para o futebol, se tornou um craque internacionalmente consagrado.



**Você conhece a expressão “Filho de peixe, peixinho é”? Pois bem, ela deixa transparecer a idéia, no esporte, segundo a qual, o bom atleta já nasce feito. Você seria capaz de, observando práticas de educação física, tanto as suas como as de outros professores, identificar procedimentos pedagógicos baseados em uma das teorias mencionadas nos parágrafos anteriores? E quanto ao esporte, é possível perceber procedimentos de técnicos ou comentários da imprensa que denotem crenças na aprendizagem a partir da experiência ou no inatismo?**





A escola é lugar de inclusão. Não cabem, nessa instituição, atitudes de exclusão, como as que se encontra com frequência no esporte. Não importa tamanho, cor, religião ou sexo, todos têm direito à educação esportiva.

## 3.2 Situando eticamente aprendizagem e desenvolvimento

Sem qualquer dúvida, se temos de compreender o que significa aprendizagem e desenvolvimento e mais particularmente o que isso tem a ver com escola e esporte, precisamos reconhecer e respeitar as diferentes opiniões dos grandes pesquisadores. Seria impossível que, motivados por objetivos diferentes, comungassem integralmente. Isso não quer dizer, porém, que, consideradas as diferenças, não apontem para rumos semelhantes. É o caso, nitidamente, de autores como Vygotsky, Wallon e Piaget. E, em torno deles, teceremos considerações sobre aprendizagem e desenvolvimento e suas manifestações particulares no campo do esporte escolar.

Enrique Dussel (2000) é um eminente professor, cujo currículo, de tão extenso, excederia os limites deste pequeno texto. Leciona Ética na Universidade Autónoma Metropolitana Iztapalapa e na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no México. Entre outras grandiosas obras, escreveu *Ética da libertação*, publicada no Brasil pela Editora Vozes. Para fomentar nosso debate sobre aprendizagem e desenvolvimento, creio que vale a pena recorrer às suas críticas a respeito de desenvolvimento, especialmente quanto ao desenvolvimento moral, uma vez que a ética era sua principal preocupação.

Mesmo considerando a possibilidade de haver equívocos de interpretação em Dussel, já que o autor não se aprofundou nas teorias de desenvolvimento, há interessantes observações de teses de desenvolvimento moral. Com o mais profundo respeito, critica em Piaget seu eurocentrismo, pois os sujeitos pesquisados eram exclusivamente crianças européias. Aponta as limitações que considera mais graves no pensamento piagetiano escrevendo o seguinte:

“O método consistiu em situar ontogeneticamente a partir da psicologia evolutiva as considerações teóricas da filosofia moral (especialmente Kant). Esta é uma vantagem e ao mesmo tempo uma limitação. Trata-se de uma moral formal, só de princípios, razão prático-cognitiva” (2000, p.428).

Dussel é partidário de uma ética da libertação. Ele afirma que Piaget (...) *situa adequadamente o problema do conhecimento no nível ontogenético, dividindo em diversos estádios o processo cognitivo da criança* (2000, p. 427). Portanto, aponta corretamente os limites da teoria psicogenética, cujo compromisso não era resolver todas as questões do complexo problema do desenvolvimento, muito menos apontar caminhos para a educação. O mérito dessa crítica está no fato de que é preciso entender que os teóricos, por mais poderosas que sejam suas idéias, não esgotam as possibilidades de investigação sobre determinado assunto.

Feuerstein, citado por Dussel, afirma que

"(...) tudo vai depender do número de conexões ou ligações que o cérebro estabelecer; ligações que se podem tornar mais ricas mediante a ação educativa, sempre condicionada ao grau de interesse e da relação mantida com aqueles com quem aprende" (2000, p. 432).

Depois de comentar Piaget, Feuerstein e Vygotsky, Dussel demora-se longamente na análise do pensamento de Paulo Freire. Julga Dussel que Freire vinculou, como ninguém, os procedimentos pedagógicos à vida, quando o pedagogo brasileiro dizia que a conscientização é (...) *um processo ético material: a vida é o tema, o meio, o objetivo, a alegria alcançada* (2000, p. 440).

Conforme você leu no início do texto, desenvolvimento e aprendizagem são processos complementares, um não pode viver sem o outro. Justifica-se, dessa maneira, o recurso que Dussel faz aos trabalhos de Paulo Freire. Embora não veja que se possam estabelecer comparações diretas entre as investigações de Piaget e Vygotsky com as teorias de Freire, é este último que define eticamente os compromissos da aprendizagem. Ou seja, o desenvolvimento, de acordo com a posição do pedagogo brasileiro, deve apontar para os compromissos éticos do ser humano com a vida.

Os trabalhos de Paulo Freire foram realizados em um contexto incomparável aos contextos vividos pelos investigadores que estudaram os processos de desenvolvimento, como o fizeram Piaget e Vygotsky. No primeiro caso, as observações eram realizadas em ambientes de aprendizagens extremamente significativas: trabalhadores precisavam aprender para se emancipar política e socialmente.

No segundo caso, pesquisadores observavam crianças em situações especiais, onde o desenvolvimento poderia ser percebido a partir de certas situações típicas de atividades infantis.

Porém, ao contrário do que fizeram os que pesquisaram o fenômeno do desenvolvimento humano, especialmente Piaget, cujos trabalhos eram, de uma certa maneira, laboratoriais, Paulo Freire via nos compromissos éticos de libertação do ser humano o mote de suas observações e suas intervenções pedagógicas.

No caso deste curso, em que você está envolvido na construção de uma pedagogia do esporte, cujo objetivo é ensinar esportes, ensinar bem os esportes e, ao mesmo tempo, ensinar além dos esportes, temos de considerar o contexto da prática a que você vai se dedicar, nas escolas, em um programa que ocupe alunos no segundo tempo escolar, com um objeto específico

de ensino. Porém, de alguma maneira, seu compromisso ético como professor deve apontar para além do esporte, pois, quem ensina, ensina a viver. Portanto, nossos compromissos, desse ponto de vista, apontam para o mesmo horizonte que Paulo Freire vislumbrava, qual seja, o de que a educação persegue a conscientização, que nas suas palavras é (...) *um processo ético material: a vida é o tema, o meio, o objetivo, a alegria alcançada* (2000, p. 440).

*Tanto a vida está no esporte como o esporte está na vida. Esporte é vida, tanto quanto vida é esporte. E nunca, apesar de ocorrer, como ocorre com demasiada frequência, deve ser a vida reduzida a meia dúzia de técnicas esportivas. A regra de ouro, nesse caso, seria a de que temos de fazer esporte para viver mais e melhor, para adquirir autonomia, capacidade de nos autogovernar, de modo que, além do esporte e quando sua prática terminar, deve restar ao praticante essa capacidade de, criticamente, se autogovernar.*

De qualquer maneira, não somos Paulos Freires, os contextos de nossas existências e de nossos trabalhos são diferentes dos daquele pedagogo; nossos objetivos de curto prazo são diferentes dos dele. No entanto, caso possamos compreender a relação aprendizagem-desenvolvimento para além das quadras de esporte, poderemos nos instrumentalizar para praticar uma pedagogia que seja para a vida.

Leia o relato a seguir e reflita:

Certa vez, ainda no início de minha carreira profissional, trabalhei em um centro esportivo municipal às margens de uma enorme favela. Como a maioria dos que se aventuram em trabalhos dessa natureza, minha primeira idéia foi a de que aquilo deveria ser um enorme celeiro de talentos esportivos com futuros ganhadores de medalhas.

As crianças e adolescentes que procuravam o centro esportivo queriam fazer esporte e desejavam, sim, ganhar medalhas, mas também queriam furar os bloqueios impostos pelas privações econômicas. O esporte talvez fosse uma importante via de emancipação social.

No começo não compreendi bem o problema, mas, aos poucos, movido pelo que assistia todos os dias, eu e meus colegas de trabalho compreendemos que não era mais importante aprender o salto em distância que conversar com aqueles alunos e que não era mais prioritário ensinar a eles as corridas que os hábitos de higiene, o teatro ou a dança.

Integrando nossos objetivos de ensinar técnicas esportivas à compreensão de que aqueles jovens precisavam aprender mais que o esporte, pudemos transformar o centro esportivo em um centro de educação. E muitos dos alunos aprenderam esporte e, de fato, mais que esporte. Nossas preocupações educa-





cionais nunca impediram que os freqüentadores do centro esportivo também alcançassem, na idade adequada, altos níveis de rendimento esportivo.

Quanta diferença passou a haver quando, envolvido pela situação social de meus alunos nesse meu primeiro trabalho, mudei minha perspectiva de ensino. Compreendi que ensinar para a vida era meu papel prioritário, não importando se se tratava de Atletismo, Basquetebol ou Futebol. Creio que, apesar de pouco conhecer o significado da palavra ética, firmei meu primeiro compromisso ético com a educação.



### Agora é com você

Leia o próximo relato de experiência e realize as reflexões pedidas. Se preferir, registre suas respostas ao final desta unidade no próprio módulo.

Era fim de tarde e eu me preparava para deixar o trabalho. Eu ensinava atletismo em um centro esportivo e meus alunos e alunas já tinham se retirado para os vestiários onde tomavam seus banhos e trocavam de roupas. Já na saída, fui procurado por um dos alunos, na época um destacado atleta, que me falou o seguinte: “João, sumiu dinheiro no vestiário. E não é a primeira vez. E mais, eu sei quem está levando o dinheiro.” “E quem é?” perguntei-lhe. “É a fulana.”

Tratava-se de uma menina que freqüentava o centro há bastante tempo. “E o que você acha que a gente deve fazer?” Pergunto ao aluno. E ele me responde: “Nada. Deixe assim. A gente que tome conta melhor do dinheiro e vamos esperar que ela não faça mais isso.”

E deixamos assim, o tempo passou, e, pouco depois não houve mais sumiço de dinheiro.

Você, aluno deste curso já passou por situações desse tipo? Como resolveria o problema apresentado? E como resolveu problemas semelhantes que ocorreram com você?

Veja você que muitas vezes sequer relacionamos aprendizagem com desenvolvimento, movidos por idéias nas quais o desenvolvimento é apenas um amadurecimento de funções biológicas, determinantes de tudo o que se passa na vida do indivíduo. No entanto, objetivos educacionais quando pautados em uma ética da vida, em uma ética da libertação das pessoas, podem indicar o rumo do desenvolvimento.



*A aprendizagem não pode viver a reboque do desenvolvimento simplesmente. Como professores, firmamos compromissos éticos que devem, acima de tudo, garantir que nossos alunos possam se desenvolver com respeito e dignidade, orientados para ser autônomos. Não devem ser fiéis seguidores de nossas idéias, muito menos doutrinados, mas devem ter a garantia de que apontamos a aprendizagem para garantir o desenvolvimento de vidas dignas e autônomas.*

## 3.3 Aprendizagem e desenvolvimento, ordem e desordem

Vamos deixar de lado, provisoriamente, as considerações a respeito das idéias mais gerais sobre aprendizagem, desenvolvimento e ética, para mergulhar, particularmente, no universo próximo de nós, o do desenvolvimento motor. De tudo farei para que esse entendimento não caminhe sozinho, mas que estabeleça sólidas amarras com outras dimensões do desenvolvimento e com os universos mais específicos da educação e do esporte escolar.

Um entendimento razoável do que seja aprendizagem e desenvolvimento nos faz recuar até o nascimento humano, *sui generis* entre os nascimentos de mamíferos. Quero chamar a atenção para aspectos que, por si só, se tornam balizadores de orientações pedagógicas.

Nada há no nascimento humano, entretanto, que denote privilégio ou prejuízo natural; a receita da natureza é uma só para todos os vivos. Apenas somos diferentes de todos os demais, por isso, originais, como o são todos os demais mamíferos se o tema estudado fosse qualquer um deles.

### 3.3.1. O nascimento

Que dizer de um animal que, na barriga da mãe, possui um tamanho descomunal comparativamente aos outros animais? Pois assim é o feto humano: nascido, como todos os outros mamíferos, de um ovo que se forma na concepção, rapidamente ele se desenvolve assumindo proporções descomuns.

Muito há para se dizer sobre o desenvolvimento fetal, porém, pouco a respeito da aprendizagem nesse período. A ciência ainda não chegou a tanto. Deixo de lado, assim, o período fetal para realizar descrições a partir do nascimento.

Aos nove meses de gestação, se tudo correr bem, o feto humano tem, na barriga da mãe, peso aproximado de três quilos. Alguns nascem com um

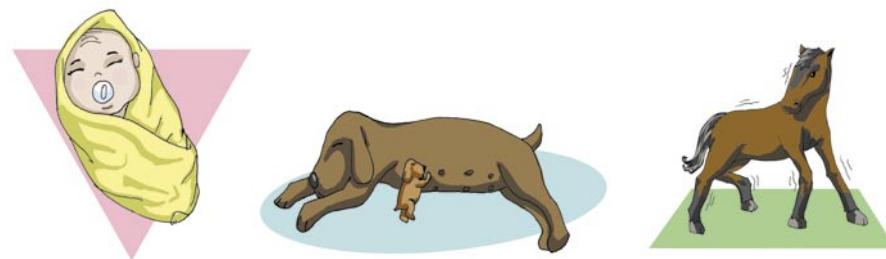
pouco menos de peso e outros chegam aos três quilos e meio e até mais. A estatura pode chegar a meio metro em média. Comparativamente a um filhote de qualquer outro animal próximo ao homem, o nosso, quando nasce, é muito maior. Mesmo se o compararmos ao bebê orangotango, veremos que o humano tem, no nascimento, praticamente o dobro de tamanho. Os bebês ursos ou cachorros são bem menores. Preste atenção nessas enormes diferenças. Deve haver uma boa razão para que nossos bebês nasçam tão grandes, considerando que não houve equívoco da natureza.

O fato é que, depois de nove meses, a mãe humana, com seu bebê enorme na barriga, tem dificuldades de mantê-lo. Ainda mais se considerarmos que somos bípedes; portanto, a gestação é, em boa parte, realizada na posição em pé, ou seja, com o bebê sendo pressionado para baixo, para sair. Ora, aos nove meses, a pressão para sair é insuportável.

Novamente teríamos de perguntar: se a natureza não comete equívocos, isso teria um propósito? A resposta é sim, pois um feto tão grande proporcionalmente aos fetos dos demais animais e ao tamanho da mãe, forçando um nascimento prematuro, tem sentido natural. Temos que procurar que sentido é esse.

“Frente a este estado de coisas, a ontogênese humana tem uma posição absolutamente especial entre os vertebrados. No momento de seu nascimento, o homem tem um peso cerebral que é aproximadamente três vezes maior que o dos antropóides recém-nascidos e um peso corporal proporcionalmente superior (uns 3.200 gramas, frente aos 1.500 do orangotango). A postura corporal ereta e os inícios da comunicação típica da espécie (a palavra) se alcançam um ano depois do nascimento” (Gehlen, 1987, p. 50)

Finalmente nosso bebê nasce e, ao que tudo indica, antes do tempo. Nasce antes que se complete a gestação. Podemos supor, aceitando essa evidência, que um bebê prematuro nasça sem que seus recursos naturais estejam completos. O bebê humano, portanto, é incompleto ao nascimento, ao contrário dos outros animais, cujos bebês vêm ao mundo quase prontos para a vida que terão de levar daí por diante.



Esse fenômeno da gestação interrompida e do nascimento prematuro coloca em campos opostos alguns teóricos. De um lado, os que defendem a idéia de que os humanos nascem para construir seus dispositivos para a vida após o nascimento e, de outro, os que defendem a idéia de que todos os nossos dispositivos necessários para adaptação à vida são garantidos geneticamente. Essa condição de prematuros, observada, dentre outros



**O que você pensa a respeito disso que estamos discutindo? Você acredita que nascemos com todo o nosso conhecimento programado geneticamente? Ou acredita que temos que construir nas relações com o mundo o nosso conhecimento?**

autores, por Gehlen (1987) é um forte indicativo de que, para nós, é preciso adquirir novos recursos, além daqueles que nos garante a natureza.

O que sabemos atualmente a respeito, por exemplo, dos mamíferos indica que nascem prontos. Seu meio ambiente é natural, não se modifica, permitindo que seus dispositivos de adaptação se encaixem perfeitamente a esse meio natural. Se algo se modificar no animal ou no ambiente, o animal não poderá sobreviver (se a modificação for insuportável).

Entretanto, o meio ambiente que será habitado pelo homem não é natural. Entre nós e a natureza haverá sempre um intermediário representado pela cultura criada pelos próprios homens. Podemos viver, como os outros animais, na terra, no mar ou no ar, mas sempre amparados por invenções.

As aves, por exemplo, relacionam-se diretamente com o ar, pois nascem sabendo voar. Os seres humanos, ao contrário, não tendo habilidades para voar, somente se relacionam com o ar se amparados por cultura, por tecnologia, como os aviões. Assim como também podemos viver no gelo, mas devidamente amparados por roupas e aquecedores.

Podemos afirmar que as características corporais dos homens denotam enorme fragilidade para estabelecer relações diretas com a natureza. É preciso, pois, compensar essa fragilidade. Não há ingratidão na natureza para conosco, pois podemos compensar amplamente a fragilidade natural com nossa imaginação criativa, inventando dispositivos que façam aquilo que nossa corporeidade, sozinha, não poderia realizar.

A partir disso, é possível afirmar que a maternidade humana difere frontalmente das demais em um aspecto: o ser humano necessita de mais de uma mãe. A original, que processou sua gestação uterina durante nove meses, é insuficiente. Ao nascer nossos bebês pouco sabem para dar conta da vida (Freire, 2002). O mesmo não ocorre com os outros animais, os quais, com pequenas adaptações, estão prontos para viver por conta própria.



*Portanto, temos uma tarefa dramática a partir do nascimento: somos obrigados a aprender para viver. Uma teoria da aprendizagem faz todo o sentido se acreditamos que, nascidos prematuramente, precariamente, sem conhecimentos genéticos suficientes para nos adaptarmos ao mundo temos de construir tais conhecimentos.*



O desenvolvimento de um ser humano, desse modo, não dependerá apenas das expressões genéticas, ou seja, de um programa herdado que determinará suas ações, logo, seu desenvolvimento.

*No nosso caso, apesar dos recursos biológicos responsáveis por parte do desenvolvimento, o restante estará na dependência do que aprendermos. Mais que em qualquer outro animal, nos humanos a aprendizagem estabelecerá uma relação simbiótica com o desenvolvimento.*



### 3.3.2. Os reflexos

Cumpr-me, uma vez que escrevo para profissionais da área da educação física, portanto, estudiosos interessados em fenômenos como motricidade e corporeidade, descrever o desenvolvimento a partir de um ponto de vista específico: o motor.

Durante o nascimento, são visíveis algumas expressões nitidamente organizadas e que não tiveram tempo de se organizar após o nascimento. Ou seja, tudo indica que foram organizadas durante a formação biológica. Várias nos chamam a atenção, como os reflexos. Desses reflexos, alguns assumirão, para nós, importância decisiva. Estou falando dos reflexos arcaicos, prontos desde o nascimento. Voltarei a eles logo adiante. Antes, quero comentar a opinião de alguns autores, preocupados com questão semelhante.

A Wallon (1975) chamaram atenção, no recém-nascido, não só os movimentos sem finalidade aparente, mas os reflexos que, em alguns casos, parecem ser pontos de partida de uma série de coordenações que se sucederão, como, por exemplo, os reflexos labirínticos. Julgo ser muito importante prestar atenção nos diversos tipos de reflexos que, mesmo desaparecendo com o passar do tempo, permitem à criança referenciais mínimos para sucessivos desenvolvimentos.

Também a Piaget chamou atenção o funcionamento, desde o nascimento, de alguns reflexos, constituintes dessa espécie de ponto de partida de uma série de futuras coordenações. Segundo Piaget,

“(…) as manifestações sucessivas de um reflexo, como o da sucção, não são comparáveis ao funcionamento periódico de um motor que se ponha em marcha de tantas em tantas horas para deixá-lo repousar nos intervalos: constituem, antes, um desenvolvimento histórico de natureza tal que cada episódio depende dos precedentes e condiciona os seguintes, em uma evolução realmente orgânica: com efeito, seja qual for o mecanismo intenso desse processo histórico, podemos acompanhar-lhe as peripécias desde fora e descrever as coisas como se toda a reação particular determinasse as outras sem intermediários” (1978, p.33).

A mim, particularmente, chamam atenção os denominados reflexos arcaicos, que desaparecem poucos meses após o nascimento da criança. Entendo que esses e os movimentos desordenados que comentarei em seguida, são decisivos, não só para a formação da motricidade humana, mas, inclusive, para todo o desenvolvimento posterior, incluindo todas as dimensões humanas.

São chamados arcaicos

- os movimentos que o recém-nascido consegue realizar, quando devidamente estimulado, de movimentar as mãos, abrindo-as e fechando-as (reflexo de preensão);



- os movimentos de realizar passadas quando a criança, sustentada em posição de pé, é desequilibrada para frente (reflexo da marcha);



- o movimento de abrir os braços em cruz como para se equilibrar, se o recém-nascido por desequilibrado para trás (o reflexo dos braços em cruz, ou de Moro); e, por último,



- o reflexo de sucção, motivo de especial estudo por parte de Piaget.



Observando os próprios filhos recém-nascidos, Piaget assim descreve alguns comportamentos reflexos:

“Aí está um primeiro aspecto de acomodação: o contato com o objeto modifica, em um sentido, a atividade do reflexo e, mesmo que essa atividade esteja hereditariamente orientada para tal contato, este não deixa de ser necessário à





Lembre-se que descrevi os movimentos do recém-nascido chamados, por seu funcionamento, de reflexos. São herdados, mostram seu funcionamento já no nascimento da criança. Pergunto: quando você ouve alguém, como um locutor esportivo, chamar de reflexa a reação muito rápida de um goleiro de futebol para defender uma bola, essa é uma afirmativa correta ou equivocada? Além disso, você seria capaz de identificar uma reação de uma pessoa como sendo reflexa?

Ao longo do texto, algumas vezes você vai encontrar o termo **coordenação motora**, outras o termo **habilidade motora**, ambos referindo-se ao mesmo fenômeno. **Coordenação** refere-se à colocação em ordem de quaisquer coisas, no tempo e no espaço. **Habilidade** refere-se ao exercício dessas coordenações em um determinado contexto.

consolidação daquela (...) Mas há mais: o contato com o meio não tem somente por resultado desenvolver os reflexos, visto que também os coordena, de algum modo (...) a criança, só sabendo inicialmente chupar o mamilo quando lho metem na boca, vai gradualmente adquirindo a capacidade de agarrá-lo e mesmo de descobri-lo" (...) (1978. p. 40).

Piaget destaca, nessa descrição, como uma reação reflexa hereditária dá lugar, aos poucos, a comportamentos adquiridos, nascedouro de uma série de reações construídas a partir do contato com o meio.

O espaço, que na criança é organizado inicialmente na região da boca e com a boca, nasce do ato instintivo de apenas abri-la e fechá-la, o chamado reflexo de sucção. Mas, vemos que logo a criança passa a reconhecer os objetos de contato e a construir uma história de relações que se estende por todo o universo possível.

Quero acrescentar ao reflexo de sucção, os três outros já mencionados, para, com eles, integrar um conjunto funcional que dará consistência à idéia de um começo de vida de relações, de tal sorte que as heranças recebidas pelo recém-nascido o coloquem em um rumo que poderá orientá-lo na organização de suas ações no mundo.

### 3.3.3. As coordenações motoras

De alguma maneira, com diferenças de detalhes, aceitamos, em educação física, a idéia de que as **coordenações motoras** agrupam-se, de maneira geral, em três classes:

- as coordenações de locomoção;
- as coordenações de manipulação e
- as coordenações de postura ou de estabilização corporal

Essas três classes de coordenações partem de reflexos herdados pelo recém-nascido. Ou seja, na base das ações de locomoção, está o reflexo da marcha; na base das ações de manipulação está o reflexo de preensão; e, por último, as ações de estabilização corporal têm o reflexo de Moro como raiz.

Isso significa que os reflexos arcaicos, que rapidamente desaparecem no bebê, a partir do momento em que se desenvolvem os centros corticais responsáveis pela organização das ações voluntárias (poucos meses após o nascimento), dão lugar às coordenações motoras ou habilidades de vários tipos.

Pois bem, estou falando de três reflexos e de três classes de coordenações. Porém, deixei de lado o reflexo de sucção e as possíveis habilidades que o sucedem. Ora, é razoavelmente simples concluir que os seres humanos desenvolvem ações sempre: de locomoção, de manipulação, ou de estabilização corporal. Propositamente deixarei de lado o reflexo de sucção e as suas conseqüências, para voltar a ele assim que comentar um pouco mais os outros mencionados.

Nós, seres humanos estamos entre aqueles que para cumprir os desígnios básicos da vida têm de se mover. Não somos como, por exemplo, as plantas, capazes de nascer, crescer e morrer sem sair de um mesmo lugar. Isso

porque elas conseguem, em seu ambiente fixo, se alimentar, se reproduzir e se abrigar. Também os humanos precisam cumprir essas tarefas básicas. Porém, tanto para conseguir o alimento como a reprodução ou o abrigo, precisamos nos mover, precisamos sair do lugar, por isso somos motores.

Boa parte de nossas tarefas obrigam-nos a ir atrás de alguma coisa que nos falta, daí as ações locomotoras. Outras tarefas exigem criações, arranjos, fabricações, portanto, para nós é necessário manipular. Assim, só a partir de um adequado equilíbrio, de uma adequada postura, é possível realizá-las.

Portanto, as habilidades motoras são construídas nas relações entre o sujeito e o ambiente. Trata-se de construções históricas pois as atuais ligam-se às anteriores e preparam as posteriores. Isso significa que não podemos afirmar nada além do fato de que, se tudo correr bem, habilidades de manipulação, de locomoção ou de estabilização da postura se desenvolverão. Porém, se deixarmos escapar o fato de que são construídas na relação com o meio, poderemos cometer equívocos, como os de estabelecer necessariamente que deverão ser de uma forma ou de outra, em tal ou em tal idade, sendo que, tanto a história do indivíduo, quanto o meio em que ele vive, é que definirão, sempre provisoriamente, a motricidade de cada um de nós.

Observe as crianças representadas nas ilustrações e pense sobre o diferente desenvolvimento motor que suas culturas exigem.



Voltemos agora ao reflexo de sucção. Já verificamos que cada um dos outros três reflexos arcaicos mencionados aponta na direção de um grupo de habilidades.

O reflexo de sucção está na base de quais coordenações? De nenhuma e de todas ao mesmo tempo. Acontece que os movimentos organizados na região da boca localizam-se, geograficamente, em uma posição privilegiada, ou seja, logo à frente do tronco cerebral, portanto, muito próximos à região do sistema nervoso que é responsável por boa parte dos movimentos involuntários e automáticos do recém-nascido.

Sendo assim, nada mais provável que a boca, como um segmento que possui enorme mobilidade, possua boas coordenações desde o nascimento. Porém, um alerta: é possível que, ao estudar o reflexo de sucção, inicialmente ele seja valorizado de forma exagerada e que esqueçamos o meio ambiente com o qual interage e sem o qual não haveria desenvolvimento. Não custa lembrar a advertência do Prof. Bronfenbrenner:

"Afirmar que o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente é afirmar o que é quase um lugar comum na ciência comportamental" (1996, p. 14).



Bronfenbrenner afirma ser um dos poucos que não participam dessa unanimidade, pois, segundo ele,

“(…) esperaríamos que a psicologia, definida como a ciência do comportamento, desse uma ênfase substancial, se não igual, a ambos os elementos do lado independente da equação, que investigasse a pessoa e o meio ambiente, com especial atenção à interação entre os dois. O que encontramos na prática, entretanto, é uma acentuada assimetria, uma hipertrofia da teoria e pesquisa focando as propriedades da pessoa, e somente a mais rudimentar concepção e caracterização do meio ambiente em que a pessoa é encontrada” (1996, p. 14).

Para mim, Bronfenbrenner está correto. Se fizéssemos um inventário das pesquisas em desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito aos primeiros anos de vida, verificaríamos, sem maiores esforços, a desigualdade de investimentos, o que denota a crença de que o desenvolvimento é impulsionado mais pelas disposições internas, biológicas que pelas influências do meio.

Piaget, cuja obra ainda permanece, em boa parte, desconhecida, repetiu à exaustão a participação, igualmente importante, do meio nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Tanto que, para Piaget, em sua obra, a palavra chave é interação. Por exemplo, quando do exercício do reflexo de sucção, ele afirma:

“A esse respeito, testemunham uma grande variedade de tipos de acomodação: a sucção do edredão, do lençol etc., conduzem à rejeição do objeto, a sucção do seio à aceitação; a sucção de uma epiderme (a mão da criança, etc.) conduz à aceitação se se tratar, simplesmente, de chupar por chupar, mas leva à rejeição (por exemplo, se se trata de outro local do seio que não o mamilo) quando a fome é grande; o indicador paterno é rejeitado quando a criança está empenhada em encontrar o seio, depois aceito a título de calmante etc. Em todos os comportamentos, parece-nos evidente uma aprendizagem em função do meio” (1978, p. 41).

Quando Piaget fala “meio” se refere a tudo que participam do ambiente da criança, inicialmente o mais próximo, possível aos seus recursos sensoriais e motores; mais tarde o universo todo de possibilidades. Ou seja, os limites de nosso mundo serão demarcados pelo alcance de nossas coordenações. Por outro lado, afirmar que Piaget recusou considerar as interações sociais ou outras de quaisquer tipos, é, no mínimo, recusar uma leitura atenta de sua obra.

De minha parte, creio que o reflexo, naquilo que tem de mais original, de mais puro, de hereditário, não passa de um conjunto de possibilidades, no caso da sucção, de um abrir e fechar a boca diante de um estímulo. Ou seja, nascemos com a possibilidade de interagir com o mundo, inicialmente, mais que tudo, com a boca. A boca, seria assim, no início da vida, uma espécie de atrator, em torno do qual convergem as demais coordenações que se desenvolverão.



É fácil observar como a criança procura contato com o mundo mais com a boca que com qualquer outro segmento, assim como ela leva à boca os objetos que pega. Enquanto os movimentos refinados de manipulação e os movimentos bem coordenados de locomoção levam meses para se desenvolver, os movimentos bem coordenados da boca desenvolvem-se muito rapidamente.

Ora, se as coordenações localizadas na boca se desenvolvem em ritmo mais acelerado que as demais, sem dúvida isso as torna atratores em relação aos demais movimentos. São nítidas as conexões entre os diversos grupos de coordenações, desde o começo da vida. No meu entender, é a boca que atrai, que reúne em um conjunto coerente, as relações entre esses vários grupos. Wallon havia observado isso, quando comentou sobre

“(…) a deslocação de segmentos corporais ou das suas fracções, uns em relação aos outros... Estas três espécies de movimentos implicam-se mais ou menos entre si; condicionam-se mutuamente” (1975, p. 76).

Sendo tão nítida a orientação dos reflexos de preensão, locomoção e Moro, cada qual apontando para um grupo específico de coordenações, a sucção não aponta para nada especificamente, mas dá início a tudo, dá início à nossa humanização, já que sugando a criança estabelece interações de ordem afetiva, material, social com o mundo, nesse começo de vida.

Ou seja, o corpo humano é uma entidade que se constrói nas relações com o mundo, de acordo com as possibilidades que constrói historicamente, e a partir das parcas heranças que recebe de sua natureza biológica. Nesse início de vida, sendo a sucção uma coordenação melhor desenvolvida que as demais, ela beneficia todas as outras, uma vez que se implicam entre si

### Agora é com você

Observe seus alunos em atividade. Procure descrever algumas coordenações e classificá-las de acordo com o que foi descrito a respeito das coordenações de locomoção, de manipulação e de estabilização corporal.

Você poderia descrever, observando cenas de esporte, algumas coordenações de estabilização corporal?



### 3.3.4. A complexidade do desenvolvimento motor

Após ter descrito o início da vida de relações, uma vida que, nessa fase, se encontra na dependência das coordenações mais primárias herdadas geneticamente (mencionei os reflexos arcaicos), quero me referir agora a uma visão que, eu diria, denota a extrema complexidade do desenvolvimento humano, desde seu início.

Antes, leia alguns conceitos correntes sobre complexo e complexidade, pois pretendo abordar a questão do desenvolvimento, mais particularmente do desenvolvimento motor, tomando como referência os conceitos de complexidade.

Em primeiro lugar cito um texto de Rolando García, no qual ele discute conceitos de sistemas:

“Sistemas não-descomponíveis ou semidescomponíveis. São sistemas constituídos por processos determinados pela confluência de múltiplos fatores que interatuam de tal maneira que não são separáveis. Em conseqüência, o sistema não pode ser adequadamente descrito, nem seu funcionamento explicado, por mera adição de enfoques parciais provenientes de estudos independentes de cada um de seus componentes. Em um sistema não-descomponível, os distintos componentes só podem ser definidos em função do resto. A esses sistemas cujos elementos ou subsistemas estão interdefinidos lhes aplicamos o qualificativo de ‘complexos’” (2000, p. 68).

Na década de 1970, Edgar Morin iniciou a publicação de sua obra *O método*, em diversos volumes. No primeiro deles, em muitas passagens conceitua os sistemas complexos, como na que se segue:

“A idéia de unidade complexa vai ganhar densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo nem o múltiplo ao uno, mas que temos de tentar conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso” (1977, p. 103).

Tomando essas idéias como referência, continue sua leitura.

Conforme mencionei eu meu livro *De corpo e alma*, o músculo só realiza, basicamente, duas ações: tencionar-se ou relaxar-se.

“Aparentemente, são muito reduzidas as possibilidades de mobilização corporal que possui o ser humano. Mas, quando consideramos as possibilidades de combinação entre todos os segmentos móveis, cada qual podendo tencionar e relaxar suas cadeias musculares, perdemos a conta das possibilidades. Com apenas sete notas musicais, as mais belas sinfonias foram compostas. Não será por falta de possíveis que deixaremos de compor nossa sinfonia humana” (1991, p. 95).

A extrema complexidade humana que pretendo descrever, neste caso, em relação à aprendizagem e desenvolvimento, só possui, para iniciar sua evolução, duas ações possíveis. E isso não impede o extraordinário desenvolvimento que se seguirá.

Ao contrário do que observo quando consulto a literatura especializada sobre motricidade humana, o que mais me impressiona não são os movimentos organizados, mas a incrível desorganização motora do recém-nascido. Além dos gestos ordenados em conjuntos biologicamente determinados que chamamos de reflexos (alguns os chamam de instintos), todo o resto são movimentos a esmo, ao acaso, sem direcionamento visível. É, nesse caso, muito semelhante ao jogo: uma espécie de fazer por fazer, fazer sem ter tarefa para cumprir, sem destino.

Sobre os reflexos, já os descrevi. Vamos, então, nos concentrar nesse universo caótico, que é o dos movimentos do recém-nascido.

Lembre-se que afirmei, anteriormente, que, diferentemente dos outros mamíferos, o homem nasce carente, frágil corporalmente, sem os

conhecimentos determinados biologicamente que contemplam outras espécies. Já que não é destinado a um nicho ecológico natural, específico, ele tem de viver na cultura que puder construir. Seu meio ambiente, portanto, é cultural, isto é, construído, plástico, flexível. A cada instante, seu meio ambiente, diferentemente do natural, altera-se.

Ora, conseqüentemente, o indivíduo que vive nesse meio tem de ser, também flexível, plástico, criativo. Se esse indivíduo nascesse, como os outros animais, determinado biologicamente para realizar ações sempre iguais, não teria permanecido no planeta, ou seja, não teria chances de se adaptar ao seu meio. Só um animal plástico poderia se adequar a um meio ambiente plástico. Assim, essa desordem motora inicial, que poderia parecer desvantajosa à primeira vista, viabiliza a vida do homem no planeta.

Nascendo antes do tempo, o ser humano não consegue completar sua gestação no útero materno ([lembre-se dos comentários feitos a esse respeito no item 3.3.1](#)); não completando a gestação nasce incompleto, isto é, nasce sem que suas coordenações necessárias à adaptação estejam prontas; essa incompletude traduz-se na forma de desordens motoras; sendo desordenado, está aberto ao mundo, à cultura, disponível para se coordenar à medida que estabelece interações com o meio ambiente, tanto o natural quanto o cultural.

A desordem motora inicial é a medida do conhecimento humano, isto é, muito pouco. O ser humano é um animal que pouco sabe no início da vida. Esse pouco saber inicial é indicativo de sua imensa capacidade de aprender.

Aprender, no início da vida, é montar coordenações, que significam ações de adaptação ao mundo. O ser humano, portanto, nasce incompleto, desordenado, aberto ao mundo. E essa é sua única forma possível de permanecer, pois seu meio ambiente é, acima de tudo, cultural. Por mais que mude a cultura, a capacidade humana de mudança (e sintoma maior disso é a desordem motora inicial) é tamanha que o ser humano poderá mudar sempre. O potencial para o desenvolvimento é definido pelas poucas organizações motoras herdadas e pelas ilimitadas possibilidades de organização dadas pela desordem motora inicial.

A aprendizagem começa quando se inicia o desenvolvimento, pois um não vive sem o outro, um implica o outro. Sem dúvida, o momento em que mais podemos aprender na vida é o momento do nascimento. Pois, por uma questão de lógica, podemos aprender mais quando sabemos menos. No nascimento, sabendo quase nada, temos quase tudo para aprender. Adepto de uma teoria da complexidade, não acredito em coisas separáveis assim. Os pedagogos tendem a acreditar que é a aprendizagem que provoca o desenvolvimento e muitos se apóiam em Vygotsky para afirmar isso. O autor russo escreveu que (...) *a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendiz” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento* (1988, p. 100).

Vygotsky tem razão quando considera fatores externos que provocam aprendizagens, portanto sendo seguidos de desenvolvimentos. Mas isso não significa ser um prioritário sobre o outro. É preciso considerar, igualmente, tanto os fatores internos quanto os externos, no processo ensino/aprendizagem.

Chamo a atenção, mais especificamente para a complexidade evidente das organizações motoras desde o nascimento. Se isso passou despercebido aos estudiosos, em sua maioria, é porque nossos olhos, nossa atenção, estão orientados há séculos por uma tendência a ver as coisas linearmente, regularmente, previsivelmente, funcionando analogamente às estruturas mecanizadas. Porém, as coordenações motoras e as demais, são como todo o universo. Negar a complexidade do universo é fechar os olhos às evidências que estão diante de nossos olhos, e, se o fazemos, é porque nos parece mais fácil reduzir todas as coisas às suas formas mais simples.

Como afirmado anteriormente, além dos reflexos iniciais, os movimentos em desordem, aparentemente caóticos, são facilmente observados no recém-nascido. À medida que a criança interage com o meio ambiente, ela se vê obrigada, por uma questão de adaptação ao mundo, a construir coordenações que vão resolver os problemas surgidos.

Essa construção, inicialmente, observa-se em forma de gestos criados a cada momento. Esses gestos distribuem-se de acordo com os grupos básicos de necessidades humanas. Quaisquer que sejam, serão sempre de locomoção, de manipulação, ou de estabilização corporal. Não dependem apenas do que encontram no meio ambiente, pois, como já descrevi, os reflexos arcaicos, início da vida de relações, apontam para isso.

Quando a criança interage com coisas do ambiente e forma uma coordenação de manipulação, por exemplo, ela já tem, para interagir com esse meio, um reflexo de apreensão (que em poucos meses desaparece como tal). Ora, a interação é sempre entre partes. Há uma parte que já estava na criança, que servia para abrir e fechar a mão (reflexo de apreensão) e isso era interno a ela. A outra parte são os objetos do meio ambiente.

No caso de pegar uma colher, a mão da criança, desde o nascimento capaz de abrir e fechar no contato com as coisas, se depara com um objeto para pegar. Se chegarem a um acordo (naquilo que Piaget chamou de um duplo processo de assimilação e acomodação), o resultado será o ato de pegar a colher (que será diferente de todos os demais atos de pegar).



Com isso, estou afirmando que todas as coordenações motoras serão distribuídas por três grupos, orientados por um fator interno inicial (reflexos de apreensão, Moro e marcha), capaz sempre de interagir com objetos e reconhecê-los. As coordenações produzidas resultarão em movimentos de manipulação, de locomoção ou de estabilização corporal.

As desordens iniciais, portanto, são um rico manancial de possibilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento; não se atiram às cegas de encontro ao meio ambiente, pois possuem uma base de orientação que são os reflexos iniciais. Mas estão suficientemente abertas para se moldar de acordo com as interações. Precisam estar abertas, disponíveis, pois

interagirão basicamente com a cultura humana, rica em modificações incessantes. Se fossem fechadas, como as coordenações dos outros animais, não se ajustariam ao meio plástico.



Se estivermos assim tão disponíveis, graças às desordens iniciais, por qual motivo, então, todas as nossas habilidades motoras (e poderíamos estender isso às habilidades sociais, intelectuais, entre outras) se distribuem sempre pelos mesmos grupos? Ora, antes de tudo, temos de considerar que chamamos de gestos de pegar uma diversidade imensa de gestos. O que está em aberto são os modos de pegar, sempre originais, assim como as locomoções. Dentre estas últimas, considerando, por exemplo, os saltos, não há salto igual ao outro, não há salto que não seja sempre original.

Saindo das coordenações motoras para as intelectuais, por exemplo, vamos realizar correspondências, comparações, seriações, classificações, mas o modo de fazê-las será sempre original, graças à nossa plasticidade para interagir com o meio.

De modo geral, quando consultamos a literatura especializada em desenvolvimento motor, encontramos descrições, geralmente, do que há em cada ser humano, ou seja, a descrição de como evoluem as coordenações motoras, dos reflexos às coordenações mais sofisticadas da vida social. Isso significa que temos uma visão unilateral; somente um dos lados, o do ser humano, é descrito. O outro lado, isto é, o do ambiente em torno do indivíduo, não se descreve. Ora, se o desenvolvimento e a aprendizagem são frutos de uma relação entre sujeito e meio ambiente, como compreendê-los se nossa visão se dirige apenas unilateralmente?

Vamos recapitular um pouco. Ao nascer, a criança possui como recursos de adaptação, para interagir com o ambiente, coordenações herdadas, tais como os reflexos, e uma gama de movimentos ao acaso, sem fim aparente, desordenados. Portanto, é com esses recursos que ela vai interagir com o mundo para se adaptar a ele. Não possui recursos como pensamento organizado, fala, movimentos refinados.

Além disso, quase nada sabendo do mundo, isto é, tendo quase nada de conhecimentos, tem tudo para aprender. O que é visto, ouvido, tocado, constitui novidades, algo para aprender. Quem quase nada sabe, tem quase tudo para aprender. No entanto, mesmo tendo tanto para aprender, há poucos instrumentos para realizar as aprendizagens, portanto, o desenvolvimento. Se a criança já nascesse com todas as ferramentas prontas para aprender, talvez pudesse aprender tudo de uma vez. E isso não é real, pois as aprendizagens se realizam em um processo longo e complexo, estendendo-se por toda a vida.

*Nesse começo de vida, além dos reflexos, os instrumentos de aprendizagem são unicamente os movimentos desordenados e os insipientes sentidos da visão, audição, olfato, tato e paladar. Movida pela necessidade, ao entrar em contato com o mundo, a criança vai transformando suas desordens em ordens ajustadas ao meio que chamamos de coordenações ou habilidades motoras.*



**Considerando essas descrições anteriores a respeito da imensa possibilidade de coordenações humanas, graças ao fato de termos, no nascimento, uma motricidade em desordem, você diria que a pedagogia deve orientar o jovem a aprender, prioritariamente, gestos diversificados, ou gestos especializados? O que você acha da especialização esportiva precoce?**





Há algo absolutamente lógico nessa relação com o mundo. Todos sabemos o quanto a linguagem verbal facilita o desenvolvimento, pois a fala substitui fartamente os gestos. Mas no início, não há fala. Portanto, quem não fala tem de fazer. E durante todo o período pré-verbal, assistimos a uma atividade fantástica de experiências motoras. Praticamente todas as coordenações motoras básicas da vida de um indivíduo serão organizadas durante o período pré-verbal. Os três grupos de habilidades (locomoção, manipulação e estabilização corporal) serão desenvolvidos pela criança que não fala. Daí em diante, e até o fim da vida, as coordenações que se seguirem serão combinações, cada vez mais refinadas, dessas coordenações de base.

É por isso que esse primeiro período de vida é denominado por diversos autores de período sensório-motor. Ou seja, a inteligência da criança é exclusivamente sensório-motora. Para resolver os problemas do mundo, a criança precisa aprender, e aprender, para ela, significa construir gestos que a ajudem nessa tarefa. A construção desses gestos é sintoma de sua inteligência.



### Agora é com você

Você seria capaz de identificar, nos gestos esportivos, coordenações motoras que já estão presentes na criança pré-verbal, isto é, na criança que tem por volta de um ano, um ano e meio de vida? Veja que afirmei que todas as coordenações de base de um ser humano já estão formadas nesse primeiro período de vida. Vou dar um exemplo: o gesto de “cortar” no vôleibol já está presente, como coordenação básica, na criancinha de oito, dez meses, pois ela é capaz de bater em alguma coisa para repeli-la. No vôleibol, o “cortar” é uma sofisticação do tapa da criança, uma adaptação ao contexto esportivo. Portanto, observe cenas do esporte e faça algumas identificações.

## 3.4 A imaginação e o pensamento

Uma breve observação: inteligência é, de modo geral, definida pelos autores como capacidade de resolução de problemas ou capacidade de adaptação vital, o que dá o mesmo. No entanto, o senso comum entende por inteligência apenas um atributo intelectual ou um atributo do pensamento.

*É um equívoco reduzir a inteligência exclusivamente ao plano intelectual. Inteligência é o arranjo final que a atividade das múltiplas dimensões humanas ganha quando o ser humano se depara com uma situação inédita, portanto, geradora de problemas. Diante do novo, se o indivíduo não se aliena da situação, produções emocionais, sociais, intelectuais, motoras, são realizadas e ganham um arranjo que combina com a situação nova, que dá conta dela, que transforma o indivíduo e, talvez, o mundo, e lhe permite seguir em frente.*

*Esse conjunto de produções, para resolver o problema, precisa tornar-se inteligível, isto é, ser reconhecido pelos objetos, pessoas, situações. É essa aparência inteligível que chamamos de inteligência, ou seja, algo bem mais complexo que uma atividade intelectual.*



À medida que a criança vai construindo suas coordenações, imediatamente cada uma delas torna-se instrumento de mais aprendizagens e desenvolvimentos. As aprendizagens são incessantes, uma vez que o mundo do bebê é um mundo de novidades. A extrema dificuldade de pegar, por exemplo, uma colher, no início da vida, logo transforma essa coordenação tão trabalhosamente construída, em instrumento para levar algo na colher à boca. A enorme dificuldade de locomoção logo dá lugar ao arrastar-se para pegar diversas coisas. E assim a criança vai construindo um grande



leque de possibilidades, até que o organismo, desenvolvendo-se também biologicamente, permite ao indivíduo formar imagens, combiná-las e chegar à imaginação e ao pensamento.

Poderíamos até realizar algum esforço para falar dos vários planos do desenvolvimento nesse primeiro período de vida. Creio ser inútil, no entanto, fazer isso. Pois, como nunca na vida, as ações são indissociáveis, integradas. É difícil dizer que uma ação de um tipo qualquer, seja uma ação social ou cognitiva. Aliás, essa é a raiz da enorme dificuldade para se compreender a teoria piagetiana. Nesse primeiro período de vida, Piaget chamava a inteligência humana de sensório-motora. Ele falava de inteligência e as pessoas entendiam que ele falava de intelecto.

Creio, porém, já ter esclarecido o conceito de inteligência na breve observação que fiz. Diferentemente de nós adultos, que dissociamos razoavelmente pensamento de ações motoras ou de sentimentos (apesar de ser essa dissociação apenas um artifício), o bebê demonstra ser inteligente chorando, arrastando-se, mamando, brincando. Essa inteligência é o arranjo integrado de todas as suas dimensões e é de tal maneira integrado que só com muito esforço poderíamos falar de uma atividade psicológica diferente de uma atividade social. Quando Piaget falava de inteligência sensório-motora, ele referia-se às relações sociais tanto quanto às produções cognitivas da criança.

Com a chegada da imaginação e do pensamento, o processo de aprendizagem e desenvolvimento continua a ser realizado exatamente da mesma forma que no período anterior. A única diferença é que agora a criança tem mais instrumentos de interação com o mundo. Não vai interagir apenas com sensações e movimentos corporais, mas também pensando e falando. E, é claro, isso é revolucionário. Substituir ações motoras por falas muda tudo na vida da criança. Sem dúvida, falar é vantajoso, o que é percebido rapidamente por qualquer indivíduo. É vantajoso porque permite realizar ações com menor esforço, com economia de energia. Além disso, a imaginação e a fala podem resolver problemas mais complexos, com mais economia e com maior alcance. As expressões verbais, acrescidas às expressões motoras, tornam mais inteligíveis as ações da criança.

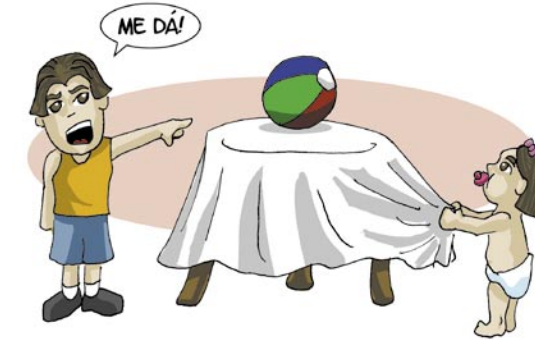
Vamos procurar compreender como ocorre essa mudança. Veja: durante o período pré-verbal, se algo novo perturbasse a rotina da criança, ela tinha de se mobilizar para dar conta dessa novidade. Tornaria inteligíveis suas produções (sentimentos, emoções, sexualidade, tudo absolutamente confundido) realizando ações motoras e superaria o problema.

A novidade do próximo período de vida é que, além desses instrumentos motores, surgem agora dois novos: a atividade interna, imaginada, e a fala. Essa atividade interna consiste na representação mental das ações práticas, motoras ou empíricas. Ou seja, a criança substitui os acontecimentos do mundo exterior por representações internas, imaginadas. Isso constitui um símbolo poderoso, que algumas teorias chamam de signos, outras de símbolos.

Imagine o poder que tem substituir uma ação corporal complicada, demorada, fatigante, por uma palavra, ou um número. Imagine o quanto esse recurso aumenta os poderes da criança. O símbolo interno é revolucionário. A imaginação constituirá, daí em diante, o maior recurso, a maior habilidade



humana. Ela está para o ser humano, como a visão está para um falcão peregrino. Se tivéssemos de definir a educação em função das habilidades humanas, sem dúvida, a prioridade absoluta seria a educação da imaginação.



A partir do surgimento da imaginação, do pensamento e da fala, um novo período de desenvolvimento é inaugurado. A tal ponto isso é importante que a criança já pode ser levada a instituições de ensino. Hoje, considerada a forma de se viver em sociedade, precocemente as crianças são colocadas em instituições como creches, berçários, maternais e, finalmente, pré-escolas, chamadas atualmente de escolas de Educação Infantil.

Se vão tão precocemente às escolas, deveriam ir, não para aprender a leitura e a escrita dos mais maduros, mas para aprender a leitura e a escrita dos pequenos, dos que estão inaugurando a vida de imaginação.

A escola desses pequenos seria, então, uma escola de imaginação. A imaginação está sendo menosprezada e seu desenvolvimento negado, especialmente para as classes populares, para os que não possuem os privilégios econômicos. Crianças criadas em situações de extrema miséria física e intelectual sofrem graves prejuízos em seu desenvolvimento. Mesmo aqueles que não vivem em situações tão extremas, mas não estão entre os privilegiados, acabam dependendo de uma escolaridade que ainda não se preocupa com qualidade e que, raramente, privilegia o desenvolvimento da imaginação. E o que essa população recebe dos meios de comunicação, especialmente da televisão? Com frequência são pacotes de imaginação pobres e empobrecedores!

Nesse segundo período, inaugurado pelo surgimento dos recursos da imaginação e da fala, é possível, para os observadores, dissociar alguns planos da produção humana. Por exemplo, é mais fácil distinguir quando a criança se dedica a uma atividade nitidamente intelectual ou sexual. Insisto em que essa dissociação é feita pelo observador, e não pelo praticante da ação. Quem diz que tal atividade é intelectual ou motora é quem observa e não a criança que a pratica. Para esta, isso não se coloca, ela apenas realiza suas ações sem atentar para tais dissociações.

Mesmo entre nós, adultos, maduros, intelectualizados: quando dizemos que estamos realizando uma atividade intelectual, como criar e escrever um texto, fazemos essa dissociação como observadores de nós mesmos, pois, como realizadores da ação. Não é porque pensamos e articulamos idéias, que deixamos de lado emoções ou gestos.

### 3.4.1. O jogo

Neste ponto, quero abrir espaço para descrever a evolução do jogo no ser humano. Opto por uma classificação que tem como referência o modo de jogar das pessoas em seus diversos contextos, no contato com os objetos, com a natureza e com as pessoas.

Não é possível dizer exatamente quando começa o jogo na criança, pois no início da vida tudo se confunde. O fato é que observamos a criança, pouco mais que recém-nascida, mamando por mamar, sem fome, apenas pelo prazer de estar ali sugando o peito da mãe. Sabemos que, sempre que fazemos algo que não é necessário fazer, estamos jogando.



Esse primeiro jogo - o jogo da fase pré-verbal, quando a criança repete tudo o que aprende, apenas pelo prazer de repetir - é denominado jogo funcional ou jogo de exercício, como o chamou Piaget (1978).

Em seguida, surge a imaginação. A criança pode trazer para o plano da representação mental tudo aquilo que vive nas experiências práticas. Trazer essas experiências para a imaginação, contudo, cria problemas, pois ela não pode simplesmente ter as imagens na mente; é preciso coordená-las, internamente, até que ganhem coerência, lógica, inteligibilidade, passando a ser fonte de reflexões, de compreensões, de criações. Esse trabalho todo é cumprido com bastante dificuldade, mas, ao mesmo tempo a criança exercita esse empenho de imaginação jogando com os dados da representação. Ela faz-de-conta, isto é, fantasia suas experiências e com isso ganha desembaraço para imaginar, para pensar. Esse segundo jogo é o jogo do faz-de-conta ou jogo simbólico.

Ao se tornar desembaraçada para usar a imaginação, a criança possui bons recursos motores e imaginários para cumprir, também com desembaraço, relações mais complexas com outras pessoas. Porém, ela precisa de transições, de intermediários que a ajudem a mergulhar no universo social. É por isso que constatamos, com facilidade, a criança de cinco, seis ou sete anos dedicando-se aos chamados jogos de construção, nos quais ela constrói coisas do mundo real utilizando peças de madeira, plástico ou qualquer outra peça disponível.

E, finalmente, ela chega ao chamado jogo social, ao jogo de regras. Trata-se de jogos que incluem comunidades mais amplas de pessoas, geralmente pessoas que não fazem parte, necessariamente, de seu círculo familiar de relações. Sendo pessoas diferentes, os conflitos são mais frequentes e as regras se fazem mais necessárias.

Esse jogo social é o jogo que acompanhará a criança até a idade adulta, tornando-se cada vez mais complexo, até chegar ao esporte.

### 3.4.2. Especialização e diversificação

As idades não são balizadores confiáveis de desenvolvimento. É absolutamente indiferente, por exemplo, começar a andar aos 10 meses ou aos 15 meses. Isso não traz vantagens ou desvantagens à criança. Se uma criança começa a falar aos 13 meses e outra somente aos 18 meses, isso não significa que a primeira mostrará ter vantagens sobre a segunda quando elas tiverem sete, oito ou dez anos de idade. Porém, a crença da sociedade nessa aceleração do desenvolvimento leva pais, escolas e "autoridades" da educação a propor acelerações na alfabetização e outras aprendizagens. Parece, para essas pessoas, ser extremamente vantajoso aprender a ler e escrever aos três ou quatro anos de idade, quando isso não tem significado de alfabetização social, mas de desenvolvimento de habilidades, muitas vezes, mecânicas, de identificar palavras e letras, desprovidas de seus significados sociais.



Atualmente, um bom número de crianças é sacrificado pela ansiedade adulta. Cresce a idéia de que uma criança tem de ficar o maior tempo possível na escola. Já se oficializou, em alguns lugares, a entrada no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Porém, e se essa escola for de má qualidade? Se for, ela prejudicará o desenvolvimento, mais que o promoverá. Temos de tomar muito cuidado com esses programas. Precisamos saber distinguir se as intenções por trás deles são as de atender interesses políticos mais que os da população em questão.

Quando tentamos utilizar idades como balizadores de desenvolvimentos, somos obrigados a criar margens de segurança. Por exemplo, é preciso dizer que as crianças começam a andar entre os 10 meses e os 18 meses, a falar entre os 12 meses e os 18 meses. Dizemos que o período pré-verbal se encerra aos 18 meses, mas poderíamos dizer, também, que ele pode se encerrar aos 14 meses ou 16 meses. O período simbólico vai até quando? Até os seis anos de idade, até os sete ou até os cinco?

A variabilidade de criança para criança é tão grande que igualmente grande tem de ser a margem de segurança. Quando mencionamos a idade como balizador, portanto, temos de falar de espaços de tempo. Eu diria, por exemplo, que esse período que estou descrevendo atualmente, isto é, o

simbólico, estende-se até os seis ou oito anos e, mesmo assim, posso estar equivocado em relação a inúmeras crianças.

Quem assistiu ao filme *O enigma de Kaspar Hauser* sabe do estou falando. Um garoto é mantido em cativeiro, em um porão, distante de contatos com o mundo exterior. Aos 18 anos sequer havia aprendido a falar e a andar. No entanto, compadecido dele, um padre o educa e ele recupera um enorme atraso de desenvolvimento em poucos anos. Kaspar, educado pelo religioso, fala bem e se comporta socialmente como qualquer outra pessoa. Longe de estímulos ambientais, no entanto, enquanto estava preso no porão, não tinha como se desenvolver. Em um outro exemplo temos o menino lobo, cercado pelo ambiente da alcatéia, comportando-se como um lobo.

No Brasil, crianças pobres, em contato com o rico mundo do futebol, desenvolvem-se rapidamente e tornam-se incrivelmente habilidosas para jogá-lo. Considerando que jogar bem futebol é tão complexo quanto fazer cálculos matemáticos, essa situação nos dá bem a idéia da importância que tem expor favoravelmente as pessoas ao meio ambiente.

A respeito dos graves problemas decorrentes da especialização precoce, mais particularmente a especialização precoce no esporte, sugiro a leitura do livro do Prof. Roberto Rodrigues Paes, cujo título é *Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol*. Em uma das últimas páginas de seu trabalho, o Prof. Roberto, de maneira brilhante afirma:

“(…) a competição precoce no Basquetebol é deseducativa, porque na categoria mini não existe o jogo e sim a prática da atividade física, limitando movimentos e espaços, inibindo a criatividade pela busca do resultado. Sendo assim, entendemos que a categoria mini não tem razão de existência, tendo em vista os objetivos pelos quais ela se produz” (1992, p. 85).

A busca compulsiva pelos resultados de alto nível move muitos pais e treinadores a descobrir, entre crianças, futuros campeões. Obcecados pela idéia de formar campeões, esses treinadores podem comprometer inúmeras possibilidades de vida de uma criança, especialmente retirando-lhes o direito de brincar. Esquecemos que imaginar é a maior habilidade humana. Se não pudermos desenvolver a imaginação, os prejuízos humanos podem ser irreversíveis. Nesse ponto, quero lembrar que é muito provável que a brincadeira ou o jogo livre de modo geral, seja o manancial mais rico para o desenvolvimento da imaginação. Aprender a jogar livremente repercute fortemente no desenvolvimento dessa fantástica habilidade humana de imaginar.



**Você já observou sessões de treinamento em que crianças são submetidas à especialização precoce? O que você acha disso?**

## 3.5 Revoluções

Alguns eventos são, realmente, revolucionários na vida de cada um de nós. Um deles, sem dúvida, é o nascimento. Depois de nove meses de gestação, em um ambiente razoavelmente estável, com todas as necessidades providas pela relação simbiótica com a mãe, a criança nasce, isto é, vem ao mundo, à luz, e tem de começar a produzir recursos próprios de vida. A partir de então precisa se esforçar para respirar, para se alimentar e assim por diante. Tudo muda, tudo fica radicalmente diferente.

Um segundo evento bastante radical é o do surgimento da linguagem. Abrem-se as fronteiras para o mundo. Isso não quer dizer que, de repente, como em um passe de mágica, as imagens são produzidas dentro de nós, o mundo de mais pessoas, ou seja, o mundo social aparece subitamente e a linguagem desponta como uma graça recebida. O desenvolvimento é histórico, portanto, tudo já existia antes de existir. Porém, há coisas que, mesmo já estando contidas em outras anteriores, surgem nitidamente em um certo momento. Começar a falar muda tão radicalmente a vida, que é preciso um enorme esforço para se adaptar a esse mundo verbal.

O terceiro evento revolucionário é a entrada na escola. Coincide com o aparecimento de idéias novas, idéias que concebem um mundo onde é preciso chegar a acordos para conviver com muita gente, gente que não é como a família. A diversidade de interesses exige um esforço de socialização que não era necessário anteriormente. A escola é sábia nisso, integrando as pessoas entre os seis e sete anos de idade, momento em que há recursos para compreender, com muito esforço, a vida de relações, a vida regrada.

Um quarto momento de revolução em nossas vidas, do qual ainda temos nítidas lembranças, é a adolescência. Mais que mudanças biológicas, estas muito radicais, as mudanças sociais, sexuais e intelectuais transformam completamente a vida dos indivíduos. Ter uma visão de mais longo alcance, ser capaz de considerar o virtual tanto quanto o real transforma as

vidas de todos nós, na adolescência. Nem sempre o resultado é positivo, os conflitos martirizam, as dúvidas se acumulam. É comum que os mais velhos, mesmo tendo sido adolescentes, não compreendam e nem se esforcem por compreender o que ocorre com os adolescentes. Dar conta, por exemplo, das mudanças corporais é muito difícil para o jovem. O esporte pode entrar, então, como um fator decisivo na formação da imagem corporal.



### **Agora é com você**

Chegando a este ponto do curso, creio que você é capaz de identificar com relativa facilidade certas espécies de jogos.

Um exemplo de um jogo, logo após o nascimento: a criança, com poucos meses de idade, é capaz de mamar mesmo sem ter fome, apenas pelo prazer de estar junto a mãe, apenas pelo prazer de exercitar o ato de sugar.

Dê exemplos de jogos que marcam os outros períodos de vida, isto é, um jogo típico de crianças que já aprenderam a falar, depois um jogo próprio das crianças do Ensino Fundamental e, finalmente, um jogo característico de adolescentes.

## **3.6 A criança chega à escola**

Um dia a criança vai à escola, aquela que chamamos de Ensino Fundamental. Mesmo que ela tenha freqüentado a Educação Infantil, agora é diferente, pois não há mais o clima anterior, um clima de muitas brincadeiras, poucas obrigações, histórias, liberdade de ação, etc. Antes havia professoras que pareciam com as tias, com as mães, além de auxiliares que criavam um ambiente próximo do familiar. Fazer-de-conta era o que mais se fazia. Agora tudo mudou. Essa escola do Ensino Fundamental é séria, alguns professores são bravos, há um monte de tarefas para fazer e dezenas, centenas de crianças que não conhecemos. Todos precisam ler e escrever e fazer bem lições de matemática, de ciências e de português.

É, de fato, a mudança é brusca, radical. Existe uma compreensão geral em que, uma criança de seis ou sete anos é capaz de lidar concreta e logicamente com as coisas do mundo. Ou seja, ela pode ver lógica nas coisas e interpretá-las segundo as linguagens da ciência, do português e da matemática. Embora se pense dessa maneira, nem sempre é assim que acontece, pois o tratamento dado a todas as crianças é o mesmo, apesar de todas as crianças serem diferentes.

Nessa história de saber o que deve vir antes, a aprendizagem ou o desenvolvimento, já vimos que tal polêmica não faz sentido. Trata-se de um processo em que ambos são complementares um do outro, porém, tanto as características do desenvolvimento quanto as da aprendizagem devem ser absolutamente respeitadas. Desenvolvimento tem a ver com o que vem do sujeito na direção do mundo, ao passo que a aprendizagem procede do mundo, do ambiente. Nós, humanos, somos o produto dessa relação. Até hoje não encontrei quem melhor interpretasse o significado desse duplo processo que o professor Lino de Macedo:



“O que significa desenvolvimento? Para uma reflexão sobre esse termo, proponho sua decomposição nas quatro partes que o constituem: des + en + volvi + mento. Mento é um sufixo que expressa processo, algo que está em curso e que se realiza dinamicamente. Volv- é um verbo que significa voltar, retornar. En- é um prefixo, de natureza espacial ou topológica, que indica aproximação, direção em relação a algo. Des- é, também, um prefixo, que, ao contrário do anterior, marca um movimento para fora, que tira, expande ou nega aquilo que lhe sucede. Tem, portanto, uma conotação temporal, histórica. Vejam que lindo significado tem essa palavra: desenvolvimento refere-se a um processo construtivo, que ao se voltar para dentro, incluir, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. Ao envolver marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações; ao se negar expressa ao mesmo tempo sua condição necessária, irreversível, histórica que, inserida no fluxo do existir, só pode se desenrolar conservando sua identidade no jogo de suas transformações. Nascidos para a vida e seu desenvolvimento, o contrário disso, de modo permanente ou transitório, é a morte, a doença, o sofrimento, a dissociação, um ser sem sentido, que vaga nas incertezas ou exclusões, sem lugar, sem tempo e sem possibilidade de conhecimento ou realização.

O que significa aprendizagem? Proponho, igualmente, que consideremos as diferentes partes que compõem essa palavra: a + prendiz + agem. –Agem é um sufixo que substantiva o verbo a + prender. Prender é o mesmo que atar, fixar, pregar em. Seu correspondente etimológico – apreender – significa abarcar com profundidade, compreender, captar. A (ad) é um prefixo que indica aproximação, movimento em direção a. Podemos notar que, esta palavra, do mesmo modo que desenvolvimento, expressa um novo conhecimento, espacial e temporalmente determinados. Espacial porque se trata de juntar, pregar uma coisa em outra. Temporal, porque essa ligação modifica ou acrescenta algo ao que era, ou não era, antes desta apreensão.

Desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, isto é, interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que vem ou se produz no exterior. No primeiro caso, como dissemos, o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo há de se tornar nosso, individual ou coletivamente (no prelo).”

O desenvolvimento interessa sobremaneira aos professores de Educação Física que atuam a partir da primeira série do Ensino Fundamental. Esses professores encontram alunos que são crianças, que devem, portanto, ser tratados como criança. Acredito que é tratamento incompatível com crianças o que se faz em sala de aula: encerrá-las em um espaço de meio metro quadrado por quatro horas seguidas, em um tempo escolar que se estenderá pelos próximos onze anos. Quando sugeri, junto com o Prof. Alcides Scaglia, que o jogo fosse considerado o principal conteúdo da educação física, o fiz porque, envolvidos no jogo, os alunos podem aprender sem deixarem de ser crianças (Freire e Scaglia, 2003).

Se tivermos, sobre o desenvolvimento humano, um conceito amplo, complexo, que não o reduza, a cada estudo, a uma de suas partes, poderemos comentar uma das dimensões subentendendo a outra, pois nada acontece isoladamente. Por exemplo o início da escolaridade, no Ensino Fundamental.

Quando a criança chega ao Ensino Fundamental, o contexto social de suas vivências, que inclui um número muito maior de pessoas que o familiar ou que a Educação Infantil, exige atitudes modificadas atitudes que dêem conta desse novo espaço de convívio. Portanto, as atitudes motoras terão de ser compatíveis com as atitudes sociais, dentre outras. Em correspondência às exigências sociais, a criança terá de socializar suas habilidades motoras. No grupo humano complexo da escola, não bastará ter gestos que satisfaçam individualmente, mas gestos que tornem possível, por exemplo, jogar com o outro. Isso não significa que, subitamente, a partir do Ensino Fundamental, comece a socialização da motricidade, mas que essa socialização se torna mais nítida, dadas as exigências sociais. Tanto é que o próprio jogo transforma-se, de jogo tipicamente simbólico, para jogo de regras ou jogo social. O jogo se transforma porque o jogador se transformou, tanto quanto o jogador se transformou porque o jogo se transforma.



### Exemplificando aprendizagem e desenvolvimento em situações de jogo

Digamos que você queira que seus alunos aprendam, em uma aula de educação física, a jogar o jogo do “Dia e Noite”, aprendendo também a construir regras.

Além disso, quer que eles se desenvolvam moralmente, junto com as aprendizagens anteriores.

O jogo é assim:

- os alunos formam duas colunas, lado a lado.
- eles ficam sentados, de frente uns para os outros.
- uma coluna é denominada de Dia e a outra, de Noite.
- ao fundo da quadra, linhas marcam até onde os alunos podem correr.
- se você gritar Dia, os alunos da coluna Dia fogem até a linha marcada e são perseguidos pela outra coluna.
- se gritar Noite, ocorre o contrário.
- como variações, essas colunas podem ter nomes acrescentados, como por exemplo: Dia e Céu; Dia, Céu e Três, e assim por diante. A coluna Noite pode se chamar também Inferno e Dois.

O jogo começa sem que você, professor, defina as regras. Não havendo definição, os alunos logo entram em conflito, porque não é possível jogar um jogo social sem regras. Intermediando os conflitos, você os ajuda a cada interrupção, a construir as regras, até o jogo se tornar possível. Vamos supor que consigam construir seis regras.

Ao final do jogo, os alunos aprenderam a jogar o “Dia e Noite”. Aprenderam, durante os conflitos, a construir regras. Provavelmente, com isso, tiveram algum desenvolvimento moral, isto é, sua moralidade se desenvolveu.

É possível ver, constatar fisicamente as aprendizagens, apenas observando-os jogar. Porém, o desenvolvimento é invisível; é possível supô-lo, mas não vê-lo. Não se vê a moral. A construção de regras sim, pode ser vista.



### Agora é com você

Crie um exemplo de atividade em educação física em que fiquem claramente definidas algumas aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento de alguma habilidade como cooperar, correr longas distâncias, etc.

Ora, se as mudanças nos planos social e motor são tão visíveis nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos outros planos as modificações não serão menos visíveis. É o caso, por exemplo, das características intelectuais. Ter de, com regularidade e lógica, classificar, seriar e conservar, como atitudes intelectuais diante da realidade, está perfeitamente de acordo com os gestos socializados e com os acordos sociais do ambiente escolar.

Falar do plano moral seria, praticamente, repetir o que foi afirmado sobre os demais planos. Talvez valha a pena destacar apenas o especial interesse da criança em definir regras de convívio entre ela e seus pares.

“À medida que a criança desse período escolar se relaciona com várias outras pessoas, passa a ver nelas aspectos que lhe despertam interesse. Ela descobre, também, o prazer dos jogos em grupo. Para usufruir essas vantagens, no entanto, tem de chegar a acordos que pressupõem reivindicar certos interesses e abrir mão de outros. Ela precisa aprender a julgar valores de certo e errado, de bem e mal, e assim por diante” (Freire e Scaglia, 2003, p. 21).

Quanto à afetividade, eu pouco acrescentaria, dadas as suas ligações com as outras dimensões. A entrada no Ensino Fundamental constitui corte bastante radical com figuras familiares. É um período bastante marcado por forte agressividade, (...) pois a criança tem de assumir uma atuação fora de casa e compartilhar linguagem, pensamentos, habilidades motoras, cultura e sentimentos (Freire e Scaglia, 2003, p. 22).

Afeto tem a ver com atingir, impressionar, sensibilizar, ter disposição para, ter inclinação para, isto é, trata-se de um estado humano que nos predispõe a nos ligar a alguém ou a alguma coisa. Certamente é a dimensão que liga todas as coisas animadas entre si. (Houaiss, 2001).

Quando da entrada na escola - sem que ignoremos as mudanças internas, biológicas, que necessariamente continuam a acontecer - externamente a modificação mais brusca diz respeito ao meio ambiente, no caso, o meio social. Se o ambiente muda, todo o resto terá de mudar, ainda mais

que coincidem as disposições internas com o ambiente novo encontrado. Para alguns autores, por causa das mudanças radicais ocorridas no meio social a cada momento, essa dimensão é descrita com especial ênfase. É o caso de Wallon, por exemplo, que dedicou parte de sua obra aos estudos do desenvolvimento social. Wallon erra quando critica em Piaget o que não é para ser criticado, atribuindo ao pesquisador suíço afirmações que ele nunca fez. Piaget foca suas pesquisas no desenvolvimento, nas interações entre o sujeito e o meio, entendendo por meio tudo o que está em torno da criança, inclusive o entorno social. No entanto, dentre outros, Wallon acusa Piaget por ter ignorado o meio social. (Wallon, 1975). Wallon acerta quando afirma que:

“Não existe apropriação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e o seu meio. As suas relações resumem-se a uma transformação mútua; os períodos de estabilidade correspondem a momentos de equilíbrio que subsistem, sem modificação aparente, durante o tempo em que as forças em presença se mantêm suficientemente constantes” (1978, p. 165).

O que Wallon afirma, nessa passagem, é de incrível semelhança com o que Piaget afirma em seus mais importantes trabalhos, como, por exemplo, em obra denominada *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas* (Piaget, 1977). No entanto, a ênfase dada por Wallon ao desenvolvimento social é, sem dúvida alguma, muito maior que a que Piaget deu.

Considerando a extensão da obra de Wallon, tanto quanto sua importância, não poderei me alongar demasiadamente nela. Aponto algumas passagens apenas com o intuito de ilustrar afirmações que tenho feito a respeito do desenvolvimento. Ele comenta, por exemplo:

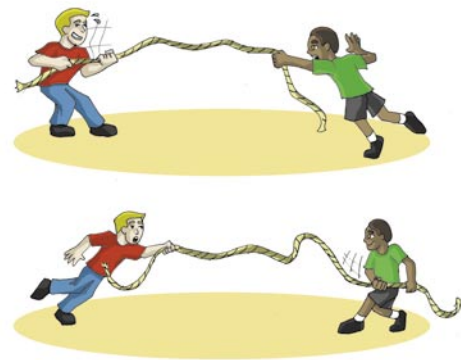
“É ao sair da idade puramente familiar, por volta dos seis ou sete anos, no início da idade escolar, que a criança começa a ser capaz de procurar um lugar em um grupo cujos membros são livres de o aceitar ou não. A partir desse momento, a criança aprende a conduzir-se como uma pessoa no meio dos seus semelhantes, com a vontade dos quais ela poderá ter de se pôr de acordo, resultando daí para a criança a possibilidade de desenvolver toda uma nova variedade de condutas sociais” (1975, p. 173).

Creio que Bronfenbrenner vai mais adiante, ao assumir uma perspectiva ecológica do desenvolvimento. Nessa perspectiva, não se pode suspeitar da ausência de qualquer dimensão do meio ambiente no desenvolvimento de um indivíduo. Para o autor:

“A presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade: uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (1996, p. 46).

Não importa se estamos nos referindo ao meio familiar, ao meio escolar ou a outros sistemas mais amplos. O que importa é a consideração ecológica, isto é, há um contexto em que a criança, no caso, está estabelecendo relações que serão definidoras de seu desenvolvimento. Por exemplo, quando Bronfenbrenner se refere ao equilíbrio do poder, ele afirma que:

“Mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, um dos participantes pode ser mais influente do que o outro. Por exemplo, em um jogo de tênis, um dos jogadores, durante uma rebatida longa, leva o outro para um canto da quadra. A extensão em que, em uma relação diádica, A domina B é conhecida como o equilíbrio do poder. Esta dimensão diádica é importante para o desenvolvimento em vários aspectos. No caso de uma criança pequena, a participação em uma interação diádica oferece a oportunidade de aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais. Esta aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento em uma variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida” (1996, p. 47).



Aos poucos à medida que a criança vai avançando na escolaridade, sua participação no ambiente escolar vai interferindo em todo o seu desenvolvimento. Isso não significa necessariamente ter ganhos positivos, claro, pois tudo dependerá da qualidade desse ambiente novo. Escolas boas interferem positivamente, tanto quanto escolas ruins interferem negativamente. Desse modo, há algo novo a ser planejado daqui por diante na escolaridade: o planejamento do ambiente escolar. Muito se preocupa com os conteúdos de cada disciplina, muito se preocupa com as regras disciplinares, mas pouco se preocupa com o ambiente escolar como fator de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas.

De acordo com essas últimas afirmações, as atitudes que a criança ou o adolescente vierem a ter na escola, movidas pelo contexto encontrado, é que definirão o ritmo do desenvolvimento. Se quisermos que, de fato, o aluno aprenda a pensar, o ambiente escolar precisa gerar atitudes de pensamento. Se a intenção for ensinar o aluno a criar, a escola tem de fomentar atitudes criativas. Ora, se na educação física, a intenção é ensinar, por exemplo, o gesto de passar bolas nos jogos coletivos, é preciso que o ambiente seja favorável ao passe. Há brincadeiras que permitem atitudes fortemente individuais, ao passo que outras brincadeiras são muito mais favoráveis ao passe, isto é, à atitude coletiva.

## Exemplificando o ensino do passe em um jogo

Vou dar um exemplo de um jogo em que o passe pode ser ensinado a alunos que freqüentam as primeiras séries do Ensino Fundamental.

- A turma se organiza em dois, três ou quatro círculos, dependendo do número de alunos.
- os alunos ficam em pé, de costas para o interior do círculo.
- para cada grupo, uma bola de meia, que seja, por exemplo, grande e leve.
- a um sinal seu, começa o jogo com o primeiro aluno passando a bola para o segundo, que a passa para o terceiro e assim por diante, até que ela chegue ao primeiro novamente.
- combina-se com a turma se a bola percorrerá o círculo uma ou mais vezes.
- terminado o percurso da bola, vence o grupo que concluir a tarefa primeiro.
- como variações, você pode trocar a bola grande e leve por uma bola pequena e pesada após uma ou duas rodadas.
- você pode pedir tempo para que os alunos de cada grupo conversam entre eles e encontrar um jeito para jogar melhor.

### Agora é com você

Refleta e responda:

O que os alunos aprenderam nesse jogo?

Em que os alunos se desenvolveram?

Confira suas respostas no final dessa unidade, mas, antes, procure resolver os problemas por conta própria.



Enfim, não adianta ficar repetindo as características motoras, morais e sociais das crianças no Ensino Fundamental. Basta dizer que freqüentar um ambiente, do ponto de vista social, de extrema complexidade como é o da escola, altera substancialmente o desenvolvimento. Em uma perspectiva ecológica, o ambiente e seus freqüentadores influenciam-se mutuamente. O ponto de mudança, portanto, quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem, é a entrada na escola, isto é, a entrada em um mundo socialmente muito complexo, pela amplitude de relações que passa a estabelecer.

Porém, quanto a isso, é bom deixar claro que o alcance de interações possíveis à criança é aquele que seus recursos historicamente constituídos permitem (incluindo os recursos biológicos). A criança do Ensino Fundamental vive relações concretas, precisando, para organizar seu mundo, de confirmações concretas. As ações práticas, motoras, os diversos fazeres imediatos, são sua âncora, seu ponto de referência no mundo. Daí a importância enorme de realizar muitas atividades práticas nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental.

## 3.7 A adolescência

Ainda no Ensino Fundamental, no entanto, ocorre a puberdade e, em seguida, a adolescência. Aí sim, não só as relações sociais, mas as intensas mudanças corporais, marcam um novo tempo. Há um crescimento corporal como nunca se vira desde o primeiro ano de nascimento. Além disso, as características sexuais sofrem alterações fortíssimas. Gallatin, após comentar os trabalhos de Stanley Hall, chega mesmo a afirmar:

“Uma vez que o indivíduo tenha adquirido a capacidade de reprodução e tenha começado a experimentar os desejos que normalmente acompanham o aparecimento desta capacidade específica, sua existência nunca mais será a mesma” (1978, p. 35).

Não se trata, agora, na adolescência, de apenas tentar compreender um mundo de complexas relações sociais, aprendendo a obedecer, construir e ter consciência das regras. Trata-se agora, na adolescência, de viver e compreender o mundo em sociedade, mas também de replanejá-lo, contestá-lo, refazê-lo, até onde for possível, com todos os conflitos que isso pode gerar.



Os poderes aumentam, não só os motores, mas todos, dos intelectuais aos afetivos. No que se refere ao desenvolvimento do pensamento, Piaget foi um dos poucos a contribuir com o entendimento do que é adolescência. Há uma passagem em um de seus livros muito esclarecedora. Ele afirma:

“(…) é preciso começar por eliminar um equívoco possível. Consideramos como característica fundamental da adolescência a integração do indivíduo na sociedade dos adultos. O critério da adolescência não deve ser dado, portanto, pela puberdade. A puberdade aparece mais ou menos na mesma idade em todas as raças e em todas as sociedades (…). A integração na sociedade dos adultos, ao contrário, varia consideravelmente nas várias sociedades, e até em diferentes ambientes sociais. Ora, para nossos objetivos, essa transição social fundamental será o fato essencial” (1976, p. 250).

Piaget sustenta que o aparecimento do amor, por exemplo, não é uma característica da adolescência, pois as crianças também se apaixonam. O que há de diferente é que o amor do adolescente é romanceado e idealizado e manifesta a (...) *tendência geral dos adolescentes para construir teorias e utilizar as ideologias de seu ambiente* (1976, p. 250). Piaget ainda afirma, a respeito do desenvolvimento do pensamento, que

“(…) tanto o aparecimento do pensamento formal quanto a idade da adolescência em geral, isto é, a integração do indivíduo na sociedade adulta, dependem dos fatores sociais tanto e até mais do que dos fatores neurológicos” (1976, p. 251).

Em resumo, e novamente recorrendo às palavras de Piaget:

“O adolescente é o indivíduo que, embora diante de situações vividas e reais, se volta para a consideração de possibilidades. Em outros termos e dando às palavras “teorias” e “sistemas” a significação mais ampla, o adolescente, ao contrário do que ocorre com a criança, é o indivíduo que começa a construir sistemas ou teorias” (1976, p. 253).

Os professores que trabalham com alunos do Ensino Fundamental, a partir da quinta série, podem ter, dentre eles, adolescentes. O que predominará nesses últimos quatro anos desse ensino é, entre os alunos, a adolescência. O ensino não pode ser mais o mesmo. Assim como criança tem de ser tratada como criança, adolescente tem que ser tratado como adolescente. O esporte, como veremos adiante, será outro. Aliás, aquilo que, mesmo parecido com esporte, era ainda uma brincadeira, agora ganha conotações de esporte, considerando que o adolescente tem características muito próximas das do adulto.

E chegamos, finalmente, ao esporte. Confundimo-nos muito chamando de esporte aquilo que, para a criança, é tratado como brincadeira. Frequentemente perguntam-me a respeito da idade ideal para iniciar um aluno, por exemplo, no basquetebol. Minha resposta é que não há idade para isso. Se o Basquetebol for levado para a criança como uma brincadeira, não há mal



nenhum que ela o pratique em qualquer idade. Porém, se for para ser tratado como esporte, com suas regras e técnicas universalmente reconhecidas, então é uma atividade de adolescente.



*A partir da quinta série, creio que o desenvolvimento dos alunos permite que aprendam as complexas estruturas que compõem os esportes. Envolver os adolescentes em esportes e em outras atividades como as danças, os passeios, as festas, os acampamentos, as trilhas, dentre tantas possíveis, contribui sobremaneira para que lidem melhor com as mudanças que ocorrem nos diversos planos de seu desenvolvimento.*

É mais fácil dar conta das mudanças corporais da puberdade e da adolescência quando se faz esporte, desde que seja um esporte que não crie tensões desnecessárias.

Vamos a alguns exemplos de aprendizagens e desenvolvimentos em aulas típicas de adolescentes. Os exemplos serão sobre esportes convencionais.

### Exemplificando aprendizagens e desenvolvimentos em aulas para adolescentes

**Jogo de Queimada tradicional** - duas equipes em uma quadra de vôleibol; quem for queimado vai para o fundo da outra equipe.

O que se aprende: a jogar Queimada; a finalizar; a se desviar; a se defender; a atacar; fundamentos de esportes como handebol, basquetebol.

O que se desenvolve: força de lançamento; cooperação; solução de problemas.

**Varição 1 da Queimada:** quem for queimado pode escolher qualquer lateral da quadra. Portanto, a partir daí pode-se queimar de qualquer lugar. É a Queimada dos Quatro Cantos.

O que se aprende: a finalizar; a se desviar; a se defender; a atacar; a passar; a cooperar; habilidades para handebol; basquetebol, etc.

O que se desenvolve: força de lançamento; cooperação; solução de problemas; etc, com maior ênfase na cooperação.

**Varição 2 da Queimada:** a mesma forma anterior, com uma rede no meio, a 1,50 do chão.

A cada cinco minutos, o professor dá um minuto de tempo para que os alunos conversem entre si, em cada equipe, e achem um jeito de jogar melhor.

Acrescenta-se a aprendizagem de lançar com maior precisão, a partir de saltos, por exemplo.

Além disso, obtêm-se ganhos em desenvolvimento com esse procedimento de dar tempo para os alunos conversarem. Quando conversam, falam sobre o jogo que não está acontecendo, isto é, imaginam o jogo. Trazer o jogo para a imaginação é trazê-lo para reflexão, com ganhos em desenvolvimento da consciência sobre a ação, isto é, consciência sobre o espaço, sobre a cooperação, sobre estratégias, etc.

### Um exemplo de uma prática esportiva (1)

Um jogo de futebol, uma equipe contra a outra, com regras convencionais, sem interferência do professor. Duração: 20 minutos.

O que se aprende: a jogar futebol.

O que se desenvolve: resistência aeróbica; resistência anaeróbica; força; estratégias, etc.

### Um exemplo de uma prática esportiva (2)

O mesmo jogo de futebol, porém, agora, com a interferência do professor. O professor determina que, cada aluno, antes de passar, só dê dois toques na bola.

Em seguida, o professor determina que cada aluno, antes de passar, dê apenas um toque na bola.

O que se aprende: a jogar futebol; a passar (a ênfase está no passar).

O que se desenvolve: tudo o que se desenvolve no jogo anterior; cooperação (ênfase na cooperação); noção de espaço.

### Agora é com você

Terminamos assim nossa unidade. É hora de verificar se você conseguiu chegar ao objetivo proposto.

Aproveite o momento para planejar atividades esportivas e analisar as aprendizagens e desenvolvimentos decorrentes de suas aulas.



### Respostas do agora é com você da página 133

*Aprenderam o jogo do passe nos círculos.*

*Aprenderam a passar (habilidade de fundamentação do esporte).*

*Aprenderam a cooperar (habilidade social).*

*Aprenderam a conversar e encontrar soluções (habilidade intelectual).*

*Desenvolveram o sentido de cooperação.*

*Desenvolveram o pensamento lógico.*

*Desenvolveram diversas habilidades menos aparentes que as aqui mencionadas.*

## Referências bibliográficas

- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FEUERSTEIN, R. In: DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FODOR, J. In: PIAGET, J.; CHOMSKY, N. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Porto: Edições 70, 1987.
- FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. **De corpo e alma**. São Paulo: Summus, 1991.
- \_\_\_\_\_; SCAGLIA, A. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, P. In: DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALLATIN, J. E. **Adolescência e individualidade**: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência. São Paulo: Harper & How do Brasil, 1978.
- GEHLEN, A. **El hombre**. Salamanca: Sígueme, 1987.
- GARCIA, R. **El conocimiento en construcción**: de llas formulaciones de Jean Piaget a la teoria de sistemas complejos. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **O jogo e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed. No prelo.
- MORIN, E. **O método I**: a natureza da natureza. Lisboa: Europa-América, 1977.
- PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce**: o caso do basquetebol. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_; CHOMSKY, N. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Porto: Edições 70, 1987.
- \_\_\_\_\_; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Stampa, 1975.



# Percepção **corporal** no esporte



**Apresentação** → **Se observarmos imparcialmente o ser humano, não teremos dificuldade em imaginar corretamente os diversos graus de perfeição de cada um de seus membros...o corpo físico alcançou certo grau superior. Consideremos a estrutura do coração, realizada na mais alta sabedoria, a maravilhosa estrutura do cérebro, etc,...e quem, além disso considerar a harmonia na cooperação das partes em relação ao todo, achará correto falar em perfeição desse membro da entidade humana, segundo sua espécie. Não importa, nesse caso, que possam aparecer fenômenos inadequados em certas partes ou desajustes na estrutura e nas funções. Pode-se até chegar à conclusão de que, em certo sentido, tais desajustes sejam apenas o necessário lado sombrio da sábia luz derramada sobre todo organismo físico.**

(Steiner, R. A ciência oculta, p.113-114)

*O que em mim sente Sta pensando*  
(Fernando Pessoa)

*O que em mim pensa está sentindo e movendo-se*  
(Renato João)

Essa unidade vai explorar uma temática emergente na área de Educação Física. O eixo da exploração recairá sobre o que vem sendo denominado, desde a segunda metade do século passado e sobretudo após a concretização dos estudos de Merleau-Ponty de **CORPOREIDADE**.

Esse assunto torna-se cada vez mais objeto de exploração teórica em nossa área. Contudo, observando o cenário das práticas corporais, percebemos que existe árdua tarefa: realizar conscientemente o que vem se concebendo no campo das idéias.

O discurso que empreenderemos vai explorar esse tema imbuído do desejo de que, por meio dessa relação, se estabeleça um canal de diálogo que nos auxilie no desenvolvimento de práticas e de reflexões e nos conduza à concretização de uma proposta educativa significativa e de qualidade para todos.



## 4.1 O lugar do corpo na escola



Ao término dessa unidade pretendemos que você alcance os seguintes objetivos:

- Compreender como a vida se origina e a complexidade do fenômeno corpo;
- Compreender os processos que ocasionaram a disjunção da totalidade corporal;
- Perceber como a disjunção das dimensões corporais se manifesta em nós e no meio em que vivemos;
- Estruturar mecanismos de ação pessoal e profissional para a diminuição da disjunção da corporeidade;
- Desenvolver estratégias didático-pedagógicas de estimulação da consciência corporal.

No entanto, antes de adentrarmos no conteúdo propriamente dito, gostaria de aproximar este momento de leitura da temática do texto. Sugiro um pequeno e simples exercício: INSPIRE e expire profundamente, ampliando sua RESPIRAÇÃO e observe-a atentamente. Isso poderá deixá-lo mais inspirado para estudar.

Uma primeira proposta: que tal aguçarmos um pouco a percepção? Observe como você se encontra agora. Você está em um ambiente que favorece o estudo que vai iniciar? A luminosidade é adequada? Você está bem acomodado? Sente alguma tensão?

Se afirmativo, tem alguma idéia para reduzi-la? Use sua intuição. Respire. Esta é uma chave (dica) incrível. Simplesmente, observe a respiração. Se quiser, feche os olhos; assim você fica mais em contato consigo mesmo.

Então, como você recebeu este exercício? Nosso propósito foi trazê-lo para o momento presente evitando assim, as freqüentes divagações de nossa astuta mente e colocando-o em processo ativo de reflexão sobre si mesmo.



Esse é um primeiro passo para desenvolver a atitude e concretizar. Acreditamos que um professor que busque desenvolver sua corporeidade pode melhor auxiliar no desenvolvimento corporal de seus semelhantes.

Permita-se a possibilidade de que ao longo deste texto desencadeie-se um processo que o auxilie tanto pessoal quanto profissionalmente a tornar-se mais consciente da sua corporeidade.

Para que isso aconteça, estruturamos o texto em vários temas/tópicos com sugestões de atividades. Abordaremos temáticas correlatas, como corpo, percepção e corporeidade, a partir de uma visão ampliada no grande sistema da vida. A partir desse amplo entendimento, focaremos mais o aspecto histórico, a fim de que você entenda como e porque constituímos a nossa noção de "corpo", sobretudo no ocidente, bem como, a razão de nossa área de conhecimento carregar a denominação Educação Física e ter recebido um valor inferior em relação às outras áreas do conhecimento.

A palavra complexo não tem aqui um caráter aleatório, solto e vazio, como normalmente é vinculada, mas sim, como indica o pensamento complexo de Edgar Morin, o sentido da origem da palavra que vem de complexus: tecer juntos (relacionar) as várias partes que compõe o todo, sem a pretensão de esgotar as partes.

Nossa caminhada pretende um entendimento **complexo** do fenômeno CORPO, para que possamos chegar à compreensão e ao sentido teórico e existencial da corporeidade.

A partir da contextualização geral, pretendemos fazer a junção com a área de Educação Física, observando o processo da formação esportiva e abrindo caminhos que nos conduzam ao entendimento de que os sujeitos envolvidos nessa formação podem vivenciá-lo em uma perspectiva integral que os possibilite um melhor entendimento do ser humano que são.

Para iniciar nossa reflexão acerca do corpo, podemos partir da seguinte pergunta: qual é o lugar do corpo na escola?

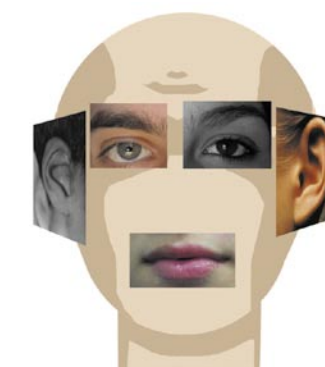
Talvez, para a grande maioria das pessoas que estejam envolvidas diretamente com a escola (professores, educandos, funcionários, entre outros) a resposta seria que o lugar do corpo é na aula de educação física, na aula de artes e na hora do recreio. Isso porque são nessas situações que o corpo é solicitado em seu movimento. Nos outros momentos, ou seja, nas demais disciplinas curriculares, os educandos são solicitados apenas pelo seu intelecto.

Os professores de português, de matemática, de geografia e de outras disciplinas, estabelecem uma comunicação estritamente oral-visual-auditiva, utilizando-se do quadro e do giz para a transmissão do conhecimento. Como nos alerta Assmann citando Restrepo (1998):

"A escola, herdeira autêntica da tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo."

Diante desse contexto, que faz parte da realidade da maior parte de nossas escolas, se não de todas, podemos refletir acerca das razões do

A palavra **complexo** não tem aqui um caráter aleatório, solto e vazio, como normalmente é vinculada, mas sim, como indica o pensamento complexo de Edgar Morin, o sentido da origem da palavra que vem de complexus: tecer juntos (relacionar) as várias partes que compõe o todo, sem a pretensão de esgotar as partes.



corpo ser solicitado em momentos específicos e, na maior parte do tempo, ser rejeitado na prática educacional.

Em um primeiro momento, podemos dizer que a forma fragmentada de compreender o ser humano determina o processo que orienta a prática educacional, isto é, acredita-se que há um momento para o desenvolvimento intelectual e outro para o desenvolvimento corporal, como se fosse possível para os educandos deixarem o corpo de fora da aula de matemática. Contudo, não nos aprofundaremos nessa discussão agora; ao longo do texto será possível entendermos as razões que determinaram essa forma fragmentada de compreendermos nós mesmos, pois a fragmentação parte da nossa maneira de nos relacionar conosco, com o outro e com o mundo.

Além dos aspectos anátomo-fisiológicos, pouco compreendemos o que é o corpo. Caminhando nessa direção, ficará claro que o corpo, como fenômeno complexo é corporeidade, sendo este um “novo” princípio que permite trazer a percepção e a consciência da nossa própria condição humana. Que tal mergulharmos, inicialmente, na história da origem da vida, para conhecermos com radicalidade (indo até a raiz) esse fenômeno chamado corpo/corporeidade?

## 4.2 A origem do corpo

Quem somos nós? Do que somos constituídos fisicamente? Qual é a matéria-prima que nos forma? Somos essencialmente espíritos, ou seja, seres pensantes? Espíritos que habitam uma matéria chamada corpo? Corpo que serve como receptáculo da alma? Corpo cajado da alma? Ou será que o corpo é uma máquina construída por algum ser mais evoluído e colocado aqui?

Veja só por onde iniciamos nossa exploração!

— Que viagem é essa? Você pode estar indagando.

Mas, não se assuste. Essas questões estão intimamente relacionadas com a temática da Corporeidade.

Essa é a primeira problemática que vamos “dibulhar” — como diz o povo do interior — ao longo da exploração que se segue. A antecipação é só para aguçar a sua reflexão.

### 4.2.1 Entendendo de que é feito o nosso corpo

Abrimos o **dicionário** para ver qual o sinônimo dado à palavra corpo e nele consta que: *corpo é qualquer porção de matéria que forma um todo distinto*. Por meio desse sinônimo, percebemos que tudo que compõe uma organização específica perfaz-se em corpo. Uma ameba é um corpo, assim como um planeta é um corpo. Depende do referencial. Depreendemos, então, que o todo é um corpo e que uma parte desse todo também pode ser considerado um corpo. Será?

Vamos buscar auxílio teórico científico para trabalhar melhor essa temática?

**Edgar Morin** vem realizando uma interessante obra abordando o fenômeno da vida através do pensamento complexo. O termo complexo, além de ser aquilo que não é **simplificado** é o conjunto de coisas,

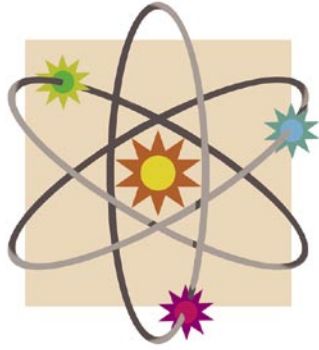
FERNANDES, Francisco et al. **Dicionário Brasileiro Globo – 48ed -**. São Paulo: Globo, 1997

**Edgar Morin** é um pensador francês que vem contribuindo com a elaboração de um pensamento que assuma a complexidade do real, buscando a relação das partes com o todo e do todo com as partes. Sua principal obra: **O Método**, está formulada em cinco volumes até então. Nesta obra o autor propõe alguns princípios para se construir o conhecimento a partir do pensamento complexo.

O **simplificado** é diferente do **simples**. Simplificar é a característica do pensamento científico clássico que separa os elementos de algum objeto de estudo para conhecer, ou seja, por exemplo, ao estudar o ser humano, a ciência separa as várias características que constituem o ser humano, atribuindo a cada especialista, de uma área do conhecimento, a tarefa de pesquisar uma determinada qualidade humana. Neste sentido, cada área do conhecimento irá olhar para o ser humano a partir do seu enfoque, buscando compreendê-lo apenas a partir deste ponto, o que formará uma visão fragmentada, não só do ser humano, mas de tudo que se é estudado.

circunstâncias ou atos ligados ou relacionados entre si. Dessa forma, o corpo certamente é uma complexidade.

Morin (1997, p. 49), referindo-se à origem do Cosmo, relata que a formação de uma ordem e de uma organização se desenvolvem a partir de uma situação de desordem. A formação vai ser operada por meio das **interações** e a ordem já se mostra presente desde o átomo (ou antes). Podemos, neste sentido, compreender que o átomo é uma organização.



Os átomos são formados dentro das nuvens de fótons. Tais nuvens, segundo Morin, dilatam-se no Cosmo, tomadas pelo caos e por altas temperaturas, criando as condições para a materialização das primeiras partículas: elétrons, nêutrons e prótons, dentre outras. A agitação térmica nas nuvens de fótons possibilita encontros ao acaso, os quais conduzem às primeiras agregações onde prótons e nêutrons se

juntarão para constituir os primeiros átomos ou núcleos de hélio e de hidrogênio.

Essa microgênese, ou seja, a origem dos átomos, acontece num primeiro momento nas nuvens de fótons, que aumentam sua densidade e se incendiam formando as estrelas e, em seguida, no interior das próprias estrelas. Assim, é no seio das estrelas que se fabricam a matéria física (os átomos pesados), parte da qual constitui os planetas, entre eles um planeta periférico de um determinado sol, denominado por seus filhos de Terra, e que um dia viu nascer seres vivos cujo carbono, oxigênio e azoto se forjaram na fogueira da estrela Sol.

Nesse sentido, podemos compreender que todos os átomos que existem em nosso corpo tiveram sua origem no calor da nossa estrela Sol, o que nos permite compreender que nosso planeta é filho do sol e, conseqüentemente, nós também somos filhos do Sol (talvez seja por isso que tantas civilizações reverenciaram-no e algumas continuam reverenciando-o).

Os primeiros seres vivos caracterizam uma organização produtora-de-si, a qual, ao criar a sua organização informacional, geram auto-organização. Eles se diferenciam dos seres físicos que detêm apenas organização, os átomos. A auto-organização é sempre auto-eco-organização: a capacidade de lidar simultaneamente com a organização das interações internas e a organização das interações externas (Morin, 1997, p.190 e 191).



Deste modo, podemos entender que a vida emerge a partir dos átomos (matéria física). Os átomos formam os vários elementos físico-químicos tais como hidrogênio, hélio, carbono e oxigênio; estes vão formar as moléculas e estas, por sua vez, formarão as macromoléculas que, por fim, formarão a célula.

A célula é conseqüentemente uma organização, mas uma organização que

produz a si mesma, ou seja, que tem capacidade de reproduzir novos elementos físico-químicos para sua sobrevivência, devido a sua organização informacional (DNA), o que vai caracterizar não somente uma organização, mas sim, uma auto-organização.

Conforme estudos da origem das espécies, os primeiros seres vivos, detentores de **auto-organização** viva, que conhecemos são os unicelulares protocariotos. Os seres vivos unicelulares estão próximos da fronteira entre o universo físico (**physis**) e o universo da vida (*bios*). Tais seres são ao mesmo tempo organizações físicas e organizações vivas; são constituídos de elementos físico-químicos, os átomos, mas também são dotados de uma qualidade nova que não encontramos no universo físico: a auto-organização.

A origem desses seres data de mais ou menos 3 bilhões de anos. Os estudos sobre a evolução das espécies registram o aparecimento dos primeiros antropóides (seres que se encontravam entre os primatas macacos e os primatas homo) há aproximadamente 10 milhões de anos. Os homínídeos povoaram o planeta há cerca de sete milhões de anos e somente há mais ou menos 100 mil anos emergiu o *homo sapiens*, ser com características singulares em relação às demais espécies que possibilitaram o desenvolvimento da racionalidade e, conseqüentemente, do pensamento humano.

Partindo da posição em que nos encontramos, ou seja, tendo a consciência do nosso enraizamento no universo físico e no universo da vida, o que significa sermos seres vivos e corpóreos, e nos observando como espécie humana pertencente ao universo antropossocial, podemos continuar nossa caminhada em busca da compreensão da complexidade humana.

Podemos compreender hoje que o corpo humano é um sistema ou uma organização que não se reduz a uma estrutura orgânica-física-motora, como até então era entendido, mas, sim, um sistema/organização que guarda toda a complexidade presente no universo físico, no universo da vida e no universo antropossocial e que se define melhor pela palavra corporeidade, porque enquanto a palavra corpo está associada apenas ao que é orgânico-físico-motor em nós seres humanos, a palavra corporeidade permite compreender as várias partes que compõem o todo de nós seres humanos.

1. física	estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas;
2. emocional-afetiva	instinto-pulsão-afeto;
3. mental-espiritual	cognição-razão-pensamento-idéia- <b>consciência</b> e
4. socio-histórica-cultural	normas-valores-hábitos-significados-sentidos-simbolismos.

Os primeiros seres vivos caracterizam uma organização produtora-de-si, a qual, ao criar a sua organização informacional, geram **auto-organização**. Eles se diferenciam dos seres físicos que detêm apenas organização, os átomos. A auto-organização é sempre auto-eco-organização: a capacidade de lidar simultaneamente com a organização das interações internas e a organização das interações externas (Morin, 1997, p.190 e 191).

A idéia de **physis** significa que o universo físico deve ser concebido como o próprio lugar da criação e da organização. A **physis** é comum ao universo físico, à vida, ao homem (1997, p.31).

Dentro das concepções científicas aceitáveis até então, a **consciência** é um fenômeno emerso a partir da espécie humana, em razão da sua capacidade cognitiva. Contudo, os estudos da neurobiologia vêm apontando a possibilidade da presença de uma protoconsciência nos seres unicelulares, que, no processo evolutivo das espécies, culminou na complexa consciência humana. Ver Damásio, O mistério da consciência, Ed. Companhia das Letras, 2000.



## 4.3 A construção de uma visão de mundo fragmentada

Segundo João (2003), o conceito de corporeidade define o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É por meio do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o ser. A corporeidade envolve quatro dimensões:

Todas as dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade. É nesse sentido que buscamos a compreensão da complexidade humana, tanto no nível individual e social quanto no cósmico. Portanto, a corporeidade é o resultado complexo da articulação do universo físico (*physis*), do universo da vida (*bios*) e do universo antropossocial.



Com base na estruturação teórica do processo da vida que sucintamente apresentamos, descobrimos que nesse processo aprendemos a raciocinar/pensar e o mais fantástico: refletir sobre nós mesmos e sobre todas as coisas. Essa é possivelmente a dádiva maior de nossas vidas — nos saber.

Contudo, tomar conhecimento de que somos unidade não nos leva a vivermos como tal. O intento desse texto é exatamente manifestar o quanto vivemos distantes dessa unidade. Para ilustrar esse fato referencio as palavras de Georges Gurdjieff transcritas por Ouspenski<sup>1</sup>:

“Considerado em si, o ser de um homem apresenta múltiplos aspectos. O do homem moderno caracteriza-se, sobretudo pela ausência de unidade em si mesmo e pela ausência ainda de qualquer traço dessas propriedades que lhe agrada em especial atribuir-se: a “consciência lúcida”, a “vontade livre” um “Ego permanente” ou “Eu” e a “capacidade de fazer”. Na verdade, por mais que isso lhe possa parecer espantoso, direi que o traço principal de um homem moderno, o que explica tudo o que lhe falta, é o sono (...). O homem moderno vive no sono. Nascido no sono, morre no sono”.

Refleta sobre essas palavras e vamos em frente.

Ouspenski, P.D. Fragmentos de um ensinamento desconhecido (em busca do milagroso). São Paulo: Pensamento. S/D.

Fazer, nesse sentido, se refere a capacidade de realizar porque se sabe. Como diz um provérbio Zen: “Saber é não fazer, ainda não é saber”.

Na atualidade, vemos grande movimento de idéias, pensamentos e teorias que buscam apontar as evidências de que precisamos compreender o mundo de forma global, holística, unitária ou qualquer outro termo que possa dar esse sentido. Para contextualizar, de forma mais precisa, este acontecimento, é importante compreender que a origem desse movimento não está nos dias atuais ou em décadas recentes. Ao contrário, podemos encontrar pensadores desde antes de Sócrates (século V a.C), ou seja, os pensadores pré-socráticos, como Heráclito, indicando uma forma complexa de ver o mundo e os seres humanos. Encontraremos também em Espinosa, no século XVII, filósofo contemporâneo de Descartes, um pensamento que busca a compreensão do todo. Contudo, o que impulsionou as discussões em direção a uma visão de mundo holística, global ou unitária foram as descobertas realizadas por físicos como Max Planck e Einstein, no final do século XIX e início do século XX, que colocaram em questão a lógica que determinava, e ainda determina, a forma de construir o conhecimento científico, e que parte da disjunção, ou seja, do separar as partes de um objeto de estudo para conhecê-lo.

A forma de compreender o mundo a partir da separação foi determinada, principalmente, pelo pensamento clássico. Com Platão e Aristóteles, cristalizamos a concepção de ser humano como um ser racional. Essa idéia sedimentou-se a partir do século XVII por meio da visão cartesiana e dos seguidores do racionalismo que dividiu a natureza em dois domínios: o da mente (*res cogitans*) e da matéria (*res extensa*). A alma estaria separada do corpo, assim como o espírito estaria da matéria. Isso se reflete no nosso cotidiano, que chamamos de realidade e está impregnado na forma como fazemos ciência. Podemos constatar que as ciências ditas humanas tratam das esferas afetas a *res cogitans* e as naturais, daquelas ligadas a *res extensa*.



Refleta sobre a questão anterior. Na sua escola, como a área de educação física e por analogia as práticas corporais são vistas? Você percebe algumas separação. Alguma sub-valorização?



No fundo, essa divisão está presente em todos os processos da sociedade. No trabalho, também temos a separação entre o fazer manual e o intelectual e nas escolas, temos as disciplinas que tratam da dimensão cognitiva separadas daquelas que tratam da dimensão física.

Falamos anteriormente de um mergulho radical. Vamos continuá-lo agora, resgatando a história das civilizações.

### 4.3.1 Uma viagem pela história do pensamento e da civilização ocidental

Dos Gregos nasceu a raiz da cultura ocidental. Desde os antigos Aqueus houve vasto cultivo das atividades corporais. Na *iliada*, consta que esse povo só se sentia pleno quando jogava, e que tais jogos seguiam regras codificadas minuciosamente. Esses jogos faziam parte de uma cultura corporal ligada à iniciação filosófica, médica e pedagógica. Aos cuidados com o corpo, subjazia um comprovado ascetismo, mesmo que sua ligação estivesse apoiada no caráter lúdico, militar, terapêutico, “esportivo”, higiênico ou educativo.

O valor dado ao corpo na cultura grega era central e expressava por meio da ginástica uma vasta gama de práticas que se desdobravam desde o esporte atlético da época de Homero (século. XII a.C) até a ginástica médica de Hipócrates.

**Manuel Sérgio** relata que Platão aconselhava a ginástica como atividade da higiene e forma de submeter o corpo ao comando do espírito. Encontramos nessa visão a raiz da dicotomia corpo-mente.

Na Grécia Antiga os escravos faziam todo trabalho manual pesado que os ditos homens livres não queriam realizar. Estes últimos liberavam-se do trabalho produtivo e centravam-se no trabalho intelectual. Platão dizia que enquanto possuímos um corpo mergulhado na corrupção que ele representa, seria impossível alcançar a verdade. O corpo era visto como um obstáculo, pois nele habitavam os desejos inferiores que nos impediam de alcançar o espírito. O corpo com seus apetites, sua ambição por riqueza, provocava as guerras, sedições e disputas. A conclusão a que nos leva Platão é de que o corpo é nossa parte desprezível e a alma é a porção divina e imortal que nos dignifica. O corpo deveria ser ágil e forte o suficiente para obedecer cegamente aos desígnios da alma.

Contudo, como esclarece Silvano **Santin**, na cultura grega, o corpo humano não se esgotava apenas nessa visão. Ele também era compreendido de outras maneiras; veja, por exemplo, a mitologia, com Narciso, Apolo, Dionísio e Afrodite nos quais os valores da estética e do belo eram glorificados. Assim, os valores estéticos conviviam com os valores da racionalidade.

Por intermédio do exemplo de Narciso, no qual o valor primordial é o culto ao corpo como beleza a ser contemplada e admirada, encontramos uma amplitude simbólica que vai além dos reducionismos e revela-se como arte. O corpo, nesse sentido, não pode ser vislumbrado como instrumento da razão como queriam os filósofos gregos, nem como templo da alma como queriam os cristãos, também não é a fonte de força de trabalho da

visão marxista, como também não é uma máquina como propõe a visão cibernética, pelo fato de que todas essas visões desconsideram o todo que representa o corpo.

Foi na Grécia que o relevo ao corpo adquiriu proporções jamais iguais por outros povos.

O relevo dado às atividades atléticas também influenciou outras áreas. Na medicina, por exemplo, engendrou-se o princípio de que a higiene e um bom regime alimentar influenciavam o desempenho nos estádios e eram benéficos à saúde da sociedade em geral.

Na área da política e da defesa do Estado, a ginástica na educação grega não se restringia à alimentação de direitos e necessidades dos jovens, mas também atendia às exigências sociais, sobretudo, de defesa da Polis.

Com a expansão do cristianismo e a institucionalização da igreja, os exercícios físicos e as atividades atléticas deixaram de ter a mesma influência nos costumes do povo. Como apontam Huard e Wong (1990), a igreja não era hostil aos exercícios físicos, mas não os valorizava.

Com o advento da Idade Média, a ocupação formativa era o ideal do homem cristão. Dessa forma, os exercícios físicos foram eliminados do currículo das instituições de ensino. Prevaleceu a concepção racionalista dos gregos, e o corpo passou a ser visto como fonte medonha de todo mal. As idéias de Platão prevaleceram. O corpo ainda era o vilão da estrutura ontológica do ser humano. O que valia no humano era a sua alma.

A mentalidade de que o homem é mau porque o corpo tem uma predisposição ao mal prevalecia. Aliás, tal mentalidade existiu desde a Antiguidade e se fortaleceu na Idade Média. A imagem platônica de corpo fortaleceu-se com a moralidade judaico-cristã.

O ideário cristão preconizava um corpo disciplinado e mortificado pela penitência para garantir o desenvolvimento das virtudes e preservar a pureza da alma. O corpo não passava de uma estrutura decadente, uma fonte de vícios e males, enfim, uma ameaça ao próprio humano. Como exemplo, podemos recorrer às idéias de nomes importantes do período medieval como Santo Thomaz de Aquino (1227-1274). Ele acentuava que o espírito não só diferia radicalmente do corpo, como não devia assumir qualquer papel relevante no ato cognoscitivo. O próprio São Francisco de Assis chamou o corpo de “o irmão burro”, entendendo que este deveria ser ágil e forte para obedecer cegamente ao império da alma. A concepção de corpo medieval era de que ele era o cajado da alma. A influência da Igreja neste sentido foi determinante.

### Agora é com você

Será que essa visão de corpo ainda perpassa nossa atualidade planetária? E no nosso país, na sua cidade, você vê algum indício dessa visão de corpo? Reflita sobre isso escrevendo um pequeno texto para registrar e organizar suas idéias.

Essa divisão teológica entre sentidos e espírito representa até os dias atuais um ponto comum entre diversas correntes religiosas que, mesmo discordantes em outros assuntos, guardam em comum uma moralidade e um clima de que o aspecto sensorial é associado a pecado e ilusão.



Se a cultura grega é o berço da cultura ocidental, sua influência ainda se faz presente em nossa cultura corporal? Você percebe, em nossa área de atuação, evidências dessa influência? Experimente discutir e tratar dessas influências no processo das aulas no Programa Segundo Tempo.



**CUNHA, Manuel Sérgio V. A prática e a Educação Física. 2ed. Lisboa: Portugal: Compendium, S/D.**

**SANTIN, Silvano. Educação Física: outros cainhos. Porto Alegre: EST, 1990.**

A ciência medieval oscilava entre razão e fé. A finalidade era compreender o significado das coisas. O que não podia ser explicado pela razão era transferido para o campo da fé (teocentrismo) e o que acontecia sem uma explicação conhecida era visto como “milagre”. E assim tudo se encaixava.

Por volta do século XIV, a ausência de preocupação com as questões corporais começou a mudar, principalmente, por influência de Galeno (príncipe dos médicos), que pôs em questão a ortodoxia médica e o sistema educativo. Com isso, a ginástica retomou o prestígio que possuía na Antigüidade.

Os jogos, sobretudo no meio aristocrático, desenvolveram-se amalgamando toda uma ética e uma estética rebuscadas e uma forte exigência com o asseio. Com o aval da elite, os exercícios passaram a ter amplo favorecimento. Os jogos difundiram-se e os exercícios passaram a ser foco de estudo e catalogação seguindo, sobremaneira, a mentalidade terapêutica da manutenção da saúde, do combate às enfermidades e da descoberta dos segredos da longevidade.

Reputa-se a Pierre-Paul Vergerio (1349-1428) e sobretudo a Vittorino de Rambaldoni da Feltre (1378-1446), a estruturação dos primeiros passos do que hoje entendemos por Educação Física. Vittorino foi pedagogo e influenciou numerosos educadores, inclusive Santo Inácio de Loiola. Esse último entendia, a despeito da sua ligação com a Igreja, que a salvação não deveria ser o único objetivo da educação. O corpo recebeu, por meio dele, uma importância que não eliminava os valores profanos e o desenvolvimento individual.

Somente no século XV, já em meio ao Renascimento, emergiram novas visões de corpo. Diz Santin (1990):

“O cogito cartesiano superou o dualismo teológico, mas não eliminou a dualidade, apenas o substituiu pelo dualismo antropológico. O abismo se abre no interior do próprio homem. O homem é ‘res’ (coisa) pensante e ‘res’ extensa. Ele é razão e corpo ou pensamento e existência”.

Descartes, com o seu princípio *eu penso, logo existo* (cogito cartesiano), acentuou a visão de que tudo deveria passar pelos sentidos para chegar ao intelecto. Nesta afirmação está a base da instalação da ciência. A problemática relativa ao corpo, acrescenta Santin (1990), baseava-se em libertá-lo das influências dos princípios teológicos e vinculá-lo a um conjunto articulado válido de conhecimentos científicos. Esse modelo científico consolidado após a era medieval, se arquitetou a partir da mentalidade mecanicista, reducionista (que unifica o que é diferente) e simplificadora (que separa o que está junto para conhecer) de uma máquina.

Criou-se, a partir de então, um princípio de que a verdade deveria estar alicerçada na concretude dos fatos e na comprovação experimental. Isso, porém, não possibilitou que o corpo saísse da sua condição de *subespécie*. O corpo, como salienta Don Johnson (1990), continuou sendo um humilde serviçal, agora da ciência.

O corpo, segundo a ciência e a técnica, não passou da condição de objeto, não pôde falar nem se expressar, apenas obedecer. Mesmo que a ciência moderna tenha origem nas tentativas revolucionárias de libertação do dogmatismo religioso, seus pioneiros não reconheceram como verdadeiras as bases dualistas desse dogmatismo.

A visão cartesiana, raiz da nova ciência, trouxe sérias implicações éticas sobre o corpo. Ao ser removido o *status* de animalidade, de morada das paixões, construído desde a Antiguidade, o corpo passou a ser tratado como cadáver, como um conjunto de partículas em movimento, que deixou de servir como fonte de autoridade moral e intelectual, passando a ser expresso segundo padrões matemáticos. O lado não quantificável passou a fazer parte da subjetividade, ou seja, foi desprezado.

Em suma, foi a partir da dúvida como ponto inicial do método científico que Descartes concebeu sua célebre frase: *Cogito ergo sum* (penso, logo existo), acentuando que no pensamento está a essência da natureza humana. Verdadeiro é aquilo que concebemos de maneira clara e distinta. Esta é a base de seu método analítico que perpassa toda ciência moderna que nos trouxe a crença de que os fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes (fragmentação).

A valorização da racionalização analítica também ocasionou a supervalorização da mente em relação ao corpo. A conclusão de Descartes foi de que a mente e a matéria eram duas coisas dissociadas. Isso influenciou todas as áreas do conhecimento que lidam com as pessoas: umas tratam do corpo e outras da mente.

De volta ao trajeto histórico, no Renascimento (séculos XV e XVI), o prestígio da ginástica médica foi marcante e ampliou-se no período Barroco (século XVII) e no Iluminismo (século XVIII). Vários médicos de renome na época recomendavam os exercícios físicos como tratamento e prevenção de enfermidades.

No período do reinado de Henrique IV, a Educação Física, se é que assim podíamos chamá-la assim naquele período, era uma atividade comum nas “academias”, locais onde se desenvolvia a cultura de variadas práticas eruditas, entre elas a esgrima, a dança e a elegância francesas.

A Europa é o berço do movimento que favoreceu a constituição do que hoje entendemos por Educação Física. Essa expressão, a despeito de muitas controvérsias, foi criação de John Locke (1632-1704), subtraindo suas bases filosóficas da clássica obra *O Emílio* de Rousseau (1712-1778). Essa referência filosófica salienta o relevo do naturalismo como fundamento para a plena realização física e moral do indivíduo.

Temos então constituídas, nesse período, a ginástica médica, a ortopedia ou ginástica corretiva e a ginástica educativa que, na França, teve como representante maior Jean Verdier (1735-1827), único no seu tempo a dominar as três expressões ginásticas. Sua concepção influenciada pelo racionalismo cartesiano e pelo Enciclopedismo constituiu uma mentalidade progressista cujo objetivo era a perfeição da espécie humana. Os métodos ginásticos passaram a receber, desde essa época, a influência das ciências naturais, fato que desencadearia a consolidação do paradigma cartesiano na Educação Física, até hoje hegemônico.



**Acredito que na sua formação em Educação Física, tenha estudado o que é método global, método parcial e método misto. Pois bem, observe como é o treinamento de atletas e as aulas de Educação Física sobretudo a partir da adolescência. Qual o método adotado com mais frequência? Que relações você pode estabelecer com ciência cartesiana?**





Observe as diferentes expressões da cultura esportiva e de jogos presentes na sua cidade. Existe alguma relação entre o perfil social dos praticantes e os tipos de prática? Caso afirmativo ou negativo, porquê? Faça correlações com outras localidades observando o processo histórico de cada modalidade.

O esporte, nascido na Grã-Bretanha no seio da cultura da elite, serviu, nos primórdios, como exercícios próprios da nobreza, de tal sorte que o homem praticante do esporte era visto como um *gentleman*. Embora sua origem advenha dos jogos, muitos deles nascidos no meio popular, a prática pela plebe era proibida.

Posteriormente, houve um processo de democratização que não significou, entretanto, semelhança de classe social. Na prática, perdurava a discriminação entre esportes plebeus (futebol, críquete, boxe) e esportes nobres (esgrima, remo, equitação).

No fim do século XVIII, o uso de banheiras passou a ser difundido, a despeito dos relatos apontarem a escassez do hábito de banhar-se.

Dessa forma, a perfumaria certamente cumpria importante função nessa cultura pouco “aquática”, pois os perfumes e, posteriormente, os sais de banho desempenhavam grande papel para iludir nossa percepção olfativa. A mentalidade higienista tornava-se crescente.

No século XIX, deu-se uma transformação brutal nos costumes sociais, sobretudo nas grandes cidades, devido a duas grandes revoluções: a do vapor e a do carvão mineral e, posteriormente, a da eletricidade e a do motor a explosão. Esses episódios causaram a duplicação da produtividade, transformando o ocidente no centro do capitalismo e da técnica.

Em virtude da mecanização, a exploração da natureza e do homem acentuaram-se. O corpo, relegado a mecanismo do processo produtivo, foi sendo moldado, cada vez mais, à forma de máquina. A concepção positivista racionalista, advinda da filosofia cartesiana e da física newtoniana, dominou a ciência e instaurou-se definitivamente nos processos sociológicos.

Nas cidades, as pessoas aglomeram-se para atender à frenética expansão da indústria e ao desejo quase insano de produtividade, de lucro e de consumo. A sociedade passou a girar em torno da produção e o homem passa a vivenciar sua coisificação (o ser humano tratado como uma coisa igual as outras).

As pessoas passaram a ser codificadas como tal. A precisão era buscada por meio de processos de controle. A técnica, o direito, o estado civil, bem como a ciência intentavam em localizar o indivíduo nas suas características específicas, distinguindo-o da massa e um complexo de cálculos e previsões começou a se opor à recusa de regulamentações sobre o nascimento, a doença, a velhice e a morte.

Em contraposição à natureza “instintiva”, que dominava o modo de viver, até então, emergiu uma moralidade que limitava, sobretudo, as relações sexuais. Apareceu também, nesse período, o procedimento anticoncepcional, contrapondo-se à bastardia - fato comum e que passou a ser repugnado.

As atividades físicas foram iniciadas por nomes como o sueco Ling (1776-1839), o alemão Jahn (1778-1852), o francês Amoros e o suíço Clias (1782-1854). Estes são referências da construção da história da nossa Educação Física. A base de seus métodos era a ginástica militar porque a maioria dos idealizadores desses métodos ginásticos era militar ou foi influenciada pelo treinamento militar.



Refleta sobre esse processo de coisificação lembrando dos vários números que você é obrigado a ter para ser considerado um “cidadão”.

Esses métodos traziam, subjacentemente, forte conteúdo moralizante. Nesse período, observou-se a introdução da ginástica mecânica com o uso de aparelhos, que inspiraram a criação de halteres, de máquinas de exercitação que posteriormente resultariam nas atuais máquinas de musculação.

O esporte apresentou grande avanço, sobretudo na Inglaterra, onde se tornou uma verdadeira instituição. Este foi o local de nascimento dos esportes da Era Moderna.

Nessa nova concepção, o indivíduo, mesmo em equipe, deveria viver a possibilidade de autogoverno e de desenvolvimento pessoal. O esporte tornava-se um negócio sério, à luz de uma ideologia do triunfo pessoal, eminentemente influenciada pela lógica liberal, o que sugere ser o indivíduo o responsável direto pelos seus sucessos e fracassos — como se o contexto não influenciasse!

Os esportes, atando-se definitivamente ao modo de vida do povo inglês do período vitoriano e daí alastrando-se por todo mundo, impulsionaram um moralismo utilitarista de luta pela vida. A competitividade e a profissionalização se multiplicaram.

A ginástica médica foi muito estudada na França perfazendo um sem-número de terapias por meio do movimento funcional que pretendia regenerar a espécie humana utilizando a ginástica racional.

Em linhas gerais, Huard e Wong (1990) acentuam que o século XIX foi o cenário de uma cultura corporal influenciada pelo desportivismo e pela ginástica higienista de Ling na esteira do idealismo de Locke, Rousseau e Kant. Essa cultura era destinada a evitar as doenças e a tornar o corpo submisso à racionalidade. Os exercícios eram realizados de forma repetitiva e mecânica, tal qual uma máquina.

A ginástica restringia-se basicamente à anatomia e à fisiologia. Acharemos também a renovação do “espírito esportivo”, que, no fundo, reedita o ideal clássico grego e acentua uma pedagogia voltada para nobres e burgueses endinheirados que freqüentavam os colégios.

Por volta do fim do século, a distância entre o “eu” e “meu corpo”, fruto da concepção positivista de ciência, influenciada pela concepção cartesiana, transformou-se em algo mais do que uma idéia, incrustando-se nas maiores instituições da sociedade. Médicos, educadores e filósofos inculcavam nas pessoas que a experiência subjetiva de seus corpos não tinha valor algum se comparada com o conhecimento objetivo existente na mão dos especialistas.

A medicina moderna nasceu da tentativa de se acabar com a suposta lacuna entre o aspecto perceptivo e o corpo material, por meio de instrumentos, análises químicas e dissecações de cadáveres. Pessoas como William Harvey e Louis Pasteur criaram um novo sistema de medicina baseado no tratamento do corpo como se ele fosse um objeto destituído de sentimentos, pensamentos e aspirações.

A saúde passou a ser vista como um funcionamento mecânico conjugado das partes do corpo. Nessa esteira de acontecimentos, a formação médica passou a seguir uma visão biomédica e toda uma rede passou a se consolidar em parceria com a indústria química, distanciando o indivíduo

Veja o filme “Tempos modernos” de Charles Chaplin. É uma obra singular que explora de forma irônica e crítica o universo da produção industrial.



da sua capacidade de cuidar de si mesmo e condenando de charlatanice todas as formas de cura popular por não possuir bases científicas. A nova visão médica passou a ver o corpo humano como uma coleção de partes distintas, cujo funcionamento só poderia ser compreendido por especialistas que sabiam consertar, seja por meio de cirurgia ou por meio de medicamentos, as partes do corpo que estavam doentes.

No ambiente da produção após a Revolução Industrial, instalou-se o processo de treinamento, que era dado para à maioria das pessoas e acentuava que seus corpos não pertenciam a si mesmas, mas a seus chefes.

Na indústria emergente surgiu a linha de montagem que exigia corpos enquadrados aos processos e aos ritmos da produção, independente das necessidades pessoais de descanso e alimentação.

Para manter-se no emprego, a pessoa deveria vencer a doença, o cansaço e as dificuldades pessoais. Aos poucos se formou uma força de trabalho alienada de seus corpos, como se estes fossem máquinas na mão de seus patrões. Marx e Engels denunciaram esse processo de subtração da relação de apropriação entre o eu e o corpo na produção. A manutenção do estado das coisas passou necessariamente pela subtração da percepção pessoal sobre seu corpo.

Nesse momento, nossa viagem pela história chega ao século XX. Reportando-se à cultura corporal, encontraremos os primeiros indícios de ruptura envolvendo educação física e esporte. Os pontos de apoio dessas duas expressões passaram a conflitar. Novos e antigos sistemas e concepções entravam em discordância. Os escandinavos estavam preocupados com questões relacionadas à saúde (fisiologia) e introduziram o jogo estreitando o contato com a natureza. Os alemães, por um lado, adotavam uma visão mais doutrinária, preocupados com aspectos da existência já sob a influência das idéias de Hitler e, por outro lado, havia movimentos mais naturalistas, nos quais o esporte se enquadrava em um sistema mais amplo com as caminhadas ao ar livre. Em contrapartida, os tchecos e os austríacos acentuavam o aspecto preparatório. Os tchecos, no início do século, constituíram poderosas associações esportivas. Já os austríacos insistiam nos exercícios de conduta em que a ginástica corretiva e de manutenção eram inspiradas na natureza. Na África do Sul, nasceu o escotismo com Baden-Powell (1857-1941); esse movimento foi criado para combater a inoperância que a falta de contato com o fazer ocasionava, principalmente, por uma educação que se tornara muito livresca e em nada preparava o jovem para a vida adulta.

O esporte, nesse período, mergulhou no propósito de exposição do humano ao limite e começou a sucumbir ao mundo das *performances* efêmeras, submetendo o corpo a esforços antinaturais, colocando em risco a própria integridade orgânica dos indivíduos.

O início do século XX marcou também a preocupação com a escultura do corpo ou sua hipertrofia, ficando claros os interesses de ordem estética.

Surgiu a ginástica rítmica acentuando o aspecto da beleza e do lúdico nos movimentos que eram muito rudes até então.

Os médicos, cada vez mais, passaram a se interessar pelo universo das atividades físicas, principalmente, em suas atuações no processo de quantificação (medidas), na biotipologia dos atletas e nos estudos da fisiologia do corpo humano. O esporte também passou a ser adotado com fins terapêuticos no período da Segunda Guerra quando foi introduzido nos hospitais ingleses como estimulante psicossomático.

O século marcou também o crescimento dos aglomerados urbanos e das novas formas de relações do homem com sua corporeidade. Os conflitos da vida social aumentaram colocando em jogo o equilíbrio orgânico. A fadiga do trabalho e das atribuições acentuou as tensões e isso desembocou na elevação do estresse a níveis alarmantes.

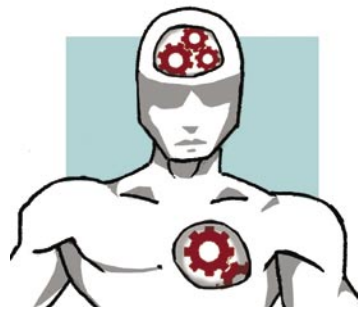
No século XX, vimos também o desenvolvimento de vários mecanismos de controle da dor e do conhecimento científico dos seus processos. As guerras influenciaram nesse aspecto. Já nos países mais desenvolvidos criou-se uma verdadeira cultura da não-dor, controlada a partir da administração medicamentosa. O exagero no uso tornou-se gritante e isso, de certa forma, é impedimento para escuta sensível dos porquês da dor.

Huard e Wong (1990) afirmam que, para as civilizações euro-americanas, o universo moderno tornou-se um mundo dócil, onde a transformação do meio natural pela técnica e humano pelo processo revolucionário seguiram uma mentalidade do progresso indeterminado, prevendo-se uma vida cada vez mais confortável. Prevaleceu, pois, um ideal psíquico de humano racional cuja intelectualização o distanciou dos aspectos emotivos, transformando-o num indivíduo mecânico e individualista.

Procuramos transportar você a uma visão histórica geral, contextualizando-o ao fenômeno da “construção” do corpo/corporeidade. Vamos agora, abrir uma página para contextualizar a nossa história específica. Nesse recorte, procuramos lançar mais clareza sobre o fenômeno da corporeidade entrelaçado a nossa cultura.



Refleta sobre a sua rotina de trabalho.  
Explore as sensações vivenciadas corporalmente ao longo dessa rotina.  
Observe como essa rotina interfere na sua corporeidade.





## A construção histórica do corpo no país “Tupiniquim”



Vamos iniciar nossa abordagem no cenário da terra *Brasilis* pelo período colonial, momento em que chegaram aqui os Europeus.

No período imperial, as atividades físicas eram pouco valorizadas. Esse fato está relacionado com a mentalidade européia vigente naquele período. Lembre que, naquele tempo, o corpo era visto como uma limitação à elevação espiritual. A busca espiritual através das religiões era característica vigente. A ética cristã era contrária ao cultivo do corpo pois o relacionava a toda danação.—Lembra? Falamos disso na explanação anterior. Não é por nada que os europeus, recém-chegados, insistiam na manutenção de suas pomposas vestimentas em meio a um calor que pedia a nudez do Índio.

Dizem até, com certa dose de ironia, que se os portugueses tivessem chegado aqui em um dia de verão baiano intenso, eles teriam seguido o exemplo dos moradores natos.

A mentalidade grega do uso da força de trabalho escravo como forma de realizar as atividades penosas também foi revivida. As atividades corporais mantiveram-se, dessa forma, atreladas à visão de inferioridade social e o trabalho manual desde então foi colocado em uma posição inferior ao trabalho intelectual.

Com a chegada da família real portuguesa (1808) e a criação da Academia Real Militar, os primeiros impulsos foram dados na introdução de atividades de caráter físico com fins formativos. A ginástica alemã, ainda em voga na Europa, foi introduzida, fazendo parte da formação militar da época.

Essas práticas não se estendiam à aristocracia, pois sua ocupação se restringia às atividades administrativas, além do que a exposição aos raios solares poderia escurecer sua tez, sobretudo, das esbranquiçadas donzelas. Isso era visto como fenômeno das camadas mais baixas da população, uma característica esteticamente abominável.



Refleta sobre esse episódio na nossa história. Em que isso influenciou na cultura corporal e conseqüentemente a corporeidade da população em seus diferentes estratos sociais?

Nas escolas, os rapazes praticavam a mesma ginástica dos militares. As meninas passaram a praticar ginástica posteriormente (anos 30 do século XX), mesmo assim a contragosto, principalmente, dos pais.

Com Rui Barbosa é que ocorreram transformações. Em 1882, então deputado, passou a proclamar abertamente a importância dos exercícios físicos para a saúde e conseguiu tornar obrigatória a prática da ginástica nas escolas. A preocupação subjacente era com a maternidade e a qualidade da raça (eugenia racial).

Desde meados da década dos 50 do século XIX até os anos iniciais do século XX, os militares, juntamente com os médicos, determinavam o modelo de atividade física. Estes últimos, enraizados em uma mentalidade higienista com fortes traços de racismo, estavam mais preocupados com preservação de um padrão físico saudável que representasse a superioridade da burguesia branca.

Por volta dos anos 1920, a ginástica alemã começou a perder espaço para a ginástica francesa, de caráter ainda mais militar. Por trás disso estava a formação de homens robustos, fortes e combativos, capazes de defender a nação em qualquer guerra.

A partir do governo Vargas (Estado Novo), a preocupação com a formação corporal, além de vislumbrar o aspecto eugênico, buscou também a formação de pessoas capazes de engendrar o progresso econômico, uma vez que as indústrias estavam chegando ao país.

Referindo-se à mulher da década de 1930 até o final da Segunda Grande Guerra, constatou-se a formação de um novo modelo, concebido por intermédio das revistas e das telas de cinema. O padrão da mulher do cinema americano invadiu os padrões estéticos da mulher brasileira. As artistas de cinema eram imitadas em detalhe. O desejo de corpos delineados, ornados, sedutores, delicados e cheios de atributos físicos surgia estruturando uma nova mulher; moderna, ágil, batalhadora e capaz de enfrentar os desafios do novo tempo que anunciava progresso. Isso, no entanto, não acrescentou liberdade à mulher. Sua função era cuidar do lar e da educação dos filhos.

Ao final do Estado Novo (governo Vargas), o perfil das atividades físicas no sistema de ensino era delineado para a formação de mão-de-obra “adestrada” e para a recuperação da capacidade de trabalho. Quase nada mudara no velho e mecânico modelo militarista de educar o corpo.

Nos anos 50 do século passado, o progressivismo de Juscelino acrescentou mais lenha na fogueira da formação de mão-de-obra. A influência dos modelos estrangeiros, sobretudo do norte americano, tornou-se marcante. No entanto, observam-se poucas mudanças de forma. O corpo era cada vez mais modelado para se encaixar em uma dinâmica maquinal.

Com o golpe militar e a instalação do governo ditatorial, o padrão de formação americana (EUA) passou a ser o referencial das escolas. A influência do modelo liberal, alimentado pelo capitalismo invadiu a sociedade brasileira. A competitividade acentuava a formação para a disputa no livre mercado e todas as instituições deviam primar pela lógica da produtividade.



Por acaso você presenciou essa influência no seu tempo de escola? Você ainda percebe traços dessa concepção no cenário escolar?



É sabido que a mulher foi relegada ao universo do lar, na construção de nossa sociedade. Contudo essa mentalidade mudou muito, sobretudo, a partir dos anos 60 do século passado. Você poderia levantar alguns fatos que estão associados essa mudança?



**Procure refletir sobre como as pessoas vivem e sua rotina de trabalho. Procure em seus corpos o resultado desse processo. Perceba no seu corpo como isso acontece. Você seria capaz de interferir nessa realidade, almejando melhor qualidade de vida no trabalho?**



**Os desenhos animados e os filmes americanos. Você se lembra? Será que eles influenciaram nossa cultura corporal, nossa corporeidade? E atualmente? Como você observa esse fato?**

**Método Cooper - método de corridas aéreas criado pelo norte americano Kenneth Cooper, que permite uma avaliação indireta da aptidão física.**

**ANZAI, C. O corpo enquanto objeto de consumo. Em: RBCE 21 (2/3), Jan/Mai 2000.**



**Refleta sobre a questão da liberação sexual. A humanidade vivenciou vários momentos, em que essa questão era vista como própria da natureza humana, e naturalmente era expressa, não havendo repressão ou culpa. Isso era típico na Antiguidade e nas comunidades indígenas. As coisas mudaram ao longo da história. Veio a culpa, a vergonha, o véu, Contudo, desde os anos 1960, sobretudo com o movimento da Contracultura, acentuaram-se as mudanças. Esse tema pode ser alvo de reflexões e experiências educativas na escola?**

A visão tecnicista passou a dominar o cenário da formação tanto fora como dentro da escola. Entende-se por tecnicismo a exacerbação da técnica em detrimento do humano. O cidadão brasileiro, nessa concepção, foi manipulado pelo sistema de produção, apartando-se ainda mais de sua corporeidade. Distanciou-se da consciência da sua produção. Seu corpo (sentido lato) passou a ser controlado tal qual uma caricatura robótica.

Retomando o contexto da ditadura militar, perceberemos que as atividades físicas e os esportes passaram a ser alvo de interesses, não declarados, de manobrista popular e amortecimento dos movimentos e atividades políticas.

As práticas nas aulas de educação física “pautavam-se” pelo controle físico por meio da repetição de técnicas gestuais, espelhadas em uma mentalidade idólatra advinda de esportes competitivos. A fantasia do super-herói, também forte influência advinda dos Estados Unidos, perpassava esse cenário.

O investimento, na década de 1970, em equipamentos destinados a avaliar competências físicas foi algo alarmante. Por trás disso, estava todo um propagandismo olimpista de detecção de talentos e uma bem arquitetada manobra para obstruir os movimentos organizados contrários à ditadura. O esporte e as atividades físicas nunca foram tão explorados como mecanismo de propaganda política.

Nessa época foi difundido no Brasil o Método Cooper. Esse fato desencadeou o nascedouro do que posteriormente seria um verdadeiro modismo do corpo. Passou a ser cada vez mais comum ver as pessoas nas ruas praticando suas caminhadas e corridinhas.

Após esse período, aconteceu a disseminação de um verdadeiro modismo do corpo. Um “renascimento” corpóreo que invadiu as grandes cidades. As academias de atividades corporais proliferaram-se. Inicialmente de maneira tímida, até que explodiram nos anos 1980. Hoje representam uma fatia considerável de mercado. Imagine qual a movimentação de capital envolvida somente na produção material que acompanha esse fenômeno!

Em suma, o século XX marcou inúmeras mudanças e abalos: duas grandes guerras e tantas outras localizadas; a conquista do espaço aéreo e sideral; a contracultura; a televisão; o computador; a revolução feminista; a física quântica; a globalização; o resgate do corpo.

Em relação ao fenômeno do resgate corporal, diz Anzai (2000):

“A pressão social para se atingir esse ideal [referindo-se aos modelos de corpo propostos pela publicidade e pela mídia] é de tal magnitude, que leva milhões de pessoas, no mundo inteiro, a gastar fortunas em regimes, cosméticos ou a recorrer à cirurgia plástica como recurso mágico para eliminar anos ou quilos, ou mesmo realçar as áreas consideradas menos favorecidas de sua anatomia.”

E mais adiante acrescenta:

“Vive-se hoje uma espécie de ditadura daqueles que querem que os fora dos padrões, principalmente os menos magros, sintam culpa de sua aparência, não

pelo fato da gordura não ser benéfica, mas porque precisam dessa culpa para alimentar uma indústria que se beneficia dessa insegurança. A pessoa que passa o dia na frente do espelho tendo como meta somente seu exterior, ou medindo o bíceps e comparando o tórax com outras pessoas, sente-se como se seu sucesso pessoal dependesse unicamente de seu corpo ou da roupa que estiver usando!”

Se analisarmos a explosão dos desejos corporais que vem ocorrendo em longa história de negações, entenderemos que o ser humano conta sua história por meio de ciclos que acentuam certas características, as quais são antagonizadas no ciclo seguinte. Então, se a modernidade marcou o aspecto mental, ficando o corpo atado aos padrões de uma sociedade do trabalho, agora vemos o “corpo” ávido na busca de prazeres (hedonismo), desgarrando-se em desejos que ressurgem alimentados pelo apelo sexual.

Entendemos que estamos imersos em um momento histórico no qual se acentua o aspecto compensatório (compensação de carências advindas da repressão ao corpo), em que os sentidos são acionados para alimentar um desejo por emoções, (veja o fenômeno dos ditos esportes radicais e/ou de natureza) que desenha um tempo em que emerge um forte apelo à vivência das sensações no corpo. Isso é observado até no ambiente dos cultos religiosos. Atualmente canta-se, dança-se, faz-se até ginástica com o padre Marcelo Rossi.

Com essa explosão de sentidos, o corpo, cada vez mais, quer aparecer. Uma verdadeira teatralidade (simulacro), que certamente busca aliviar a enorme contenção expressiva que se estende desde a Idade Média.

Inúmeros são os domínios que se desenvolveram sob influência desse renascimento corporal. Há os que fazem disso profissão, como a moda e a publicidade, dentre outras. Isso também não escapa à exploração da política e das religiões. O centro dessa exploração está na economia. O corpo é mais que nunca um veículo comercial. Nossa área está intimamente ligada a isso, sobremaneira quando se trata das academias e do movimento *fitness*.



O século XX estabeleceu a sociedade do consumo, que tanto na ordem dos princípios e do direito como na ordem dos fatos alargou profundamente o fosso que separa as classes sociais. Um século em que, como aponta Cunha (s/d) o corpo sucumbiu em definitivo às seguintes taras do capitalismo:



**Relacione esses apontamentos com o esporte. Como você trataria esse tema relacionando-o ao universo das atividades esportivas no Programa Segundo Tempo? Algumas possibilidades podem advir da discussão sobre temas como: É fato comum os atletas pousarem nus para revistas. O modelo corporal atlético tem outra valorização na atualidade? E a modelagem corporal associada ao uso de artifícios externos (anabolizantes, cirurgias) para ser alcançada. E o vestuário no meio esportivo. Mudou?**



**Observe na televisão, internet, outdoors, etc, a presença da publicidade (propaganda) utilizando o corpo como veículo de comunicação. O que você observa. Que análises você pode fazer? Em que isso afeta o modo de vida seu e de outras pessoas que você conhece? Como esse tema pode ser explorado nas suas aulas? Será que os seus estudantes não podem realizar semelhante exercício para contextualizar uma discussão relacionada com o esporte/jogo que estão praticando nas aulas ou noutro lugar?**

- 1- Tara da quantificação: concepção de que tudo é número de ordem ou um elo em uma série, incluindo o humano;
- 2- Tara da exploração: concepção de que tudo está sujeito ao fim último da lucratividade, até mesmo o humano;
- 3- Tara do rendimento: concepção de que tudo que vale deve ser rentável, incluindo o humano.

O corpo, nesse sentido, transformou-se em uma poderosa mercadoria que serve para alimentar, sob penugem bastante alegórica, o desejo de consumo, em que poucos lucram (às vezes muito). O nu diferindo-se da estética concebida desde a Grécia Antiga, atrelou-se a uma mentalidade meramente comercial.



Pois bem, acreditamos que você tenha percebido o sentido dessa exploração histórica. Esperamos que tenha refletido sobre os porquês de nos encontrar na atual condição corporal/corporeidade. Entendemos, contudo, que não basta conhecer os fatos. São necessárias atitudes que transformem o estado das coisas. Somos agentes históricos. Somos capazes de transformar/mudar.

## 4.5 Corporeidade: “novos” caminhos para a Educação Física/esportes

Retornando ao cenário da Educação Física constatamos que, ultimamente, no nosso país, temos observado o crescimento das publicações relacionadas ao tema corporeidade. Dentre as publicações, destacaremos três autores que estão envolvidos nessa discussão: Silvino Santin, Maria Augusta Salin Gonçalves e João Batista Freire.

A contribuição de Silvino Santin, como coloca o próprio autor, parte de um discurso e de uma postura filosófica baseados na fenomenologia existencial (1987, p.55). Seu pensamento transcorre pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, alicerces da sua obra.

Criticando a perspectiva dualista para a compreensão do homem, o autor acentua que a Educação Física se encontra em um dos lados dessa proposta que compreende uma *educação dos valores da mente e a educação que visa desenvolver o físico* (1987, p. 23). Sempre enfatizando e aprofundando a discussão do caráter dual sobre a visão de homem, presente em nossa cultura ocidental, Santin afirma:

“o homem não age por partes, mas age sempre como um todo; o pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ora psíquicos, mas sempre totais...O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau-Ponty<sup>2</sup> descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavra e linguagem” (1987, p. 25).

Direcionando-se para o fenômeno da existência do homem, Santin discorre que é preciso voltar a sentir o homem no seu existir para captar-lhe a fisionomia toda e não apenas o verniz da racionalidade. Ainda acrescenta que:

**Maurice Merleau-Ponty** foi um filósofo existencialista-fenomenológico que reelaborou a fenomenologia de Husserl e esteve preocupado com o processo da constituição do sujeito em sua relação no mundo, discutindo a questão da corporeidade e combatendo a dicotomia sujeito-objeto ou homem-mundo. Sua obra *Fenomenologia da Percepção* é um marco teórico da discussão acerca da corporeidade.

Segundo a etimologia, **fenomenologia** é o estudo ou a ciência do fenômeno ou, ciência que procura compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade (fatos), do seu existir e da essência dessa existência.



“O homem é um ser vivo. A vida é um todo orgânico. A mínima parte em movimento do ser vivo significa o movimento do todo. As partes não agem separadamente. O sistema nervoso central garante esta unidade orgânica total” (1987, p. 76).



O existir humano se faz a partir de sua individualidade e em unidade com o mundo; o ser humano é um ser no mundo.

Cada um é o seu próprio mundo, constituindo-se a si mesmo como ser no mundo. A expressão ser no mundo não deve ser entendida como se um objeto dado fosse colocado sobre uma superfície qualquer, nem como junção ou fusão de duas realidades que se unem, mas em uma autocriação, em que não se supõe duas peças anteriores, o homem e o mundo, mas a autoconstrução do que se chama ser no mundo, ou simplesmente existência humana (1987, p.76 - 77).

O homem, no sentido da fenomenologia, é uma corporeidade movente, falante e sensorial. O sentir traz a qualidade da sensibilidade humana em que as emoções fazem parte do existir humano. A corporeidade possibilita o resgate da emotividade humana afirma Santin (1987, p. 85).

Nesse sentido, a corporeidade pode ser vista como princípio para a orientação da nossa prática pedagógica em Educação Física. O esporte, conteúdo central das atividades do Programa Segundo Tempo, representa, assim, uma forma valiosa de lidar com as emoções e a afetividade de nossos educandos.

Emoção e afeto são expressões de nossa humanidade. No ambiente do jogo/esporte se manifestam constantemente, mas, como conteúdo, são pouco trabalhadas. Já pensou em como orientar atividades para trabalhar a raiva, o amor, o êxtase, a tensão (“adrenalina”), o companheirismo, e por aí vai? Lembre-se: corporeidade consiste na busca da consciência de todas as nossas dimensões.

Prosseguindo, outro autor que destacamos é Maria Augusta Salin Gonçalves.

Partindo de Sócrates e chegando a Hegel, a autora afirma que é a partir de Hegel que vão surgir as condições para o desenvolvimento da problemática da corporeidade. Em suas palavras a autora acentua que:

“Pensando o ser como contradição e a natureza humana como história, e valorizando o papel do trabalho na formação e na libertação do homem, Hegel abre caminho para o pensamento de realidades até então total ou parcialmente ignoradas pelos filósofos, como a problemática da corporeidade. Após Hegel, a filosofia adquire uma nova feição, e novas dimensões da realidade – esquecidas por serem marcadas pela finitude – passaram a ser alvo do pensamento filosófico, voltando-se para o homem como um ser real, vivendo em um mundo concreto, que condiciona suas ações” (1994, p.57).

Em razão disso, surgiram pensadores como Marx (1818-1883) e depois Merleau-Ponty que apontam caminhos para se pensar o homem em sua concretude, e também como ser sensível e corpóreo, destaca a autora. Para introduzir o pensamento de Marx e também de Merleau-Ponty, a autora realiza um relato histórico da problemática do homem e da sua corporeidade no pensamento filosófico ocidental.

Segundo Gonçalves, a contribuição original de Marx é o reconhecimento de que a própria consciência está imersa na concretude da vida corpórea e é explicada a partir das contradições da vida material (1994, p.58).

Para Marx, relata Maria Augusta, o homem é um ser essencialmente prático, é por meio da *práxis* que ele vai buscar a sua compreensão, em uma relação dialética entre a *práxis* material, o trabalho, e a *práxis* humana total. Marx, segundo a autora, acredita que *no trabalho criador, evidencia-se a unidade entre consciência e corpo*, sendo o trabalho manual, *ao mesmo tempo, trabalho ou atividade da consciência* (1994, p. 60). Esse trabalho criador é diferente da concepção do trabalho no padrão capitalista, que não envolve o ser humano em sua consciência e em seu corpo, alienando-o de sua raízes humanas, ou seja, da sua corporeidade.

Na intenção de evidenciar a relação corpo-mundo sensível, Gonçalves reforça a posição de Merleau-Ponty de que o real não é constituído por uma consciência pura que o determinaria, mas a relação homem-mundo é estabelecida em um contato do corpo com as coisas. A idéia fundamental do pensamento de Merleau-Ponty é a unidade do homem. A relação do corpo consigo mesmo é fundamental na relação homem-mundo. É essa relação que Merleau-Ponty afirma ser a possibilidade que se transforma no *vinculum* do Eu com as coisas. Ao olhar as coisas e tocá-las, o corpo se percebe, ao mesmo tempo, como vidente e sensível. Sendo assim, ele realiza uma reflexão, o que, até então, era atributo exclusivo da mente. Dessa forma, a reflexão é enraizada na experiência sensorial, na qual se encontra a gênese da percepção e o fundamento do mundo cultural (1994, p.67).

### Exercitando a práxis: o aqui e agora

Feche um pouco os olhos e observe como você se encontra agora. Observe sua postura corporal, sua condição emocional, seus pensamentos, sua respiração. Exercite novamente a possibilidade de trazer mais bem estar a esse momento.

Continuando, a autora diz que a experiência da unidade nos leva a pensar no homem como uma totalidade que integra os sentimentos, os pensamentos e as ações, os quais emergem de uma única origem: o nosso Eu (1994, p.99).

Outro autor que explora essa temática, relacionando-a a área de Educação Física é João Batista Freire.

Freire traz, por meio de sua obra *De corpo e alma: o discurso da motricidade* (1991), novo referencial teórico, até então inexplorado pelos autores citados anteriormente. Sua contribuição, para a discussão da corporeidade é a utilização de um arcabouço teórico vindo da Antropologia que possibilita sustentação científica do conceito de corporeidade, pois o referencial teórico utilizado pelos dois autores mencionados encontra-se em uma perspectiva filosófica.

O trabalho de Freire torna-se importante para essa discussão, pois remete ao entendimento de que a corporeidade reúne uma compreensão filosófica e científica em virtude da epistemologia da complexidade.

Partindo de uma postura crítica, em relação à visão cartesiana de mundo dual, onde espírito/mente e corpo são entidades distintas e separadas, sendo



**Observe como as crianças brincam/jogam. Elas desenvolvem sua cultura lúdica através de interações reais, concretas, totais. Não ficam imaginando como deveriam brincar, elas simplesmente se envolvem nas brincadeiras e jogos e através dessa relação aprendem (se). Você já pensou no valor dessa cultura perpassando a sua proposta pedagógica?**



o espírito/mente superior ao corpo, Freire desenvolve seu trabalho com o intuito de evidenciar a unicidade entre o sensível (corpo) e o inteligível (espírito/mente) presente no corpo, ou melhor, na ação corporal.

Para justificar a visão de mundo dualista na qual o espírito é considerado uma entidade imortal e o corpo uma entidade mortal, o autor aponta que o medo e a consciência da morte, na civilização ocidental, conduziram o homem a crer em uma superioridade e imortalidade do espírito, e, assim, a rejeitar o corpo que o colocava diante do fim de sua individualidade. Ao criticar esta concepção, o autor afirma que:

“Negar o corpo é negar a própria vida, mas é conquistar a imortalidade; a alma habita o corpo, mas não é o corpo e pode seguir vivendo quando ele perece” (1991, p.25).

A posição de Freire é que *demoraremos muito ainda para aprender a conviver com a vida e morte ao mesmo tempo, a conviver com nossa realidade corporal, que é nossa realidade mortal* (1991, p.25).

Ainda acentua que precisamos reconhecer nossa realidade corporal, pois é pela corporeidade que existimos e pela motricidade que nos humanizamos. Em nosso planeta, qualquer manifestação de vida é corporal, porque nosso corpo é a nossa realidade terrena; realidade que se prova pela motricidade. Se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados em uma mesma realidade. Eles nada significariam, sequer seriam fora da totalidade que os integra (1991, p.27). A motricidade é a síntese do humano, onde se encontram indissociavelmente o sensível e o inteligível.

Segundo Freire, o corpo é o sensível e o inteligível. O desenvolvimento da inteligência ou do inteligível depende de sua sensibilização, assim como a sensibilização do sensível depende de sua inteligificação (1991, p.30).

Freire declara que a veracidade de sua afirmação pode ser animada pela perspectiva evolucionista, pois na evolução da espécie humana, o homem utilizava-se do sensível para se manter alerta, atacar e defender, ou seja, para sua sobrevivência. A inteligência representativa entra em cena para acrescentar ao corpo mecanismos mais desenvolvidos de adaptação e sobrevivência, quando os problemas de adaptação da espécie tornaram-se mais graves. Por essa razão, é possível que para sobrevivermos em um determinado período da história, o inteligível tenha sido especialmente exigido e conseqüentemente supervalorizado, determinando sua soberania diante do sensível (1991, p.31).

Em seus estudos, Freire diz ter encontrado um sistema corporal organizado, e, deste modo, sensível e inteligível são fenômenos que não podem ser entendidos fora das realidades sistêmicas, ou seja, compreendidos de forma isolada. É por isso que só se poderá compreender um pelo outro, dentro de um sistema maior, ou seja, uma totalidade que os integra (1991, p.35).

“A abordagem sistêmica referenciada pelo autor introduz o seu trabalho no pensamento complexo proposto por Morin. Parafraseando-o, Freire acentua que nada compreenderemos sempre que tentarmos compreender a parte

isolada do todo; nada compreenderemos sempre que tentarmos compreender o todo independentemente das partes” (1991, p.61).

Outro aspecto do seu trabalho é a introdução da discussão, no campo da biologia, entre o inato e o adquirido. Ao apresentar os argumentos das duas correntes de pensamento, o autor posiciona-se evidenciando que não se pode duvidar de uma motricidade inata no homem, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de aprendizagem é uma característica determinante para a espécie humana, pois, sem a construção de uma cultura, a espécie não teria sobrevivido. Para ele, todo gesto corporal é, ao mesmo tempo, inato e adquirido, e há uma dificuldade de distinguir, em cada ação, o que é inato e o que é adquirido. O inato é um inato que sabe aprender, por isso as coisas já não podem ser compreendidas quando vistas isoladamente (1991, p.47-50).

Santin, Gonçalves e Freire desenvolvem, no ínterim da discussão da corporeidade, uma crítica ao pensamento cartesiano e à ciência positivista que vem operando ao longo da história, e cuja concepção elege a disjunção e a simplificação como característica do método científico. Nesse método, sujeito e objeto, corpo e espírito foram concebidos como entidades isoladas. O corpo foi reduzido ao seu caráter material e o espírito a uma entidade metafísica.

Essa herança, que permeia todo processo educacional, encontra-se em nível paradigmático, ou seja, no nível dos princípios, os quais determinam a forma de pensar e de conceber o conhecimento na prática educativa em todas as disciplinas científicas e em todos os graus de ensino.

Adiante, vamos exercitar a construção de possibilidades para o desenvolvimento do que poderíamos chamar, nesse contexto, de elementos para uma pedagogia da complexidade corporal, até porque a base teórica é referenciada no Pensamento Complexo apresentado por de Edgar Morin.

Sabemos que algumas propostas poderão parecer estranhas. Entretanto, antes de julgar, de cair na racionalização, procure exercitar a aceitação. Depois de tanta história de negação/repressão, precisamos reconstruir nossa corporeidade, e isso não é possível sem ousadia. Como disse Nietzsche *quem ousa vence o mais terrível dos monstros: o ridículo.*



**Imagine os homens de uma tribo saindo para caçar (habilidades muito presentes nos esportes, sobremaneira no atletismo e nas brincadeiras de pega) Como representar esse fato jogando? Sugira, a partir disso, uma situação problema: forme vários grupos como se fossem tribos distintas que entrarão em disputa pelo mesmo espaço de caça porque houve um desequilíbrio ecológico qualquer e a comida escasseou. Observe a elaboração de estratégias para chegar à caça. Observe o medo de “morrer” numa possível disputa. Troque relatos da experiência com a turma.**

## Elementos para a construção de uma pedagogia complexa da corporeidade



A importância do anel está, dentre outros fatores, na necessidade de concebermos desordem e ordem, uma na outra, co-produzindo-se. Morin ressalta que tais noções são relativas e relacionais entre si, o que introduz a complexidade lógica: *temos de pôr desordem na noção de ordem; temos de pôr ordem na noção de desordem*. Uma não vive sem a outra. Por isso, a ligação fundamental deve ser de natureza dialógica, o que implica uma *unidade simbiótica de duas lógicas, que, simultaneamente, se alimentam, se concorrem, se parasitam mutuamente, se opõem e se combatem mortalmente* (1997, p. 79).

Como esclarece João (2003), citando Morin,

“(...) a noção de dialógica deriva da noção de dialética. Enquanto a dialética da ordem e da desordem se situa ao nível dos fenômenos, a dialógica situa-se ao nível do princípio e do paradigma” (1997, p. 79).

Exemplificando essa afirmação, ao se observar um ser humano vivo, podemos constatar que a ordem ou a organização do seu organismo, prevalece como síntese, em relação à desordem contínua da morte de suas células, ou seja, ao nível do fenômeno. Vemos a manifestação dialética da relação ordem e desordem resultando, temporariamente, na síntese da ordem/organização, enquanto há vida neste organismo. Ao mesmo tempo, a cada segundo, milhões de células estão desorganizando-se e morrendo, marcando a presença irreduzível da desordem, a qual impulsiona a constante reorganização do organismo deste ser humano, o que indica que o nível do princípio e a simultaneidade contraditória da ordem e da desordem operam no seio deste organismo.

Vamos exemplificar como isso pode perpassar a nossa prática educativa. Imagine que ao chegar ao local previsto para a aula, os estudantes encontrem uma estrutura pré-montada pelo professor. Suponha que a proposta da aula está vinculada ginástica olímpica. O professor indica que eles podem explorar aquela montagem livremente. Inicialmente, uma desordem se estabelece porque são muitos estudantes e o espaço é reduzido. Os conflitos surgem. O professor observa (paciência!). Até que um dos estudantes se manifesta, dizendo que o espaço é muito pequeno para todos se exercitarem. Esse fato impulsiona a intervenção do professor que sugere uma pausa, e indaga-lhes sobre possíveis formas de resolver o problema. Surgem várias propostas, dentre as quais se elege uma para recomeçar a atividade. E assim continua... Dá-se maior organização, mas outros problemas ocorrem nos que vão sendo trabalhados gerando novas experiências.

O modelo científico inspirado na máquina, estruturado pelas idéias de Descartes e a Física mecânica de Newton está em processo de desconstrução. É o reconhecimento de que os conceitos e teorias que usamos para interpretar a realidade são muito limitados porque nossa mente racional também é limitada.

A visão de uma ordem absoluta no cosmo, advinda da concepção newtoniana, está cedendo lugar à idéia de desordem no seio desta mesma ordem mecânica aparente.

Isso nos remete à discussão de como superar esse modelo de pensamento que está impregnado no modo como realizamos nossas atividades pedagógicas.

Vemos que, a partir do pensamento complexo, uma nova constelação de conhecimentos pode nos auxiliar na ruptura com o modelo científico mecanicista positivista que orienta o pensamento das ciências.

O paradigma da complexidade propõe associar aquilo que era considerado antagônico, sem ignorar o antagonismo. Nesse sentido, mente e corpo, espírito e matéria, trevas e luz, masculino e feminino, interior e exterior (...) devem ser religados, amalgamados para constituir unidade, e isso acontece em virtude do árduo e incessante trabalho e necessariamente por meio da condição corporal.

Do paradigma da complexidade, subtraímos a idéia do anel trelógico proposto por Morin (1997, p. 345-348). O anel reúne as idéias de desordem, interações, ordem e organização.

Morin indica que é necessário ligarmos as noções de desordem, ordem e organização, até então separadas pela lógica da ciência clássica. Ele afirma que *é desintegrando-se que o cosmo se organiza* (1997, p. 48). O anel seria representado da seguinte forma:

Para um maior aprofundamento nesta concepção, ver em Morin, 1997, p.46-59.

As situações de desordem acompanham a ação pedagógica, trabalhá-las como processo construtivo fornece condições para o entendimento de que o desequilíbrio/problema é fundamental para que aconteçam novas aprendizagens. Nesse sentido, a intervenção prematuro-determinista do professor pode limitar a amplitude da experiência.

Como vimos, a origem do Cosmo se dá a partir da desordem. É fundamental compreendermos que o resgate de nossa corporeidade precisará de ações intencionais de ruptura de padrões comportamentais, ou seja, intencionalizar uma desequilíbrio, aventurar-se no desconhecido onde a desordem será vivida. Esse é um mecanismo de autoconhecimento. Observe que esse fato sempre acompanhou a história do homem, é o que nos impele à evolução.

É necessário também entender que desordem e ordem se co-produzem como acentua Morin (1997). Assim, entrelaçar em diálogo as duas instâncias nos levará à compreensão de que vivemos em constante desorganização e organização, passando por estágios de estabilidade. As relações que permitem as aprendizagens seguem um princípio de expansão e recolhimento indicando a necessidade de sair e entrar na “casa” (conhecer as coisas, conhecer-se, conhecer o outro, conhecer o que nasce a partir dessas relações). Compreender esses pressupostos e aplicá-los é o que estamos propondo.

### Como então?

Primeiramente, devemos entender que somos seres que amparamos nossa aprendizagem nos processos sensório-perceptivos. Captamos estímulos por meio dos sentidos. Esses sentidos necessitam de estimulação para se desenvolver. Caso tal estimulação não aconteça, ficaremos limitados na nossa capacidade perceptiva, ou seja, teremos dificuldade em organizar, com amplitude, as sensações. Não organizando bem as sensações, teremos também dificuldade de entendê-las e de nos expressar sobre elas. Nossas interpretações não chegarão a um entendimento profundo do que percebemos e, por conseguinte, não galgaremos um nível de consciência elevada e isso tudo acontecendo em uma complexa rede intra e extracomunicante, não linear, deslocando-se entre o caos e a ordem.

Após essa explanação, queremos que acesse, na sua memória, a imagem de um bebê engatinhado. Imagine que isso aconteça na sala da sua casa. O que você acha que ele fará? Certamente, ele não ficará parado. Se não estiver cansado, ele vai explorar esse ambiente. Vivenciará o processo descrito anteriormente.

A qualidade de tal exploração influenciará no nível de compreensão do mundo, das coisas, de si. Se as pessoas que convivem com esse bebê souberem intervir nesse contexto criativamente? Certamente, ele integrará, à sua vida, experiências que o levarão a um estado de consciência mais elevado. Percebe a importância do papel da mediação?

A corporeidade é assim, algo que se realiza por intermédio da experiência complexa do corpo na sua relação com o mundo interior e exterior.

Vamos desdobrar essa teorização na prática? Há algumas propostas que estamos experimentando e têm promovido resultados interessantes no nosso contexto.

### Propicie diversas experiências sensoriais

Estruture atividades que favoreçam diferentes experiências sensoriais de forma a ampliar a competência em captar e entender diferentes estímulos. Procure equilibrar e ampliar a exploração de nossos sentidos, evitando a concentração de estímulos sobre um ou outro órgão sensorial.

REFLITA: *A escola, herdeira autêntica da tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo* (Restrepo, citado por Assmann, 1998).

Qual(s) órgão(s) sensorial(s) que a sociedade contemporânea tem polarizado mais energia? O que isso tem acarretado? Nas suas aulas como se dá essa questão?

EXEMPLO: Imagine uma atividade em que os educandos estarão de olhos vendados e não poderão se expressar verbalmente. Nessa experiência, você pode conduzi-los a explorar seus outros sentidos. É interessante aproximá-los formando pares, trios e grupos de quatro ou mais, para que possam vivenciar a proximidade com outros colegas utilizando-se do tato, do olfato ou da simples aproximação. Muitos perceberão sensações pouco comuns ao seu cotidiano. Também se pode valer de brincadeiras da cultura popular como Gato Mia, que explora mais o sentido da audição.

### Intervenha no hábito

Estamos constantemente repetindo padrões de conduta de maneira inconsciente. Por exemplo, um dos hábitos da nossa cultura é alimentar-se em determinados horários. Fazemos isso mesmo que não estejamos necessitando de alimento. Esse hábito vicioso nos condiciona a repeti-lo e, com o tempo, nossa corporeidade se acostuma, a despeito dos prejuízos que isso nos causa. Foi uma organização construída historicamente que passa de geração a geração. Será que é possível, como sugere Morin, novas interações que desorganizem tal lógica? Seria possível que viéssemos a nos alimentar quando realmente houvesse necessidade?

REFLITA: As aulas de Educação Física, normalmente, começam com o que habitualmente chamamos de aquecimento. O aquecimento segue também certo padrão (corrida, exercícios analíticos). Será que estamos habituados a essa forma? Que outras haveriam?

EXEMPLO: Sugira aos educandos que movimentem o pescoço e a cabeça criando um ritmo e uma dança interna, mantendo a observação focada nesse segmento do corpo. Em seguida, estenda essa dança aos ombros, braços e tórax, conduzindo a atenção para cada região, sem parar o movimento do segmento anterior. Continuando, a dança interna passará aos segmentos diafragmático, abdominal e pélvico-pernas e, por fim, em

todo corpo. Peça para os estudantes refletirem sobre como sentiram cada segmento e como cada movimento específico age sobre o todo corporal. Peça que reflitam sobre quais segmentos estão mais rígidos ou que apresentam mais dificuldade de mobilização. Indague sobre as raízes dessas dificuldades.

### **Gere situações-problema que favoreçam o processo auto-reflexivo e que isso aconteça na aula e para além da aula**

REFLITA: Uma situação problema, quando bem colocada, gera um estado de desequilíbrio positiva. Esse estado desdobrar-se-á em respostas que estimulam o processo de assimilação/acomodação. Tais perguntas podem desenvolver novas aprendizagens.

EXEMPLO: Sugira que os estudantes construam um jogo a partir de uma dada condição. Por exemplo, leve a turma a um local não-convencional para se praticar jogos com bola. Coloque à disposição deles duas bolas diferentes, e estabeleça uma área de jogo. Esclareça também, que dois membros de cada equipe estarão em cima de um banco segurando uma caixa de papelão. Forme grupos, sugerindo que depois de alguns minutos, cada grupo apresentará um determinado jogo a partir dessa situação. (experimente realizá-lo!)

### **Experencie o Kaos e a ordem**

A experimentação intencional da desorganização é capaz de ampliar nossa percepção e de “quebrar” nossos padrões mentais, nossa racionalidade, como também, é capaz de penetrar em camadas mais profundas do inconsciente. Desorganizar-se para se organizar — como disse Chico Science. Em um novo patamar de compreensão, este é o passo seguinte: tirar proveito da desordem. O Kaos pode ser desencadeado em diferentes intensidades. Essa é uma questão de sensibilidade, uma vez que ele faz parte do nosso processo vital.

REFLITA: Há uma sabedoria ancestral que sustenta que os ciclos da vida acontecem de sete em sete anos e que, ao final de cada ciclo, ocorrem rupturas, mudanças profundas em todas as dimensões do nosso ser. Ocorre um verdadeiro Kaos a cada sete anos. O **Kaos** é próprio do processo vital. Sem sua vivência do Kaos, nós não evoluiríamos.

EXEMPLO: Imagine um jogo de bola no qual a bola não saia de jogo. Os jogadores só farão uso dos membros que menos dominam. Os membros mais hábeis estarão limitados por um cordão que os liga e dificulta sua livre movimentação. Não será nada fácil alcançar a meta. Dê vez em quando, dê uma parada geral (estátua), e fale para eles fecharem os olhos e observarem que sentimentos se passam. Recomece após algum tempo. Explore outras situações complicadoras, e aprofunde, por meio de discussões, o que causa receio ou desequilíbrio emocional. Amplie essa reflexão para o cenário social.

### **Desenvolva a concentração e a capacidade de manter um foco**

Vivemos em uma sociedade cheia de estímulos, que apelam por nossa atenção e consumo. Veja a Internet e a propaganda explícita no “meio” da rua. Estamos em um “campo” atravessado por um inúmeras ondas comunicantes. É difícil não se

deixar atrair e é difícil não se dispersar. Manter a concentração e o foco no aqui e agora é uma das mais complexas competências a se desenvolver. Essa capacidade de concentração e focagem desenvolve-se mediante o exercício da atenção. Desatentos, estamos sujeitos a cair nas “armadilhas”, permaneceremos no “sono” sem despertar para a realidade.

REFLITA: Na infância a dispersão é característica natural, pois a criança quer experimentar uma diversidade de fatores que se interpõem aos seus sentidos. O interesse dela recai sobre coisas e atividades com baixo nível de complexidade, não exigindo muita atenção para se realizar. Observe as brincadeiras. São mais simples. Entretanto, à medida que a criança se desenvolve os níveis de exigência aumentam. É natural que isso aconteça. O ser humano busca a complexidade, pois o seu Ser é complexo e se for desatento, não há como acessar o centro (Self).

EXEMPLO: Organize um espaço de jogo de bola em que vários obstáculos são colocados no campo. Esclareça que os obstáculos não podem ser tocados, fato que se desdobra em alguma penalidade (como por exemplo a estátua em o infrator fica congelado por 2 minutos). E por aí vai!

Experimente estender as práticas de atenção para outras situações da vida. Como exemplo: conte quantas mastigadas você dá a vez que coloca alimento na boca. Depois tente aumentar, dobrar o número de mastigadas. Dizem os macrobióticos que não se deveria mastigar menos de 50 vezes cada alimento sólido que se leva a boca. Acredite se quiser!

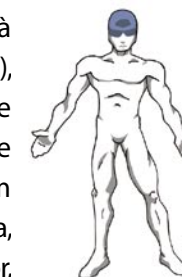
### **Explore os anéis ou segmentos corporais**

Essa referência necessita de um aprofundamento teórico para esclarecer o que estamos sugerindo. Segundo a proposta de **Reich** a pulsação energética corporal acontece segundo dois movimentos: expansão e contração. Tais movimentos são comandados pelo sistema nervoso autônomo. Eles não ocorrem de maneira uniforme em todo o corpo, mas sim por meio de estruturas segmentares que pulsam independentemente (unidades pulsantes).

REFLITA: Reich referiu-se a esse como segmentos ou anéis do corpo, comparando-os à estrutura de esfíncter das minhocas. O movimento peristáltico dos intestinos e dos outros órgãos do corpo segue este padrão: os segmentos estão ordenados em setes anéis ao redor do corpo, começando pela parte superior da cabeça e os olhos, seguindo pela região oral, a cervical, a peitoral, a diafragmática, a abdominal e finalizando na pélvis, nas pernas e nos pés.

A partir das elaborações teóricas de Reich, podemos associar a cada segmento ou anel algumas características das várias dimensões da experiência humana.

O primeiro segmento/anel, dividido em duas partes (parte superior da cabeça e olhos), está ligado, a partir dos olhos, à experiência da percepção (olhar por fora, encarar as pessoas), da autopercepção (enxergar por dentro, encarar a si próprio), e da consciência (capacidade de auto-observação, auto-análise e de enxergar a essência de uma situação) (Calegari, 2002), bem como, a capacidade da imaginação. A partir do alto da cabeça, a experiência está ligada à abertura do Ser para algo maior, seja no sentido religioso ou no naturalista (Boadella, 1992).



**Wilhelm Reich** desenvolveu seu trabalho a partir da teoria psicanalítica de Freud. Entre muitos aspectos, seus estudos contribuíram para compreensão da relação entre o corpo e a psique.

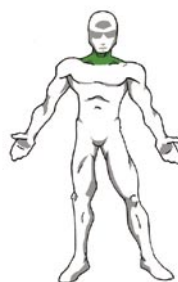
O uso da palavra **Kaos** com **K** tem a intenção de salientar o lado positivo do Kaos. Viver a desordem consciente de que a desordem é um processo necessário à nossa transformação. Neste sentido agradeço ao músico, poeta, anarquista Jorge Mautner, por essa contribuição.





O segundo segmento/anel (região oral ou da boca) está ligado à experiência da comunicação ou da emissão de sons, de como expressar nossas emoções e sentimentos (Boadella, 1992), e na crença que depositamos em nossas relações e na nossa capacidade de agir (Calegari, 2002).

O terceiro segmento/anel (cervical) está ligado a nossa experiência de estruturação da identidade (Calegari, 2002), o que reflete diretamente a nossa auto-estima. Esse segmento também traz as qualidades presentes no segmento anterior, tais como comunicação ou emissão de sons (Calegari, 2002).



O quarto segmento/anel (peitoral e braços) está ligado à expressão emocional (Calegari, 2002). Ele está relacionado à qualidade afetiva dos relacionamentos, ou seja, à união entre as pessoas (Boadella, 1992).

O quinto segmento/anel (diafragmático) está ligado ao poder pessoal, ou seja, à experiência de lidar com os limites entre o "eu" e o "outro", bem como, com os conflitos.



O sexto segmento/anel (abdominal) está ligado a capacidade de processar energia vital (carga energética), influenciando na vitalidade do corpo. Ele também está relacionado ao fato de como lidamos com as experiências emocionais básicas, tais como prazer, medo, raiva/ódio e dor.

O sétimo e último segmento/anel (pélvico) está relacionado com nosso enraizamento no corpo e com o bem-estar em viver neste planeta, no sentido de um compromisso com o corpo, com desejo de sobrevivência (Boadella, 1992) ao contato com a realidade material e com as experiências sexuais (Calegari, 2002).

No corpo, está representada nossa relação vital e, acredite, nele ficam impressos sinais que nos identificam, como se ele fosse um mapa que revela a vida que construímos. Nosso corpo é uma unidade organizada e dinâmica que evidencia o que somos nas mais diferentes dimensões, o que é passível de transformações à medida que nos conscientizamos de quem somos. Quanto mais cedo esse processo de



auto se perceber (propriocepção) acontecer, mais aptos estaremos para as transformações que a vida exige.

EXEMPLO: Explore exercícios com bola ou com outros objetos que tragam o movimento e a qualidade ligada a cada segmento/anel. Por exemplo, amarrar um barbante com bolinha de papel na cintura dos educando (use saquinho de mercado para envolver a bola) ou de outro material, para que eles explorem as diversas formas de movimentá-la. O educador vai direcionando a percepção dos alunos para sentirem o movimento físico e a experiência emocional (sensações de prazer, desprazer ou medo), mental (os pensamentos que surgem) e social (o que a relação com os colegas traz na experiência com esse exercício), podendo relacioná-las às qualidades presentes nos anéis. Observe, principalmente, nos meninos os movimentos de quadril (sexto e sétimo anéis).

## Medite

Meditar é estar todo no aqui e agora. É retornar a casa. É esvaziar-se da atividade mental que nos mantém aprisionados ao plano do ego, ao julgamento. Estar todo é um ato de plena entrega, é vivenciar a morte consciente, para que se mostre a *plenivida*, a cosmo-ciência, a consciência. *Ó senhor supremo, é no vazio de pensamento que vos encontro (Chandra Lacombe)*

REFLITA: Você já "parou" para observar os seus pensamentos?

EXERCÍCIO: Observe-os por 20 minutos. Proponho que procure um local onde não haja interferência externa de pessoas. Sente-se com a coluna ereta. Coloque as mãos nos joelhos, feche os olhos, e testemunhe seu fluxo mental. Transferindo esta experiência para o contexto de aula, simplesmente comece e/ou termine a aula com uma prática introspectiva, tanto para os estudantes perceberem que chegaram a um novo cenário, quanto para se integrar na saída da aula. Não é simples fazer essa experiência acontecer, mas a possibilidade é verdadeira quando a empatia, o respeito e a confiança são qualidades presentes na relação que o professor estabeleceu com seus educandos.

Em suma, ou em soma, nossa viagem chega ao porto (ponto final). Procuramos nesse texto aproximá-lo de uma noção/consciência de nossa complexidade, enfocando um tema que nos é muito caro: a corporeidade. Entendemos que ainda é difícil para os professores de Educação Física trabalharem com essa temática, uma vez que também estamos distantes de uma consciência corporal (corporeidade). O ponto-chave é ter coragem para começar, continuar e se entregar a um projeto de Ser que parte de dentro para fora e de fora para dentro. Isso não é nada fácil, porém a qualidade dos frutos que podem ser gerados traz vida, bem aventurança. É necessário arriscar na ruptura para se viver em um *continuum* na busca daquilo de que mais nos distanciamos, nós mesmos.

Assim, nossa mensagem buscou contextualizar uma visão ampla e específica para realçar o fato de que parte e todo se relacionam dentro de uma complexidade. A parte, nessa complexidade, insere sempre uma totalidade indissociável. Isso nos mostra que nós estamos em uma imensurável rede comunicante – o Cosmo.v

Existem milhares de técnicas estáticas ou em movimento para se chegar à meditação. Já existe disponível uma vasta literatura e até periódicos sobre o tema. O importante é que o encontro com a meditação é o encontro consigo mesmo e isso exige disciplina e coragem. Boa viagem!



## Referências bibliográficas

- ANZAI, C. **O corpo enquanto objeto de consumo**. RBCE 21 (2/3), Jan./Maio 2000. In: ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOADELLA, David. **Correntes da vida**: uma introdução à Biossíntese. 2. ed. São Paulo: Summus, 1992. CRUZ, Cláudia Soares (Trad.); KIGNEL, Rubens (Revisão técnica).
- CALEGARI, Dimas. **Bases reichianas**. São Paulo, 2003 (mimeo).
- CUNHA, Manuel Sérgio V. **A prática e a educação física**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Compendium, s.d..
- FREIRE, João Batista. **De corpo e alma** – o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir** – corporeidade e educação. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- HUARD, L ; WONG, L. **Cuidados e técnicas com o corpo**. São Paulo: Summus, 1990.
- JOAO, Renato Bastos. **Corporeidade e aprendizagem vivencial**: uma perspectiva da complexidade humana para a educação. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- JOHNSON, **Don. Corpo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo; Martins Fontes, 1999. RIBEIRO, Carlos Alberto (Trad.).
- MORIN, Edgar. **O método I** – a natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O método II** – a vida da vida. Portugal. Publicações Europa-América, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O método III** – o conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.
- \_\_\_\_\_. **O enigma do homem** – para uma nova antropologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. FERRO, Fernando de Castro (Trad.).
- \_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria<sup>a</sup> S. Dória.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1990. Matos, Dulce (Trad.).
- OUSPENSKI, P.D. **Fragments de um ensinamento desconhecido (em busca do milagroso)**. São Paulo: Pensamento. s.d.
- RIBAUT, Juan. **Radiônica**: a ciência do futuro. São Paulo: Roka, 1997.
- SANTIN, Silvino. **Educação física** – uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí, RS: Unijuí, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação física**: outros cainhos. PortAlegre: EST, 1990.

