

**LUCIANA PEDROSA MARCASSA**

*A Ludicidade nas aulas de Educação Física:  
um componente do processo ensino-aprendizagem*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CAMPINAS**

**1998**





**LUCIANA PEDROSA MARCASSA**

***A Ludicidade nas aulas de Educação Física:  
um componente do processo ensino-aprendizagem***

**Monografia de conclusão de Curso de  
Graduação em Educação Física, na  
modalidade Licenciatura, na Faculdade de  
Educação Física da UNICAMP, sob orientação  
do Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino.**

## AGRADECIMENTOS

*Eu poderia agradecer a tantas e tantas pessoas que estiveram comigo nesses quatro anos de curso, partilhando idéias, socializando saberes e discutindo “filosofias” que de certa forma vejo neste trabalho a cara de cada um.*

*A alegria, o prazer, a ludicidade que pude vivenciar com as crianças, fizeram-me lembrar de quando era criança. Hoje olho para traz e vejo o quanto fiz “HISTÓRIA”.*

*Obrigada àqueles que acreditaram em mim:*

*Mamãe, Papai, Bernardo, Mariana, Marcelo, Jocimar e Marcellino.*

*Por tudo.*

*A todas as crianças que a todo momento  
me fazem lembrar o quanto  
é importante ser criança.*

## RESUMO

*Entendendo a ludicidade como característica da cultura da criança e a Educação Física como área de conhecimento que trata pedagogicamente dos temas da Cultura Corporal, este trabalho analisou a manifestação do aspecto lúdico nas aulas de Educação Física direcionadas às crianças da primeira série do ensino fundamental. Para tanto, utilizou-se de uma combinação de pesquisa bibliográfica e empírica, tendo como técnica de coleta a observação participante. Quanto ao modo de investigação, optou-se pelo estudo comparativo entre escola pública e privada, pois acreditávamos que a estrutura da escola e as condições sócio-econômicas dos alunos pudessem interferir na manifestação do objeto estudado, fato este refutado ao percebermos que o tipo de instituição não se vincula à presença ou ausência do componente lúdico nas aulas. No entanto, verificamos que um dos fatores de maior influência na manifestação do componente lúdico pelas crianças é a compreensão que os professores têm de sua área de conhecimento, uma vez que concepções pautadas nos valores do aprimoramento da aptidão física não garantem que os conteúdos da Educação Física sejam apreendidos de forma crítica e conseqüentemente a isso, sua prática pedagógica não concebe o espaço de manifestação do componente lúdico como momento de reflexão crítica da realidade. Por outro lado, se os professores entenderem que sua disciplina curricular é fundamental para que os alunos se apropriem de uma gama de conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento, historicamente desenvolvidos e culturalmente produzidos pelo homem, provavelmente eles também reservarão um espaço em suas aulas para a manifestação do componente lúdico enquanto vivência, construção e expressão de uma cultura própria da criança.*

## SUMÁRIO

<b>1.Introdução</b>	<b>01</b>
<b>2.Cap. I – Traçando olhares sobre a Educação</b>	<b>04</b>
<b>3.Cap. II – A Educação Física escolar</b>	<b>16</b>
<b>3.1. Revisitando sua história</b>	<b>16</b>
<b>3.2. Educação Física e especificidade pedagógica</b>	<b>23</b>
<b>4.Cap. III – A Ludicidade como componente da cultura</b>	<b>28</b>
<b>5. As relações entre Educação Física escolar e Ludicidade</b>	<b>40</b>
<b>6.Conclusão: unindo o aprender ao brincar</b>	<b>52</b>
<b>7. ANEXOS:</b>	
<b>a descrição das aulas observadas e o descobrir da ludicidade</b>	<b>60</b>
<b>8. Referências Bibliográficas</b>	<b>88</b>

## 1. Introdução

Com o intuito de discutir as relações existentes entre a ludicidade e a Educação Física escolar, procurando analisar como o componente lúdico se manifesta dentro do processo ensino-aprendizagem que se explicita nessas aulas, foi necessário debatermos, separadamente, os elementos que cercaram nossa discussão para subsidiar a construção de um referencial teórico que permitisse uma análise mais consistente.

Nesse sentido, o primeiro capítulo discute a Educação, seus valores e objetivos na promoção do homem e a especificidade da escola dentro desse projeto social, já que as aulas de Educação Física próprias a esse espaço institucional devem atender aos códigos, sentidos e significados, que devem ser por ela atribuídos. Refletimos também acerca das concepções e tendências da Educação com o intuito de apontar para um entendimento de Educação Física que esteja atrelado a um projeto político pedagógico crítico, que priorize o universo cultural e que se comprometa com a transformação da realidade.

O segundo capítulo traz a questão da legitimidade da Educação Física como disciplina pedagógica, que ao incorporar os códigos e funções das instituições médica, militar e esportiva no decorrer de sua história, permaneceu desvinculada dos sentidos e significados da escola. Na tentativa de atrelar a prática pedagógica da Educação Física aos valores da instituição educacional, adotamos como conceito de Educação Física o que sua concepção crítico-superadora entende como área de conhecimento que trata, pedagogicamente, dos temas da Cultura Corporal visando uma leitura crítica de dados da realidade social concreta. A partir dessa compreensão, podemos tratar a Educação Física enquanto disciplina que trabalha um conjunto de práticas sociais culturalmente construídas e historicamente desenvolvidas pelas relações humanas e que são sistematizadas dentro do projeto político pedagógico da instituição educacional. Além de conter os valores e funções que a Educação Física deve assumir

enquanto disciplina curricular, o projeto pedagógico da escola pode ser o ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem no qual a ludicidade deve estar presente, sobretudo nas séries iniciais.

É por essa importância que o terceiro capítulo trata da ludicidade como componente da cultura, e por isso mesmo, também componente das aulas de Educação Física, cuja manifestação representa a vivência plena da cultura da criança. A partir dessa idéia, cercamos as possibilidades de manifestação da ludicidade nessas aulas através de um levantamento conceitual das compreensões do componente lúdico na cultura. Detectamos, dessa forma, a ludicidade presente nos jogos, brinquedos e brincadeiras, sobretudo quando reflete características como prazer, criatividade, espontaneidade, etc.

Ao discutirmos posteriormente como a escola vem tratando esse fenômeno, percebemos o “furto” do lúdico da cultura da criança em nome de uma produtividade escolar, esta que, baseada nos moldes da sociedade capitalista, procura uma funcionalidade para o brinquedo, o que carrega a ludicidade de adjetivos pedagógicos. Nesse sentido, o componente lúdico quando presente na escola, é trazido como recurso didático para fins produtivos e não como manifestação da cultura da criança. Entretanto, é justamente a vivência do fenômeno lúdico como componente e não como estratégia das aulas de Educação Física, que permite à criança construir e expressar sua cultura a partir de uma realidade concreta.

Os dados que nos foram desvelados com a observação das aulas mostraram as possíveis relações entre a Educação Física escolar e a ludicidade, apontando para algumas diferenças entre sua manifestação nessas aulas, e a manifestação num outro espaço totalmente diferente, como a rua por exemplo. Isto reflete a singularidade da ludicidade nas aulas de Educação Física, à medida que suas determinações enquanto prática pedagógica diferem, e muito, da dinâmica em outros espaços. Para tanto, cercamos nossa discussão em 8 temas-problemas delimitados segundo sua presença tanto na escola pública como na particular. Estes

temas-problemas que orientam nossa discussão dizem respeito às seguintes questões: 1) a ludicidade manifestada pelas crianças ou trazida como estratégia didática pelo professor; 2) a discussão das regras e participação dos alunos nas decisões da aula e no momento avaliativo; 3) a desvinculação entre o conteúdo da Educação Física e a ludicidade; 4) a pedagogia não diretiva e o passatempo; 5) a intervenção profissional no sentido da diretividade; 6) a imposição de padrões de movimento e a interrupção da manifestação lúdica pela criança; 7) a intervenção pedagógica em nome de uma produtividade; 8) a compreensão que o professor tem de sua área de conhecimento podendo interferir na manifestação lúdica da cultura da criança.

Partindo desses temas-problemas levantados com o intuito de nortear nossa análise e ainda tendo em vista o conceito de ludicidade e de Educação Física estabelecidos anteriormente, passamos para a conclusão do trabalho onde explicitamos nosso entendimento sobre o processo ensino-aprendizagem e de como o elemento lúdico deve estar inserido neste contexto.

Com esse trabalho, enfatizamos a importância da presença do componente lúdico nas aulas de Educação Física enquanto respeito à cultura da criança, mas sobretudo por associar o aprender ao brincar.

## 2. Capítulo I – Traçando olhares sobre a Educação

Temos por objetivo neste capítulo apresentar considerações gerais a respeito do tema Educação, apontando algumas de suas características no que se refere à especificidade da escola. Compreendendo, pois, a instituição educacional, será possível refletir sobre a situação e contextualização da Educação Física dentro do espaço escolar, visto que uma aula de Educação Física na escola deve possuir características singulares e próprias a esta instituição, diferenciando-se das práticas que se fazem em outros espaços como clubes ou parques por exemplo.

Assim, torna-se necessário compreender as funções sociais assumidas historicamente pela escola, uma vez que o processo educativo que nela se instaura e se desenvolve, acontece de forma articulada com a sociedade, e torna-se também dela expressão, na medida em que a escola assume finalidades educacionais político ideológicas.

Toda prática educativa contém, implícita ou explicitamente, seus pressupostos teóricos; o modo pelo qual os professores selecionam e trabalham seus conteúdos depende muito de como vêem a finalidade da prática pedagógica. Entretanto, a pluralidade de modos de interpretação, de significação e de valoração do ato educativo, sem dúvida trazem problemas à conduta concreta do trabalho escolar. Isso se dá, em boa parte, não pela gama de possibilidades de direcionamento do trabalho, mas sim pela falta de conhecimento claro dos propósitos e atividades que se assume e se desempenha dentro da escola, ocasionando muitas vezes um ensino que não tem consistência nem correspondência com as situações concretas que se processam no âmbito escolar.

Nesse sentido, cabe ao educador a busca constante de ampliação do ato de compreender o conteúdo de ensino, mergulhando em sua gênese, acompanhando o seu movimento histórico e sobretudo, remetendo ao universo cultural do qual partem os princípios

do projeto coletivo, político e social na promoção do homem. No entanto, por ser uma atividade humana, a Educação escolar reflete, mesmo que implicitamente, os valores que pretende com esta ação; tanto valores permanentes e objetivos como subjetivos, isto é, esforço humano de valoração.

Considerando este debate pertinente em vista de acreditar numa dimensão axiológica do processo educativo, SILVA (1988) tem como pressuposto inegável o fato de que *“...qualquer que seja a leitura, a captação, a tentativa de organização e operacionalização do fenômeno educativo, isso sempre se fará com base numa determinada visão de homem, de mundo, dentro e em função de uma realidade social específica”* (p.69). Assim, se todo trabalho educativo é calcado em valores e permeado de valorações, vale dizer que ele também visa, por outro lado, a transmissão, reprodução ou criação de novos valores. Daí ser importante no projeto social, que se pretende com a educação escolar, ter claro quais são seus valores e objetivos na promoção do homem.

Ora, se a Educação não é neutra, pois estabelece e veicula determinados valores na promoção de um determinado tipo de homem, ela é política. Se analisarmos a história da educação veremos o quão preocupada ela sempre esteve em formar determinado tipo de homem, de mundo e de sociedade, pois sendo política, constitui certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada.

CHARLOT (1983) vai mais a fundo e afirma que a Educação tem uma significação política de classe pois transmite modelos sociais, forma a personalidade do sujeito conforme determinadas regras de conduta moral e psicológica e é função da escola, instituição que depende das relações de força presentes no bojo da sociedade.

Quanto aos modelos sociais, são modelos de trabalho, de vida, de comportamento, de relações afetivas, de relacionamento com o coletivo e de conduta religiosa, todos transmitidos e assimilados conforme teorias que regulam e justificam certas idéias como liberdade,

honestidade, justiça, solidariedade, etc. Dessa forma, a Educação veicula modelos sociais de comportamento, porém nem sempre são assimilados de forma direta, como também não são sempre os mesmos modelos. Os indivíduos não são educados no mesmo espaço social, pois a sociedade não é um todo homogêneo que constrói modelos unânimes para todos os seus membros. A sociedade compreende grupos diferentes, que perseguem suas próprias finalidades, que têm uma organização interna específica e que elaboram modelos particulares de comportamento. Isto é, a sociedade é dividida em classes, não somente diferentes, mas com interesses antagônicos. E isso não quer dizer que haja uma simples justaposição desses interesses e ideais, há sim uma dominação de uma classe sobre a outra, onde os modelos da classe dominante prevalecem sobre os modelos da classe dominada. E a criança que está na escola não se encontra pura e simplesmente frente a uma diversidade de modelos, ela sofre influência daquele que é dominante, daquele que é veiculado pelos meios de comunicação de massa, daquele que é valorizado pela ideologia dominante.

A Educação é política também porque forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas. Na medida em que essas normas sociais interiorizadas pelo indivíduo traduzem as relações de força no seio da sociedade, a formação da personalidade tem um sentido político. Segundo CHARLOT (1983) *“A educação forma assim a personalidade para suportar todas as frustrações ligadas à vida social, inclusive as que são engendradas pela injustiça, pela desigualdade e pela dominação de classe”* (p.17).

Mas a Educação também é política na medida em que é encargo da escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas. A escola é uma instituição educativa e esforça-se em alcançar as finalidades perseguidas pela sociedade. Transmite modelos sociais às crianças, determina o que ela pode e o que ela não pode fazer, inculca-lhe certos ideais acerca do que é uma sociedade, de como ela funciona e quais são os deveres do cidadão. A escola desempenha, portanto, um papel político na medida

em que propaga uma educação que tem, ela própria, um sentido político. Assim, os grupos e as classes sociais procuram fazer da escola o instrumento de suas finalidades, de seus interesses e da difusão de suas idéias.

Ao confundir os interesses da classe dominante com os da própria sociedade, a escola se contenta em reproduzi-los dizendo-se laica e politicamente neutra. É ao mesmo tempo vítima e fonte de propagação da ideologia dominante que é incorporada por suas estruturas e pelas próprias relações sociais que nela se desenvolvem. E reforça os modelos dominantes à medida que prioriza uma cultura individual que não tem qualquer conexão com a realidade social. Além disso, quando a escola se isola em relação às realidades sociais na tentativa de garantir uma objetividade, ela mascara a significação política de classe.

Mas a escola não pode escapar do papel político, pois depende da sociedade seja para seu financiamento, seja para o recrutamento de professores, seja para seu controle, ou mesmo para seu reconhecimento. Nesse sentido, a dependência da escola em relação à sociedade determina os objetivos e as finalidades da instituição educacional, como também sua organização interna.

Do ponto de vista dos objetivos em Educação, SAVIANI (1996) aponta que *“Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”* (p.38). Entretanto, nem sempre os objetivos e finalidades estabelecidos pelo projeto político pedagógico da escola vão na direção da transformação da realidade. Objetivos, valores e valorações são o ponto de partida das propostas pedagógicas, porém as possibilidades de abordagem do fenômeno educativo são inúmeras e nem sempre convergentes. Ou seja, muitas delas vão ao encontro dos modelos sociais dominantes, marginalizando e selecionando seus alunos, expressando e reforçando ainda mais as diferenças sociais.

Partindo disso, para que possamos compreender melhor como as determinações político-sociais agem diretamente na prática pedagógica concreta, analisaremos três propostas educativas às quais SNYDERS (1974) chamou de *Educação Tradicional*, *Educação Nova* e *Educação Progressista*. Embora outros autores tratem da mesma temática usando nomenclaturas diferenciadas, optamos por uma que resumisse todas as propostas existentes a uma das concepções apresentadas, o que não impede de nos reportarmos a outras delas.

À *Educação Tradicional* cabe a postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. Este enfoque considera que a autoridade, a orientação, os procedimentos e os conteúdos de ensino devam se concentrar no professor – guia competente do processo educativo. Segundo CHARLOT (1983), a pedagogia tradicional define o saber por acumulação e por isso mesmo denuncia a passividade da inteligência na aquisição dos conhecimentos. SAVIANI (1986), ao (re)interpretar o problema da marginalidade relativa ao fenômeno educativo da escolarização, classifica a pedagogia tradicional como parte do grupo das teorias não-críticas, “... aquelas que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade” (p.07), ou ainda concebida como uma pedagogia da essência. LIBÂNEO (1988), classifica a educação tradicional como uma tendência da pedagogia liberal, aquela doutrina que surge como justificativa para o sistema capitalista, que ao defender a liberdade e os interesses individuais de sociedade, estabelece formas de organização social baseada na propriedade privada na qual a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os alunos devem se adaptar aos valores e normas dessa sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual.

Segundo LIBÂNEO (1988), “A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades não leva em conta a desigualdade de condições” (p.12).

Para SILVA (1988), a tendência axiológica que fundamenta a *Educação Tradicional* é o **Objetivismo Culturalista**, pois prioriza os valores culturais tomados como entidades autônomas e objetivas. Além disso, considera a transmissão e a reprodução dos valores tradicionais e cristalizados como os movimentos axiológicos mais presentes na seio desta proposta educativa.

A proposta da *Educação Nova* pretende renovar os quadros pedagógicos delineando um processo de trabalho derivado do interesse e da necessidade do aluno. Na medida em que a criança é o centro desse conjunto de preocupações e ações, torna-se desnecessária a referência aos modelos pedagógicos da escola tradicional.

SAVIANI (1986) também considera a escola nova como integrante do grupo das teorias não-críticas e do ponto de vista filosófico, aproxima-a da pedagogia da existência. Quanto à construção do saber, CHARLOT (1983) nos diz que na pedagogia nova o modo de apropriação dos conhecimentos afirma-se como essencial, bem mais do que o conteúdo desse conhecimento. O aluno entra em contato direto com a realidade e deve assimilá-la de acordo com sua personalidade, sua inteligência, sua sensibilidade, imaginação, percepção estética e contato corporal. O conhecimento conceitual é apenas uma via de acesso à realidade, pois privilegia a pesquisa ativa e o tato experimental.

LIBÂNEO (1988) entende a educação nova também como uma tendência da pedagogia liberal, diversa da tendência conservadora pois tem um caráter acentuadamente pragmático. Em termos pedagógicos, a tendência liberal renovada (*educação nova*) propõe a auto-educação – o aluno como sujeito do conhecimento – de onde surge a idéia de processo educativo como desenvolvimento da natureza infantil.

Para SILVA (1988), a tendência axiológica predominante na *Educação Nova* é o **Subjetivismo ou Psicologismo Axiológico**, uma vez que apresenta uma proposta centrada no indivíduo na qual a conexão do valor com o sujeito que valora liga indissolúvelmente valor à

valoração. Vale dizer também que se os valores são criados pelo sujeito, o que será dos fatores e elementos que transcendem ao próprio sujeito? Assim, torna-se muito difícil a formulação de normas de conduta ética e de convívio social dentro de um clima de relativismo axiológico. Contudo, à medida que esta proposta reduz o valor à valoração, considerando-o único e exclusivamente como uma projeção dos atos de valoração do sujeito humano, acaba cedendo lugar aos movimentos de transmissão e reprodução dos mesmos valores tradicionais que garantiram e garantem a sua constituição.

O termo *Educação Progressista* é usado por Georges SNYDERS (1974) quando, ao levantar críticas severas aos aspectos problemáticos da Educação Tradicional e da Educação Nova, aponta uma terceira alternativa educativa no sentido de constituir uma síntese dos pontos positivos das duas anteriores. Ao constatar que a Educação Tradicional definia-se sobretudo pela rigidez dos modelos, e a Educação Nova pela falsa idéia de participação e iniciativa trazida pelas atividades sedutoras que, no entanto, não tinham consistência de conteúdo, o autor trata de estabelecer uma relação entre os modelos e as práticas que dizem respeito ao nosso mundo, ou seja, que estejam em contato direto com o mundo do educando.

Partindo disso, considera importante tomar como ponto de partida os *conteúdos de ensino*, para então propor uma pedagogia que mantenha os aspectos realistas e elimine as possíveis deformações. Em relação à *Educação Progressista*, SILVA (1988) afirma: “*Parece-nos, em suma, que estamos diante de uma postura pedagógica que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, afirma o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação*” (p.110). Diante desse debate, podemos dizer que a Educação é política, uma vez que é no exercício cotidiano da atividade de um educador que fica nítida a relação dialética, de comprometimento, entre o ato educativo e o ato político.

A esse respeito, Paulo FREIRE (1998) convence-nos da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana. Saber que ensinar exige permanente

movimento de procura, de análise e de crítica da própria prática cotidiana é sublinhar a responsabilidade ética e política no exercício da tarefa docente. “*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo*” (FREIRE, 1988, p.24).

Esta tendência dialética que capta o modo específico de articulação da educação com o conjunto das relações sociais se faz presente na proposta da *Educação Progressista* na qual o papel da educação é colocar-se diante e a serviço da nova formação social como um instrumento de luta.

SAVIANI (1986) defende uma pedagogia que tem na prática social, para além das pedagogias da essência e da existência, o ponto de partida e de chegada. Enquanto na pedagogia tradicional (ou da essência) o ponto de partida é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor, na pedagogia nova (ou da existência) o ponto de partida é a atividade de iniciativa dos alunos. Entretanto, quando o ponto de partida é a prática social, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados.

Já CHARLOT (1983), ao esboçar uma pedagogia não-ideológica ou social, afirma que os fins da educação são fins de classe, uma vez que não podem ser abstratos e universais porque desconectados da realidade concreta. A *Pedagogia Progressista* aproxima-se bastante da pedagogia não-ideológica de CHARLOT na medida em que parte de uma análise crítica das realidades sociais e sustenta implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação.

LIBÂNEO (1988) defende uma tendência que ele vai chamar “dos conteúdos”, em que acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Não são conteúdos abstratos, mas vivos e concretos, portanto, indissociáveis das realidades sociais. São conteúdos universais, mas permanentemente reavaliados face à realidade concreta. Assim,

valoriza a escola como um instrumento de apropriação do saber e a postura pedagógica que privilegia o movimento de continuidade/ruptura.

SILVA (1988) ressalta os seguintes pontos fundamentais para a captação do entendimento das bases axiológicas de tal proposta: valorização de conteúdos e modelos educativos atualizados, diretamente relacionados ao mundo do aluno e socialmente significativos; valorização da participação ativa do educando; valorização do homem concreto, síntese de múltiplas determinações e conjunto de relações sociais e políticas; valorização do homem pertencente a uma classe social, construtor de uma sociedade e de uma história; valorização da escola enquanto agência difusora de conteúdos concretos indissociáveis das realidades sociais, enquanto espaço específico em que se dá a apropriação/ desapropriação/ reapropriação do saber; valorização de uma relação educação-sociedade crítica, porque situada e contextualizada histórica e politicamente.

Em suma, a tendência axiológica predominante na proposta da *Educação Progressista* é aquela que advém **das reflexões instauradas pelo Materialismo-Histórico-Dialético**.

Existe portanto uma satisfação da cultura elaborada que brota dos conteúdos progressistas defendida por SNYDERS (1988). Uma escola que realiza a síntese continuidade-ruptura não se deixa bloquear no dilema do se impor do alto uma cultura já perfeita, completamente acabada ou de se manter em níveis fáceis, médios.

A escola não pode deixar que a cultura primeira, a cultura de massa seja única fonte de satisfação. Entretanto, a escola deve conter uma satisfação cultural específica, resultante do valor dos conteúdos culturais. Através da continuidade ela estará em ruptura com a cultura primeira e a satisfação, embora não seja a mesma dos momentos de lazer, é relativa à especificidade da cultura elaborada (SNYDERS, 1998). E para se atingir a cultura elaborada, a dificuldade e o esforço estão continuamente presentes no aprender para a satisfação. Todavia, a escola não é detentora única e exclusiva da cultura elaborada, nem da satisfação cultural

elaborada. Fora da escola há múltiplas formas de animação, de auto-formação em que se coloca a cultura elaborada.

O que parece caracterizar a escola, diz SNYDERS (1988), é uma organização sistemática e contínua das situações, na qual cada degrau é o ponto de apoio para atingir o degrau seguinte. O sistemático da aprendizagem repousa no sistemático do saber; cada conhecimento explica a razão do outro, eles estão ligados entre si, formando cadeias que se mantêm como totalidade.

Para fazer valer o sistemático, a escola precisa da duração e esta parece ser outra característica essencial: o tempo pedagógico. A escolaridade oferece determinada continuidade; retorna-se à dificuldade, insiste-se, aprofunda-se, etc, cada conhecimento adquirido demanda uma série de tarefas sob múltiplas facetas. Enfim, progride-se num regime de permanência: a escola é uma vida contínua.

Não é fácil gostar da escola. Ela é sistemática, ela propõe projetos a longo prazo, ela exige a presença de um professor – com todas as dificuldades que ele ajuda a resolver, mas também com todas as que sua presença acarreta. Além disso, os resultados não podem ser logo recompensados e não se pode evitar o árido, o difícil, a decepção, o aborrecimento e até a dor.

Segundo SNYDERS (1988) a escola é difícil porque sua organização e sistematização exige uma mudança de nível entre a vida habitual de uma criança e as tarefas que ele deve cumprir estando nessa instituição. E por essa uma das características e justificativas da escola, é o que a torna, em muitas vezes, tão rigorosa.

*Esse esforço em direção ao cultural é particularmente severo para a criança; começa a familiarizar-se com o que a cerca; a encontrar caminhos nos seus mundos – e ela é incitada a abandonar ao que possuía para se lançar no desconhecido, ir em direção às exigências mais severas. Dai nostalgia e desgosto, temores e resistência. A escola deve primeiramente compreendê-las, admiti-las (SNYDERS, 1988, p.205).*

Na convergência entre o sistemático, o difícil e o árido, coloca-se o obrigatório; na escola a obrigação é particularmente precisa, codificada, regra que desempenha um papel em primeiro plano.

Ir à escola é uma obrigação explícita que implica estar todo o dia num espaço determinado, numa mesma sala de aula, em momentos fixos, com as mesmas pessoas e, mesmo assim, viver e trabalhar em conjunto. Todos devem fazer tudo e de tudo; tudo se dirige a todos e é a instituição, por sua vez, que decide o programa, o conteúdo, o tempo e as atividades. Enfim, o desempenho dos alunos são controlados, verificados, julgados, avaliados e corrigidos pela escola.

No entanto, o rigor, a ordem, o encadeamento, isto é, o difícil, o obrigatório e o sistemático são traços que aplicam à escola, sem os quais a escola não pode ser escola. Em relação a isso, SNYDERS (1988) aponta:

*O sonho de minha escola não é absolutamente suprimi-los, desejo mantê-los e de uma determinada maneira ampliá-los, acentuá-los. Ao mesmo tempo, quero transformá-los a partir de conteúdos renovados de tal modo que se vá em direção à satisfação cultural escolar: quero o obrigatório e a alegria presente; o difícil e a alegria presente (p.210).*

Isso parece possível na medida em que os conteúdos culturais renovados possam ser tais que o obrigatório suscite um desejo profundo, ou ainda uma curiosidade epistemológica<sup>1</sup>, criando um desejo alegre, lúdico, que desmitifique as premissas sentidas na cultura primeira.

A escola deve ter como objetivo extrair alegria do obrigatório, do difícil, propiciando caminhos para a satisfação cultural escolar. Gostaríamos que a escola tivesse a audácia de recorrer à sua especificidade, sem no entanto, descartar a ludicidade, a beleza e os sentimentos de criança.

Por vezes, vemos a escola abandonar seu próprio papel. E as brincadeiras, os jogos, a alegria acabam por ser apenas condição de estímulo intermediário e temporário.

---

<sup>1</sup> Paulo FREIRE. *Pedagogia da autonomia*. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

### **3. Capítulo II - A Educação Física escolar**

#### **3.1. Revisitando sua história**

Temos por objetivo nesse capítulo discutir a Educação Física no âmbito escolar que parece não estar dando conta de vincular sua prática pedagógica aos projetos políticos da escola. Para tratar desta questão, recorreremos à vasta história dessa área de conhecimento como prática social tentando justificar a ausência de identidade e legitimidade da Educação Física mediante a instituição educacional. Isto feito, debatemos sobre a manifestação da Educação Física escolar ainda vinculada às instituições que lhe conferiram códigos e funções no decorrer de sua história (instituições médica, militar e esportiva), esclarecendo o porquê ainda podemos encontrar aulas de Educação Física respaldadas no paradigma da aptidão física.

Após este referencial, são apontadas novas perspectivas para a Educação Física escolar baseadas na reflexão sobre a cultura corporal, perspectivas essas que podem garantir a vinculação da Educação Física com a instituição educacional e ainda, que a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos acerca das práticas corporais, sejam apropriados pelos alunos de maneira crítica e em sua totalidade. Nesse sentido, busca-se inserir os alunos no universo da cultura corporal de forma que estes sejam autônomos para o consumo, prática e usufruto dessa prática em seus momentos de lazer.

Para alcançar esses objetivos, a Educação Física no currículo escolar não deveria possuir tarefa diferente das demais disciplinas. Enquanto disciplina que se manifesta no interior da escola, que trabalha com as questões da educação e que ainda possui um conhecimento específico a ser transmitido, ela não deveria fugir da responsabilidade de ensinar, e ensinar bem. No entanto, não é o que se tem visto na prática escolar de Educação Física, uma vez que a realidade parece ser consequência do desvendar da história desta área de conhecimento que,

ao longo dos anos, veio demonstrando profundas vinculações com outras instituições que não a escola. Instituições estas que atribuíram identidade para Educação Física, enquanto esta assumia seus códigos e funções na prática social. São as instituições médica, militar e esportiva que direcionaram os caminhos pelos quais a Educação Física deveria percorrer, o que pode justificar a ausência de uma prática escolar atrelada aos códigos e funções da instituição educacional. Por isso, talvez seja possível compreender a desvinculação, até então, da Educação Física com o compromisso do ensino respaldado nos objetivos, valores e funções da escola.

Ao folhearmos as páginas que tratam da história da Educação Física no Brasil, quase sempre nos deparamos com uma série de citações que vinculam a Educação Física à instituição militar. Muitas são as relações existentes entre essas duas áreas, desde a criação da Escola Militar em 1810 com o nome de Academia Real Militar; a introdução da ginástica alemã em 1860 nas escolas militares; a fundação da Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo em 1907; até mesmo a portaria do Ministério da Guerra que criou o Centro Militar de Educação Física em 1922. Com tudo isso, a mesma importância e respeito que se dava às Escolas Militares daquela época como sinônimo de disciplina, seriedade e cientificidade, dava-se também à Educação Física, uma vez atrelada a esta instituição. Dessa forma, enquanto a Educação Física esteve vinculada aos códigos e funções da instituição militar foi entendida como elemento de extrema importância para forja daquele indivíduo forte, saudável, empreendedor, indispensável ao processo de desenvolvimento do país, que saindo da sua condição de colônia, procurava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI FILHO, 1994).

O que se nota é que essa associação entre Educação Física, educação do físico e saúde corporal não se deve exclusivamente à influência militar. Nessa compreensão, juntava-se os médicos higienistas que, calcados nos princípios da medicina social de origem européia,

imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos de organização da estrutura social redefinindo os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira. CASTELLANI FILHO (1994) diz que "*Foi, portanto, para dar conta de suas atribuições, que os higienistas lançaram mão da Educação Física definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente*" (p.43). No entanto, esse discurso acabou contribuindo para que esse corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais, política esta de eugenia e higieia da raça.

Interessante foi o fato de que esta política enfrentou barreiras pela classe dominante que estigmatizava a Educação Física vinculando-a ao trabalho manual, físico e desprestigiado, adequado aos escravos, diferente do trabalho mental, intelectual pertinente às classes dominantes. Por outro lado, a Educação Física enquanto ócio, lazer, tempo livre, sempre foi valorizada pela classe dominante, mas nunca enquanto trabalho.

Contudo, a ginástica, prática corporal de maior adoção nesta época e que condizia com os fins apontados pela instituição médica e pelo contexto social em que se desenvolvia, foi introduzida na escola a partir do Parecer de Rui Barbosa em 1822, autor este que ficou conhecido como *Paladino da Educação Física*. Ainda sem o caráter obrigatório, a Educação Física possuía poucos adeptos por parte da classe dominante, mas já apresentava profundos princípios dicotômicos entre corpo e mente e argumentação moralizadora e higiênica. Dessa forma, a Educação Física é colocada na escola com fundamentação médica e biológica, isto é, baseada nos códigos e funções da instituição médica, respaldada nos princípios do aprimoramento da saúde física e bem estar corporal.

No período de 1920 a 1928 ocorreram as reformas educacionais que contemplaram a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário com aproximação das questões da Educação e preocupação com métodos mais adequados de

ensino. Enquanto não se tinha um método nacional de Educação Física, adotava-se o método Francês trazido pelos militares à escola. O papel do professor naquela época era "*(...) dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica (...)*" (AZEVEDO apud CASTELLANI FILHO, 1994, p.76). Como o que se pretendia com a Educação Física encaixava-se ao perfil militar, eram eles mesmos quem ministravam as aulas, visto que a primeira escola superior civil de Educação Física surge somente nos anos 30.

Mas foi enfim, com a Reforma Francisco Campos em 1931, que a Educação Física assume caráter obrigatório no âmbito escolar. Entretanto, nesta época ela ganha outros dois ingredientes conferidos pelo contexto social demarcado pela revolução de 30: os princípios de segurança nacional e cumprimento para com a economia (processo de industrialização do país). Esse panorama mostra que a Educação Física no currículo escolar possuía funções bem definidas ditadas pelo contexto social da época, ainda com muitas implicações médicas e de forma mais enfática, militares.

Com o Estado Novo, a Educação Física também atende aos ideais do Estado, tendo como ideologia a exaltação da nacionalidade, disciplina moral e adestramento físico para a segurança do país contra guerras e revoltas, além de ser compensatória para o trabalhador da indústria que aqui se desenvolvia. Podemos citar, como exemplo, a responsabilidade da Educação Física da época pela capacitação física da mão-de-obra qualificada e adestrada para trabalhar nas indústrias, bem como cuidar de sua preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho. Durante esse período, a Educação Física foi totalmente entregue aos militares para que esses pusessem em prática toda sua técnica disciplinadora. Prática essa que se evidenciava pela ginástica e pela utilização do esporte que começava a se firmar como meio preparador do homem brasileiro.

O contexto social em que se encontrava o Brasil nesta época, em pleno processo de implementação de seu parque industrial, foi refletido na Reforma Capanema que contemplava a Educação Física como promotora do adestramento físico necessário ao cumprimento, por parte da juventude, de sua tarefa para com a economia nacional. Já nos estabelecimentos fabris, a Educação Física era incentivada, principalmente na forma de desportos, como unidade da empresa no sentido de uma verdadeira comunidade, possuindo claramente duas funções: socialização entre os trabalhadores e os próprios dirigentes; compensação e recuperação do desgaste e da energia física do trabalhador. Para atender a esta demanda foi criado o Serviço de Recreação Operária pelo Ministério do Trabalho em 1943, que buscava compensar os descontentamentos do trabalhador através do desporto.

Com o fim do Estado Novo e reformulações nas leis da Educação, um debate acerca dessas questões foi consolidado no sentido de redirecionar os caminhos da Educação Física. Entretanto, o que se percebe é uma inalteração nos papéis da Educação Física para com a manutenção da ordem vigente e de sua função perante a sociedade. As leis 5540/68 e 5692/71 reforçam o caráter tecnicista e instrumentalista da Educação como um todo que veio configurar-se através das mesmas funções determinadas a ela até então, buscando assegurar ao ímpeto desenvolvimentista, a mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada.

O Decreto Lei 69450/71 refere-se à Educação Física como "*(...) atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional (...)*" (citado em CASTELLANI FILHO, 1994, p.107). Fica claro neste decreto a conotação prática não significativa de uma reflexão teórica atribuída à Educação Física nesta época. Ainda tem como referência fundamental a aptidão física de índole bio-fisiológica, externando-se pela caracterização da performance esportiva que atendia à ordem produtivista da eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade brasileira.

No início dos anos 70, começa a ganhar corpo o movimento "Esporte para Todos-EPT". Aliado ao desporto de massa, foi apresentado como proposta para as classes menos favorecidas com o objetivo de convencê-las de que o desenvolvimento econômico ocorrido com o "Milagre" tinha seu correspondente no âmbito social. Essa idéia tinha como pano de fundo que o desenvolvimento social da nação implicava no acesso ao lazer e às atividades físicas tendo o EPT como sua comprovação. Por outro lado, em julho de 69, a Educação Física pautada no desporto foi colocada como obrigatória no ensino superior. Tendo como apoio o discurso da prática do esporte para representações do país em campeonatos internacionais - isto mais no final dos anos 70 começo dos 80 - na verdade tinha como intenção a transformação dos Centros Acadêmicos em centros recreativos ou clubes esportivos além da dissolução de qualquer tipo de articulação política entre os estudantes que lutavam contra o autoritarismo e a violência do aparelho repressivo do Estado. Tal fato se revela na retirada das disciplinas de filosofia e sociologia dos currículos educacionais - que tinham como característica fundamental o incentivo à capacidade crítica e participativa - introduzindo, no lugar destas, a Educação Física baseada no desporto como disciplina de caráter puramente prático e de tendência acrítica e alienante.

É evidente a influência que sofreu a Educação Física perante a ditadura militar, época que se fez presente a força pública, o autoritarismo, a censura, o civismo e o nacionalismo exacerbado, entre outras coisas. Mais uma vez a Educação Física serviu como meio manipulador do aparelho ideológico do Estado, incumbindo-se da função de preparar homens fortes, saudáveis e aptos fisicamente para defenderem a nação, enquanto alienava-se de sua capacidade de educar para a crítica, para a transformação. As escolas voltavam-se cada vez mais para o esporte, política essa incentivada pela própria ditadura militar para forjar o cidadão que almejava e com isso a Educação Física, atividade extremamente valorizada na época,

assume os mesmos códigos e funções da instituição esportiva na qual se identificava para a prática pedagógica.

Em 1980 com a abertura política e início da democratização da sociedade, começaram os questionamentos acerca da Educação Física principalmente com relação à formação profissional. Em 1980 acontece o I Congresso Norte/Nordeste em São Luiz do Maranhão, organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, fundado dois anos antes. As problematizações sobre a conjuntura sócio-política-econômica que se encontrava a sociedade brasileira, apontavam no sentido de se repensar os valores da Educação Física diante dessa nova ordem social e da promoção de reestruturações para se inserir e atender às necessidades da sociedade que procurava mudanças.

Foi mais precisamente a partir da segunda metade da década de 80 que o esporte se tornou um forte fenômeno sócio-cultural, movimentando grandes quantidades de pessoas e investimentos, tendo amplo espaço de propagação na mídia televisiva e escrita. Em 1985 um "Documento Proposta da Política Nacional de Educação Física e Desportos" partiu da necessidade de integrar a prática de Educação Física ao processo de Educação. BETTI (1991) diz que esse documento apresenta um novo conceito de Educação Física, dividindo o esporte em três dimensões: fenômeno social; elemento do processo educacional e elemento de ocupação do tempo livre. Contudo, estudiosos da área começaram a se preocupar em desvincular a Educação Física da vertente biologizante relacionando-a com a própria Educação. Tendências Psico-pedagogizantes surgiram através do discurso da "Educação Pelo Movimento" que, no entanto, não conferiram à Educação Física a especificidade necessária para a prática pedagógica.

O que se pôde notar através dessa reconstrução histórica, até aqui, é que a Educação Física sempre foi alvo de ideologias dominantes cujas funções a ela atribuídas, nortearam a manutenção da estrutura vigente além de impedirem a sua identificação com a escola. Com

isso, as instituições que deram sentido à Educação Física até então - instituição médica, militar e esportiva - ao apoiarem-se na dicotomia corpo/mente que reforçou a característica da área enquanto atividade puramente prática, baseada na aptidão física, portanto desvinculada de qualquer reflexão teórica, teve por consequência a alienação, seletividade, exclusão e desconhecimento por parte dos alunos do significado social que a Educação Física representa. É por todos esses e outros motivos que, ainda hoje, encontramos aulas de Educação Física totalmente desvinculadas do projeto político pedagógico da escola e das questões da Educação, pois sua especificidade configurou-se e ainda se configura no bojo do paradigma da aptidão física em que seus sentidos e significados estão intrinsecamente ligados aos códigos e funções de outras instituições que não a escola.

### **3.2. Educação Física e especificidade pedagógica**

Visando construir novas perspectivas para a Educação Física, perspectivas essas que estejam entrelaçadas com os significados e valores da instituição educacional, pensamos na Educação Física como "*(...) uma área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história (...)*" (DAOLIO, 1997, p.91 ). Ou seja, as aulas de Educação Física são entendidas como fatos sociais que tratam de práticas corporais culturalmente construídas e historicamente desenvolvidas.

Nesse sentido, novas tendências virão se afirmar nos anos 90, fundamentando-se principalmente na Filosofia histórico-crítica da Educação definida por SAVIANI (1986) e que tem como pressuposto o materialismo histórico-dialético baseado em Marx. É nessa concepção que BRACHT (1992) diferencia o termo Educação Física em dois sentidos: 1. Sentido restrito - que abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma

lugar na instituição educacional; 2.Sentido amplo - que designa inadequadamente todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu conjunto são abarcadas pelos termos cultura corporal ou cultura de movimento. É ao termo Educação Física em seu sentido restrito que estaremos nos referindo na discussão desse capítulo, pois é este que confere especificidade à Educação Física no interior da escola.

Entretanto, quando falamos que o objeto da Educação Física é o movimento, temos que deixar claro que não é qualquer movimento corporal nem todo movimento humano. *"É o movimento com determinado significado/sentido, que por sua vez lhe é conferido pelo contexto histórico cultural"* (BRACHT, 1992, p.16). Significados/sentidos estes, que são apropriados às práticas corporais mediante o meio onde se desenvolvem, ou seja, as práticas corporais assumem os códigos e funções de determinadas instituições que, por sua vez, conferem-lhe identidade.

Foi com esse intuito que abordamos a construção histórica da Educação Física. Parece-nos necessário explicitar que a identidade da Educação Física, em se tratando de sua manifestação no interior da escola, deve atender aos códigos e funções da instituição educacional e não das instituições médica, militar e esportiva como vem acontecendo. É o que diz BRACHT (1992) *"(...) a Educação Física em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto de atividade pedagógica e como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola"* (p.17).

A importância dada à Educação Física até os dias de hoje, dentro do planejamento curricular em nível nacional foi, enquanto atividade de caráter prático, confirmada na medida em que auxiliou outras disciplinas curriculares, já que esta não possuía um conhecimento específico, bem determinado, que garantisse sua legitimidade na escola. A tentativa de legitimar a Educação Física pela obrigatoriedade culminou na reprodução do conhecimento relativo às atividades corporais de maior destaque e reconhecimento na sociedade, de acordo

com o modelo de homem requerido pelos padrões do contexto social. Percebe-se assim, que a Educação Física, através da ginástica e do esporte, cumpriu funções predominantemente biológicas, em que o conhecimento alusivo a essas práticas, não passou da visualização e repetição de movimentos pré-estabelecidos. Com tudo isso, não se considerou um dos maiores atributos do movimento: sua forma de linguagem, cuja bagagem de comunicação e expressão é um instrumento de transmissão e aquisição dos conhecimentos historicamente construídos.

KUNZ (1991) defende que toda educação libertadora deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa, processo esse de ensino dialógico, crítico e problematizador, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva. É o que ele chama de Educação Emancipatória, em que a ação pedagógica relaciona-se dialogicamente com a ação comunicativa. Todavia, é no sentido de superação da configuração instaurada no âmbito da Educação Física escolar que se fazem necessárias as mudanças, ampliações e aprofundamentos críticos sobre o que significa, no bojo da sociedade atual, a Educação Física. Antes de mais nada, é preciso ter clareza de que a Educação Física é uma disciplina curricular que tem sentido pedagógico uma vez que o seu objeto de estudo articula-se com diferentes objetos dos outros componentes curriculares, e portanto, faz parte do projeto político pedagógico da escola.

Segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992) pode-se afirmar que “(...) *uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão*” (p.29). Mas, um currículo escolar capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada do aluno deve estar comprometido com a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social. É a lógica dialética com a qual o aluno deve ser capaz de se inter-relacionar, buscando uma visão de totalidade que se constrói na medida em que ele faz uma síntese da contribuição das diferentes

ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo é que nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada.

*É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado das diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28).*

Dentre essas áreas de conhecimento, a Educação Física é a disciplina que trata pedagogicamente dos temas da cultura corporal. Conhecimentos esses culturalmente construídos e historicamente desenvolvidos que expressam um sentido/significado no qual interpenetram, dialeticamente as intenções e os objetivos do homem e da sociedade.

Os temas da cultura corporal, nas aulas de Educação Física, desvendam-se enquanto expressões corporais como linguagem, possibilitando ao aluno que se aproprie do conhecimento acerca das práticas corporais atribuindo a elas um sentido pessoal e um significado social. Contudo, a escola deve fazer a seleção e organização dos conteúdos comprometida com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para COLETIVO DE AUTORES (1992) *“Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas”* (p.64). Esses conteúdos são os jogos, a dança, a ginástica, o esporte, as lutas, e outros temas que visam a apreensão do conhecimento através da expressão corporal como linguagem.

Como já dito, a cultura corporal, que deve ser entendida como parte da cultura humana, é resultado de conhecimentos socialmente produzidos e acumulados pela humanidade, e como tais, precisam ser sistematizados e transmitidos para os alunos na escola. A tarefa do professor é propiciar aos alunos as mesmas oportunidades de acesso à cultura corporal,

partindo do pressuposto que esses são socialmente e individualmente diferentes. Por isso, o trato com o conhecimento deve partir do acervo cultural que o aluno traz à escola no sentido de romper com a cultura primeira - conhecimento sincrético - proporcionando sua chegada à cultura elaborada através das variadas formas da cultura corporal. Deseja-se, pois, que o aluno tenha competência para discernir as possibilidades e os limites da expressão corporal enquanto linguagem e correlacioná-la com a realidade sócio-política de seu tempo.

É dentro dessa perspectiva que DAOLIO (1997) propõe a Educação a partir do movimento, superando o binômio Educação do e pelo movimento. Nesse sentido, BETTI (1992) contribui com sua idéia de cultura física, propondo soluções teóricas para esse embate com profundas implicações práticas. Assim, o que se espera com essa visão de Educação Física é que o aluno adquira um conhecimento crítico e autônomo a respeito da cultura corporal, cuja fundamentação seja capaz de educar para o lazer, usufruindo da cultura corporal de movimento. Isto é, visando autonomia necessária para “(...) *integrar as pessoas no universo da cultura corporal, de forma que possam dela usufruir para melhorar sua qualidade de vida (...)*” (BETTI, 1993, p.50).

Dessa forma, estaremos contribuindo com os indivíduos para a apropriação de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilite o consumo, a prática e a leitura críticos da cultura de movimento presente no mundo que os cerca. Dessa perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, pensamos estar atrelando a Educação Física aos códigos e funções da escola, a qual pode lhe conferir, afinal, a especificidade necessária à prática pedagógica. Com tudo isso, acreditamos estar definindo a tão sonhada identidade para a Educação Física como disciplina curricular legitimada enquanto tal.

#### 4. Capítulo III - A Ludicidade como componente da cultura.

*Seria muito bom que o período da infância continuasse a ser o domínio do lúdico, do brinquedo, da brincadeira, enfim, de criação de uma cultura da criança (MARCELLINO, 1996, p.36)*

Este capítulo tem por objetivo discutir o componente lúdico da cultura como componente das aulas de Educação Física escolar que, quando utilizado como uma alternativa pedagógica, deve ser respeitado enquanto manifestação da cultura da criança.

Verificamos que quando o lúdico é tratado como uma alternativa pedagógica, como uma estratégia nas aulas de Educação Física, pressupõe uma funcionalidade. Ou seja, quando não possui um fim em si mesmo, o lúdico tem por finalidade outro objetivo, que não consiste em sua característica primordial, atendendo a funções preestabelecidas fora de seu papel enquanto característica de determinado comportamento. Por isso, pensamos no lúdico como um elemento de vida própria, que pode ser uma estratégia de ensino quando respeitado em sua natureza e significado.

O que pretendemos, inicialmente, é fazer um levantamento de abordagens referentes ao lúdico segundo alguns autores, que, ao tratarem deste objeto de estudo, conferem-lhe sentidos e significados próprios, podendo, até mesmo, atribuir-lhe valores sociais. Após este levantamento conceitual, será discutida a questão do “furto” do lúdico da vida da criança, suas causas e conseqüências, apontando iniciativas para a garantia de um tempo-espaco para sua vivência como forma de criação de uma cultura infantil. Será enfatizada, também, a importância da ludicidade como meio de inserção na realidade, propiciando à criança uma leitura crítica da sociedade em que se insere.

O lúdico também será tratado neste trabalho como componente do processo educacional que, quando abordado de forma funcionalista (apenas como estratégia),

equipara-se ao trabalho e à produtividade escolar. Para tanto, serão feitas algumas considerações acerca da escola, de como ela se insere na sociedade, bem como sua finalidade e sua posição perante o lúdico dentro de seu projeto político-pedagógico. Finalmente, discorreremos sobre a Educação Física escolar, apontando alguns indícios alusivos ao lúdico nesta área de conhecimento, delimitando os critérios de observação deste componente na estrutura da aula, bem como definindo suas possibilidades de manifestação. Contudo, será necessário entender o fenômeno lúdico de forma mais ampla, não somente como componente do processo ensino-aprendizagem, mas como um componente da cultura.

HUIZINGA (1993) dizia que a ludicidade é vivenciada por crianças através do jogo e que na intencionalidade própria dessas crianças em vivenciar esta ação, reside a liberdade do lúdico enquanto parte da vida; ou seja, o lúdico enquanto jogo, acontece, antes de mais nada, como um ato voluntário, carregado de símbolos e significados. O autor acredita que o jogo é fato mais antigo que a cultura, pertencente à vida em geral, inclusive à dos animais.

CHATEAU (1987), contrapondo-se ao pensamento de HUIZINGA, afirma que a atividade lúdica é algo pertencente à cultura do homem, e é exatamente esse fator que o diferencia dos animais. *“Há portanto na atividade lúdica da criança algo de leve, de instável que o animal ignora, mas é justamente aí que se exprime a preeminência do homem, ser autônomo e criador”* (p.17).

Não obstante, as características da ludicidade se mantêm, e o que deve ficar claro é a não restrição da natureza do lúdico a uma esfera de atividade determinada. Além de seu significado intrínseco, possui um caráter abrangente enquanto manifestação, podendo dificultar uma tomada de posição conceitual e uma precisão das palavras que lhe atribuem sentido. Por tal motivo, faremos um levantamento conceitual dos significados e das manifestações do lúdico segundo autores que definem algumas de suas dimensões.

HUIZINGA (1993) vê a realização do lúdico no jogo, tendo sua essência no divertimento. Ressalta que este é livre, desinteressado, não sério e, ao mesmo tempo, “(...) *cria ordem e é ordem(...)*”, podendo “(...) *a qualquer momento absorver o jogador (...)*” (p.10-11), tornando-se necessidade urgente, na medida em que provoca prazer. Acredita, dessa forma, que o lúdico transcende às necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação, como também ultrapassa a esfera da vida humana, pois possui uma realidade autônoma. O autor vê, portanto, o jogo como parte integrante da vida em geral.

BRUHNS (1993) concebe a atividade lúdica como prática real das relações sociais, como produto coletivo da vida humana, podendo se manifestar no jogo, no brinquedo e na brincadeira, desde que possua tais características: desinteresse, seriedade, prazer, organização, espontaneidade etc. Considera a subjetividade corporal e o corpo como consciência, aspectos fundamentais do jogo humano em sua forma lúdica, nos quais há uma relação dialética entre a aparência e a realidade. Enfatiza ainda que “(...) *o objeto lúdico transcende o caráter de objeto como alguma coisa reconhecida pela razão (...)*” (p.29), ou seja, não se joga algo determinado, mas alguma coisa que ganha forma através do processo de mover e ser movido, em que o lúdico proporciona prazer ao movimento, e este, ao lúdico.

OLIVEIRA (1984) caracteriza a ludicidade no brinquedo enquanto exercício individual carregado de emoção, densidade, enigmas e significados; algo que provoca o imaginário e a sensibilidade da criança, ajudando-a na negação do significado e da visão aparente do brinquedo - dados pelos adultos -, fornecendo-lhe subsídios para sua inserção na realidade, na qual práticas e interpretações sociais são representadas de forma a testemunhar o imaginário infantil. O lúdico, para o autor, possui fundamentalmente caráter de não seriedade: “*Justamente por não ser sério que se torna importante. É a não seriedade que dá seriedade ao brinquedo*” (p.10).

BENJAMIN (1984), olhando para a criança, para o brinquedo e para a educação no início deste século, considera o lúdico como parte do jogo, do brinquedo, da brincadeira, diferenciando-os entre si. O brinquedo seria o instrumento do brincar e o jogo teria um caráter de imitação. Ainda insiste na relação brinquedo-criança, dizendo: “(...) *seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo*” (p.70).

ARIÈS (1981), ao retratar a criança e a história dos jogos e brincadeiras, descobre, inicialmente, a ludicidade presente nos jogos - que antes da descoberta da infância<sup>2</sup> era comum aos adultos e crianças - e posteriormente, na medida em que a criança começa a ser tratada de forma diferenciada dos adultos, a ludicidade pode ser vista também nas brincadeiras infantis caracterizando, assim, uma maneira específica de expressão cultural.

CHATEAU (1987), abordando a questão do jogo e da criança numa perspectiva psicológica, diz que o lúdico é encontrado no jogo como uma atividade séria, que prima pelo interesse<sup>3</sup>, cuja funcionalidade dá ao jogo da criança um traço particular. Ressalta ainda sobre a importância do jogo, do lúdico, da brincadeira como uma possibilidade de percepção total da criança em seu aspecto motor, afetivo, social e moral. Segundo o autor “(...) *o jogo para a criança é, em primeiro lugar, brincadeira, é também uma atividade séria em que o faz de conta, as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil, a euforia, têm importância considerável*” (p.18).

MARCELLINO (1988) percebe a atividade lúdica no jogo, no brinquedo e na brincadeira, contanto que provoque prazer e não tenha caráter produtivo em termos materiais. Afirma que esta manifestação é caracterizada pela alegria, pelo prazer de sua

---

<sup>2</sup>ARIÈS retrata a descoberta da infância através de pinturas e fotografias datadas do séc. XVI, pois antes disso a criança não era vista como tal, mas como um membro da sociedade sem importância. (p.50-68)

<sup>3</sup> Segundo CHATEAU, atividade interessada é aquela que repete um resultado interessante. (p.18)

vivência, pelo descompromisso e pela negação aos critérios de produtividade vigentes. O mesmo autor (1990) relata sua opção por uma abordagem do lúdico “*não em si mesmo*” ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira etc.), mas como um componente da cultura historicamente situada. Considera também o componente lúdico da cultura, a partir de sua manifestação nas relações sociais.

Não pretendendo restringir a ludicidade a um só conceito, visto que muitas interpretações podem ser dadas a este objeto de estudo, o trabalho seguirá na perspectiva defendida por MARCELLINO, cuja proposta fornece subsídios e fundamentações para uma alternativa pedagógica. Nesta linha teórica, o lúdico é visto em duplo aspecto: como produto e processo, enquanto conteúdo e forma da cultura da criança, considerando, então, a ludicidade, o brinquedo, a brincadeira, como componentes fundamentais do processo educativo. No entanto, essas características próprias da cultura da criança estão cada vez mais sendo subtraídas de seu cotidiano, entre outros fatores, pelo próprio processo educacional.

De qualquer forma, parece-nos que o período da infância deveria ser marcado pelo descompromisso, pela festa, pelo jogo, pela diversão, enfim, pelas atividades lúdicas. Contudo, não é o que percebemos na criança integrante da sociedade em que vivemos. O que se vê é uma diminuição do tempo e do espaço de vivência do lúdico pela criança em nome de uma preparação para o futuro; preparação esta que atende a critérios adultos e moldes de produtividade social.

Assim, a produção cultural da criança - que acontece nos momentos lúdicos - é desprezada em função de uma produção cultural dirigida para a criança (PERROTTI, 1990), que a considera um investimento futuro na medida em que consome os bens materiais a ela impostos, em busca de benefícios posteriores. Esta aparência de inutilidade da infância, reforçada pela dominação exercida pelos adultos, descarta toda capacidade crítica e criativa

da criança e ainda desvaloriza sua produção cultural e seu direito à participação ativa na sociedade em que vive. Ou seja, há um esmagamento dessa capacidade em nome de um futuro dito “socialmente estável”.

Há ainda a especulação imobiliária diminuindo o espaço do lúdico, as obrigações escolares restringindo o tempo das brincadeiras, a própria industrialização do brinquedo impondo às crianças os meios, as formas e os objetos para brincar. Tudo isso causa o “furto” do lúdico no período da infância, que gera, entre outras coisas, obrigações precoces, trabalho infantil, consumo de bens materiais prontos, dominação dos valores dos adultos pelas crianças e a impossibilidade de vivência de atividades espontâneas, de livre escolha, que propiciam prazer e felicidade sem qualquer interesse utilitário ou material (MARCELLINO, 1992).

O lúdico é um meio de inserção na realidade e, portanto, deve ser respeitado e garantido a todas as crianças, pois é o mecanismo de expressão fundamental de sua cultura, cuja simbolização de experiências e desejos representam uma leitura crítica da realidade. Além disso, a ludicidade é um espaço de produção da cultura da criança, e talvez seja somente neste espaço que ela tenha, realmente, participação ativa na sociedade em que vive.

Se existe alguma coisa que é característica da infância é a sua capacidade de brincar (Alves apud MARCELLINO, 1992). Através do brincar, a criança exercita sua habilidade crítica e criativa, simbolizando sua realidade e, ao mesmo tempo, inserindo-se nela. Dessa forma, o lúdico proporciona sentir prazer, ter alegria, recusando os critérios de produtividade social, fazendo que a criança sinta-se autônoma e independente na construção de seu próprio conhecimento. Segundo MARCELLINO (1992, p.80):

*É para ser reconhecida como gente, como igual, que a criança tenta corresponder às exigências que lhe são impostas e que a obrigam, praticamente, a renunciar, cada vez mais precocemente, a viver sua faixa etária, e ao direito de sonhar.*

Nessa tentativa de serem reconhecidas, as crianças, movidas pelos seus próprios pais, cada vez mais cedo estão indo às escolas em busca de um saber elaborado que as mantenha no mesmo, ou mais privilegiado, **status** social em que vivem. Neste sentido, a escola é vista como meio preparatório do futuro homem, para que, posteriormente, possa se integrar à sociedade dentro dos padrões e normas que ela exige. Entretanto, a escola não é a única detentora desse saber elaborado (SNYDERS, 1988); a construção do conhecimento depende de todas as informações transmitidas ao sujeito no decorrer de sua vida, inclusive e, principalmente, nas manifestações lúdicas. Mas é por entender a escola como parte e até mesmo como reflexo da sociedade em que se insere, que é possível dizer que sua posição perante o lúdico parece-nos um tanto utilitarista.

A escola, mais precisamente em seus primeiros anos escolares, procura uma funcionalidade para o brinquedo em nome de um objetivo qualquer que traga desenvolvimento e aprendizado para as crianças, isto é, pedagogizam o brinquedo, o jogo, as brincadeiras, as atividades lúdicas. Assim, o lúdico tem hora e local determinados para acontecer, isso quando não passa de mera distração. OLIVEIRA (1984) diz que, através do brinquedo, a pedagogia aparece justaposta ao lúdico e este passa a ser sério para as crianças, cuja ludicidade *“(...) é um objeto capaz de educá-las e torná-las felizes ao mesmo tempo”* (p.44). De qualquer forma, a escola não aceita a ludicidade como um fim; sendo assim, não percebe que por si só o lúdico é capaz, em sua manifestação, de propiciar a construção de uma cultura elaborada da criança.

Este tipo de preocupação escolar, baseada nos moldes de produtividade e utilidade social, considera apenas o produto final, elaborado a longo prazo, não fixando atenção no processo pelo qual a criança entra em contato com a realidade, podendo negar a manifestação independente dos alunos, fazendo do lúdico um espaço para a produção, um meio de trabalho que afirma a produtividade escolar.

É consenso entre os estudiosos desse assunto que há uma crise escolar. Parece-nos que um dos indícios dessa crise são os altos índices de repetência e evasão escolares. Talvez esses fatores sejam reflexo de uma recusa a esse tipo de trabalho imposto, que detectamos na escola como uma de suas principais características. Por outro lado, alguns autores, como FREITAG (1986) consideram que é a escola, e apenas a escola na sociedade de hoje, o único espaço em que a criança ainda pode continuar sendo criança.

Verificamos, então, que o sistemático, o difícil, o obrigatório, são traços marcantes da escola. Para transformá-los, não se trata de suprimi-los, mas buscar uma mudança significativa em busca do saber elaborado, juntamente com a alegria e a satisfação pela apreensão dos conhecimentos. SNYDERS (1988) diz que essa mudança deve ocorrer “(...) a partir de conteúdos renovados de tal modo que se vá em direção da satisfação cultural escolar (...)” (p.210). Na busca dessa satisfação cultural escolar, deve-se ter o obrigatório e a alegria presente; o difícil e a alegria presente; o sistemático e a alegria presente. Assim, o professor assume um papel fundamental, pois é ele quem se relaciona diretamente com o mundo da criança, viabilizando o tempo e o espaço para vivência do lúdico. No entanto, a visão da escola referente ao lúdico possui valores próprios do funcionalismo. Dentre eles, podemos citar as abordagens direcionadas ao lazer que, por consequência, são atribuídas ao lúdico pela escola e pela sociedade em que se insere: romântica, moralista, compensatória e utilitarista (MARCELLINO, 1990).

A visão “romântica” dá ênfase aos valores da sociedade tradicional e é nostálgica. Afirma-se, assim, na manutenção da ordem vigente através da retomada de atividades que existiam num certo contexto e não existem mais. Já o caráter “moralista” possui valores maniqueístas, diferenciando as atividades em boas e ruins. Direciona as atividades lúdicas para o exercício da moral e dos bons costumes. A abordagem “compensatória” coloca em campos opostos a vivência do lazer e o trabalho. As atividades lúdicas, nesta visão, são meios compensatórios

dos momentos de alienação na sala de aula e no trabalho escolar. A visão “utilitarista” vê as atividades lúdicas como meio de recuperação da força de trabalho, e o espaço de manifestação da capacidade lúdica da criança é entendido como distração, descanso e passatempo para a posterior retomada da produção escolar.

Todas essas abordagens negam a capacidade legítima da ludicidade como espaço de construção e reflexão da cultura. Para explicar este fato, recorreremos novamente a MARCELLINO (1992, p.86), que, com relação à escola diz:

*Não se trata, pois, de usar o jogo como meio para se aprender algo fora dele: um fim exterior. Proponho o oposto: que a Escola resolva aprender o jogo do sonho, buscando pistas para a felicidade. Se há algo a ser ajustado, é a realidade ao sonho, e não o contrário.*

Por esses e outros motivos, parece-nos que uma visão crítica da ludicidade enquanto canal possível de atuação no plano cultural, preparando para uma nova ordem social, revela a participação cultural que não é conformista, mas sim crítica e criativa (MARCELLINO, 1989). Então, o lúdico como componente do processo ensino-aprendizagem parece ter maior abrangência enquanto espaço de vivência da cultura pela criança e ainda pode ser um momento de reflexão de sua realidade, que encontra somente nesta perspectiva, a possibilidade de canalizar a leitura crítica para uma transformação social.

É nesta perspectiva que o lúdico deveria estar presente nas aulas de Educação Física escolar - como dito anteriormente - visto como produto e processo, enquanto conteúdo e forma, isto é, como produtor de uma cultura da criança, como espaço de manifestação desta e ainda como um meio pelo qual os conhecimentos escolares podem ser adquiridos. Assim, tanto os conteúdos da Educação Física escolar como a própria ludicidade são elementos de aprendizagem.

É certo que a Educação Física escolar deve garantir a aquisição de determinado conhecimento. Entretanto, o que se percebe é que esta área de conhecimento no interior da escola vem atendendo aos mesmos moldes desta instituição, reproduzindo os valores estabelecidos. Isto é, a Educação Física, como parte do projeto político-pedagógico da escola, atende aos mesmos critérios que qualquer outra disciplina curricular. Dessa forma, parece-nos que, como a escola e as outras disciplinas, a Educação Física também vem negando o componente lúdico da cultura da criança, através do consumo obrigatório de determinados bens. Raramente a atividade lúdica é considerada, mesmo sendo “inerente” à cultura da criança; e quando isso ocorre, ou não passa de mero passatempo e distração, ou aparece carregada de adjetivos educativos, perdendo sua verdadeira capacidade de criação: manifestação e consumo crítico e criativo de cultura.

Se a Educação Física levasse em conta o universo criativo da cultura da criança, efetuando sua tarefa educativa a partir dessa riqueza, estaria, ao mesmo tempo, garantindo o espaço para manifestação do lúdico e transmitindo seu conhecimento de forma prazerosa. É necessário, nesse sentido, repensar o papel da escola e da Educação Física, principalmente nos primeiros anos escolares, ao enfatizar a importância do respeito à cultura da criança, pois, a forma como a cultura lúdica está sendo trabalhada é o que nos inquieta no momento. Para tanto, delimitaremos agora os critérios de observação do componente lúdico nas aulas de Educação Física escolar, de forma a direcionar nossa visão aos aspectos importantes desta prática, para analisarmos, posteriormente, como este componente da cultura está presente nestas aulas.

O que detectamos através dessa pesquisa bibliográfica é que o componente lúdico pode estar presente a qualquer momento da aula. Retomando o conceito de MARCELLINO (1988), a atividade lúdica “(...) é o jogo, o brinquedo, a brincadeira; provoca prazer e não tem caráter produtivo em termos materiais” (p.59). É caracterizada pela alegria, pelo prazer

e pelo descompromisso. Portanto, se os conteúdos da Educação Física estiverem sendo trabalhados na forma de jogo, brinquedo ou brincadeira e ainda possuírem tais características, é certo que a ludicidade estará presente. Utilizaremos também parâmetros mais abrangente para que nosso foco de observação não fique limitado a um só conceito.

Segundo BRUHNS (1993), os critérios para a atividade lúdica são: desinteresse (em termos materiais); seriedade (vem das conquistas da criança no jogo); prazer, criatividade e empreendimento pessoal; organização (é regra e cria regra); espontaneidade e dinamicidade; livre e a vontade.

Concluindo, percebemos o lúdico de todas essas formas, podendo aparecer nos mais diversos momentos da aula. O que nos resta para complementar este estudo é analisar como esse componente está presente na Educação Física escolar, já que esta, ao tentar garantir a transmissão de certo conhecimento, muitas vezes utiliza o lúdico apenas como alternativa pedagógica. Ela pode - e deve - proceder dessa maneira, desde que respeite e permita um espaço para manifestação da ludicidade como forma de vivência e construção da cultura da criança. Pois as crianças percebem quando o tempo e o espaço para manifestação de sua ludicidade é propiciado de forma desinteressada e procuram nessas horas a máxima profundidade que a essência lúdica lhes permite, não se importando de onde surge os aspectos do mundo que se voltam somente para elas. Para explicar este fato, recorreremos à BENJAMIN (1984, p.77):

*(...) as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dá de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas voltam exatamente para elas, e só para elas.*

Toda essa constante de alegria, prazer, satisfação que o trabalho escolar pode proporcionar quando atrelado às características lúdicas próprias das crianças, pode estar presente nas aulas de Educação Física escolar. Mas, é nessa visibilidade, nessa forma desinteressada de proporcionar o tempo e o espaço lúdico, que se constituirá a profundidade da manifestação da cultura da criança. Se não houver “destroços de construção” para que as crianças sonhem com a construção de suas casas, se não houver flores para construção de seus jardins, a ludicidade “inerente” à cultura da criança não terá como surgir no mundo para que se volte para elas, e somente para elas.

## 5. As relações entre a Educação Física e a Ludicidade

Tínhamos como ponto de partida que a ludicidade é um elemento da cultura que deve ser garantido à criança como espaço de vivência de sua realidade concreta e como momento de construção de seu conhecimento dentro e fora da escola. Nesse sentido, a Educação Física escolar enquanto disciplina que trata, pedagogicamente, dos temas da Cultura Corporal, tendo em seu processo de ensino-aprendizagem, momentos propícios para a manifestação da cultura da criança, deveria saber trabalhar com essa questão.

Dessa forma, partimos para a verificação destas relações analisando, pela observação participante, como a ludicidade manifestava-se nessas aulas. Através de um levantamento conceitual das abordagens do lúdico segundo diversos autores e dos critérios delimitados anteriormente conforme BRUHNS (1993), pudemos perceber a presença do componente lúdico em diversos momentos da aula, tanto na escola pública, como na escola privada.

Isto nos leva a pensar que nossa suposição anterior de que as condições que diferenciam as escolas pública e privada, como a estrutura arquitetônica, os materiais disponíveis para as aulas, a condição sócio-econômica dos alunos e o próprio incentivo salarial dos professores, pudessem interferir na manifestação da ludicidade pelas crianças. Entretanto, pudemos notar a presença da ludicidade em todas as aulas - através das características que demonstraram esse componente no interior da processo ensino-aprendizagem em Educação Física - sem distinção de escola pública para privada e vice-versa.

Embora na escola pública a turma analisada tivesse 30 alunos e na escola privada tivesse 15, não observamos nenhuma interferência desse fato no que diz respeito à manifestação, ou não, da ludicidade pelas crianças. Contudo, percebemos outras questões que influenciaram de forma substancial o modo como o componente lúdico explicitava-se nas aulas. Agrupamos essas questões em 8 temas-problemas que iremos discutir a partir do

referencial teórico construído anteriormente, que nos permitiu traçar alguns paralelos no sentido de debater as problemáticas levantadas.

O primeiro dado levantado, que consiste a base de nossas discussões, é a questão da manifestação do componente lúdico pelas crianças ou trazido como estratégia didática pelo professor. Verificamos que a ludicidade pode, de maneira geral, apresentar-se de duas formas no interior do processo ensino aprendizagem em Educação Física escolar: como componente das aulas - momento em que a criança vivencia sua cultura de forma contextualizada fazendo uma leitura crítica da realidade que a cerca; ou como estratégia - recurso didático para fins pedagógicos.

Já discutimos anteriormente que quando o lúdico é tratado como recurso didático, pressupõe-se uma funcionalidade. Funcionalidade esta que faz dos jogos, brinquedos e brincadeiras, dentro da escola, meros atrativos que têm hora e local para acontecer, considerando apenas o produto final ao qual se pretende chegar. Nesses casos, o lúdico perde sua essência enquanto componente da cultura pois passa a ser um lúdico para a criança e não o lúdico da criança. Esse tipo de preocupação não leva em conta o processo pelo qual a criança entra em contato com sua realidade concreta na qual ela manifesta e produz cultura, a cultura da criança. / É por esses motivos que a ludicidade deve ser entendida como componente do processo ensino aprendizagem, pois dessa maneira estaremos respeitando a vivência da cultura da criança e ainda propiciando um espaço prazeroso, criativo e divertido para o aprendizado dos conhecimentos da Cultura Corporal. /

Pudemos perceber a manifestação do elemento lúdico como estratégia, em geral, quando as próprias professoras sugeriam as brincadeiras ou se utilizavam de uma linguagem simbólica, próxima do universo das crianças, incentivando a fantasia e a imaginação. Essa questão é facilmente visualizada na 2ª aula da escola privada em que a professora deu a idéia do concurso de “bombas”; ou ainda na 3ª aula da mesma escola na qual a professora

empurrava os alunos por baixo da água em direção à borda da piscina chamando a brincadeira de “foguetes” – com o intuito de que as crianças aprendessem a respirar em apnéia. Na mesma aula ela sugeriu o “pega-pega-tubarão”, uma brincadeira que tinha como objetivo o deslocamento das crianças dentro da piscina. Na escola pública, essa questão foi notada na 3ª aula quando a professora, tentando incentivar os alunos para a aula, disse que seriam tratados jogos. Um outro momento na mesma aula, o lúdico é trazido como estratégia para o jogo de queimada.

Por outro lado, o lúdico é percebido como componente das aulas quando as professoras não estimulavam sua presença, mas ele surgia da própria dinâmica das crianças, visto que essa manifestação é “inerente” à cultura da criança.

O segundo dado levantado que pode fazer essa intersecção entre o conhecimento que a Educação Física trata e a ludicidade é a questão da participação dos alunos nas discussões e decisões das regras de determinadas tarefas e no momento avaliativo das aulas. Verificamos que quando este meio era proporcionado pelo professor, os alunos utilizavam de toda sua criatividade, imaginação e conhecimento, explicitando não só o que foi apreendido em aula a partir de suas próprias leituras de mundo, como também o prazer da participação e simbolização daqueles momentos, tornando o momento de discussão num momento lúdico. Além disso, um momento de discussão qualitativo é a forma mais democrática de se debater os conhecimentos tratados em aula, propiciando a todos que, dentro da sua leitura de mundo, exponham suas idéias, concepções e opiniões. Desse modo, o elemento lúdico da cultura é manifestado muitas vezes pelas próprias crianças sem que o professor precise utilizá-lo como recurso didático.

Essa forma democrática que pode inserir as crianças no universo da aula, ocasionando a manifestação do componente lúdico pelos próprios alunos, foi percebida toda vez em que as professoras expunham o que seria tratado em aula, ou quando deixavam as crianças

participarem das decisões sobre certas regras, ou ainda quando, no final das aulas, reservavam um espaço para a discussão do que tinha sido feito. Isto pôde ser observado na 1ª aula da escola privada quando a professora organizou os alunos ao seu redor para explicar que a aula seguinte seria na piscina; também na 4ª aula onde ela explica sobre a raia da piscina, para que servia e como poderiam usá-la; mas sobretudo na 5ª aula em que ela discute as regras do jogo do disco com as crianças. Na 8ª aula, ela debate com os alunos o objetivo do jogo, deixando que eles se manifestassem, além de abordar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do jogo.

Na escola pública, essas atitudes são percebidas em quase todas as aulas, pois antes de cada atividade, a professora tratava com os alunos o que seria feito e, às vezes, fazia uma retrospectiva das aulas anteriores, deixando que os alunos se posicionassem.

Garantir momentos como esses, de participação e inserção dos alunos no universo do tema a ser tratado, é respeitar a capacidade de elaboração mental das crianças além de proporcionar que a leitura do assunto seja feita pelo entendimento de cada um. Por isso é que dentro de uma concepção crítica da Educação que prima pela democracia e que entende o papel da escola de hoje como um meio de transformação social, o que se vê é que o único canal de superação desse quadro é a formulação de um projeto educativo pautado pelos interesses dos dominados (SAVIANI, 1986).

Nesse sentido, a participação dos alunos nas discussões e decisões da aula, nas quais se problematize de forma crítica os valores e critérios vigentes na escola, é uma maneira de subsidiar o interesse dos dominados, principalmente quanto à escola pública. Entretanto, o que se vê geralmente é a imposição de regras disciplinares de modo arbitrário, ou seja, o professor assume uma posição autoritária estabelecendo a ordem que as coisas devem seguir. Os alunos, por sua vez, poderão ignorá-las ou desrespeitá-las caracterizando, então, os desmancha-prazeres (HUIZINGA, 1993) “(...) *que nada mais fazem do que denunciar a fragilidade do*

*jogo imposto, quebrando sua harmonia*” (MARCELLINO, 1988, p.62). Os desmancha-  
prazeres alteram a ordem proposta e propõem um novo código, ao qual aderem outros  
companheiros de classe, o que configura o quadro de indisciplina. Como diz MARCELLINO  
(1988): *“Assim, a indisciplina pode ser caracterizada muito mais pela ausência do lúdico na  
sala de aula, do que pela sua presença”* (p.62).

Os “desmancha-prazeres” também foram detectados dentro da dinâmica das aulas; na  
escola privada a 5ª aula, em que uma menina começou a lançar o disco de forma que ninguém  
conseguisse pegar, tentando chamar a atenção ou provar uma certa superioridade, foi um  
momento que caracterizou um “desmancha-prazer”. Na 6ª aula, um menino começou a fazer  
brincadeiras de mau gosto, provocando tanto a professora como os outros colegas. Já na  
escola pública, essa questão não foi notada.

Outro tema a ser analisado, e que vem ao encontro do assunto anterior, diz respeito à  
manifestação lúdica da criança independente do conteúdo tratado ou do incentivo do  
professor. Na maioria das vezes em que o professor propiciava que os alunos participassem  
das discussões da aula, a ludicidade era manifestada pelos próprios alunos.

Vimos pelo levantamento conceitual que o elemento lúdico é tudo aquilo que dá prazer  
contanto que não tenha caráter produtivo em termos materiais (MARCELLINO, 1988) e que  
pode ser facilmente identificado principalmente nos jogos, brinquedos e brincadeiras  
(ARIÈS, 1981, BENJAMIN, 1984, OLIVEIRA 1984, CHATEAU, 1987, MARCELLINO  
1988, BRUHNS, 1993, HUIZINGA, 1993).

✎ Viver o lúdico é viver o momento presente. Segundo HUIZINGA (1993), o lúdico tem  
a capacidade de, a qualquer momento, absorver o jogador, sendo desligado de interesses e  
praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, criando ordem e sendo ordem. ✎

✎ Portanto, valorizar a manifestação lúdica da cultura da criança é respeitar o prazer de sua  
vivência, propiciando uma denúncia da realidade. Por outro lado, é dentro de uma concepção

mais simplista do componente lúdico que muitas aulas observadas não atingiram qualquer objetivo da Educação Física em termos pedagógicos. Estipular uma brincadeira por mera distração, na qual não se contextualize a tarefa dentro do tema a ser tratado, em que os alunos não possam compreender a lógica do jogo, leva ao desconhecimento do porquê estarem fazendo a atividade. Um jogo que tenha somente o intuito de “passatempo” não traz consigo uma discussão de sua organização, de suas regras, não prioriza um tempo de vivência e portanto não tem um fim condizente com a apreensão de determinado conhecimento - nem o conhecimento a respeito do próprio jogo, muito menos acerca da Educação Física escolar.

Essa desvinculação entre o conteúdo a ser tratado e a manifestação da ludicidade como componente é consequência da falta de entendimento do próprio professor por sua área de atuação. Se tal professor ainda tiver como visão de área o respaldo dos valores das instituições médica, militar e esportiva - instituições estas baseadas no paradigma da aptidão física - suas aulas não atingirão o patamar da apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos acerca da Cultura Corporal, nem tampouco sairão do nível “prático”.

Segundo DAOLIO (1997) *“Se aceitarmos que a Educação Física trata da cultura de movimento, podemos concluir que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo do 1º e 2º graus, nos mesmos moldes das outras disciplinas escolares”* (p.91). Contudo, percebemos uma certa desvinculação entre o conhecimento que a Educação Física deve tratar e o componente lúdico, um em detrimento do outro.

As aulas que se desenvolviam livremente sem intervenção do professor em termos objetivos - planejamento pedagógico - geralmente demonstravam essa excludência. Na escola privada, a 2ª e a 6ª aula são mais explícitas nesta problemática; já na escola pública não encontramos essa questão de forma tão nítida.

Essa tendência de centrar a atividade no aluno - dar uma brincadeira apenas para distração ou deixar a aula “livre” - parece vir da influência distorcida do Escolanovismo e

consequentemente da não diretividade. Dentro dessa visão, o professor age como estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal cabe aos próprios alunos (SAVIANI, 1986), deslocando o desejo da felicidade e as relações amigáveis e não opressivas entre professor e aluno para o conformismo, como afirma SNYDERS (1984): “(...) o desejo dos alunos não vai, por si próprio, além dos seus limites de classe social, bem como um risco de ceptismo, porque não se ousa, não se pode ousar, não se pode fazer com eles um trabalho de aprofundamento e desmascaramento das ideologias” (p.21).

Outro dado levantado e que nos ficou explícito mantém relações diretas com a intervenção do professor. É em torno da obrigação que se concentram as queixas habituais dos alunos, pois ela é vista como ameaça à originalidade. A partir disso, aumentam as reivindicações de autonomia e os pedidos mil vezes repetidos de poder escolher somente o que interessa e assim, alimenta-se uma relação de igualdade. Contudo, a não diretividade foi uma tentativa de remediar a absorção das relações professor-aluno na única relação de comando, para fazer florescer uma ligação calorosa (SNYDERS, 1988).

A questão da não diretividade vem complementar-se à desvinculação entre o conhecimento da Educação Física e a ludicidade na medida em que se torna também uma forma “livre” de aula, que muitas vezes deixa de abordar qualquer assunto relacionado à disciplina Educação Física escolar. Se a não diretividade, através de uma falsa liberdade, pode ser encarada como forma de aproximação entre professor e aluno, forjando um discurso que afirma ser o aluno o ponto de partida para o conhecimento, por outro lado, a obrigação, a sistematização e a dificuldade são traços marcantes da escola e devem continuar sendo se quisermos garantir um ensino de qualidade. Mas ao mesmo tempo, também queremos o lúdico presente, a satisfação presente, a alegria presente. SNYDERS (1988) diz que esses traços marcantes devem ser transformados a partir de conteúdos renovados de tal modo que se vá em direção à satisfação cultural escolar. Portanto, a intervenção profissional deve ser diretiva, no

sentido de levar o aluno à reflexão de suas ações de forma pertinente, e não desconectada dos conteúdos trabalhados em aula. Diz SNYDERS (1988):

*(...) quero afirmar a necessidade do professor como intermediário pessoal e personalizado entre o mundo da juventude e o mundo da cultura: o representante da cultura elaborada junto aos jovens (p.21).*

O professor é aquele que conhece a satisfação cultural e sabe como partilhá-la. Quando o professor vive as idéias que ensina, por ele as idéias são transmitidas e é frequentemente assim que os alunos começam a considerá-las. Na medida em que o professor pode ser um modelo, a identificação e a idealização do modelo, a necessidade de admirá-lo, respeitá-lo e, de aí, procurar reconforto para as angústias na procura do saber, estarão implícitas.

A intervenção do professor no sentido da diretividade pode ser notada na 1ª aula da escola privada quando “a professora interviu numa briga com jeito e paciência”, como também na 2ª aula na qual ela sugeriu que as crianças utilizassem todos os materiais disponíveis na piscina. Na escola pública, essa questão foi percebida na 4ª aula em que a professora, na intenção de que os alunos vivenciassem determinados tipos de saltos, estipulou quais saltos deveriam ser feitos. Também na 6ª aula ela delimita a exploração nos colchões.

No entanto, não podemos confundir a diretividade e a imagem do professor como modelo com a imposição de padrões de comportamento nas aulas de Educação Física.<sup>11</sup> Observamos em algumas aulas que na tentativa de ensinar algum conteúdo aos alunos, os professores demonstravam o movimento para que todos tivessem um parâmetro, um modelo. O problema é que cada criança tem uma compreensão diferente daquilo que se traz para dentro da aula, cuja leitura é feita segundo seus próprios valores, dentro da sua interpretação de mundo acerca de como essas práticas corporais estão colocadas em nossa sociedade.

Essa imposição de um modelo, de um padrão de movimento é claramente visualizada quando as professoras demonstram os exercícios antes que seus alunos os experimentem. A 3ª aula da escola privada foi explícita nesse sentido; a professora demonstrou duas vezes como os alunos deveriam executar e exigiu que eles fizessem daquele jeito. Na 6ª aula dessa mesma escola também aconteceu o mesmo; determinados exercícios só podiam ser feitos da maneira que a professora tinha estipulado. Na escola pública também notamos essa problemática na 1ª aula em que a professora demonstrou a execução do exercício com raquetes e bolinhas.

A idéia do padrão de movimento parece ter raízes na abordagem desenvolvimentista defendida por TANI et al (1988) que, antes de mais nada, defende o movimento humano como objeto de estudo da Educação Física. Pautando-se numa perspectiva biológica para explicar os domínios de comportamento motor, afetivo-social e cognitivo, entende que o movimento humano é um comportamento observável e que para atender às necessidades e expectativas dos alunos simultaneamente às faixas etárias e ao nível de desenvolvimento cognitivo, os professores deveriam ter claro os padrões de movimento que cada criança deve apresentar mediante o seu desenvolvimento. Chama de habilidades motoras básicas o saber andar, correr, saltar, arremessar, receber, rebater, chutar e quicar, a partir das quais, a tarefa seria aumentar o acervo motor do aluno para que ele possa, posteriormente, fazer combinações entre essas habilidades, as quais darão condições para o aprendizado de habilidades motoras específicas (determinadas culturalmente).

É o que chamamos de “Educação do Movimento” que parece empobrecer as possibilidades da Educação Física que, enquanto disciplina, deve transmitir e reelaborar a Cultura Corporal, principalmente no que diz respeito à cultura. Reduzir o conteúdo a tarefas de aprendizagem motora com um padrão de movimento estipulado e imposto é ignorar o papel da escola e da Educação Física enquanto canal possível de leitura da realidade a partir da cultura corporal dos alunos. E isto nos leva a pensar que a compreensão e o entendimento do

conceito e do papel da Educação Física pelos professores possa estar interferindo no modo como procedem com a manifestação lúdica da cultura da criança.

Podemos perceber este tipo de compreensão baseada na “Educação do Movimento” na 3ª aula da escola privada, quando a professora, numa sequência de atividades, propõe o desenvolvimento dos princípios da natação. Primeiro, as crianças deveriam fazer respiração em apnéia, depois deslocar-se pela piscina com ajuda da prancha para, posteriormente, experimentar o mergulho; tudo isso dentro de padrões bem definidos de execução. Na escola pública, essa questão não foi observada; talvez porque a compreensão da professora dessa escola mediante sua área de conhecimento fosse mais próxima daquela que utilizamos como referencial para esta pesquisa, compreensão esta que valoriza o acervo cultural de cada aluno e que não tem como fator de análise o comportamento motor dos alunos em termos “normais”, mas sim, avalia sua compreensão acerca dos temas da Cultura Corporal dentro de uma leitura de mundo que parte da realidade concreta.

Impor um padrão de movimento é desconsiderar toda a capacidade crítica e criativa da criança no momento da tarefa ou do problema a ser resolvido. É subestimar a cultura da criança, tratá-la como tola e esquecer a bagagem cultural que a criança constrói fora da escola.

Com o intuito de dar um sentido lúdico para as suas aulas, já que os padrões de movimento interrompem a manifestação lúdica da criança, os professores lançam mão de estratégias didáticas e utilizam o elemento lúdico como meio, como recurso. Eles trazem para a aula a ludicidade através de uma linguagem que a criança entende, provoca suas fantasias e o lúdico da cultura da criança volta a se manifestar, só que induzido pelo professor.

Podemos verificar como os padrões de movimento interrompem a manifestação lúdica da criança na 4ª aula da escola privada. Ao pedir aos alunos que batessem pernas dentro da piscina com o apoio da prancha, a professora interrompeu a ludicidade própria dos alunos e impôs um padrão de movimento, interferindo nessa manifestação lúdica. “Muitas brincadeiras

de afundar, fantasias e ludicidade envolviam as crianças, mas a professora interrompeu as brincadeiras dizendo que o exercício deveria ser feito direito, com o bumbum para cima e em deslocamento no sentido das raias”. Logo após essa interrupção, a professora sugeriu a brincadeira de “foguetes” retomando a ludicidade anteriormente manifestada pelos alunos só que agora trazida por ela para a aula.

Vimos, então, em muitos momentos das aulas observadas que o professor não deixava a criança se divertir com sua própria imaginação, mas propunha um outro jogo divertido. Essa produção cultural não é da criança, mas sim dirigida a ela e, nesse sentido, vem carregada de valores adultos, prontos para que a criança só os consuma. É uma forma utilitarista de lidar com o elemento lúdico da cultura da criança, o que faz desse componente um meio, e não um fim.

Em alguns momentos, essa forma utilitarista de encarar o elemento lúdico era tratada com sisudez com o intuito de se garantir uma produtividade perante uma tarefa a ser executada a partir de determinados conteúdos de aula. Essa problemática pode ser observada na 5ª aula da escola privada. No jogo do disco, que estava ocorrendo na quadra poliesportiva, uma menina, em sua vez, molhou o dedo na boca e o colocou no alto para verificar a direção do vento - uma brincadeira lúdica de sua parte. Nesse momento, a professora interrompeu pedindo que jogasse logo. “Percebi uma certa decepção estampada no rosto da garotinha”.

\ Dentro do espaço da aula, enquanto a sisudez for valorizada como meio facilitador da aprendizagem, o lúdico será banido como entrave para o saber. \ E enquanto o conhecimento tratado pela Educação Física for entendido como execução de tarefas motoras cada vez mais complexas, a fantasia e a reflexão do que e do porquê se faz ficará em segundo plano. / À medida que os professores trouxerem o conteúdo da aula para a realidade e para o nível de entendimento dos alunos, a ludicidade tornará a construção do saber um processo muito mais prazeroso. Nesse sentido, a escola pública nos deu vários exemplos. Na 2ª aula quando a

professora, ainda em classe, explicou para as crianças a divisão do material, o agrupamento em duplas e discutiu as regras do jogo, os alunos participaram do raciocínio juntamente com ela. Na 3ª, 4ª e 6ª aula, ela também proporcionou momentos de discussão que aproximaram os alunos do tema, inclusive porque priorizava conteúdos já conhecidos pelos alunos. Em todas as vezes a ludicidade estava bem presente trazida pelos próprios alunos.

| Um professor que tenha uma compreensão mais ampla do componente lúdico da cultura como espaço de manifestação, criação e elaboração da cultura da criança, tende a tratar a ludicidade de forma que ela seja um fim. Dessa forma, teríamos a alegria na escola (SNYDERS, 1988) e não a alegria da escola. Por outro lado, o professor que também tenha uma visão mais crítica do que venha a ser o conteúdo da Educação Física e de como essa disciplina escolar deve sistematizar e organizar o seu conhecimento, provavelmente não precisará utilizar o lúdico como estratégia, pois os conteúdos renovados levarão à satisfação cultural escolar e conseqüentemente à ludicidade em todo processo. |

\ Nessa perspectiva, o professor que souber tratar, pedagogicamente, com os temas da Cultura Corporal, de forma a levar seus alunos a uma reflexão de sua posição na sociedade a partir da apropriação desses conhecimentos universais, não estará correndo o risco de desvincular sua prática pedagógica do elemento lúdico da cultura, visto que esse componente estará presente sempre que solicitada a participação, a reflexão e imaginação das crianças. Já o professor que não tiver uma compreensão de totalidade de sua área de conhecimento, poderá avaliar seus alunos pelos padrões de comportamento motor e dessa forma não respeitar a bagagem cultural e a capacidade reflexiva das crianças. Além disso, com a intenção de trazer a alegria para dentro de sua aula, o professor pode se preocupar demais com estratégias atrativas que utilizam o elemento lúdico, e assim, acabar por desrespeitar a manifestação própria da cultura da criança. \

Portanto, a compreensão que o professor tem de sua área de conhecimento - a Educação Física - pode estar interferindo na manifestação lúdica da cultura da criança no interior do processo ensino-aprendizagem dessas aulas.

## 6. Conclusão: unindo o aprender ao brincar.

Na tentativa de discutir as relações existentes entre ludicidade e Educação Física escolar, a partir de uma possível desvinculação entre os conhecimentos dessa área e a manifestação do componente lúdico da cultura da criança, procuramos analisar como o elemento lúdico se manifesta nessas aulas.

Ao tentar compreender essa manifestação, procuramos identificar suas formas de expressão na cultura da criança, de modo que possibilitasse uma observação clara do componente lúdico também nas aulas de Educação Física.

As formas mais citadas sobre a expressão da ludicidade na cultura da criança são o jogo, brinquedos e brincadeiras. No entanto, como nosso espaço de análise - a Educação Física escolar - é um espaço singular, vinculado a uma instituição que tem códigos, sentidos e funções próprias, a manifestação da ludicidade, nessas aulas, difere bastante de sua expressão em outros espaços que não a escola, como a rua por exemplo.

Temos visto nas escolas e na própria Educação Física dos dias de hoje, um tratamento exaustivamente pedagógico e utilitarista do componente lúdico da cultura. Quando este é trazido para dentro da sala de aula, vem carregado de adjetivos pedagógicos que primam pelo desenvolvimento e aprendizado da criança, sem considerar que ele, por si só, é capaz de promover a vivência plena da criança enquanto ser que age e produz cultura. Cultura essa que ao ser vivenciada e respeitada é capaz de gerar na criança uma reflexão crítica e criativa acerca de sua realidade social.

Se entendermos que a educação é um instrumento de luta que visa *"... tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração*

*entre os homens*"<sup>4</sup>, que prática pedagógica é essa que procura uma funcionalidade para o brinquedo em nome de uma produtividade escolar?

Essa é a escola que furta o lúdico da cultura da criança, pois a entende como um adulto em miniatura que não faz outra coisa a não ser preparar-se para a vida futura. A partir disso, a escola não concebe a ludicidade como um fim, mas como um meio, uma estratégia didática que tem hora e local determinados e temporários. Essa visão restringe a capacidade lúdica da cultura da criança a uma atividade atrativa sem levar em conta sua potencialidade como espaço de construção e reflexão da cultura, a cultura da criança.

Por esses e outros motivos que uma visão crítica da ludicidade enquanto canal possível de atuação no plano cultural parece revelar uma participação social que é crítica e criativa. Portanto, o lúdico como componente nas aulas de Educação Física parece ter maior abrangência enquanto espaço de vivência da cultura pela criança e ainda pode ser um momento de reflexão crítica de sua realidade, encontrando uma possibilidade de canalizar sua ação para uma transformação da realidade.

Nesse sentido, a Educação Física ao garantir que a aquisição de seus conteúdos seja feita de forma contextualizada, levando-se em conta o universo cultural, deve priorizar também a dimensão lúdica da cultura da criança.

Partimos do pressuposto que toda aula é composta de um processo ensino-aprendizagem em que o professor tem um papel fundamental, ou seja, o compromisso de garantir a aquisição de determinados conhecimentos - no caso, os da Educação Física escolar - atrelado ao projeto político-pedagógico da escola e aos códigos e funções que ela determina. Entendemos que a prática pedagógica do professor deve partir do rompimento com a cultura primeira, isto é, do conhecimento sincrético dos alunos fornecendo subsídios para a

---

<sup>4</sup> Dcrmcval SAVIANI. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996, p.38.

construção do conhecimento sintético de modo que atinjam a cultura elaborada (SNYDERS, 1988).

Toda construção de um conhecimento depende de uma dinâmica curricular, isto é, de um caminho a ser percorrido que podemos sistematizar através de um planejamento. Segundo COLETIVO DE AUTORES (1992), há 6 princípios curriculares no trato com o conhecimento: 1) a relevância social do conteúdo que “(...) implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar” (p.31); 2) a contemporaneidade do conteúdo que implica que sua apropriação, pelos alunos, deve garantir o que existe de mais moderno no mundo contemporâneo; 3) a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, isto é, garantir a adequação do conteúdo às capacidades cognitivas e à prática social do aluno; 4) a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. Isso significa que os conteúdos devem ser organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea; 5) a espiralidade da incorporação das referências de pensamento que implica em “(...) compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (p.33); 6) o da provisoriidade do conhecimento, no qual se rompe com a idéia de terminalidade, desenvolvendo a noção de historicidade para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico.

A partir desses princípios, o professor vai organizar, sistematizar e apresentar os conteúdos aos alunos possibilitando uma reflexão pedagógica dos dados da realidade. Esses dados devem ser explicitados como conhecimento historicamente situado permitindo uma análise da produção humana desde sua gênese, passando pelos movimentos históricos até os dias de hoje. Assim, o aluno se apropriará do movimento histórico que construiu o trabalho e que através dele foi modificando a natureza e produzindo cultura.

É dentro dessa concepção de cultura que se encontra a manifestação lúdica como característica do comportamento humano desde seus primórdios. O universo lúdico engloba

uma gama de possibilidades de características do comportamento humano, explicitando-se através da cultura e portanto, tornando-se processo e produto dela.

Diante dessa gama de possibilidades pudemos perceber que o lúdico manifesta-se nas mais diferentes esferas de atividades, podendo estar presente durante toda a construção e sistematização do conhecimento feito na escola.

A partir de uma análise conceitual feita anteriormente, levantamos que a maioria dos autores compreendem o componente lúdico através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo como sentimento fundamental o prazer, desde que não caracterize produtividade em termos materiais (MARCELLINO, 1988). Contudo, entendemos que o componente lúdico, enquanto adjetivo dessas esferas, não pode ser restrito a uma atividade determinada; assim, ele pode se manifestar em qualquer momento à medida que se tenha um espaço garantido para essa manifestação. No entanto, não podemos perder de vista que estamos analisando a manifestação do componente lúdico nas aulas de Educação Física dirigidas às crianças da primeira série do ensino fundamental; por isso, delimitamos alguns critérios que puderam caracterizar a presença da ludicidade nessas aulas segundo BRUHNS (1993).

Conforme a descrição das aulas observadas, pudemos perceber claramente a presença desses critérios em diversos momentos, caracterizando portanto a configuração do componente lúdico dentro do processo educativo da Educação Física escolar. Esse processo se efetiva no diálogo com as práticas corporais culturalmente construídas e historicamente desenvolvidas chamadas de Cultura Corporal, e o conhecimento acerca dessas práticas deve estar atrelado à manifestação lúdica da cultura da criança.

Se a Educação Física levasse em conta o universo criativo da cultura da criança, efetuando sua tarefa educativa a partir dessa riqueza, estaria ao mesmo tempo garantindo o espaço para a manifestação do lúdico e transmitindo seu conhecimento de forma prazerosa. Contudo, para que essa possibilidade seja viável, ela dependerá da compreensão que o próprio

professor tem de Homem, de Mundo, de Sociedade e de sua prática pedagógica; e essas visões, nada mais são, que visões políticas. Como diz CHARLOT (1983) “ *Tudo é política, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada*” (p.13), e nesse sentido, a Educação também é política.

Por isso é que a compreensão que o professor tem de sua área de conhecimento - a Educação Física – pode estar interferindo no modo como ele procede em relação às manifestações lúdicas da cultura da criança, ou seja, se o professor entende que o conhecimento que a Educação Física trata, a partir da apreensão de uma realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992), é um canal possível para a leitura do mundo que a cerca, ele também entenderá que a manifestação da ludicidade é, para a criança, um momento de vivência e análise crítica de sua posição na sociedade.

Partindo disso, a possível desvinculação entre o conhecimento que a Educação Física deve garantir enquanto disciplina pedagógica e a manifestação do componente lúdico da cultura não se efetivará, pois, enquanto o professor garantir uma aula de qualidade pautada nessa perspectiva, o lúdico sempre estará presente trazido pelos próprios alunos, dentro do universo da fantasia e da imaginação que esta proposta favorece através das reflexões críticas que partem do próprio mundo da criança.

Por outro lado, se a Educação Física for entendida como desenvolvimento de habilidades físicas, ou ainda um meio preparador da aptidão física, certamente a ludicidade estará longe de ser respeitada enquanto componente da cultura da criança e será trazida para a aula como uma estratégia didática facilitadora da aprendizagem motora.

Nesse sentido, nossa suposição que se preocupava com a estrutura em que as aulas se desenvolviam, na escola pública e na escola particular, podendo interferir na manifestação do componente lúdico da cultura da criança foi refutada a partir do momento em que percebemos

que o que interfere mesmo é o conhecimento, o entendimento e a atuação do professor em relação ao seu conteúdo, e não a estrutura da escola.

Todavia, encontramos na escola pública uma professora que tinha um entendimento de sua área mais próximo daquele que estabelecemos no início do trabalho. Uma vez que esse é um dos fatores de maior influência na manifestação do componente lúdico pelas crianças, e conseqüentemente alguns temas-problemas como a presença dos “desmancha-prazeres” - que nada mais fazem que denunciar a fragilidade do jogo imposto pelo professor - a desvinculação entre o conteúdo da Educação Física e a ludicidade, a não diretividade que foram questões de impedimento da manifestação do componente lúdico, não foram encontradas nessas aulas.

Pois a compreensão que o professor tem de sua área de conhecimento - a Educação Física escolar - e os valores que ele veicula a partir dela podem interferir na manifestação do componente lúdico da cultura da criança. Se o professor ainda estiver respaldado no paradigma da aptidão física, ou mesmo, entender a Educação Física como desenvolvimento de habilidades motoras, seus alunos não se apropriarão dos conhecimentos universais de forma reflexiva, perdendo o incentivo à criatividade, à participação, à imaginação e à reflexão próprios de uma tendência mais crítica da área. Esta sim possibilita um grande espaço para a ludicidade justamente por valorizar a transformação da sociedade através de uma nova construção de cultura.

Mas se o obrigatório, o difícil e o sistemático são traços marcantes da escola, sem os quais a escola não pode ser escola, porque não aliar o aprender ao brincar na construção de uma cultura elaborada? Além disso, a ludicidade é um espaço de produção e manifestação da cultura da criança, e talvez seja somente nesse espaço que ela tenha participação ativa na sociedade.

*“Se eu pudesse viver novamente a minha vida, na próxima trataria de cometer mais erros.*

*Não tentaria ser tão perfeito, relaxaria mais.*

*Seria mais tolo ainda do que tenho sido, na verdade bem poucas coisas levaria a sério.*

*Seria menos higiênico.*

*Correria mais riscos, viajaria mais, contemplaria mais entardeceres*

*subiria mais montanhas, nadaria mais rios.*

*Iria a mais lugares onde nunca fui, tomaria mais sorvete e comeria menos lentilha,*

*teria mais problemas reais e menos problemas imaginários.*

*Eu fui uma dessas pessoas que viveu sensata e produtivamente cada minuto de sua vida,*

*claro que tive momentos de alegria mas se pudesse voltar a viver,*

*trataria de ter somente bons momentos.*

*Por que, se não sabem, disso é feita a vida, só de momentos, não os perca agora.*

*Eu era um desses que nunca ia a parte alguma sem um termômetro, uma bolsa de água*

*quente, um guarda-chuva e um pára-quedas, se voltasse a viver, viajaria mais leve.*

*Se eu pudesse voltar a viver, começaria a andar descalço no começo da primavera e*

*continuariaria assim até o fim do outono.*

*Daria mais voltas na minha rua, contemplaria mais amanheceres e*

*brincaria com mais crianças.*

*Se tivesse outra vez uma vida pela frente.*

*Mas, já viram, tenho 85 anos e sei que estou morrendo”.*

**JORGE LUIZ BORGES**

## **7. ANEXO: a descrição das aulas observadas e o descobrir da ludicidade.**

### **- Escola Particular: Colégio Objetivo de Campinas - Unidade II**

- Características da escola, espaço e material disponível para as aulas:

\*Atendimento à educação infantil, ensino fundamental e médio.

\*Escola de médio porte, com 2 campos de futebol, um gramado outro de areia, 2 quadras, uma de cimento outra de areia, 1 piscina e 1 play ground com vários equipamentos.

\*A sala de materiais de Educação Física possui pranchas de natação, bóias, flutuadores, bolas de plástico, de borracha e oficiais de basquete, vôlei, futebol e handebol. Também possui colchonetes, bastões, obstáculos e plintos.

\*Turma observada: primeira série do ensino fundamental - 15 alunos

\*Duração das aulas: 50 minutos

### **1ª AULA**

Logo no início da aula, a professora organizou seus alunos sentados ao seu redor para explicar que a aula seguinte seria na piscina. As crianças demonstraram muita euforia pelo comunicado e, de tanta festa, virou “bagunça” e saiu briga. A tal briga terminou quando a professora alertou para a primeira brincadeira da aula: “Pega-peg-peg” que consistia num pega-peg comum só que com três equipes 1, 2, 3. A equipe 1 pegava a equipe 2, que pegava a equipe 3 que, por sua vez, pegava a equipe 1. Embora fosse uma brincadeira muito simples, a professora teve muita dificuldade para explicá-la, pois neste momento algumas crianças ainda estavam excitadíssimas, não paravam quietas e nem prestavam atenção no que a professora dizia como se outra coisa lhes interessasse mais. Em contra partida, outras crianças muito compenetradas tentavam entender o objetivo da brincadeira em meio àquela confusão toda e por todos esses motivos, a brincadeira foi explicada várias vezes com muita paciência. Quando

tudo foi bem entendido, um entusiasmo geral tomou conta das crianças que, atentas e sérias imaginavam como seria a nova brincadeira que acabara de ser inventada. Após um segundo de silêncio, os pequenos saíram correndo pela quadra, gritando, fantasiando, tomando seus lugares para o divertido jogo. Neste meio tempo, dois meninos começaram uma briga séria e os colegas imediatamente reclamaram, pois queriam brincar e não brigar. Sem pensar muito, a professora interveio com jeito e paciência, atitude que conquistou o respeito e a adoração dos alunos. Enquanto a brincadeira não começava, um mundo infantil se manifestava: uns imitavam os jogadores da NBA arremessando as bolas no cesto de basquete, outros brincavam de cavalinho e pula sela, outros, mais curiosos, prestavam atenção na briga e na atitude da professora, com cara de dúvida. Eram 11: 35 h, a professora já tinha escolhido as equipes, as crianças já estavam posicionadas, o sol estava muito forte e as crianças estavam descalças. Começou, enfim, a brincadeira que parecia não ir bem, ocorreu uma confusão, causando parada para novas explicações, cujas crianças sérias e desiludidas, olhavam para a professora. Elas mesmas começaram a cobrar seus colegas e exigir que respeitassem as regras. Percebi muito prazer nas crianças que participavam do jogo e um certo desconforto nos alunos que não quiseram participar da aula, pois em princípio disseram que estavam indispostos, mas quando viram o quanto estava divertido brincar, acho que mudaram de idéia. Chegando ao final da aula, outros alunos de outras turmas se aproximavam da quadra puxando conversa com as crianças que estavam sentadas. Pareceu que a brincadeira não deu certo mesmo e o tempo que tiveram para vivenciá-la foi curto. Talvez numa próxima vez, com mais tempo, eles se organizassem de outra forma. O que percebi também é que talvez o objetivo da professora não tivesse sido atingido, pois as crianças não entenderam a lógica do jogo, entretanto, a ludicidade foi bem vivenciada na participação. Ao perguntar à professora qual era o seu objetivo com a brincadeira ela disse que era a visualização do espaço e o deslocamento das equipes e que, nesse sentido, o objetivo da aula tinha sido alcançado. Bem, para encerrar a

aula, a professora encostou seus alunos no muro da quadra e jogou água neles com um esguicho, brincando de chuvinha. Eles pareciam adorar, ficaram fantasiando mil histórias e foram embora gritando, cantando, dizendo que iam falar às mães que choveu na aula e por isso estavam molhados. Deram muitos beijos na professora e foram embora.

## 2ª AULA

Quando fui me aproximando da turma, que já estava pronta para a aula na piscina, notei que as crianças me olhavam com ar de dúvida. Embora não tivessem se incomodado com minha presença na aula anterior, acharam estranho uma pessoa desconhecida aparecer justamente nos dias em que eles tinham aula de Educação Física. Bem, neste momento a professora chamou a atenção dos alunos para me apresentar a eles, contou um pouco de onde eu era, o que eu fazia e o que estava fazendo ali, passando uma imagem amigável de minha pessoa. Bem depressa as crianças já se sentiram à vontade comigo e passaram a solicitar minha ajuda sempre que precisavam. A professora disse que a aula seria "livre" para o reconhecimento, exploração e familiarização com a piscina, equipamento este que eles estavam experimentando pela primeira vez. Como a maioria dos alunos já permanecia na água sozinhos, a aula rolou bem tranquila e as crianças brincaram descomprometidas com qualquer outra preocupação. O primeiro jogo que surgiu das crianças e que me atraiu foi um desafio que os meninos estavam fazendo de quem conseguia ficar mais tempo debaixo da água, e para conferir o mais capaz, eles contavam em voz alta. A professora, de fora da piscina, só incentivava os alunos no que eles quisessem fazer e às vezes dava alguma sugestão de brincadeira, como imitar peixinho para que eles se deslocassem pela piscina. A aula foi pura ludicidade, os alunos estavam muito felizes e descontraídos, demonstrando muito prazer naquilo que faziam. Uns brincavam sozinhos, outros em duplas ou em grupos, mas notei o fato de as meninas brincarem separadas dos meninos. A professora os incentivava a se espalharem e

utilizarem os materiais disponíveis que estavam boiando pela água. Duas crianças começaram, então, a pular no meio dos materiais como se estivessem mergulhando num baú cheio de ouro. As meninas, especialmente, ficavam ao redor da professora o tempo todo e ela incentivava o mundo da fantasia utilizando uma linguagem lúdica que as crianças compreendiam bem. Todos possuíam apelidos e as mais diversas brincadeiras aconteceram o tempo todo; uma hora de "Tarzan", outra de "Submarino" etc. Cada aluno possuía seu grau de evolução com a água, uns já mergulhavam, outros nadavam e ainda tinham os que só ficavam na borda. Quando a professora elogiava alguém pela desenvoltura dos movimentos na piscina, os outros alunos também começavam a demonstrar seus dotes atléticos só para serem elogiados também. Os materiais foram pouco utilizados, as brincadeiras surgiram mais da criatividade dos alunos numa grande intensidade, ou seja, mal terminava uma, já começava outra e qualquer coisa que se imaginasse poderia ser feita. De repente, um aluno pediu para que a professora entrasse na água e todos os outros, em comum acordo, começaram a puxá-la para dentro da piscina. As meninas se aproximaram da professora e brincaram com seus cabelos fazendo diferentes penteados. Elas aparentaram ter muita vontade de ficarem mocinhas logo, seus jogos eram, na maioria das vezes, de imitar o perfil da mulher mais velha. Nova sugestão da professora: concurso de "bombas" que consistiu em exibir o salto mais diferente possível, aqueles que se joga bastante água para fora da piscina. Os alunos adoraram a idéia e se empolgaram com a competição, pois com pressa, saíram da piscina para começarem a pular. Num primeiro momento ocorreu uma confusão porque todos pularam juntos e não deu para a professora avaliar as "bombas". Todos levaram a sério e respeitaram as regras da fila, um salto de cada vez, esperaram o coleguinha da frente sair da piscina primeiro antes de dar o seu salto, etc. Foi uma "bomba" mais engraçada que a outra, as crianças morriam de dar risadas, mas mantinham a seriedade e respeito pela brincadeira. Uma menina executou um movimento não permitido pelo jogo que foi o "salto mortal" e todas as crianças ficaram bravas, inclusive a professora. As

crianças continuaram pulando até que um menino se machucou. A competição foi interrompida na hora pela dúvida e curiosidade geral, todos ficaram em volta do acidentado para ver o que tinha acontecido. A professora com muita calma, pegou a caixinha de primeiros socorros e logo tratou de acabar com o mistério, não tinha sido nada de grave. Voltaram, então, para a piscina, mas já estava quase na hora de ir embora e o que vi é que eles não queriam sair da água de jeito nenhum. Parecia que eles queriam aproveitar até o último minuto, foi um sufoco tirá-los da piscina.

### **3ª AULA**

A professora começou com um aquecimento para descontrair as crianças antes que elas pulassem na piscina. Todos deviam, da borda da piscina, bater as perninhas na água para fazer "chuvinha" e em seguida parar para respiração profunda. Foi uma diversão, as crianças davam muitas gargalhadas. Depois de várias repetições, eles entraram na água para aprender a respiração em apnéia, foram 10 repetições pela contagem da professora. Uns faziam em ritmos mais rápidos e até competiam para ver quem conseguia fazer mais repetições. A nova tarefa era pegar a pranchinha, deslocar-se lateralmente pela piscina batendo perninhas ainda sem respiração e para explicar, a professora demonstrou antes como se fazia. Os alunos, com muita pressa, começaram a se deslocar pela piscina toda e a chamar a professora para que ela visse seus desempenhos. Diziam: "Sou um navio!", "Sou um avião!". Enquanto isso, os que não conseguiam executar a tarefa sozinhos tinham a ajuda da professora. Após um bom tempo fazendo isso com muita energia e alegria, os alunos tinham outra tarefa a executar: o mergulho. Antes dela começar a explicar o movimento, as crianças já estavam pulando da maneira que eles entendiam ser o mergulho, mas a professora não deixou que eles fizessem daquele jeito. Primeiramente, eles deveriam sair da borda, na posição sentada e a professora demonstrou novamente como se fazia. Os alunos também deviam estar com os braços

esticados para cima e as mãos juntas e para que a professora pudesse observar todos os mergulhos, as crianças foram experimentando um por vez, um menino, uma menina...e iam sendo devolvidos à borda para novas repetições através de uma brincadeira que foi chamada de foguete (a professora empurrava os alunos por baixo da água na direção da borda). Todos os alunos foram muito elogiados, mas não agüentavam esperar pela sua vez e ficavam mergulhando enquanto a professora olhava outros colegas. Para acabar com a "brincadeira", a professora pôs os alunos fora da piscina esperando suas novas ordens, a próxima tarefa. Neste momento, todos deveriam pular na água do jeito que quisessem, contanto que fosse o mais diferente possível. Levando muito à sério, as crianças se utilizavam de sua criatividade e cada um inventou um pulo. A professora também mostrou o dela. Na fila para o salto, as crianças quase não agüentavam de tanta ansiedade, mas respeitavam as regras da brincadeira. Um menino, muito tímido, hesitou na hora de pular e as meninas reclamaram dizendo que ele estava chamando a atenção da professora. Antes da próxima atividade, as crianças manifestavam seu mundo lúdico. Uns brincavam de competição, outros ficavam jogando água na cara do colega, tudo isso, como um desafio para eles mesmos. A professora começou a explicar a brincadeira "pega-pega tubarão" onde ela fazia o papel do tubarão que deveria pegar os peixinhos - as crianças - que ficaram sérias, pensando sobre a brincadeira. A cada apito ocorria uma saída e os cantos da piscina eram os "piques". Conforme o tubarão ia pegando os peixinhos, estes se transformavam em tubarões que ajudavam a pegar os peixinhos restantes. Percebi muita alegria na brincadeira, o imaginário das crianças estava completamente envolvido. Quando todos os peixinhos eram pegos, o apito sinalizava novo começo "homens ao mar!" Percebi que algumas crianças gostavam de serem os tubarões, porque não ofereciam nenhuma resistência para serem pegos. Os alunos que tiveram medo no começo da brincadeira foram se sentindo mais à vontade e aos poucos estavam sentindo o prazer propiciado pelo jogo. Depois de cansarem da brincadeira, a professora os deixou livres para usarem o resto do tempo da aula como

quisessem. Cada um fez uma coisa diferente, fizeram mergulhos, bateram pernas deslocando-se pela piscina, brincaram de cavalinho, de peixe, de tubarão, etc. Tudo que faziam, pediam a atenção da professora e até o final da aula foi assim.

#### 4ª AULA

Quando cheguei, as crianças já esperavam ansiosas na borda da piscina pelas atividades do dia e enquanto isso, faziam brincadeiras, contavam estórias, brincavam, contavam piadas, etc. A professora se aproximou e começou a explicar sobre a raia da piscina, elemento novo da aula. Começaram a aula batendo pernas na borda da piscina como aquecimento, molharam seu próprio corpo e o corpinho do colega também. Fizeram três repetições por determinação da professora e logo após tinham de bater as pernas dentro da piscina com apoio da prancha. Muitas brincadeiras de afundar, fantasias e ludicidade envolviam as crianças. A professora interrompeu as brincadeiras e disse que o exercício deveria ser feito direito, com o bumbum para cima e em deslocamento no sentido das raias. A atividade tornou-se mais complexa quando a professora pediu que os alunos fizessem respiração em apnéia soltando o ar dentro da piscina. Para que desse certo, a professora propôs que eles brincassem de foguete, ou seja, eles viriam até a professora por baixo da água e ela os devolveria até a borda através de um empurrão. Alguns alunos já conheciam a proposta e então se dispuseram a iniciá-la. Enquanto esses motivavam a brincadeira, outros alunos, já dentro da água, ocupavam-se de brincar com os materiais espalhados pela piscina. As crianças pareciam adorar a aula na piscina. Depois de cumprida a tarefa, eles deviam fazer um campeonato de saltos - atividade que eles mais gostavam, pois podiam expressar toda sua criatividade e ludicidade. Todos estavam posicionados fora da piscina e antes de sua vez, faziam gracinhas com os saltos dos outros, na verdade esperando ansiosos pelo seu salto. Os que já tinham saltado continuavam saltando mesmo sem a professora ver, com isto, ficava claro para mim que a aula corria bastante livre

neste momento, pois, mesmo os que esperavam na fila, faziam brincadeiras, conversavam, competiam e desafiavam uns aos outros. Para colocar um elemento novo na atividade, a professora sugeriu que os saltos fossem em duplas, depois sugeriu que fossem todos os meninos juntos e todas as meninas juntas. Pularam primeiro os meninos depois as meninas e não houve repetição porque era hora de nova tarefa. Eles deviam se deslocar pela piscina apoiando na raia, utilizando as mais variadas formas possíveis. Eles iniciaram a atividade demonstrando muita alegria e satisfação, utilizando de muita fantasia e criatividade. A professora propôs, então, que esse deslocamento se transformasse numa competição podendo ajudar com a pranchinha. Os meninos, na hora, toparam a competição, já as meninas não quiseram competir, o que me fez pensar que a competição faz mais parte da cultura masculina que da feminina. Ao término da competição a professora declarou aula livre e as crianças pularam em cima dela como uma demonstração de carinho. Dessa forma, os alunos manifestavam as mais criativas idéias; enquanto alguns continuavam com a competição, outros brigavam pelas regras da aula, pois para que a competição pudesse se efetivar, todos deveriam sair da piscina. Achei interessante o fato das crianças lutarem pelo seu espaço de criação e vivência da ludicidade. Embora o pedido de espaço não tenha sido atendido pela professora, pois ele deu razão aos alunos que queriam competir, o importante é que nessas manifestações as crianças fazem uma leitura da realidade que os cerca.

## **5ª AULA**

A professora buscou seus alunos na classe e foram fazer a aula na quadra de areia. Primeiramente, ela discutiu as regras do jogo com as crianças. É o "jogo do disco": o time A deveria passar o disco por cima da rede, o time B não deveria deixar que o disco caísse em seu campo e vice-versa. A maioria dos meninos não queria participar dessa atividade e a professora os deixou jogando futebol na quadra de grama. Na separação da aula, optei por observar a aula

que estava planejada, assim, me ative ao conteúdo da aula que era o jogo do disco. Antes do início do jogo, as crianças pareciam sérias e concentradas observando a professora que demonstrava como se executaria o movimento com o disco. As duplas se posicionaram na quadra e iniciaram o jogo. O time A acertou e conseguiu o primeiro ponto. Eles comemoraram com muitos pulos de alegria. Recomeçaram a jogada com o disco indo mais fora do que dentro da quadra. Isso desmotivou um pouco as crianças e tinha muito pouca gente jogando. Ao perceber que o jogo não ia bem, a professora lançou mão de outra atividade: dirigiram-se para a quadra de cimento e continuaram brincando de lançar o disco só que agora em roda. Eles pareciam gostar do jogo e demonstravam isso com muita risada e fantasia. Um fato interessante foi que uma menina, na sua vez, molhou o dedinho na boca e o colocou no alto para ver a direção do vento, essas coisas que os jogadores profissionais fazem, mas a professora a interrompeu pedindo que jogasse logo. Percebi uma certa decepção estampada no rosto da garotinha. Assim, a professora deixou esses alunos comigo e foi verificar como estavam os meninos no futebol. Logo que ela saiu, as crianças recomeçaram a discutir as regras do jogo e decidiram que não valia segurar muito tempo o disco, isto é, o passe deveria ser rápido. Uma outra menina começou a lançar o disco bem longe onde ninguém conseguia pegar e fazia isso de propósito pois dava risadas irônicas. As outras crianças se irritaram com o jeito da colega e insistiram com as regras decididas pela coletividade inicialmente. Corriam e jogavam sem parar como se não estivessem cansados. Decidiram voltar à quadra de areia para recomeçar o jogo do início da aula. Não é que o jogo deu certo? O que me pareceu é que assim que cada aluno desenvolveu sua própria maneira de arremessar o disco e encontrou prazer naquilo que faziam, o jogo deu certo. Dessa forma, a aula foi até o final, com muita ludicidade e espontaneidade.

## 6ª AULA

Ao me aproximar dos alunos, percebi que a aula seria no campo de futebol, pois eles estavam sentados em círculo esperando a professora com a bola. Antes da professora terminar de falar, alguns alunos pegaram a bola, com muita ansiedade e começaram a brincar. Ela os interrompeu pedindo que esperassem pelo momento certo. Antes de mais nada, a professora perguntou o que os alunos preferiam: jogar futebol ou ir à piscina? Logo percebi uma diferenciação entre os meninos que optaram pelo futebol e as meninas e outros poucos meninos que não jogavam ao preferirem a piscina. E assim a aula foi dividida sem que houvesse nenhum incentivo para ambos os lados. Foi demorada a troca dos espaços e os meninos do futebol, com muita pressa, pegaram a bola e iniciaram seu jogo. As outras crianças esperaram ansiosas pela abertura da piscina. A professora discutiu as regras da aula com eles e foi buscar a chave. Bastou virar as costas para que, sem pensar, as crianças começassem a subir no alambrado que cercava a piscina. Depois de aberta a esperada piscina, os alunos começaram a se molhar aos poucos, primeiro a barriga, depois o pescoço, a nuca e entram com muita alegria e bagunça, sendo que alguns já saíram nadando e outros, com um certo medo, esperaram na borda. Logo de início, a professora disse que a aula seria livre e as crianças ficaram excitadíssimas. Uns conversaram, outros brincaram, desafiaram, pularam, nadaram e muitas outras coisas. O menino mais velho da turma provocou e brigou com as outras crianças fazendo brincadeiras de mau gosto, como jogar água no rosto dos colegas impedindo-os de brincar. A professora impôs sua autoridade pedindo que aquilo não se repetisse mais. Enquanto os meninos do futebol jogavam, se entendiam e se cobravam quanto às regras disputando um jogo harmonioso sem muitos problemas, a professora puxou uma corda para as crianças deslizarem na piscina. Isto mostrou que ao mesmo tempo que a aula era livre, o incentivo para educativos da natação, da respiração, do mergulho, do movimento de pernas, etc; sempre estavam presentes. Neste contexto, as crianças pareciam se divertir na piscina,

estava muito calor e a aula estava muito agradável. Em geral, a ludicidade manifestada pelas crianças era respeitada pela professora, afinal a aula era livre e ela só bloqueava as crianças, quando percebia alguma atividade perigosa. Lá no futebol, alguns meninos mais velhos, de outras classes, começaram a participar do jogo com os meninos da nossa turma e em princípio pareciam se dar bem. De vez em quando a professora dava uma olhadinha para ver como eles estavam e acabava sugerindo alguma coisa. Mas era claro que sua maior preocupação era com as crianças da piscina, as quais sempre estavam recebendo sugestões, elogios ou mesmo broncas. Algumas crianças faziam questão de praticar aquilo que a professora sugeria ou o que ela tratava em aula, outras crianças só ficavam mesmo brincando em constante descompromisso. Os garotos mais velhos começaram a causar problemas no jogo dos meninos da nossa turma, então foram tirados pela professora que ficou muito brava ao saber que estavam estragando o jogo de seus alunos. O jogo foi interrompido pela professora ao sugerir que os meninos viessem para a piscina. Iniciaram, então, uma correria ao redor da água, atitude essa que fez com que a professora impedisse tal manifestação. A presença dos meninos do futebol abalou um pouco a harmonia da turma na piscina, pois trouxeram a euforia do futebol. As meninas, que antes estavam brincando tranquilas, passaram a ficar grudadas com a professora, e o menino mais velho da turma voltou a provocar as outras crianças estragando suas brincadeiras. A ludicidade permaneceu constante mesmo no meio dos desentendimentos. A corda mais uma vez virou atração incentivada pela professora - talvez tenha sido a solução que ela encontrou para criar nova harmonia - só que todos os movimentos eram estipulados por ela e as crianças não podiam fazer do seu jeito. Foi chegando o final da aula e a dificuldade de tirar as crianças da piscina era grande, eles ainda demoraram um pouco mas depois, quando deu o sinal, foram obrigadas a deixar a piscina.

## 7ª AULA

A professora chegou na quadra acompanhada de seus alunos. Eles estavam grudados com ela e conversavam sobre diversos assuntos, principalmente sobre a aula passada. Lamentavam o fato de a aula não ser na piscina e perguntavam o que seria dado naquela aula. A professora tentava explicar que a Educação Física engloba outros conteúdos e que eles não podiam ter aulas somente na piscina, pois perderiam a chance de aprender outras coisas interessantes que ela trata. Neste momento, outras crianças conversavam entre si, contavam dos brinquedos que haviam ganho, dos programas que tinham assistido na televisão e dos passeios que haviam feito. A professora chamou a atenção dos alunos para a primeira atividade da aula dizendo que o conteúdo seria jogo. As crianças ficaram empolgadíssimas e tentavam adivinhar qual seria a brincadeira. Enquanto a professora foi até a sala de materiais, os alunos ficaram comentando entre si sobre os jogos que mais gostavam de participar, tanto aqueles tratados nas aulas de Educação Física, como aqueles que aprenderam na rua. Eles conheciam uma infinidade de brincadeiras muito divertidas e que dentro das aulas poderiam ser aproveitadas ou tratadas. O componente lúdico voava pelas conversas e as crianças cada vez mais se lembravam de jogos populares já conhecidos por eles. Foi uma pena que a professora perdeu toda aquela conversa, pois quando ela chegou carregando várias bolas diferentes em tamanho e tipo de material, as crianças se desviaram de suas conversas e fixaram seus olhares nos objetos que fariam parte da aula. Começaram, então, a comemorar o fato de os jogos da aula serem com bola. A professora pediu silêncio para que pudesse explicar a brincadeira. Seria o “pega-carimbo” o qual possuía um pegador que pegava os demais, e para que isso ocorresse, ele deveria encostar a bola, que está em sua mão, em alguma parte do corpo de outro colega. Muitas crianças se ofereceram para ser o pegador, mas foi a professora quem acabou escolhendo. As crianças já iam se espalhando pela quadra quando o pegador avisou que estava saindo. Foi uma correria, as crianças provocavam, riam e se divertiam. O que já era de se

esperar acabou acontecendo: aqueles alunos que queriam ser o pegador no início da brincadeira se deixavam pegar com facilidade e até que isso foi bom, pois o primeiro pegador não estava mesmo conseguindo pegar ninguém. O jogo estava muito dinâmico, havia troca de pegador a todo momento e as crianças tinham que ficar muito atentas à essa mudança, mas é claro que havia crianças que não conseguiam acompanhar a velocidade dos fatos e portanto ficavam perdidas, entretanto, no geral foi tudo muito bem, sobretudo a ludicidade explícita manifestada naqueles momentos. A professora teve que parar a brincadeira determinadas horas para reforçar que a bola deveria ser encostada no colega e não jogada e o recado foi muito bem assimilado. Outro momento de parada foi por uma reclamação de um dos meninos pelo fato de o pegador daquela hora estar “enrolando” para pegar alguém, ou seja, ele estava mesmo querendo continuar com a bola, na posição exclusiva de pegador e novamente o recado foi entendido. No mais, a aula correu tranqüila e a professora deixou que as crianças vivenciassem aquela brincadeira durante quase o tempo que tinham de aula, sugerindo algumas dicas e intervindo quando necessário. As brincadeiras eram criadas pelas próprias crianças e a imaginação era a forma mais utilizada. Desta maneira, as crianças vivenciavam a ludicidade de forma desinteressada de interesses materiais e tinham a liberdade para interpretar aquele momento reflexivo do jeito que quisessem. Quando chegou ao final da aula, já estavam bem cansados, suados, com sede e passando calor. A professora fez novamente o “paredão” jogando água nas crianças com um enorme esguicho e depois pediu que lhe dessem um beijo para ir embora.

## **8ª AULA**

Fui chegando perto da área da Educação Física e os alunos já estavam ao redor da professora no campo de futebol. Ela pedia que as crianças se sentassem porque senão a aula

seria pouca para o que deveria ser tratado. O sol estava forte e as crianças estavam inquietas, irritadas e brigavam muito. Foi difícil conseguir que todos se sentassem para que alguém conseguisse falar. A professora, que já estava muito brava com aquela confusão toda, foi logo dizendo que se continuassem assim, não fariam a aula. Por alguns momentos a bronca foi suficiente e então ela começou a falar sobre a aula. Dariam continuidade aos jogos da aula passada, com pequena evolução na complexidade para que os alunos acompanhassem os objetivos dos jogos. O jogo que seria tratado então não se diferenciava muito do outro, a não ser pelo passe, isto é, continuava sendo pega-pega, mas agora com ajuda e os pegadores poderiam trocar passes entre si, devendo, da mesma maneira, encostar a bola nos outros colegas para que esses fossem pegos. As crianças demoraram um pouco para entender a brincadeira, mas a professora resolveu partir para a prática apostando que assim eles visualizariam melhor. No começo do jogo as falhas foram óbvias e esperadas: os pegadores demoravam para passar a bola e optavam por correr com ela na mão ocasionando lentidão e dificuldade no alcance do objetivo. Já na espera que isso ocorresse, a professora parou o jogo e explicou que quanto mais rápido fosse o passe, mais fácil seria para pegar, no entanto, quanto mais os pegadores corressem com a bola, mais eles estariam desperdiçando a ajuda mútua. Bem, recomeçaram a brincadeira e a melhora ficou clara, inclusive porque as crianças perceberam que o jogo ficara num ritmo mais rápido e também mais excitante. Pareceu-me que a dificuldade implantada depois da intervenção da professora deixou as crianças mais empolgadas, agora eles demonstravam mais satisfação no jogo - primeiro porque começavam a compreender a lógica da brincadeira e segundo porque quando se faz aquilo que se entende, fica muito melhor. Quanto mais crianças eram pegadas, mais havia coletividade e mais difícil ficava para quem corria. Foram diminuindo um a um aqueles que estavam correndo e na posição de pegador ia aumentando cada vez mais. A cada momento que uma criança era pega, eles comemoravam até que não tinha mais ninguém para ser pego. Toda essa brincadeira

ocupou quase todo o tempo da aula e ao final a professora sentou-se com os alunos para conversarem sobre o que tinha sido tratado. A professora abordou primeiramente o objetivo do jogo deixando que as crianças se manifestassem também, depois falou das dificuldades encontradas partindo daquilo que elas próprias perceberam. Sei que ao final da aula, aquela irritabilidade das crianças tinha se acabado e todos eles estavam extremamente satisfeitos.

**- Escola Pública: E.M.P.G. Profª. Dulce Bento Nascimento**

- Características da escola, espaço e material disponível para as aulas:

\*Atendimento ao ensino fundamental

\*Escola de pequeno porte, localizada na periferia do distrito de Barão Geraldo e contém uma quadra cercada para a Educação Física que é o local onde ocorrem também os intervalos.

\*A sala de materiais de Educação Física contém bolas de vários tipos, de borracha, de plástico e poucas oficiais das modalidades esportivas. Possui raquetes e bolinhas de ping-pong, muitos materiais alternativos como cones, câmaras de pneus, redes, colchões, cordas, arcos, trampolins, etc.

\*Turma observada: primeira série de ensino fundamental - 30 alunos

\*Duração das aulas: 50 minutos

**1ª AULA**

A professora entrou na sala de aula para buscar seus alunos e fez muitas brincadeiras com eles, falou do aniversário de um, dos medos de outro e também das idéias de um outro. Iniciou a chamada e os alunos começaram a conversar, virou uma bagunça. Para encerrar a confusão ela ameaçou deixá-los na sala e, então, eles ficaram quietos na hora. Formaram uma

fila em duplas para sair da classe, mas eles brigavam o tempo todo em direção à sala de materiais. Chegando lá, a professora entregou a cada dupla um pacotinho contendo duas raquetes de madeira e uma bolinha para serem utilizados na atividade da aula. Como a quantidade de pacotinhos não foi suficiente para todas as duplas, o material teve de ser dividido. A própria professora fez a divisão dos materiais, fazendo com que cada trio ficasse com um conjunto de duas raquetes e uma bolinha, fato esse que obrigava a socialização e divisão do material. Na quadra, as crianças esperavam a organização dos grupos para a aula. Pareciam apreensivos pois, enquanto a professora não explicava a atividade, eles ficavam imaginando o que poderiam fazer com aquele material diferente. A professora propôs que os trios se dispusessem atrás da linha amarela, de onde sairia o primeiro da equipe equilibrando a bolinha sobre a raquete até o outro lado da quadra e depois voltaria, passando a tarefa para o segundo da equipe e assim com o terceiro até que se completasse toda a equipe. A professora, antes de mais nada, demonstrou a execução do exercício e depois voltou para tirar qualquer dúvida restante. No início do jogo as crianças não conseguiram executar muito bem o que se tinha proposto, as bolinhas caíam e rolavam muito longe, o que acabava por demorar a troca dos colegas. Se num primeiro momento a brincadeira desencadeou muita alegria, ansiedade e euforia, num segundo, provocou desânimo e má vontade das crianças na execução dos movimentos. Foi então que a professora parou a aula e explicou tudo de novo, inclusive demonstrou novamente o exercício. O recomeço do jogo foi levado muito à sério pelas crianças, alguns esperavam ansiosos pela sua vez, outros ficavam torcendo para que o colega não deixasse a bola cair, mas aconteceu como anteriormente, não deu muito certo. Desta vez a professora parou e propôs outra coisa, que os alunos rebatessem a bolinha na raquete, talvez pelo fato de estarem movimentando a raquete ficasse mais fácil. A mesma coisa aconteceu e para piorar virou uma bagunça, pois as crianças, na tentativa de ajudarem seus parceiros, saíram correndo em busca da bolinha. Nesse sentido, a professora ordenou que os que já tivessem

executado na sua vez, que ficassem sentados e lançou mão de outra proposta: que agora os alunos batessem a bolinha no chão. Foi uma diversão porque nesta tarefa os alunos puderam executar à sua maneira e percebi um contentamento geral. As crianças tomaram a tarefa como desafio e muita alegria e espontaneidade foram demonstradas. Algumas crianças desejavam até repetir a tarefa, mas a professora não deixou e pediu que ficassem sentados. Ao final desta brincadeira, os alunos deveriam se dirigir ao círculo vermelho a fim de guardarem o material. Neste meio tempo, uma menina sentou ao meu lado, afastando-se do grupo. Eu perguntei a ela porque não estava participando da aula. Ela disse que era porque estava chegando ao final da aula e ela não gostava de finais de aula. A professora, no círculo vermelho com as crianças, começava a cantar umas musiquinhas que eles já tinham aprendido nas aulas anteriores e começou a conversar com os alunos. Ela perguntou aos meninos quem sabia imitar um sapo, estimulando os alunos a soltarem a imaginação. Levou as crianças para beber água e logo em seguida de volta para a classe.

## 2ª AULA

Quando a professora entrou na classe para buscá-los, foi uma alegria. Todos bateram palmas para ela num tom de carinho gritando muito felizes. Foi então que a professora me apresentou para a turma e iniciou a chamada. A classe parecia bem mais calma e estava mais silenciosa, respeitaram a professora a todo momento. Alguns alunos viram as raquetes na quadra e perceberam que a aula seria com raquetes e bolinhas novamente. Estes espalharam para o resto da classe a notícia. A professora aproveitou a oportunidade para discutir com eles as regras da atividade, falou sobre o cuidado que devemos ter com o material da escola e explicou sobre as duplas e a divisão do material. As crianças atentas observavam tudo e participavam do raciocínio junto com a professora. Após a explicação, eles deviam sair da classe e sentar na linha amarela da quadra. Percebi uma enorme alegria nas crianças ao saírem

da classe, parecia que estavam saindo de uma prisão. Na fila para a quadra, o de sempre, muitas brigas e brincadeiras também ocorreram. A distribuição do material foi feita pela professora enquanto os alunos esperavam sentados na linha amarela. Alguns alunos já queriam sair brincando com o material, mas a professora não deixou, pois queria explicar a tarefa primeiro. As crianças esperaram ansiosas pelo começo da atividade. Em duplas eles deviam passar a bolinha, um para o outro, batendo com a raquete. Muito prazer foi demonstrado pelas crianças na atividade, mas a professora teve que parar a atividade para explicar que o passe deveria ser mais devagar para que desse certo. Nesse momento uma menina perdeu a bolinha, e os colegas num sentimento de solidariedade, ajudaram-na a procurar. Depois de finalizada a confusão, os que ainda não tinham vivenciado a atividade, teriam a chance de ir, mas todos queriam fazer de novo e a professora deu mais um tempo para o desenrolar da atividade. Embora fosse uma atividade planejada pela professora, que fazia parte do conhecimento estipulado para a aula, as crianças tomaram-na como brincadeira repleta de ludicidade. Tinha torcida, tinha alegria, tinha satisfação, mas também tinha dificuldade na efetivação da tarefa. Entretanto, o que importou mesmo é que eles estavam aprendendo algo importante, vivenciando um material diferente com muito prazer na prática. Quando foi chegando perto do final da aula a professora deixou que os alunos tomassem água e depois levou-os para a classe.

### **3ª AULA**

A professora entrou na classe e eles fizeram festa novamente. Quando ela disse que a aula seria jogo, as crianças ficaram excitadíssimas e saíram correndo da classe em direção à quadra. Chegando lá, para que a professora não mudasse de idéia, ficaram esperando sentados e bem comportados. Tudo isto me levou a pensar que a aula de Educação Física é importante para as crianças justamente pela oportunidade delas saírem da sala de aula. Bem, enquanto esperavam a professora, provocaram um coleguinha que era negro. A professora chegou bem

na hora e viu a brincadeira de mal gosto em que as crianças provocavam e excluíam o colega por causa de sua cor. Aproveitou a oportunidade para discutir com as crianças questões como racismo e sexismo e envelhecimento. Foi muito legal, as crianças perguntaram qual era a minha idade e começaram a viajar na idade que gostariam de ter e o que gostariam de estar fazendo. Depois de encerrada a conversa, a professora tentou explicar o jogo começando com a pergunta: quem sabe jogar queimada? A maioria levantou a mão e então ela começou a falar sobre o campo. "As linhas servem para a gente saber onde se joga" disse a professora, e tudo que ela ia perguntando servia de alguma forma para a discussão sobre as regras. As crianças estavam atentas, sérias, mas ao mesmo tempo, muito empolgadas. Alguns alunos que já conheciam as regras, ajudavam dando colaborações preciosas. Terminada a explanação, na primeira tentativa de jogo, as crianças ainda estavam muito nervosas mas já posicionadas em linhas retas de frente para a outra equipe. Ansiosos, ainda faziam as últimas perguntas à professora, que a essa altura, não tinha mais nada a fazer, a não ser experimentar. No começo as crianças pareciam super felizes, gritavam, pulavam, mas ainda não conheciam bem o jogo e acabaram errando muito com relação às regras e às atitudes rápidas. Por esses motivos, a professora parava o jogo a todo momento, explicando uma coisinha aqui, outra coisinha ali e assim o jogo ia ficando desmotivante. Talvez se ela deixasse as crianças se entenderem... Bem, mas a maioria das crianças ainda permanecia gostando muito do jogo e insistindo na alegria e no prazer da prática, eles ficavam desafiando e provocando seus colegas a todo momento, como se isso lhes desse muita satisfação. A "festa rolava solta" no jogo quando conseguiam acertar um alvo, gritavam o nome do colega atingido como se fosse uma humilhação. Percebi também durante o jogo que as crianças eram extremamente individualistas, ou seja, eles não passavam a bola para os colegas da mesma equipe, talvez porque ainda estivessem num momento egocêntrico, mas achei que essa questão não tivera sido trabalhada com eles. Nessa altura do jogo, os melhores não passavam a bola para os que ainda não sabiam jogar, e estes,

por consequência, eram os primeiros a serem queimados, e por isso, já tínhamos um bom contingente no "cemitério". As crianças que jogavam melhor cobravam as regras dos colegas e portanto tornavam-se líderes. Tínhamos poucas crianças jogando no campo de ataque e dessa forma não dava para continuar o jogo. A professora, percebendo essa questão, interrompeu o jogo e discutiu com os alunos o que eles tinham vivenciado naquela aula. Embora o tempo tivesse sido curto e algumas crianças nem tivessem pego na bola, o objetivo da aula pareceu ter sido atingido. A professora se despediu dos alunos e levou-os até a classe.

#### 4ª AULA

A professora chegou com a turma na quadra, e quando as crianças perceberam que a aula teria colchão e trampolim elas ficaram muito empolgadas. Logo começaram a tirar o sapato, pular em cima do colchão, pisar no trampolim. A professora pediu que eles se organizassem em círculo e sentassem no chão. Algumas crianças, ainda excitadíssimas, brincavam e conversavam, e outros esperavam ansiosos pelo início da aula. Perguntaram muitas coisas à professora que não conseguia responder às perguntas dada tamanha alegria das crianças. Antes de mais nada, a professora fez uma retrospectiva das aulas anteriores, já adiantando que a aula trataria de saltos. Os alunos, muito atentos, escutavam o que a professora tinha a dizer. A aula exploraria três tipos de saltos: o estendido, o grupado e o afastado. Percebi que algumas crianças não sabiam do que se tratava e por isso olhavam para a professora com ar de curiosidade e, ao mesmo tempo, medo. Outras crianças que, mais ou menos sabiam o que eram saltos, já saíram correndo em direção ao trampolim. A professora pediu que esses voltassem para que ela pudesse explicar como seria a aula. Disse que eles deveriam começar com um aquecimento: "pega-pega", brincadeira que as crianças mais adoravam. Manifestaram muita alegria, descontração e divertimento, recebendo em meio a

correria toda, algumas dicas da professora e a brincadeira ia tomando formas diferenciadas como pega-corrente, pega-ajuda, pega-americano, pega-pula, etc. A professora interrompeu a brincadeira num determinado momento para dizer que o modo como procederam com o pega-corrente não estava certo. Achei que ela estava querendo impor um modelo para a brincadeira das crianças. As crianças foram beber água e depois formaram uma fila para que a professora terminasse sua explanação sobre os tais materiais tão observados: o trampolim e o colchão. Enquanto isso, dois meninos brigaram terrivelmente e ela os tirou da aula. Algumas crianças ficaram sérias observando a atitude da professora, outras tentavam manifestar sua indignação perante a atitude dos colegas. Voltaram ao assunto da aula onde muitas crianças participavam da explicação demonstrando que sabiam do que se tratava. A primeira tarefa era exploração do material, ou seja, eles deveriam pular das mais variadas formas, as que já conheciam, ou imitando algum animal. O que se percebeu foi muita alegria e satisfação por parte das crianças ao vivenciarem a atividade, eles gritavam, fantasiavam e festejavam cada salto que executavam. Na nova tarefa proposta, eles deveriam saltar utilizando-se de corrida. A ludicidade foi ainda mais nítida, pois a fila era grande e eles estavam ansiosos pela sua vez, e enquanto ela não chegava, podiam ficar imaginando o que iam fazer. Eles saltavam e voltavam correndo contando para o colega como tinha sido seu salto. Num determinado momento, a professora determinou que o salto deveria ser o estendido. Todas as crianças tentaram executá-lo da melhor maneira possível, entretanto, algumas ainda não tinham aprendido a usar o trampolim da maneira mais eficiente. Ao perceber essa falha, a professora parou a aula e explicou como deveria ser o pulo no trampolim para que o salto fosse mais eficiente. Eles continuavam ansiosos pela sua vez e “viajavam” cada vez mais em suas fantasias pensando nos saltos que dariam. Alguns até rolavam no colchão após o salto. A professora estipulou, posteriormente, que o salto fosse o grupado e as mesmas atitudes se repetiram. As crianças pareciam muito concentradas nesta aula, tudo que era proposto, elas topavam; novas dicas da professora eram

atendidas e a manifestação da ludicidade era explícita. A criatividade era cada vez mais nítida e os elementos de dificuldade aumentavam a todo instante. Um menino fez uma reversão e a professora incentivou. Por fim, outra tarefa proposta foi o salto afastado. Algumas crianças ficaram com medo, outras já sabiam pular e a professora não estipulou um padrão, fato que motivou ainda mais a criatividade das crianças. Mas ia chegando ao final da aula e a professora tinha que conversar com as crianças sobre o que foi tratado. Então eles ficaram conversando se tinham gostado da aula, qual salto era mais difícil e o que eles achavam que ainda poderiam fazer com aquele material. Para matar a vontade das crianças de continuar saltando, a professora disse que elas podiam pular mais um pouquinho até o final da aula. Elas ficaram doidas e saíram correndo em direção ao trampolim, parecia que adoravam a atividade, e então a professora sugeriu que os alunos saltassem da maneira que quisessem e os alunos acabaram por saltar das formas tratadas em aula. Eles pulavam com tanta intensidade que nem parecia que estavam cansados. O calor estava grande mas as crianças não paravam de saltar e, além do mais, elas já tinham pegado o jeito com o trampolim. O tempo da aula tinha se esgotado e a professora as mandou beber água para depois voltarem à sala de aula.

## **5ª AULA**

A professora veio da sala de materiais carregando vários materiais e as crianças, ao seu redor, ajudavam-na como se estivessem carregando materiais preciosos. Eram três colchões e várias cordas. As crianças estavam muito empolgadas com aquele material todo e aflitas para saber como seria a aula. A professora, com muita dificuldade, dividiu a classe em três estações: na estação dos colchões as crianças explorariam os movimentos geralmente "temidos" pelos professores, ou seja, as cambalhotas sem mãos, os "mortais", os giros, as estrelas, as reversões e assim por diante. Na estação das cordas, as crianças explorariam as possibilidades de utilização da corda, tanto de manuseio, como para saltos, transportes, etc. E na outra estação

vivenciariam os tipos de transporte como o "cavalinho", a "cadeirinha", etc. Percebi que nesta estação as crianças ficaram meio confusas, sem saber como começar e então cheguei por perto e comecei a conversar com eles sobre os meios de transporte que eles conheciam. Ficaram tão empolgados que um não deixava o outro falar e começaram a enumerar os tipos que eles já tinham visto ou ouvido falar. Foi essa conversa que lhes deu idéia para os transportes que experimentariam fazer. Surgiu o cavalinho - tipo mais simples -, a cadeirinha, surgiu o carrinho, simularam um avião. Era espetacular observar a criatividade das crianças, inclusive, por utilizarem o trabalho em equipe e até de efeitos sonoros. Na estação das cordas, onde a professora estava auxiliando, os movimentos estavam concentrados no pular e puxar. Começaram com a brincadeira de cabo de guerra, logo enjoaram e começaram a pular. As idéias não saíam disso e então pensei que se a professora tivesse deixado as crianças vivenciar de forma mais contextualizada com o conhecimento que elas trazem de fora da escola, a criatividade e por conseqüência, a ludicidade estariam mais descomprometidas. Nos colchões as crianças se divertiam, faziam tudo aquilo que professor nenhum nunca os deixou fazer, rolavam, riam, pulavam e batiam palmas para os colegas que executavam os movimentos mais difíceis. A professora sugeriu que os grupos trocassem de estação e rapidamente eles se dirigiram para os locais estipulados. Pareciam muito alegres, as experiências surgiam juntamente com a ludicidade de forma séria e ao mesmo tempo desinteressada. Os que aguardavam pela sua vez, acompanhavam seriamente seus colegas anteriores, estavam muito concentrados. Nos colchões, a professora direcionou os movimentos para que eles não se machucassem, assim como na estação dos transportes deu algumas dicas para o direcionamento da aula. As crianças, na corda, já estavam bem mais soltas, alguns batiam e outros pulavam, pulavam em duplas, trios, pequenos grupos e outros brincavam com a corda de outras formas. Pareciam gostar do que estavam fazendo. Os alunos satisfaziam suas fantasias cada vez que a criatividade dava vida a uma forma diferente de transporte. A

professora mesmo não propôs nenhuma atividade lúdica que partisse dela, o componente lúdico aparecia trazido pelas próprias crianças no desenrolar das atividades. Quando foi chegando ao final da aula, a professora reuniu a turma e perguntou se eles identificavam o que tinha sido proposto na aula. Algumas crianças tentaram responder e acabamos sabendo o que os alunos tinham apreendido do conteúdo. Algumas questões foram levantadas: porque em certos momentos a atividade com a corda não deu certo? Talvez porque tenha faltado cooperação? E nos colchões, porque só houve cambalhotas sendo que eles poderiam vivenciar outros movimentos já tratados em aula. Algumas dúvidas ficaram no ar. As crianças estavam sérias refletindo sobre as perguntas. Conversaram mais um pouco e voltaram para a classe, ainda pensativos, mas com certeza, muito felizes.

## **6ª AULA**

A professora foi buscar as crianças na sala de aula e já passaram na sala de materiais. Escolheram quatro tipos diferentes de aparelhos alternativos que fossem capazes de estimular a criatividade das crianças. O arco, a corda, o bastão e o colchão. As crianças ficaram alvoroçadas com a idéia de trabalharmos com práticas já conhecidas por eles antes. Todos, com muita boa vontade, ajudaram a carregar os materiais para a quadra, onde cada um já foi escolhendo o seu preferido. Chegando lá, a professora chamou os alunos para explicar como seria a aula e pediu para que deixassem os aparelhos no chão. Disse que a aula seria subdividida em quatro estações de exploração e vivência dos mais variados movimentos possíveis com a utilização daqueles materiais. As crianças se juntaram em quatro grupos, mais ou menos por livre escolha e preferência de cada um e a professora marcou um tempo para que pudessem explorar aquele material antes da troca para outra estação. A professora disse que nos colchões a vivência seria em torno dos tipos de rolamentos; no bastão seria de equilíbrio e

transporte; a corda privilegiaria os meios e os saltos para transpassá-la e o arco seria explorado através de rotações, arremessos e circunduções. As crianças estavam eufóricas com a atividade e demonstravam grande conhecimento e bagagem motora através dos movimentos que traziam e inventavam. Rolamentos saíram de todos os tipos: laterais, para frente e para trás, inclinados, com salto ou corrida, afastados, saindo de pé ou sentado, etc. Nos bastões também não foi estipulada uma forma específica de equilibrá-lo, por isso apareceram equilíbrios com a ponta dos dedos, na palma da mão, na cabeça, no queixo, na nuca, com o pé, etc; e os transportes também foram muito criativos, pois eles aproveitaram os conhecimentos tratados em aulas anteriores e puderam vivenciá-los de maneira diferente, ou seja, com o bastão. Nos arcos foi bem parecido, primeiro eles começaram fazendo “bambolé”, mas logo depois surgiram os arremessos de um para outro, as rotações ao redor de várias partes do corpo - no braço, no pescoço, no pé - e as circunduções que partiram mais das meninas. Na corda tinha a maior concentração de meninas, elas ficavam passando por baixo da corda (enquanto outras duas seguravam) cada hora de um jeito: arrastando, de joelhos, de pé e inclinando o tronco para trás, em quadrupedia, etc; e depois começaram a pular. Todas as crianças pareciam ocupadas e concentradas na tarefa, quando um inventava uma coisa diferente, todos tentavam fazer também. A professora deu o sinal para a mudança de estação e as crianças saíram correndo, cada uma para um lado, em direção às outras estações. Os grupos iam se separando e formando outros dentro da estação que cada um escolhia. Na primeira troca ainda saíram muitos elementos diferentes, mas no geral as idéias eram semelhantes. Mas o que mais chamou a atenção foi que todos participavam com muita intensidade, parecia que suas cabecinhas estavam fervendo de tanto imaginar. E foi esta imaginação e ludicidade que transformou a aula num verdadeiro prazer. Se o foi para mim, adivinhe para eles. Quando todos já tinham passado por todas as estações, a professora os chamou para conversar sobre qual movimento ou aparelho tinham gostado mais, qual já conheciam e o que mais poderiam fazer com eles. As

crianças falavam sem parar e quase não conseguimos ouvir todo mundo. Deu o final da aula e muitas crianças ainda estavam querendo contar sobre suas vivências, mas deixamos para retomar o assunto no próximo encontro.

## 7ª AULA

As crianças vieram em fila para a quadra e já estávamos com o material preparado para a aula. Tínhamos separado bolas de borracha e dois arcos para que as crianças vivenciassem jogos. A professora começou perguntando se alguém já conhecia o “arco-bol” que era um jogo constituído de duas equipes e dois alvos, em que cada equipe tinha de acertar o alvo do adversário - fazer um gol dentro do arco - com a bola de borracha depois de passá-la entre os companheiros, com as mãos, no mínimo cinco vezes. Algumas crianças nunca tinham ouvido falar de tal brincadeira e outras já tinham feito, pelo menos, algo parecido. Entretanto, todas pareciam muito curiosas com a nova brincadeira e estavam ansiosas para começar. A professora fez a divisão das equipes, tentando equilibrar os times para que ninguém ficasse descontente. Dois alunos, um para cada lado, seguravam o arco na posição de alvo enquanto os outros iam tomando suas posições. A professora explicou bem as regras novamente e tirou o “par ou ímpar” para ver quem sairia com a bola. O começo do jogo foi bem lento, as crianças ainda pensavam muito antes de passar a bola e pensei que talvez não tivessem decorado os rostos dos integrantes de seu grupo. Quando a bola começou a ser facilmente interceptada, um ânimo foi reestabelecido e pareceu-me que as crianças ficaram mais espertas. A bola começou a ser passada com mais velocidade e as crianças se envolviam cada vez mais com o jogo. Quando saiu o primeiro gol fizeram uma festa, gritaram e vaiaram o adversário, mas também perceberam que para melhor defender o seu alvo, deveriam estabelecer que algumas pessoas ficassem perto do alvo, com se fossem goleiros. Com isso o jogo ficou trancado, ninguém conseguia mais fazer gol e a professora teve que interceder na brincadeira colocando mais uma

regra para dinamizá-la. A regra era que a defesa não podia ficar perto do alvo. Discutiram e estabeleceram uma linha para delimitar até onde a defesa podia chegar, ao contrário do ataque, que podia chegar bem perto do arco. Recomeçaram a partida e o divertimento era explícito. As crianças jogavam cada vez melhor e as jogadas eram sempre mais rápidas, parecia que sabiam exatamente para quem seria passada a bola no intuito que ela chegasse ao gol, onde as estratégias eram sempre diversificadas. A professora deixou que a brincadeira durasse o tempo suficiente para que as crianças compreendessem a lógica do jogo. O final da aula se aproximava e a professora resolveu terminá-la diferente: com um relaxamento que acalmasse as crianças para que pudessem voltar para a sala de aula tranquilos. Propôs um círculo e que todos se deitassem no chão. Ela então pediu que fechassem os olhos e imaginassem uma cor bem clarinha, azul ou branco, e que fossem declarando o que estavam sentindo. Depois de alguns minutos naquele relaxamento, os alunos começaram a falar que estavam contentes e satisfeitos com o dia que estavam passando e que a aula de Educação Física tinha sido parte daquele prazer. A professora pediu que abrissem os olhos e fossem se levantando devagarinho e depois levou os alunos de volta para a classe.

## **8ª AULA**

As crianças estavam conversando muito quando a professora quis começar a aula. Chamou os alunos e fez com que eles se sentassem em círculo para falar sobre o que seria tratado. A aula desenvolveria jogos de competição, tipo estafeta. A professora já foi separando as equipes e dando uma bola de plástico para cada equipe. A tarefa era: em colunas, as equipes deveriam passar a bola por debaixo das pernas até o último que, por sua vez, deveria correr até o começo da fila para recomeçar a passagem, isso até que todos fizessem esse mesmo trajeto. Eles tinham entendido bem as regras pois não era uma tarefa difícil e parecia entusiasmante trabalhar com a competição. As crianças já preparavam seus gritos de guerra e estavam

ansiosas para o começo da “briga”. A professora apitou e iniciou a competição. Neste momento, as crianças começaram a gritar e torcer para que seu colega de equipe não errasse, pois este fato atrasaria todo o grupo. A brincadeira demorou menos que cinco minutos e já tinha uma das equipes pulando e comemorando vitória. A professora disse que haveria vários jogos e que portanto a outra equipe teria chance de recuperação. Foi então que a professora colocou mais um elemento de dificuldade naquela tarefa: o processo deveria ser o mesmo, entretanto, quando o último da fila viesse para o começo, ele deveria vir quicando a bola no chão. Tudo bem entendido e recomeçaram o jogo. Nova alegria passeava no ar, as crianças se divertiam descompromissadas com o tempo, com o calor e com qualquer outro conteúdo que se quisesse enfatizar; estavam comprometidas, apenas, com a finalidade de ganhar o jogo. As mesmas características se desvendaram, a tensão tomava conta dos alunos no final da tarefa e a mesma equipe comemorou sua vitória. Então outras propostas foram feitas pela professora no mesmo sentido de aumentar o grau de dificuldade, como por exemplo: os últimos vão para o começo da fila driblando a bola com os pés, ou ainda manipulando a bola na ponta dos dedos, etc. Nas duas últimas vezes que o jogo se repetiu, a outra equipe, que em princípio estava perdendo, passou a tomar a liderança na competição e o fato interessante ocorrido foi a compreensão dos alunos diante da vitória e da derrota. É claro que alguns ficavam chateados por perder, mas a maioria lidava com a questão tranquilamente. Acreditei que os objetivos da aula tivessem sido atingidos na medida em que as crianças foram vivenciando o sentimento de vitória e o sentimento de derrota. A professora ainda conversou com os alunos sobre esse fato e depois levou-os para a sala de aula.

## 8. Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para que?

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.13, n. 2, 1992, p.282-287.

\_\_\_\_\_. Cultura corporal e cultura esportiva. Revista Paulista de Educação Física

São Paulo: v. 7, n. 2, jul/dez, 1993, p.44-51.

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

BRUHNS, Heloísa T. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papyrus, 1993.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta.

4ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

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

DAOLIO, Jocimar. Cultura: Educação Física e futebol. Campinas: Unicamp, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 8ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAG, Bárbara. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. 2ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino e mudança. Ijuí: Unijui, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Revista da Ande, n. 6, 1988.

MARCELLINO, Nelson C. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAES, Regis de. A sala de aula: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1988, p. 59-70.

\_\_\_\_\_. Problemática da Educação Física escolar: pedagogia para séries iniciais. Revista Brasileira da Ciências do Esporte, v.11, n 1, set/1989, p.30-35.

\_\_\_\_\_. Lazer e educação. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da animação. Campinas: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas: Autores

Associados, 1996.

OLIVEIRA, Paulo de S. O que é brinquedo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org).

A produção cultural para a criança. 4ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p.09-27

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 12ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12ed. Campinas:

Autores Associados, 1996.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. Valores em educação. 2ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista. Coimbra: Almedina, 1974.

\_\_\_\_\_. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

\_\_\_\_\_. As pedagogias não diretivas. In: SNYDERS, G; LÉON, A;

GRACIO, R. Correntes actuais da pedagogia. Lisboa: Livros Horizonte, 1984, p.14-38.

TANI, Go et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.

São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.