

EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGO E CULTURA

Quéfren Weld Cardozo Nogueira

Resumo

O presente trabalho utiliza como ponto de partida a noção de que no campo da Educação Física as discussões que possuem como referência o conceito de cultura se apresentam como uma estratégia capaz de fundamentar intervenções pedagógicas baseadas nos sentidos, significados, nos aspectos políticos, nas identidades e relações sociais promovidas pelas práticas corporais. Nesse contexto, explica a maneira como diversas tendências tratam o jogo em propostas pedagógicas para depois – tomando como referência o trabalho de Kischimoto (1993) - analisar como o jogo pode ser visto como uma produção cultural envolvida com questões como poder, identidade, relações sociais e com a produção de significados sociais.

Palavras-chave: Educação Física, jogo, cultura.

PHYSICAL EDUCATION, GAMES AND CULTURE

Abstract

The present paper uses as a starting point the notion that in Physical Education area the debates which has the notion of culture presents itself as a strategy to base pedagogical interventions considering the meanings, the political, the social identities and the social relationship connected with corporal practices. In this context, explain the way how many tendencies treat pedagogically the games in pedagogical proposals and then – considering the work of Kischimoto (1993) – analyze how children games can be seen as a cultural production involved in questions of power, identity, social relationship and social production of cultural meanings.

Key-words: Physical Education, games, culture.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

... haveria de compreender também quantas vezes eu, para me repousar de mim mesmo e quase para esquecer de mim mesmo momentaneamente, procurei colocar-me ao abrigo em qualquer outro lugar – num respeito qualquer ou hostilidade ou ciência ou frivolidade ou tolice; também porque, quando não encontrava aquilo que precisava, tive de procurá-lo para mim próprio com engenhosidade, falsifi-cando-o devidamente, inventado-o devidamente (e que outra coisa jamais fizeram os poetas? E para que serviria toda a arte deste mundo?)

Nietzsche

No campo da Educação Física, as discussões que possuem como centralidade o conceito de cultura apresentam-se como uma estratégia capaz de fundamentar intervenções pedagógicas fora dos modelos baseados no desenvolvimento da aptidão física e do treinamento esportivo. Parece-nos que não é mais possível falar de jogos, dança, esporte, luta, ginástica, etc., sem remetermos aos sentidos e significados sociais, aos aspectos políticos e às identidades e relações construídas pelas pessoas a partir dessas manifestações. A cultura, segundo Daolio, Goellner e Melo (1999), tornou-se um conceito essencial para compreendermos como o corpo, o movimento e as práticas corporais se inserem numa dinâmica social de produção de significados que orientam as ações humanas.

Dialogando com referências teóricas providas das ciências sociais, e com o intuito de apresentar propostas politicamente fundamentadas e culturalmente contextualizadas, a utilização do conceito de cultura representa a condição básica para se pensar as práticas corporais para além dos aspectos biológicos de sua constituição. Se, por um lado, sabe-se que o esporte, a dança, os jogos, as brincadeiras, etc., são elementos da cultura mesmo antes de autores da Educação Física começarem a utilizar esse termo (Caparroz, 1997), por outro, com a sua utilização, a Educação Física passa a requerer um estatuto e uma forma intervenção capazes de fazer com que práticas e instituições sociais, como, por exemplo, os jogos e brincadeiras, sejam concebidos a partir desta dimensão, e não mais, ou não simplesmente como atividades pré-desportivas. Busca-se, portanto, uma prática pedagógica com legitimidade pautada na dimensão cultural¹.

O conceito de cultura representa o desafio de dar um novo enfoque à Educação Física, executando tanto uma re-significação de conteúdos, como a inserção de novas práticas corporais que constituem o universo dos conhecimentos a serem pedagogizados. Ao defender que a Educação Física trata nas escolas dos elementos da cultura corporal, como faz a perspectiva crítico superadora, tenta-se romper com os modelos historicamente produzidos pelos princípios da adaptação progressiva do corpo ao esforço.

Tendo como referência o conceito de cultura, Soares et al (1992) convida-nos a refletir sobre os elementos da cultura corporal e suas relações de interdependência com problemas sociopolíticos; Kunz

¹ Sobre a questão da legitimidade pelo viés cultural, ver Hall (1997).

(2000) leva-nos a pensar num *se movimentar* que promova o desenvolvimento de uma didática comunicativa; Vago (1999;2003) nos estimula pesquisar sobre a construção de uma cultura escolar que se dá numa constante tensão com diversas outras culturas (como a cultura política, a religiosa, a esportiva, a familiar, etc); Tabora de Oliveira (2003), por sua vez, incita-nos a problematizar as possibilidades formativas da cultura no contexto das condições materiais e simbólicas da existência humana.

Mesmo com usos diferentes, o conceito de cultura nos possibilita o entendimento de como instituições e práticas sociais como a família, a religião, a escola, a mídia, o lazer, estão recheados de sentidos e significados. Nessa abordagem, utilizando Garcia (1996), noutro contexto, há a imersão nos universos simbólicos, como locais privilegiados de relações de poder, onde são estabelecidos confrontos e consensos, obediência e resistência, aceitação do outro e afirmação de si mesmo. Silva (2001b) afirma que apesar da vida social não se reduzir somente à prática de significação, também não pode ser concebida sem ela. Áreas distintas como a ciência, a política, a economia, as instituições sociais, a saúde, a alimentação, etc., possuem um caráter cultural, pois existem e funcionam no contexto da produção de significados.

Nesse contexto, o presente trabalho executa uma reflexão sobre a relação entre Educação Física e Cultura, utilizado como fonte de análise o processo de pedagogização² do jogo. O intuito não é responder ou investigar o que é o jogo, mas, sim, compreendê-lo como uma prática que se institucionaliza de diversas formas e levanta questões sobre a formação da identidade e o estabelecimento das diferenças, num contexto marcado pelas relações conflituosas de poder para a produção e legitimação de significados sociais. Com isso, será possível discutir algumas questões referentes à prática pedagógica da Educação Física.

² O termo pedagogização refere-se à transformação do jogo em algo participativo do processo de ensino-aprendizagem nas escolas como método e como conteúdo. Tal discussão foi possível graças ao texto de Varela (1994), que, numa perspectiva *foucaultiana*, nos fala sobre o processo pedagogização e disciplinarização interna do conhecimento. Com relação ao primeiro, a autora apresenta as condições necessárias para que uma certa forma de transmissão e organização dos saberes tornou possível uma "ciência pedagógica".

2. A PEDAGOGIZAÇÃO DO JOGO

Ao direcionarmos a nossa atenção para o jogo em propostas pedagógicas, percebemos que diversas são as conotações que este possui nas instituições escolares merecendo, portanto, a atenção daqueles que refletem sobre a prática pedagógica da Educação Física.

Em estudo sobre a constituição do ensino primário e público em Belo Horizonte, Vago (2002) afirma que já havia uma preocupação com o lugar e tempo que a brincadeira possuiria na escola, ocorrendo prescrições dos jogos infantis nos manuais de exercícios físicos no início do século XX. O fato de as crianças brincarem livremente pelo pátio passou por um processo de escolarização com a colocação de normas e critérios, como por exemplo, meninos com meninos, meninas com meninas, e a presença, no caso dos meninos, de um instrutor. O suposto caráter lúdico das brincadeiras foi aliado a um tipo de racionalidade técnica e instrumental, tornando as brincadeiras *iscas* para atrair as crianças. Assim, “para os meninos combinou-se a presença de marchas militares com brincadeiras; para as meninas, de exercícios de extensão e flexão, configurando uma tentativa de unir uma suposta racionalidade das marchas e dos exercícios ao eventual caráter lúdico das brincadeiras” (ibid., p. 234).

Já numa proposta para a Educação Física baseada no decreto N.º 69.450 de 01/11/1971, que possui como objetivo geral desenvolver a aptidão física dos alunos, Teixeira (1980) indica as seguintes atividades: na pré-escola, deve prevalecer a presença de *brincadeiras simples* (atividades como “Senhor Lobo”, “Gato e Rato” e “Corra Senhor Urso”). Para a 1ª série, apontam-se os *jogos de competição individual* e outros que requerem uma *coordenação motora mais elaborada* (atividades rítmicas como pequenas danças, imitação de animais e representação de pequenas histórias). Para a 2ª série, predominam atividades que possibilitam a *liberdade de movimento*, ao mesmo tempo em que se exigem *coordenação mais delicada*: brinquedos cantados, cantigas de roda e danças simples, mas com passos mais difíceis. Para a 3ª série, são indicadas as *brincadeiras infantis simbólicas*, que vão desde aquelas em que é preciso imitar animais, até outras com regras mais estabelecidas. Por fim, na 4ª série, os jogos trabalhados devem ser organizados em partidas, acrescentando sessões de *iniciação ao esporte*.

Noutra proposta, denominada de *Iniciação Esportiva Universal* (Greco; Benda, 1998), os jogos servem de base para a execução do gesto

motor ideal, pois tais atividades contribuem para o desenvolvimento de capacidades coordenativas necessárias para a aquisição das técnicas esportivas. A justificava para a utilização de jogos nas aulas de Educação Física encontra-se na possibilidade de o aluno/atleta, durante uma sessão de treinamento/aula, ser capaz de desenvolver a combinação ideal que uma técnica esportiva exige. Ou seja, o jogo infantil é um dos meios para o aluno desenvolver suas capacidades psíquicas, técnicas, biotipológicas, táticas, físicas e sócio-ambientais de interação e adaptação. Compreende-se que essas capacidades, por “[...] se integrem de modo organizado, formando assim uma habilidade motora que representa uma tentativa de se aproximar do modelo ideal necessário para a solução do problema ou execução da tarefa” (Greco;Benda, 1998, p. 156), podem ser adquiridas quando jogos são executados.

Ainda, Silva (2001a) dedica ao jogo a possibilidade de fazer com que disciplinas como a matemática sejam trabalhadas de forma criativa, agradável e conexa com o nível de conhecimento e com a fase de desenvolvimento dos alunos. Nesse caso o jogo é uma forma de tornar as aulas mais atrativas, ligando imaginação e prazer na execução das tarefas. Como exemplo deste tipo de procedimento, podemos citar a seguinte proposição:

NÚMEROS

- Objetivos: Memorização, conhecimento

- Material: Cartões de 2 cm numerados de 1 a 50.

- O professor arrumará os cartões numéricos no centro de uma mesa, voltados para baixo, e os alunos se colocarão ao redor da mesa.

- O jogo terá início a partir de uma ordem obedecida, ou seja, o primeiro jogador vira um cartão e, em seguida, o segundo virará outro, colocando-o ao lado do primeiro. Continuamente todos os jogadores deverão somar os dois números, ficando com posse do cartão aquele que disser rapidamente a soma certa. Em seguida, os cartões serão virados pelos terceiro e quarto jogadores, e assim sucessivamente, para que todos tenham a oportunidade de virar. Será vencedor aquele que obtiver o maior número de cartões ou que fizer maior soma com os cartões obtidos (Silva, 2001b, p. 18).

Com visões distintas dos modelos de intervenção acima citados, Andrade et al (2002) considera o jogo como um importante espaço de aprendizagem social, de criatividade e de trabalho coletivo, capaz de promover reflexões sobre como formas sociais estabelecidas apresentam dificuldades para se jogar. Os autores utilizam como referência comportamentos sociais que ocorrem durante os jogos, como agressões verbais e físicas, segregações de gênero e em função de habilidades motoras, manipulações na formação de equipes, etc., e como tais elementos geram situações de isolamento e discriminação. Depois disso, procuram, pela reflexão crítica e pelo diálogo coletivo, encontrar soluções para os problemas levantados.

Nas discussões de Tavares & Junior (2001), por sua vez, o jogo é tematizado e organizado com o intuito de promover o entendimento, a apreensão, a reflexão e a reconstrução deste por parte dos alunos. Nesse sentido, os autores sugerem a seguinte sistematização: *jogos de salão* ou *jogos de mesa* (são jogos em que o jogador despende pouca energia na execução, e são realizados em espaços pequenos, geralmente fechados. São usados tabuleiros e peças para a representação dos jogadores – sendo a maioria deles industrializados); *jogos populares* ou *jogos de rua* (jogos que permitem uma alteração de seus elementos pelos próprios jogadores, possuem uma variabilidade muito grande de regras e pouca utilização de recursos); *jogos esportivos* (jogos que assumem a característica de esportivização, com procedimentos bastante padronizados e definidos).

Podemos acrescentar, nesta forma de sistematização, os *jogos cooperativos*, os quais, segundo Correa (2006), eliminam a visão agressiva e competitiva da maioria dos jogos, para, então, promover a participação e inclusão de todos. Estes jogos

- *libertam da competição*, porque o interesse se volta para a participação, eliminando a pressão de ganhar ou perder pela competição;

- *libertam da eliminação*, porque procura incluir e integrar todos, evitar a eliminação dos mais fracos, mais lentos, menos habilidosos, etc.;

- *libertam para criar*, porque criar significa construir, exigindo colaboração. Permitindo a flexibilização das regras e mudando a rigidez destas, facilitam a participação e a criação;

- *libertam da agressão física*, porque buscam evitar condutas de agressão implícita ou aceita, em alguns jogos (BROWN, 1995 *apud* CORREA, 2006, p. 157).

Apesar de organizar, sistematizar e tematizar os jogos serem contribuições importantes para a construção das práticas pedagógicas, não inserir estas ações no contexto da produção de significados pode transformar a cultura em algo simplesmente utilizado para a escolha de procedimentos didático-pedagógicos, concretizando uma concepção em que educação escolar limita-se somente à escolha de procedimentos técnicos. Por outro lado, a centralidade no conceito de cultura nos remete a questões que tratam as práticas corporais como envoltas em temas como poder, identidade, relações sociais e com a produção conflituosa de significados. Para Giroux (2003), a cultura abrange elementos políticos, pois é referência para a maneira como as ações de poder regulam imagens, significados e idéias presentes na vida cotidiana. A cultura compreende uma dinâmica em que a produção de significados é “um local de intensas disputas sobre como as identidades devem ser moldadas, a democracia definida e a justiça social resuscitada” (Giroux, 2003, p. 17).

O conceito de cultura - que se tornou inerente às ciências sociais para pensar a unidade no contexto da diversidade para além dos termos biológicos da constituição do ser humano (Cuche, 2002) - nos conduz às análises da *dinâmica cultural*, isto é, do processo de produção dos bens materiais e simbólicos da vida, estabelecendo uma unidade entre ação e representação e constituindo uma lógica própria da conduta real (Durham, 1977). A cultura é um processo dinâmico de produção de sentidos que torna inteligível e compreensível o mundo que nos cerca. Todavia, os significados culturais são sempre abertos, flexíveis, inconstantes, num movimento em que a prática de significação estabelece relações sociais aceitas e negadas por pessoas ou grupos (Silva, 2001b). O que temos é o entendimento de cultura no âmbito da produção da vida humana, das práticas e instituições sociais que fornecem elementos para posicionamentos políticos e sociais. Assim, a cultura exerce uma função pedagógica que, emaranhada nas relações de poder, para Giroux (2000), participam da construção de identidades, da mobilização de desejos e da formação de valores morais.

3. ENTRE MOLEQUES E SINHOZINHOS

Para discutir as relações entre o conceito de cultura e o jogo numa perspectiva que nos fala de produção conflituosa de significados, tomaremos como referência as influências portuguesa e negra a partir do trabalho de Kischimoto (1993) sobre os jogos tradicionais infantis. Segunda a autora, as histórias hoje conhecidas como as da Cuca, Bicho-papão e bruxas, provêm dos contos das avós portuguesas e negras nos tempos do Brasil escravocrata. O jogo de papão³, por exemplo, representa a figura do temido Bicho-papão, assim como a criança que pega nos jogos de pegador/pega-pega pode representar a figura da Cuca ou de bruxas.

No contexto da Casa Grande e da Senzala, crianças escravas eram colocadas à disposição dos *sinhozinhos* para servirem de saco-de-pancada, reproduzindo em suas brincadeiras as relações de dominação existentes naquele momento histórico.

[...] o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros: moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos de senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almajarras, eram burros de liteiras e cargas as mais pesadas. Mas, principalmente, cavalos de carro (Freyre, 1963 *apud* Kischimoto 1993, p. 38).

O jogo de peia queimada consistia em bater com chicote na criança negra imitando a sua punição; os jogos de *pião* e de empinar papagaio representavam a crueldade dos sinhozinhos com a prática de “lascar o pião” e de “comer-se o papagaio”, destruindo-o por meio de lâminas de vidro ou casco de garrafa. Havia também as brincadeiras envolvendo beliscar partes do corpo como mãos, pés e orelhas. Não raro acontecia que os criados tinham medo de dar beliscões fortes, mas, quando era a vez do sinhozinho, isso não acontecia.

³ “O jogo do papão consiste em fazer três buracos no chão, formando um triângulo de uns três metros de lado. O jogador que conseguir dar três voltas será o papão, dispondo de poderes para matar seus adversários e tendo como vantagem possuir ainda todas as imunidades” (Kischimoto, 1993, p. 22).

No caso das meninas escravas, ocorriam os jogos simbólicos em que as crianças também aprendiam as relações de dominação existentes. A execução de brincadeiras entre a menina branca e a escrava negra representava tanto a situação patriarcal em que as mulheres deveriam executar as tarefas domésticas, como o papel da senhá de mandar nas suas criadas. Assim, “a menina escrava desde pequena, em seu papel de servir a senhora branca, obedecer-lhe; e a menina branca, em seu posto de mando, de administradora de negras escravas” (Kischimoto, 1993, p. 46).

Os conteúdos dos jogos eram buscados nos acontecimentos que rodeavam a vida da Casa Grande e da Senzala e representavam certas posições na hierarquia social da época. Algumas variações dos jogos de caçador possuíam como inspiração as histórias de fúria dos senhores de engenho martirizando os escravos, o que estimulava a fuga destes. Com isso, surge a imagem do Capitão-do-Mato ou Capitão-do-Campo, que era responsável de capturar os negros fugitivos. Essa situação inspira a criação do jogo capitão-de-campo-amarra-negra, descrita da seguinte forma:

Primeiro, escolhe-se um menino para ser fugitivo, através de qualquer forma de seleção. Este corre e some pela rua. Lá longe, fora da vista de todos, ele dá o sinal convencional, anunciando que os companheiros já podem procurá-lo. O sinal é o grito “capitão-de-mato-amarra-negra!” Todos correm em várias direções para localizá-lo e agarrá-lo. Basta tocá-lo para que ele seja substituído e recomeça a brincadeira (Veríssimo de Melo, 1950, p. 01 *apud* Kischimoto, 1993, p. 52).

A criança negra, nos jogos tradicionais infantis, é nomeada e identificada de acordo com o papel desempenhado nas brincadeiras, o que permite estabelecer traços que as diferenciam dos filhos e filhas dos senhores de engenho. Brinca-se não somente a partir de temas inspirados no cotidiano, mas com identidades sociais formadas em meio a situações históricas específicas. As noções de ser negro e branco possuem no jogo um local não apenas de incorporação de normas, mas também de produção de identidades. As trocas culturais ocorrem dentro de um ambiente marcado pela crueldade das crianças brancas para com as crianças negras, tornando a violência um elemento crucial para a análise dos jogos. Inspirado em Hall (2003), pode-se formular a seguinte frase: o que é denominado jogos tradicionais infantis nos tempos de engenho de açúcar renasceu dentro da violência e através dela.

Todavia, a presença de brincadeiras violentas não é típica do período escravocrata (Kischimoto, 1993). O problema ocorre quando os argumentos aceitos comumente de que as práticas violentas provêm do egocentrismo de crianças, ou da necessidade de afirmação de adolescentes, não explicam por que eram exatamente as crianças negras aquelas que sofriam agressões nas brincadeiras infantis. Parece-me que a noção de produção do estranho é mais interessante para pensarmos esta questão, pois, inspirado em Bhabha (1998), o estranho⁴ se movimenta no âmbito das banalidades, sendo o jogo um destes momentos banais em que “a violência de uma sociedade radicalizada se volta de modo mais persistente para os detalhes da vida: onde você pode ou não sentar, como você pode ou não viver, o que você pode ou não jogar, quem você pode ou não amar” (Bhabha, 1998, p. 37). Por isso, a prática comum de disponibilizar crianças escravas para brincarem com os sinhozinhos resultava em situações de violência física para que as primeiras fossem colocadas em seus *devidos lugares*, executando os papéis que lhes eram destinados não apenas no jogo, mas na sociedade como um todo. Pelo jogo, dizia-se às crianças os locais que estas deviam ocupar na vida social.

Entretanto, mesmo tendo como referência a questão da violência como elemento de análise, a participação das crianças escravas não se dava simplesmente nos moldes da aceitação. Não há dúvidas da penetração de valores dominantes no cotidiano das pessoas, já que estes existem e possuem efeitos concretos. Negá-los seria aceitar a cultura como um campo isolado, onde não se encontram presentes formas de poder e de relações sociais, nos diz Hall (2003). A falha está em considerar que a cultura produzida pelas classes desfavorecidas seja simplesmente uma visão degradada dos moldes dominantes, pois não permite compreender o que há de novo e original nestas práticas. O discurso dominante é também re-elaborado, as regras invertidas e o sentido modificado. Apesar de haver uma tentativa de expansão de determinados bens culturais como sendo únicos e legítimos, infiltrando-se em diversas esferas da vida social (religião, política, arte, etc.), essa expansão não se dá sem a presença de um movimento aparentemente contraditório e simultâneo que produz e fortalece as especificidades locais (Montero, 1985;1993).

⁴ Segundo Bauman (1998), os estranhos são aqueles que vão de encontro à necessidade moderna de ordem, de certeza e de organização. Cria-se a noção em que se tornam impuras as coisas fora dos devidos lugares, que impedem uma organização do ambiente, uma calculabilidade e manutenção da ordem.

Voltando aos jogos tradicionais, Kischimoto (1993) apresenta que as mães negras não deixavam de transmitir as suas histórias, lendas e contos – histórias que eram representadas nos jogos pelas crianças - havendo uma constante modificação das canções portuguesas no contexto de condições sociais concretas. “O folclore africano, cheio de histórias de bichos, repletos de animismo, soma-se a estória de Troncoso, príncipes, princesas, pequenos polegares, mouras-encantadas e mouras tortas, contadas pelas avós coloniais aos netinhos” (Kischimoto, 1993, p. 37). Além disso, a prática comum de misturar diversos grupos provindos de tribos diferenciadas da África para impedir a comunicação entre eles, apesar de dificultar, não impediu que o folclore africano fosse difundido e incorporado às diversas práticas infantis no território brasileiro, já que as mães negras continuavam a contar as suas histórias para as crianças.

Kischimoto (1993) descreve ainda que, enquanto no interior da Casa-grande dominava o mando dos sinhozinhos, nos jogos livres, eram os meninos negros que comandavam. Havia uma troca de papéis quando os jogos que representavam as relações sociais de dominação eram substituídos pelo mando dos moleques por causa das suas maiores habilidades motoras e por estarem longe dos olhos das negras e das sinhás. Os meninos negros não simplesmente se submetiam às crianças brancas, mas utilizavam as suas estratégias nos momentos certos e com formas específicas para atingir os seus próprios objetivos. Sobre isso, o escritor José Lins do Rêgo (1969) relata:

O interessante era que nós, os da Casa-Grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente. Soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores de liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E eles às vezes abusavam deste poderio, da fascinação que exerciam. Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bодоques e os seus peões pelos gêneros que roubávamos na despensa (Rêgo, 1969 *apud* Kischimoto, 1993, p. 47).

O que ocorre, portanto, não é simplesmente uma relação de dominação e resistência mas, sim, a concepção de que as relações culturais são marcadas por trocas, apropriações e desapropriações. Estes movimentos representam estratégias de luta e de resistência numa tentativa de afirmar determinadas práticas e significados. O que temos é o cruzamento de diversas referências que fazem com que o jogo tome determinada direção ou forma de organização; um local em que as normas e os aspectos da dominação são estabelecidos, as noções de autoridades são criadas, ao mesmo tempo em que são rechaçadas, destruídas e (re)construídas por estratégias diferenciadas que se perdem e se renovam. Com a utilização destas estratégias, o jogo cria um campo de ação sobre outras ações possíveis em que as relações sociais conflituosas são estabelecidas.

Num tipo de análise inspirada em Bhabha (1998), os jogos infantis são construídos em meio a referências distintas, com intervenções concretas que organizam e estruturam a maneira como práticas são concretizadas. Os jogos infantis constituem-se de aspectos contraditórios, articulados com tensões históricas que permitem a presença de elementos antagônicos numa mesma prática cultural. Além disso, as noções que temos sobre os jogos, seus significados e o local que estes ocupam na sociedade só possuem sentido quando interpelados por discursos patriarcais, religiosos, de classe, etc., que fazem do local da cultura um espaço de contradições e conflitos.

No caso dos jogos tradicionais infantis, os padres católicos não se furtaram de influenciar a construção das brincadeiras. Até certa idade, os meninos de engenho viviam soltos em companhia dos moleques: nadavam, andavam a cavalo, pegavam passarinhos, comiam frutas, aumentando as suas traquinagens, sendo considerados, segundo Freyre (1963) *apud* Kischimoto (1993), meninos diabos. Tal situação não passava despercebida pelo clero, pois, os jogos dos pequenos diabinhos eram vistos como indignos das classes dominantes, coisa de pessoas ignorantes e grosseiras, chegando o Padre Lopes da Gama dizer que “não compreendia que deixassem os meninos de família viver pelos telhados como gatos e pelas ruas empinando papagaios; jogando a pedrada e o pião com a rapaziada mais porca e brejeira” (*ibid.*, p. 33). Aqui temos a construção social dos jogos a partir de discursos religiosos que procuram denotar sentidos e significados que estruturam a forma como estes serão vivenciados e, de certa, os grupos que devem se identificar com eles.

Portanto, tratar o jogo como uma produção cultural envolve não somente o distanciamento da idéia deste como um produto de

determinantes biológicos para o aperfeiçoamento da técnica esportiva ou para o desenvolvimento da aptidão física, mas, também, compreendê-lo como uma manifestação contraditória constituída na complexidade que envolve a vida social e marcada tanto por situações de injustiça e desigualdade, como por possibilidades e utopias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões engendradas neste trabalho, o jogo foi analisado como presente num contexto marcado por disputas e conflitos, o que nos possibilitou perceber como a cultura está imbricada em relações sociais conflituosas para a produção de discursos e práticas que estruturam histórias sociais. Para além de uma pureza de significados e práticas sociais, pela análise do jogo no período escravocrata, foi possível mostrar que as relações sociais estabelecidas por grupos distintos são tensas e conflituosas. Com isso,

A cultura, na perspectiva mais ampla, está sempre envolvida com o poder e torna-se política em um duplo sentido. Em primeiro lugar, questões de propriedade, acesso e controle são cruciais para o entendimento do modo como o poder é empregado para regular imagens, significados e idéias que organizam a vida cotidiana. Em segundo lugar, a cultura emprega o poder em suas conexões com o campo da subjetividade, ou seja, ela fornece identificações e noções de sujeito por meio de formas de conhecimento, valores, ideologias e práticas sociais (Giroux, 2003, p. 19).

Enquanto as análises sobre as diversas formas como o jogo é pedagogizado em propostas educativas indicam que há uma variedade de discursos que se interpelam e definem o sentido do jogo no cotidiano escolar, o trabalho de Kischimoto (1993) sobre os jogos infantis nos incita a pensar na forma como os antagonismos e conflitos que constituem as práticas corporais se concretizam nos dias de hoje e estabelecem relações sociais e intervenções políticas no contexto das relações assimétricas de poder.

Ao assumir o jogo como um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, os desafios encontram-se na possibilidade de tratá-lo numa concepção em que a cultura é sempre uma estratégia; um local de negociação em que aspectos políticos e pedagógicos se envolvem na maneira como construímos modos específicos de viver em sociedade. O

ato de jogar relaciona-se com a produção de imagens e significados para a vida social, participa da construção de noções de sujeito e identidade e estabelece relações sociais em que se cruzam diversas vozes e histórias.

Nesse contexto, para além da subordinação do jogo ao esporte, a proposta é intervir no cotidiano escolar a partir das brincadeiras e dos brinquedos construídos no passado, da influência de hibridismos culturais na constituição dos jogos, da relação entre diferenças e habilidades corporais, do diálogo, por exemplo, com o cinema e a literatura para produzir jogos, da inserção de brincadeiras em diferentes épocas e contextos históricos, da construção de brinquedos em meio ao processo de industrialização destes, da criação de novos jogos e de novas possibilidades de se jogar, da execução de jogos que transitam entre história e contemporaneidade. Todos esses exemplos estão perpassados por significados e relações sociais capazes de problematizar as noções de autoridade, permissão, identidade e diferença, vistos como envoltos em meio a contradições e conflitos.

Enfim, a Educação Física utiliza espaços e tempos nas escolas, produz significados, sofre a ação dos agentes escolares, participando da construção de uma cultura escolar específica⁵. São em momentos como este que o enfoque cultural sobre as práticas corporais configuram sempre “uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (Hall, 2003, p. 255).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. V. et al. *O jogo e a reprodução social, vivendo e fazendo história na Educação Física escolar*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 21, n.1, p. 158-164, setembro/1999. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, 1999.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CAPARRÓZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e na Educação Física da escola*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

⁵ Sobre a cultura escolar cf. Vago (2003).

CORREA, M. *Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física Escolar*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.27, n. 2, p. 149-164, 2006.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

DALIO, J; GOELLNER, S; MELO, V. Memória, cultura e corpo: intervenção e conhecimento. IN: GOELLNER, Silvana Vilodre. *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 185-199.

DURHAM, E. *A dinâmica cultural na sociedade*. Ensaio de Opinião, Rio de Janeiro n.º 04, 1977, p.33-35.

GARCIA, S. G. *Cultura, dominação e sujeitos sociais*. Tempo social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 8, n.º 02, outubro de 1996, p.156-176.

GIROUX, H. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. IN: IMBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 65-76.

GRECO, P.J.;BENDA, R.N. (org.). *Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 230p.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

KISCHIMOTO, T.M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

KUZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MONTERO, P. *Da doença à desordem: a magia na umbanda*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Questões para a etnografia numa sociedade mundial*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, nº 16, julho 1993, p.161-177.

SILVA, E.N. *Recreação com jogos de matemática*. Sprint Magazine, Rio de Janeiro, n. 113, março/abril de 2001(b), p. 16-20.

SILVA, T.T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Autêntica: Belo Horizonte, 2001(a).

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

TABORDA DE OLIVEIRA, M.A. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? IN: BRACHT, Valter & CRISORIO, Ricardo. *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 147-154.

TAVARES, M.; SOUZA JÚNIOR, M. *O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola*. *Revista Corporis*, Recife, ano I, n. 1, jul/dez., 1996. Disponível no site: <http://www.boletimef.org/?canal=12&p=jogo&c=1&clasPor=0&clasOrd=DESC&pl=15>. Acesso no dia 30/03/2006.

TEXEIRA, T.C. *Novo curso do estudante: plano de aula (Educação Física)*. São Paulo: Editora Parma, 1980.

VAGO, T.M. A Educação Física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. IN: BRACHT, Valter & CRISORIO, Ricardo (coords.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 197-222.

_____. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e ginástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. *Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física*. IN: GOELLNER, S.V. *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 17-36.

VARELA, J.. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T.T. da. *O sujeito da educação*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 87-96.

Quéfren Weld Cardozo Nogueira mestre em Educação (UFU/MG), docente do curso de Educação Física da UNIVALE (Universidade Vale do Rio Doce – Governador Valadares/MG).
E-mail: quefrenweld@yahoo.com.br

Submetido em: 30/03/06 | Aceito em: 19/10/06