



FRANCISCO HENRIQUE SANTANA OLIVEIRA

**DAS CRENÇAS/CONCEPÇÕES RELATIVAS AO(S) JOGO(S)
TRADICIONAL(IS) À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE AUSÊNCIA,
INSTRUMENTALIZAÇÕES E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO
HUMANA**

LAVRAS - MG

2024

FRANCISCO HENRIQUE SANTANA OLIVEIRA

**DAS CRENÇAS/CONCEPÇÕES RELATIVAS AO(S) JOGO(S) TRADICIONAL(IS) À
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE AUSÊNCIA,
INSTRUMENTALIZAÇÕES E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro

Orientador

LAVRAS-MG

2024

Oliveira, Francisco Santana.

Das Crenças/Concepções Relativas ao(s) Jogo(s)
Tradicional(is) à Organização do Trabalho Pedagógico em
Educação Física nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Entre
Ausência, Instrumentalizações e Implicações à Formação Humana /
Francisco Santana Oliveira. - 2024.

171 p. : il.

Orientador(a): Kleber Tuxen Carneiro.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Jogo Tradicional. 2. Folclore. 3. Educação Física. I.
Carneiro, Kleber Tuxen. II. Título.

FRANCISCO HENRIQUE SANTANA OLIVEIRA

DAS CRENÇAS/CONCEPÇÕES RELATIVAS AO(S) JOGO(S) TRADICIONAL(IS) À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE AUSÊNCIA, INSTRUMENTALIZAÇÕES E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA

BELIEFS/CONCEPTIONS RELATING TO THE TRADITIONAL GAME(S) TO THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK IN PHYSICAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: BETWEEN ABSENCE, INSTRUMENTALIZATIONS AND IMPLICATIONS FOR HUMAN TRAINING

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 11 de Março de 2024.

Dr. Kleber Tüxen Carneiro (UFLA)

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis (UFLA)

Dr. João Carlos Martins Bressan (UNEMAT)



Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro

Orientador

LAVRAS-MG

2024

*Ana, Bernardo e Vicente, em vocs eu encontro a melhor definio do amor.
Obrigado por compartilharem comigo essa jornada.*

AGRADECIMENTOS

À Deus em todo o seu amor por me permitir trilhar este caminho.

À minha família, minha força, meu porto seguro.

Aos colegas pelo amparo nos momentos difíceis e aos professores do programa, pela dedicação e a coragem em lutar por uma sociedade mais justa e humana, de maneira especial agradeço aos prezados Vanderlei Barbosa e Rubem Vieira pelas contribuições filosóficas, e ao Fábio Reis, por ter acreditado e me incentivado ainda na graduação.

Agradeço ao professor João Bressan que gentilmente se prestou a nos auxiliar nessa tarefa e ao meu orientador o professor Kleber Carneiro, pelos conhecimentos compartilhados ao longo destes dois anos, pela inspiração e simpatia sem tamanho. A força pela qual luta pela Educação, pela Educação Física e por um mundo igualitário e mais alegre só poderia emanar de um verdadeiro guardião do jogo.

Por fim, agradeço aos meus estudantes e aos professores de Educação Física, na figura dos participantes da pesquisa por permanecerem firmes na árdua tarefa de ensinar.

*A planta morta fortalece a terra,
a espécie é a sombra do amor passado,
grandezas velhas são lembranças novas,
a vida e a morte andam lado a lado.
As artes modernas, nascem das antigas,
e a rosa de plástico não guarda perfume.
A esfera gira, violentamente,
esta fé no peito continua imune.
Maduro ou verde é uma questão de tempo,
o importante é sensibilizar,
cantar chorando, para alguém sorrir,
fazer silêncio que é pra ninguém chorar.
Agora se esse sofrimento, todo, é para o bem do amor,
aí, não há motivos para cessar a dor.*

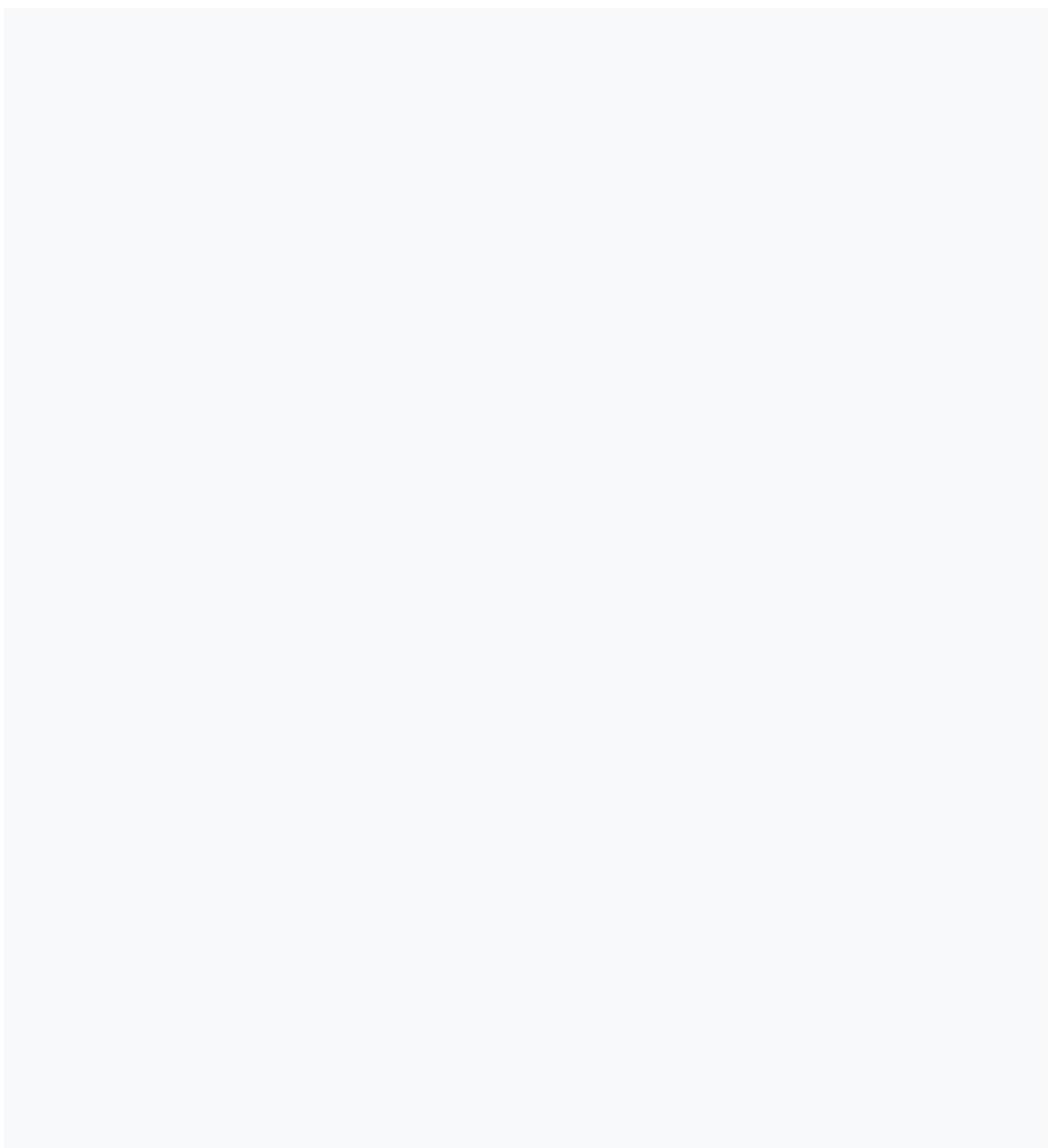
João Bá

RESUMO

Os jogos tradicionais são manifestações folclóricas da infância que durante séculos e em diferentes civilizações desempenharam um papel fundamental na (re)produção de valores e códigos sociais entre gerações (FERNANDES, 1979). No entanto, o crescimento e disseminação exponencial das tecnologias vêm os modificando, ao passo que o aumento da violência urbana engendra uma ruptura no processo de transmissão de seus saberes, essencialmente devido à oralidade e interação, características dessas expressões lúdicas, estarem comprometidas por esses fatores. Destarte, espera-se que a escola através da prática pedagógica do professor de Educação Física cumpra a tarefa de abordar estas importantes manifestações da cultura popular, não apenas como forma de oportunizar sua experiência, mas também em vista de possibilitar o reconhecimento de sua pujança formativa, valor histórico e cultural, em especial seu caráter humanizador e capacidade de conectar diferentes gerações, haja vista traduzirem conteúdos específicos, (objeto de conhecimento) da subárea, o qual integra o conjunto de expressões da cultura corporal de movimento (CARNEIRO, 2012, 2015, 2017; CARNEIRO, SILVA E REIS, 2020). Para tanto, se torna imprescindível investigar as concepções e práticas pedagógicas acerca do tema, tanto pela complexidade inerente ao fenômeno lúdico (jogo), seu caráter subjetivo e imanente, no qual os jogos tradicionais, tal como o esporte e a dança encontram o baluarte para sua manifestação (estado lúdico). Bem como pela deficiência da formação em relação ao tema, uma vez que as abordagens de ensino da Educação Física, mesmo apresentando o jogo enquanto conteúdo de ensino - com exceção da proposta construtivista - pouco se esmeraram em conferir o aprofundamento teórico necessário para sua tematização pelos professores. Conquanto, o jogo (tradicional) figura tanto na forma de conteúdo, quanto de metodologia de ensino com finalidades externas a sua manifestação, olvidando assim sua riqueza social e histórica. Em consonância, esta pesquisa tem como objetivo cotejar a concepção de jogo(s) tradicional (is) de professores de Educação Física através da observação de suas manifestações na escola, *pari passu* o modo com o qual estes organizam o trabalho pedagógico para ensiná-lo. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa com desenho narrativo, sendo o público-alvo da investigação composto por dois professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do interior de Minas Gerais – MG. Observações da rotina das aulas de Educação Física e entrevistas semiestruturadas serviram como instrumentos para a coleta dos dados. Os resultados analisados através do método da triangulação (DENZIN e LINCOLN, 2000) demonstraram que o(s) jogo(s) tradicional(is) são

concebidos enquanto atividades com fins metodológicos havendo o desconhecimento destes se tratarem de expressões folclóricas. O caráter subjetivo e imanente do fenômeno lúdico (jogo) é igualmente não compreendido. Somado à falta de clareza quanto aos objetivos e atributos da prática pedagógica em Educação Física o cenário observado justifica a posição de desprestígio do(s) jogo(s) tradicional(is) nas aulas destes professores. Ao final da proposta foram realizadas oficinas de formação sobre o Jogo Tradicional junto aos professores das escolas pesquisadas. (Produto Educacional).

Palavras - chave: jogo tradicional; folclore; educação física.



ABSTRACT

Traditional games are folkloric manifestations of childhood that for centuries and in different civilizations played a fundamental role in the (re)production of values and social codes between generations (FERNANDES, 1979). However, the exponential growth and dissemination of technologies has been modifying them, while the increase in urban violence engenders a rupture in the process of transmitting their knowledge, essentially due to orality and interaction, characteristics of these playful expressions, being compromised by these factors. . Therefore, it is expected that the school, through the pedagogical practice of the Physical Education teacher, will fulfill the task of addressing these important manifestations of popular culture, not only as a way of providing opportunities for their experience, but also with a view to enabling the recognition of their formative strength. , historical and cultural value, especially its humanizing character and ability to connect different generations, given that they translate specific contents (object of knowledge) of the subarea, which integrates the set of expressions of body culture of movement (CARNEIRO, 2012, 2015 , 2017; CARNEIRO, SILVA E REIS, 2020). To this end, it is essential to investigate the conceptions and pedagogical practices on the subject, both due to the complexity inherent to the playful phenomenon (game), its subjective and immanent character, in which traditional games, such as sport and dance, find the basis for its manifestation (playful state). As well as due to the deficiency of training in relation to the topic, since Physical Education teaching approaches, even presenting the game as a teaching content - with the exception of the constructivist proposal - did little to provide the theoretical depth necessary for its thematization by teachers. However, the (traditional) game appears both in the form of content and teaching methodology with purposes external to its manifestation, thus forgetting its social and historical richness. Accordingly, this research aims to compare the conception of traditional game(s) of Physical Education teachers through the observation of their manifestations at school, *pari passu* the way in which they organize the pedagogical work to teach it. . The methodology consists of a qualitative approach with a narrative design, with the target audience of the investigation being two Physical Education teachers working in the early years of Elementary School in a city in the interior of Minas Gerais – MG. Routine observations of Physical Education classes and semi-structured interviews served as instruments for data collection. The results analyzed using the triangulation method (DENZIN and LINCOLN, 2000) demonstrated that the traditional game(s) are conceived as activities with methodological purposes and there is a lack of knowledge that they are folk expressions.

The subjective and immanent character of the ludic phenomenon (game) is equally not understood. Added to the lack of clarity regarding the objectives and attributes of pedagogical practice in Physical Education, the observed scenario justifies the discredited position of traditional game(s) in these teachers' classes. At the end of the proposal, training workshops on the Traditional Game were held with teachers from the research schools. (Educational Product).

Keywords: traditional game; folklore; physical education.

INDICADORES DE IMPACTO

Os impactos do trabalho se enquadram às áreas temáticas 2 (Cultura) e 4 (Educação), da Política Nacional de Extensão. Trata-se de uma investigação cujo objetivo consiste em cotejar a concepção de dois professores de Educação Física (atuantes no Ensino Fundamental I e II) da rede estadual de ensino de um município sul mineiro a respeito dos jogos tradicionais (e da cultura lúdica) e de suas implicações para a formação humana. O estudo confere contributos para compreender as concepções dos/as professores sobre os jogos tradicionais, com efeito, saber o modo com o qual eles são ensinados e qual o papel ocupam na formação escolar, em especial, no interior da Educação Física escolar. Soma-se isso, saber se as aulas facultam o acesso, a apropriação e a transmissão dos conhecimentos relativos a esses jogos, uma vez que o crescimento e disseminação exponencial das tecnologias modificam os jogos/brincadeiras populares (de rua) e o aumento da violência urbana engendra o decréscimo de seus saberes, essencialmente devido a transmissão oral estar comprometida por esses fatores. Em última análise, colabora com o campo da formação dos/as professores/as de Educação Física, pois o jogo constitui-se em um dos objetos de conhecimento da área, integrando o conjunto de expressões da cultura corporal de movimento (BETTI, 2013). Afora acessibilizar valores e conhecimentos indispensáveis para constituição e formação humana, inscritos no patrimônio lúdico-cultural das infâncias (CARNEIRO, 2017; CARNEIRO, SILVA, REIS 2020).

IMPACT INDICATORS

The impacts of the work fall within thematic areas 2 (Culture) and 4 (Education) of the National Extension Policy. This is an investigation whose objective was to compare the conceptions of two Physical Education teachers (working in Elementary School I and II) from the state education network of a municipality in the south of Minas Gerais regarding traditional games (and recreational culture) and of its implications for human formation. The study contributes to understanding teachers' conceptions about traditional games, in effect, knowing the way in which they are taught and what role they play in school training, especially within school Physical Education. In addition, knowing whether classes provide access, appropriation and transmission of knowledge related to these games, since the exponential growth and dissemination of technologies modify popular (street) games/games and the increase in violence urban areas engenders a decrease in their knowledge, essentially due to oral transmission being compromised by these factors. Ultimately, it collaborates with the field of training for Physical Education teachers, as the game constitutes one of the objects of knowledge in the area, integrating the set of expressions of body culture of movement (BETTI, 2013) . In addition to making accessible values and knowledge essential for human constitution and formation, inscribed in the playful-cultural heritage of childhood (CARNEIRO, 2017; CARNEIRO, SILVA, REIS 2020).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mandala do jogo.....	63
Quadro 1 -	Jogos tradicionais da infância do(a) entrevistado(a).....	91
Quadro 2 -	Formação em Nível Superior dos Participantes.....	103
Quadro 3 -	Percurso formativo do(a) entrevistado(a).....	113
Fotografia 1-	Ensinando as vogais com canção.....	147
Fotografia 2-	O sapo não lava o pé ao violão.....	147
Fotografia 3-	Preparando o jogo.....	149
Fotografia 4-	Jogo de queimada na escola.....	150
Fotografia 5-	Dados matemáticos sobre o jogo de queimada.....	150

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA	24
2.1	Natureza do Estudo.....	24
2.2	O Desenho Investigativo.....	25
2.3	Objetivo Geral	26
2.4	Objetivos Secundários.....	26
2.5	O Lócus da Pesquisa.....	26
2.6	Os/As Participantes	28
2.7	Os Procedimentos para Consecução do Estudo	29
2.8	Os Instrumentos para Coleta dos Dados	29
2.9	O Método para a Análise dos Dados.....	30
2.10	Hipótese	31
2.11	Justificativa.....	32
3	DO JOGO AOS JOGOS TRADICIONAIS	34
3.1	Jogo, uma Pequena Palavra de Muitos Significados.....	36
3.2	As Distintas Acepções do Jogo no Processo Civilizatório	39
3.3	Das “Viradas Lúdicas” ao Entendimento do Jogo por via das Tipologias de Jogos	42
3.3.1	O(s) Jogo(s) Tradicional (is).....	50
3.4	As Características Precípua do Jogo.....	58
3.5	A Natureza Subjetiva do Jogo.....	61
4	SOBRE O FOLCLORE: DOS ASPECTOS GERIAIS AS CARACTERÍSTICAS DE SEUS SABERES E EXPRESSÕES	64
4.1	<i>Folklore</i> , Saber Popular	65
4.2	A Que Serve o Estudo do Folclore?	66
4.3	As Marcas do Folclore.....	69
5	O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DO(S) JOGO(S) TRADICIONAL(IS) NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	73
5.1	O Jogo nas Diferentes Abordagens de Ensino da Educação Física	73
6	ANÁLISE DOS DADOS	80

6.1 Identificação - Quem são os(as) pesquisados(as) e as razões de serem selecionados(as) à investigação	82
6.1.1 O Contato com o Folclore e o(s) Jogo(s) Tradicional(is) na Infância dos Pesquisados.....	86
6.2 O Lugar do Jogo no Decurso Formativo dos Participantes.....	93
6.2.1 O Jogo e a Educação Física no Ensino Fundamental.....	93
6.2.2 O Jogo Tradicional e a Educação Física no Ensino Médio	99
6.2.3 A formação inicial em Educação Física e o espaço para o jogo (tradicional).....	103
6.3 A atuação profissional docente em Educação Física	113
6.4 As concepções sobre o jogo e a Educação Física dos entrevistados	123
6.4.1 As Concepções Sobre O(s) Jogo(s) Tradicional(is)	129
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
7.1 Contribuições do Mestrado Profissional e da Pesquisa para Vida e Formação de um Professor Pesquisador.....	137
7.2 Sobre os Resultados Obtidos	139
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista	162
APÊNDICE B – Portfólio	167

1 INTRODUÇÃO

*Há um menino, há um moleque,
morando sempre no meu coração,
toda vez que o adulto balança
ele vem pra me dar a mão.*

Milton Nascimento e Fernando Brant

Quando na infância sempre que me era concedido o poder sobre minhas ações escolhia impreterivelmente entregar-me ao universo do jogo, sem que houvesse cansaço ou fome, intrigantemente. A rua era o palco de um espetáculo no qual a “molecada” da vizinhança se apresentava todos os dias de tardezinha até que nossas mães, após algumas ameaças, nos fizessem voltar para casa.

Ser criança em uma cidade do interior trouxe-me a possibilidade de experimentar incontáveis experiências brincantes. Encontrava felicidade soltando pipa¹ ou descendo a rua em alta velocidade no carrinho de rolimã. Recordo-me de que aprender a rodar pião foi um grande desafio e uma satisfação maior ainda, quando aprendi a rodopiá-lo, era capaz de fazê-lo girar na mão e mais rápido que as outras crianças, o “zumbido” poderia sê-lo ouvido de longe. Na bolinha de gude e no jogo de bete² não era muito habilidoso, mas participava mesmo assim, seria incapaz de ficar de fora, pois todos os amigos se juntavam nas ruas da vizinhança para brincar (ou ocupar o palco da festa brincante).

Estudei em escola pública e as experiências com os jogos tradicionais as quais me vem à mente nesse espaço remetem ao recreio, quando nos divertíamos com o “pique pega” ou “polícia e ladrão” em uma correria que incomodava muito as “tias” as quais nos vigiavam nesse intervalo de tempo. Um pouco depois “jogar bola” se tornou a atividade preferida entre os meninos da turma, a qual perdurou durante os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As vivências com a Educação Física quando aluno da educação básica foram bastante variadas em função dos professores cuja lecionavam. Na etapa do Ensino Fundamental, graças a uma professora pude conhecer e experimentar uma grande quantidade de brincadeiras e esportes, já no ensino médio, sempre jogávamos futsal ou se fazia um circuito de exercícios, esse último odiávamos.

¹ Igualmente denominada a depender da região, por papagaio, arraia, pandorga, lebreque, curica entre outros. Tal multiplicidade de designações corresponde a uma das características do folclore, tema a ser retomado mais à diante. Kishimoto (1993) - KISHIMOTO, T. *Jogos Tradicionais Infantis*. Petrópolis: Vozes, 1993.

² Betes, taco, tacobol, casinha entre outras designações.

Em seguida veio o Ensino Superior, poderia relatar que por amor a uma modalidade esportiva escolhi cursar o recém-criado curso de Educação Física na Universidade Federal de Lavras – UFLA, na qual me formei no ano de 2012, mas na verdade, com 18 anos de idade não fazia ideia do que realmente queria para o futuro. Optei na ocasião do vestibular pelo curso de Administração, pois um amigo citou ser fácil para conseguir emprego, afora a questão salarial, cursar Educação Física era a segunda opção e foi o que o destino me reservou, curiosamente. Eu e minha família ficamos muito felizes, cursar uma universidade pública naquela época era um privilégio de pessoas ricas as quais podiam custear a educação básica e se preparar para o vestibular em escolas particulares, não sendo esse o meu caso.

Demorou um pouco para “tomar gosto” pelo curso, apesar do bom aproveitamento em disciplinas mais técnicas e voltadas para a biologia como: Fisiologia do Exercício; Biodinâmica; Comportamento Motor, dentre outras, concluídas nos primeiros períodos, foram nas disciplinas destinadas à Educação, nas quais se debatiam questões relacionadas à cultura e sociedade que me encontrei. Aquilo me desafiava, me fazia e ainda faz querer mudar e aprender. Um fato interessante se refere à inexistência da abordagem sobre a teoria do jogo em todo o período de formação no curso.

No 5º período tive a oportunidade de ingressar no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e depois de formado continuei no projeto como professor supervisor atuando em uma escola estadual após ter sido admitido no concurso público do estado para atuar no Ensino Fundamental. A experiência mudou profundamente meu olhar a respeito da escola e o ensino, sobre formação e prática docente. Por intermédio do PIBID pude aprender muito e ter contato com a escola durante a formação, estudar grandes autores, participar de congressos e trocar experiências com colegas, afora me conscientizar sobre a importância da formação permanente do professor ou desenvolvimento profissional docente, conceito versado pela literatura científica mais atual (MARCELO, 1991; 2009a; 2009b).

No ano de 2015 consegui a remoção para minha cidade natal e me desliguei da universidade. Ao ingressar na nova instituição escolar encontrei grandes e diferentes dificuldades, problemas estruturais de ordem política e cultural, mas, o maior incômodo foi o esforço institucional e hierárquico em manter os professores submissos às fórmulas tradicionais de ensino vigentes.

No que diz respeito à formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação - SEE, os cursos na modalidade remota pelas plataformas conveniadas com o governo, em quase sua totalidade, não oferecem espaço para o debate construtivo e reflexivo, ou seja, trata-se de um modelo de formação instrucionista, pautado numa racionalidade

técnica (SCHÖN, 1983; DINIZ-PEREIRA, 2014), cujos efeitos não mobilizam ou fomentam apropriações epistemológicas profundas, tampouco suas implicações resultam ou viabilizam um desenvolvimento profissional crítico, reflexivo, investigador de sua prática docente e produtor de conhecimento a partir do trabalho pedagógico do qual desenvolve, em outros termos, da epistemologia da prática profissional docente, perspectiva defendida por nós neste estudo (SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1993; MALDANER, 2000; PERRENOUD, 2002; BOLZAN, 2002; GALIAZZI, 2003; MAUÉS, 2003; LÜDKE, 2007).

Nas reuniões pedagógicas, o tempo o qual deveria atender a formação do professor é ocupado pelas burocracias e exigências do estado em relação às notas das avaliações externas, amiúde. Críticas e reivindicações na maioria das vezes são respondidas com intimidação. Não é de se estranhar que o professor se encontre desestimulado, na medida em que se vê sem perspectiva de futuro. Para não enveredar por essa estrada fui buscar o mestrado em Educação da UFLA, voltar a “beber da fonte” que alguns anos atrás havia despertado em mim a paixão pela educação, de maneira a me ajudar a entender a complexidade das questões e os desafios inaugurados pela hipermodernidade, e, quem sabe, encontrar respostas às adversidades em tempo de tantos enfrentamentos.

Com grande alegria recebi a notícia do sucesso no processo seletivo e retornei à instituição para cursar o programa. Para o pré-projeto que submeti a avaliação para o ingresso no curso propus uma continuação do trabalho de conclusão de curso (TCC), realizado na graduação e posteriormente publicado com o título “Relações de Poder sobre os Corpos Infantis em uma Escola Pública de Lavras – MG”, um estudo sobre a imobilização do corpo na rotina escolar a partir de um referencial foucaultiano. No entanto tudo mudou quando comecei a frequentar as aulas da disciplina “Interfaces entre Jogo, Brinquedo e Educação” ministrada pelo professor Doutor Fábio Reis e meu orientador o professor Doutor Kleber Carneiro.

Pode-se dizer que fui “enleado” pelo jogo na medida em que tomava consciência de suas pujanças, *pari passu* o enredamento sobre se assenta. Especialmente pelo fato deste não se definir pelas práticas culturalmente designadas como tal, esportes ou brincadeiras populares, mas de se tratar de uma dimensão humana, presente na esfera dos nossos anseios e inclinações (FREIRE e SCAGLIA, 2003), capaz de transportar o jogador para uma realidade diferente da habitual, um ambiente (estado) próprio do jogo (CARNEIRO, 2017), nos termos de Johan Huizinga (1938, p. 6), “espírito lúdico”.

Ora, de que modo algo abstrato (fugidio e imaterial) que não corresponde às necessidades básicas de alimentação, saúde e segurança consegue mobilizar tanto o interesse

do ser - humano? Como descreve (FREIRE, 2005) o jogo corresponde à maior ocupação voluntária das crianças. Um fato que há bastante tempo vem chamando a atenção de pesquisadores pelo mundo, em especial daqueles envolvidos com a Educação e desenvolvimento infantil, ainda que ao abrigo de espectros teóricos distintos daqueles com os quais operamos nesta pesquisa, conforme perceberão os/as leitores/as astuciosos/as.

Piaget (1978), na obra “Formação do símbolo na criança” destaca a relevância do jogo na infância atuando como mecanismo de assimilação e transformação da realidade na construção do conhecimento.

Vygotsky (2000) por sua vez, endossa o papel imprescindível do jogo para o desenvolvimento infantil na relação com a experiência simbólica. Segundo o autor, enquanto joga a criança se insere no mundo social fantasiando situações cotidianas, o que faz conciliar a obediência das regras ao prazer em um exercício de controle do impulso de agir frente ao desejo imediato característico das crianças menores.

Seguindo essa esteira de raciocínio, no interior da Psicologia do desenvolvimento humano, Wallon (2007) descreve como a aquisição motora atrelada ao convívio social e as emoções corroboram para a constituição dos sujeitos, processo pelo qual o jogo cumpre de maneira privilegiada a função de integrar e promover o desenvolvimento desses atributos.

No campo sociológico, Florestan Fernandes investigou em 1945 as trocinhas (grupos de crianças) do bairro do Bom Retiro na cidade de São Paulo. No estudo, o pesquisador constatou que os jogos tradicionais atuavam como mecanismos de transmissão de saberes, valores e práticas sociais pelas quais as crianças de forma plena se inseriam naquela cultura (FERNANDES, 1979), voltaremos à questão mais adiante, por corresponder ao mote central de nossa investigação, tanto a concepção dos professores relativa à tipificação do entendimento dos jogos tradicionais, quanto para observá-los na organização e propósitos formativos.

Com efeito, o contato e algumas descobertas sobre o jogo me oportunizaram uma espécie de (re)encontro com os jogos tradicionais cuja infância facultou outrora e a condição de professor/pesquisador expandiu, ensejando curiosidades epistêmicas, notadamente no tocante a maneira com a qual são concebidos e tematizados no âmbito da Educação Física escolar, haja vista sua disposição lúdica e seus saberes serem inestimáveis enquanto parte da cultura popular (FERNANDES, 1979). No capítulo intitulado: Do Jogo aos Jogos Tradicionais, explanaremos o caminho heurístico preconizado para conceber o jogo enquanto substrato ontológico humano e os jogos tradicionais como uma tipificação da (potencial) materialidade dessa dimensão, uma vez que engendra cultura (lúdica), ao mesmo tempo se faz

produto dela, portanto, disseminador de saberes e expressões singulares do folclore (brasileiro) (CARNEIRO, 2015, 2017; CAILLOIS, 2014).

Os jogos tradicionais são, nesse sentido, a junção da produção cultural de um determinado povo, portanto, traduzem características marcantes de um dado grupo social e do período histórico no qual estão inseridos, devido a isso, sofrem modificações ao longo do tempo. Sua principal forma de conservação reside na oralidade (KISHIMOTO, 2014, p.85), prova disso pode ser constatada em sua nomenclatura, pois se altera a depender do lugar no qual se encontram inscritos culturalmente (FREIRE, 2017, p.38).

Em relação à prevalência do emprego dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física, Russo (2018) alega existir a predominância do pular cordas. Cruz (2014), por sua vez, indica a ênfase nas aprendizagens cognitivas e interativas cujos jogos tradicionais (queimada e barra-bandeira) promovem às aulas de Educação Física (escola essa localizada em João Pessoa-Paraíba).

Contudo, em virtude do movimento de urbanização das cidades, tem-se um decréscimo dos jogos tradicionais (brincadeiras de rua), haja vista ser menos provável se encontrar espaços livres (ruas e áreas verdes) para a prática dos mesmos (GARVOK, 1990). Soma-se a isso, a crescente incidência das violências, resultando na restrição de experiências e saberes relativos aos referidos jogos tradicionais, sob a alegação de ausência da segurança necessária para jogar/brincar (CRUZ, 2014).

Além disso, a tecnologia passa a ocupar de modo exponencial a vida contemporânea, sendo incontestáveis seus apanágios, nos diferentes segmentos da vida humana. Isso, no entanto, não deve ocultar a incidência de avanços tecnológicos prejudiciais, notadamente na esfera do (hiper)consumo recreativo (DESMURGET, 2021). Em outras palavras, o espaço de tempo livre o qual passa a ser ocupado quase que exclusivamente por conteúdos dessa natureza, compreendendo os jogos eletrônicos, cada vez mais atraentes para crianças e jovens, o que por sua vez granjeiam mais espaço e adesão (FERNANDES, 2015). De acordo com o anotado por Garvok (1990) as novas tecnologias, os brinquedos e programas infantis estão cooptando a espontaneidade dos/as infantes, com efeito, modificam de algum modo, os conteúdos e artefatos culturais dos jogos tradicionais (brincadeiras de rua), haja vista a espontaneidade corresponder a uma de suas essências (CARNEIRO, 2012, 2015, 2017).

À vista desse cenário, amiúde, espera-se que fique a cargo da escola o contato e a vivência reflexiva com esses jogos e seus saberes, mais especificamente no interior do componente curricular denominado: Educação Física, pois, segundo Betti (2013), corresponde a uma disciplina cujo fito consiste em introduzir, integrar e propiciar aos estudantes a

apropriação crítica da cultura corporal de movimento, de modo que possam usufruir, compartilhar, (re)produzir e transformar as distintas linguagens corporais inscritas: nos jogos, esportes, danças, lutas/artes marciais, atividades rítmicas/expressivas, ginásticas, práticas da aptidão física e práticas corporais alternativas, em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida, sobrepujando, com isso, a noção reducionista de “atividades físicas” na escola.

Embora, a depender da organização do trabalho pedagógico docente, os jogos tradicionais possam sujeitar-se ao ensino da técnica ou regras de como se convencionou praticá-los (FREIRE, 2017), ou mesmo figurar sob uma perspectiva propedêutica para atingir outros conteúdos (FRANCHI, 2017) olvidando, por sua vez, o acesso ao patrimônio lúdico-cultural infantil, do qual são constitutivos (GARVOK, 1990).

O quadro social, ou formativo por assim dizer, justifica a necessidade de investigar a concepção de professores (atuantes no Ensino Fundamental I) quanto ao papel dos jogos tradicionais (e a cultura lúdica) para o componente curricular: Educação Física, e em que medida os efeitos dessa concepção reverberam na organização do trabalho pedagógico, conseqüente para a formação escolar e humana, objetivo desta dissertação, pois os jogos tradicionais tendem a ter um valor inestimável por “constituir, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, uma história de vida” (GARVOK, 1990, p.38).

No que concerne à estrutura metodológica optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, por se adequar a investigação dos fenômenos sociais compreendendo sua(s) complexidade(s) e contexto(s) (FLICK, 2009). Em outras palavras, ao eleger a abordagem qualitativa, o pesquisador/a volta-se para a busca do significado das coisas, porque este tem um papel organizador nos seres humanos. Aquilo que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam oferece “molde” à vida das pessoas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Sob o prisma qualitativo “cada estudo é, por si só, um desenho de pesquisa” figurando como “peças artesanais do conhecimento”, “feita a mão”, na medida das circunstâncias. Com efeito, carece de assertividade em sua abordagem (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497). Razão pela qual houve um cuidado em delimitar o enfoque da pesquisa. Nessa lógica, elegeu-se o desenho narrativo. Na esfera das pesquisas qualitativas “o termo desenho adquire outro significado diferente daquele que tem dentro do enfoque quantitativo, principalmente porque as pesquisas não são minuciosamente planejadas e estão sujeitas às circunstâncias de cada ambiente ou cenário específico”. Sob o olhar qualitativo o termo desenho “se refere à “abordagem” geral que iremos utilizar no processo da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO;

LUCIO, 2013, p. 497)”. Segundo os autores aludidos, há quem prefira em substituição à abordagem, ou desenho, denominar de marco interpretativo.

Trata-se de uma perspectiva “que fornece estrutura para entender o indivíduo ou grupo e escrever a narrativa – contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram – (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 509)”. Sob a compreensão de Creswell (2007) o desenho narrativo por vezes figura na qualidade de um esquema de pesquisa, do mesmo modo que uma espécie de intervenção, já que ajuda a pensar em questões que não eram claras ou conscientes. Fornece igualmente, segundo esse importante pesquisador, um quadro microanalítico. Onde a importância atribuída aos relatos dos participantes no que se refere à construção das concepções sobre o jogo (tradicional) em relação às características temporais e geográficas específicas de cada indivíduo, conferindo, por sua vez, “vestígios científicos relevantes”. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A coleta das informações correspondentes foi realizada mediante a observações de campo registradas em diário de bordo, somadas às narrativas dos pesquisados obtidas via entrevistas semiestruturadas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Quanto às instituições pesquisadas, corresponde a duas escolas de origem pública situadas geograficamente na região sul do estado de Minas Gerais. Participaram da pesquisa dois (2) professores/as de Educação Física, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em termos analíticos para perscrutação dos dados, empregamos a triangulação enquanto método (DENZIN e LINCOLN, 2000). Os detalhes serão descritos na próxima seção.

No terceiro capítulo, o leitor/a encontrará a noção de jogo sobre a qual se assenta nosso estudo. Para tanto, valemo-nos de diferentes autores dedicados à Teoria do Jogo, haja vista a complexidade e o caráter subjetivo e hermético inerente ao tema. Indicando, no primeiro momento, a natureza polissêmica do fenômeno lúdico. Em seguida, uma lacônica contextualização dos matizes históricos e conotações cujo jogo granjeou ao longo da história, almejando fornecer breves indícios a respeito das acepções sobre o fenômeno em diferentes momentos ou quadros históricos. Além disso, há uma seção dedicada a expor modelos explicativos destinados a debater a origem do jogo, em variados campos teóricos (História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Educação e Educação Física), observando tendências e prevalências para produção do conhecimento relativo ao lúdico (leia-se jogo), ou às “viradas lúdicas” como assinala (GRILO, 2022). Para então, posteriormente exibir o caminho

heurístico de entender o jogo pelas classificações dos jogos ou tipificações, por assim dizer, enfatizando o(s) jogo(s) tradicional(is).

Logo depois, no quarto capítulo, exploramos o conceito de folclore segundo a literatura especializada, com vistas a apresentar ao leitor/a sua origem e desenvolvimento histórico, somado aos aspectos relativos aos métodos e possibilidades científicas inscritas na literatura especializada. Objetivamos, com o exposto, demonstrar como os jogos tradicionais compõem o tecido das tradições folclóricas como (re) produtores de artefatos e vetores (sociais) da cultura lúdica.

No quinto capítulo propomos a discussão sobre o estatuto epistemológico do jogo (tradicional) nas principais matrizes teóricas da Educação Física na atualidade, incidindo como uma espécie de elemento conciliatório (CARNEIRO, et. al. 2020), malgrado existam implicações e acepções teóricas distintas, fato patente quando encontramos concepções em que atribuem ao jogo o status de conteúdo relativo ao componente curricular em questão, e outras em que ele figura tão somente enquanto método, ou seja, metodologia para se atingir outros objetivos. Vale aqui destacar, que apenas o bojo da proposição construtivista se encontra um aprofundamento teórico acerca do aludido tema, segundo os autores supracitados. Ademais, ao indagar as concepções dos/as professores/as sobre o jogo (tradicional) e o modo como organizam pedagogicamente seus saberes, desvelando práticas educativas, permeadas e desafiadas pelas condições objetivas de trabalho na instituição, afora a história de vida e formação, incluindo aspectos sociais, econômicos e emocionais. Sendo assim, pretendemos lançar rebento e novas reflexões em relação ao mote, sobrepujando as respostas monocausais ou armadilhas às quais indicam ou atribuem as adversidades exclusivamente ao campo da formação professoral, razão pela qual os contextos e realidades forjam micro quadros analíticos singulares e nos ajudam a enxergar outras margens e/ou possibilidades, inclusive em decorrência da natureza imanente e imprevisível do ato de jogar.

No sexto capítulo apresentamos a análise dos dados, cruzando as informações das entrevistas e observações de campo com o referencial teórico, para enfim tecermos as considerações finais na sétima e última etapa desta dissertação.

Ao final da pesquisa, em referência à elaboração de um artefato educacional exigido pelos mestrados profissionais, foram realizadas oficinas de formação para os professores das escolas investigadas, versando o jogo tradicional. A descrição minudenciada dessa proposta será exibida ao final do trabalho.

2 ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

*Papagaio de papel, lá no alto és condor,
leva longe os meus sonhos, de menino e de amor.
Depois volta cá pra terra, que é pro povo te olhar.
Voa alto, voa leve, como manda o teu senhor,
e não te percas do caminho, papagaio por favor.*

Sthel Nogueira por Paulinho Pedra Azul

Embora tenhamos descrito sucintamente alguns aspectos metodológicos na seção introdutória, faz-se indispensável uma descrição detalhada da organização científica sobre a qual nossa investigação se estruturou, de modo a prospectar a realidade e cotejar os dados, as evidências e informações coletadas sobre assunto para o qual se volta o estudo, confrontando-as a “luz” do conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

A escolha precisa de uma metodologia de pesquisa figura, na maior parte dos casos, em um desafio para um/a pesquisador/a. Deve-se considerar a complexidade de elementos que compõem as diferentes tipologias de pesquisa e as distintas matrizes epistemológicas, a partir das quais as investigações científicas são concebidas, para que haja êxito é fundamental a adequação metodológica, uma vez que ela é o sustentáculo de um trabalho dessa natureza.

À vista disso, definiu-se que a abordagem qualitativa seria a melhor forma de analisar os dados cotejados pela investigação, assim como estabelecer relações e inferências sobre eles, uma vez que tal modalidade nos confere a possibilidade de observar/compreender os valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões sobre fatos e processos particulares e específicos dos indivíduos e grupos em que estão inseridos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Exporemos doravante os detalhes dessa perspectiva.

2.1 Natureza do Estudo

Nossa investigação corresponde a uma pesquisa qualitativa. Ao aludir os benefícios de uma pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado; Lucio (2013, p.102) explicam que se trata de investigações as quais pretendem analisar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Ao eleger a abordagem qualitativa o/a pesquisador/a volta-se para a busca do significado dos acontecimentos, porque este tem um papel organizador nos seres humanos.

Aquilo que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam oferece “molde” à vida das pessoas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Num outro nível, os significados cujas “coisas” granjeiam, além disso, a ser compartilhados culturalmente e, assim, organizam o grupo social em torno dessas representações e simbolismos (CHIZZOTTI, 2003).

Muito provavelmente em razão da abrangência e alcance dessa modalidade tão expressiva de pesquisa, muitos pesquisadores/as (LeCOMPTE, MILLROY e PREISSE, 1992; BODGAN e BIKLEN, 1994; DENZIN e LINCOLN, 2000; VIDICH; LYMAN, 2000; CHIZZOTTI 2003; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; dentre outros/as) têm-se dedicado a observar as evoluções e inovações relativas a ela.

Sob o prisma qualitativo “cada estudo é, por si só, um desenho de pesquisa” figurando como “peças artesanais do conhecimento”, “feita a mão”, na medida das circunstâncias. Com efeito, carece de assertividade em sua abordagem (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497). Por esse motivo delimitaremos nosso enfoque de agora em diante.

2.2 O Desenho Investigativo

No âmbito das pesquisas qualitativas “o termo desenho adquire outro significado diferente daquele que tem dentro do enfoque quantitativo, principalmente porque as pesquisas não são minuciosamente planejadas e estão sujeitas às circunstâncias de cada ambiente ou cenário específico”. Sob o olhar qualitativo o termo desenho “se refere à “abordagem” geral que iremos utilizar no processo da pesquisa” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497). Segundo os autores aludidos, há quem prefira em substituição à abordagem, ou desenho, denominar de marco interpretativo.

Quanto aos desenhos nos domínios qualitativos, não há neles exatidão – apesar de desconfiarmos que em nenhum deles possa existir a famigerada precisão, no limite, talvez, o que pode haver é a diminuição da chance de equívocos interpretativos – mesmo porque, sua circunscrição passa por um conjunto de fatores e variantes que interferem em sua composição, lembrando que “o contexto ou ambiente [interfere e] pode evoluir com o passar do tempo, tornando cada estudo único” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 497).

Apesar de não ser possível falar de precisão nas diversas tipologias de desenhos qualitativos, de modo genérico, constatam-se cinco abordagens, quais sejam: a) Teoria Fundamentada; b) Etnográfico; c) Narrativo; d) Pesquisa-ação; e) Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para fins de nosso estudo, optou-se pelo enfoque narrativo. Trata-se de uma perspectiva “que fornece estrutura para entender o indivíduo ou grupo e escrever a narrativa – contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram” – (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 509).

Segundo a compreensão de Creswell (2007) o desenho narrativo por vezes figura na qualidade de um esquema de pesquisa, do mesmo modo que uma espécie de intervenção, porquanto ajuda a pensar em questões às quais, a priori, não eram claras ou conscientes. Fornece igualmente, de acordo com o referido pesquisador, um quadro microanalítico. Onde a importância atribuída aos relatos dos participantes no que se refere à construção das concepções sobre o jogo (tradicional) em relação às características temporais e geográficas específicas de cada indivíduo, conferindo, por sua vez, “vestígios científicos relevantes” para pensá-los, por sua vez organizá-los pedagogicamente. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Na continuidade especificaremos os objetivos da pesquisa.

2.3 Objetivo Geral

Cotejar as experiências formativas e a concepção de professores de Educação Física (atuantes no Ensino Fundamental I) a respeito aos jogos tradicionais (e da cultura lúdica), a fim de verificar suas implicações para organização do trabalho pedagógico no interior do componente curricular supracitado e à formação escolar.

2.4 Objetivos Secundários

- ✓ Conhecer as histórias de vida e formação dos/as participantes;
- ✓ Cotejar a frequência e prevalência dos jogos tradicionais;

Na continuidade trataremos do local em que a pesquisa ocorreu.

2.5 O Lócus da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede pública situadas em uma cidade no interior de Minas Gerais. Em relação à comuna, trata-se de um município localizado na parte sul do estado de Minas Gerais, com uma dimensão territorial de 506.333 km². O contingente populacional estimado para o ano de 2021, segundo o IBGE³, perfaz 12.000.00 habitantes. Desse total, aproximadamente a metade vive na zona rural, fato justificável pela principal

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

atividade econômica do município, o cultivo do café, e mais recentemente também a fruticultura, especificamente a produção do abacate. O salário médio mensal dos trabalhadores formais se encontra em 2,4 salários mínimos.

No tocante aos dados da Educação, ainda de acordo com o IBGE, a escolarização de crianças na faixa dos 6 aos 14 anos atinge 94% do total, com o IDEB⁴ para o ano de 2021 na marca de 5.7, no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, valor acima da média do estado. Enquanto o IDHM⁵ relativo ao ano de 2010 se encontra em 0,655, um padrão abaixo da média no estado que se mantém acima de 0,7.

A escolha do município decorre da viabilidade de acesso ao mesmo, somado ao fato de entremear duas realidades, quais sejam: a urbana e a rural, um dado relevante para composição da cultura lúdica, por extensão, o(s) jogo(s) tradicional(is) e os artefatos culturais/folclóricos, à semelhança dos resultados prospectados nos estudos de (CARNEIRO, 2015; 2017; CARNEIRO, et al. 2018).

No que se refere às instituições perscrutadas, empregou-se quatro critérios para elegê-las enquanto espaço de pesquisa, a saber:

a) Atenderem majoritariamente aprendizas do Ensino Fundamental (anos iniciais), pois se conjecturou haver maiores possibilidades da presença dos jogos tradicionais e dos artefatos da cultura (lúdica) folclórica;

b) Apresentarem no quadro docente professores de Educação Física, em virtude de nossa investigação analisar a história de vida e o decurso formativo da referida área do conhecimento na qual os especialistas atuam;

c) Traduzirem contextos culturais, geográficos e demográficos distintos, malgrado o município possa não ser tão expansivo, conforme descrito antes expõe duas realidades: a urbana e a rural;

d) Viabilidade de acesso e interesse em receber o pesquisador, a proposta do estudo e a oficina resultante do mesmo;

A título de entendê-las melhor, caracterizamo-las, no entanto, almejando preservar a identidade das instituições, por sua vez, dos participantes, restringirmo-nos a informar apenas as características necessárias à compreensão do contexto e condições de ensino relevantes à pesquisa. Para tanto, empregamos pseudônimos para ambas, sendo identificadas como: “azul” e “amarela”.

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁵ Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios.

A escola a que nos referimos como “azul” está localizada no centro da cidade, possui um espaço amplo com o refeitório, secretaria e sala de professores na entrada e salas de aula nas laterais. A diretoria se localiza ao fundo próxima dos banheiros. No entorno existem áreas verdes, inclusive com árvores. A quadra fica mais acima, subindo uma rampa. Toda escola é circundada por muros com concertina. As aulas acontecem nos turnos: matutino e vespertino, com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, advindos em sua totalidade da zona urbana.

A escola “amarela”, por seu turno, encontra-se em um bairro da periferia da cidade. Apresenta um espaço amplo e logo na entrada se tem a sala da direção. As salas de aula estão dispostas nas laterais de um pátio o qual conduz ao refeitório. Ao lado do refeitório se encontra a sala dos professores e ao fundo a quadra poliesportiva, toda fechada e coberta. As aulas, à semelhança da instituição anterior, acontecem em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo discentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, contudo no turno da manhã são recebidos alunos da zona rural transportados em ônibus por funcionários contratados pela prefeitura. Muitos desses alunos enfrentam mais de uma hora de traslado tanto na ida quanto no regresso às suas casas.

2.6 Os/As Participantes

Trata-se de dois professores de Educação Física atuantes nas escolas supracitadas e em outra cada, situadas na zona rural. Sendo um do sexo masculino e outra do sexo feminino. Ambos os professores lecionam na rede pública municipal e são efetivos nos cargos que ocupam.

Em termos de jornada profissional, os dois dispõem de uma carga horária de trabalho de 24 horas semanais, sendo 20 horas de efetivo exercício, duas horas para planejamento e/ou correção de trabalhos que podem ser realizadas fora do ambiente escolar e mais duas horas relativas à reunião. Quanto à esfera de ensino ocupam-se dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que concerne aos critérios de escolha para participação do estudo, elencamos quatro fatores, sendo eles:

- a) Dispor de formação (licenciatura) em Educação Física;
- b) Atuar no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- c) Manifestar interesse em participar de uma oficina relativa aos saberes concernentes aos jogos tradicionais e os artefatos da cultura (lúdica) folclórica;

d) Serem efetivos (leia-se concursado) na rede de ensino na qual desenvolvem a docência.

2.7 Os Procedimentos para Consecução do Estudo

Inicialmente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres-Humanos – COEP, da Universidade Federal de Lavras – UFLA, Minas Gerais. Além disso, consultou-se a Secretaria Municipal de Educação para o acompanhamento da rotina escolar (observações). A declaração de autorização para nossa visita e permanência nas escolas solicitada junto à Secretaria de Educação e demais documentos foram encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa – COEP via Plataforma Brasil. A autorização para a pesquisa foi concedida no dia 17 de Março de 2023, com parecer número: 5.951.333.

Por conseguinte, fez-se contato com potenciais integrantes. Onde, dois concordaram e atenderam aos critérios adotados para participação. Em seguida, retomou-se contato, apresentando formalmente os objetivos e características da pesquisa, os procedimentos relativos ao acompanhamento das aulas e o convite para entrevista, indicando que naquele momento haveria a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE).

Consectário se mapeou horários convergentes e o local cujos/as professores/as preferiam ser entrevistados/as, optando-se pelas residências, aliás, em ambas fomos recebidos de forma acolhedora, ao redor de uma mesa a qual dispunha um café colonial, uma característica *sui generis* da “mineiridade”, oportuno citar.

2.8 Os Instrumentos para Coleta dos Dados

Para coleta de dados foram empregues entrevistas semiestruturadas, aportadas por um roteiro com questões previamente definidas, admitindo o acréscimo de novas indagações caso houvesse demanda. Não incorreríamos em nenhum exagero asseverar de cuja entrevista traduz o apogeu de uma pesquisa assentada sob os pressupostos qualitativos, com desenho narrativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Sobre a **observação da rotina** das aulas e recreio concordamos com Gil (2002, p. 53) ao asseverar que “no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. Salienta, além disso, cujo/a pesquisador/a “permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na

realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado”.

As informações relevantes à pesquisa foram descritas em **diário de campo**, trata-se de uma importante ferramenta de registro das experiências observadas no momento de imersão no espaço investigativo, de modo a subsidiar reflexões, análises e interpretações posteriores. A esse respeito acrescenta KROEF et al. (2020, p.3):

[...] a importância do diário como registro, mesmo quando se trata de entrevistas gravadas, pois o diário registraria sutilezas que apenas a transcrição da entrevista não daria conta, como a percepção de expressões de emoção. A atenção do(a) pesquisador(a) à própria experiência e ao movimento dos(as) participantes é entendida como uma fonte importante da pesquisa (Kastrup, 2012). Compreendendo a descrição dos processos observados e as impressões do(a) pesquisador(a), a escrita dos diários de campo pode envolver registros que permitam acompanhar o movimento da atenção do(a) pesquisador(a) em relação aos fenômenos estudados.

A seguir descreveremos o procedimento analítico utilizado para prospectar as informações cotejadas.

2.9 O Método para a Análise dos Dados

Em termos analíticos para perscrutação dos dados, empregou-se a triangulação enquanto método. Para Denzin e Lincoln (2000) a triangulação diz respeito à conjunção de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de conjecturas. Para eles, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenômeno investigado. Com efeito, trabalha-se com categorias a serem investigadas as quais podem ser, ou não predefinidas, a depender do interesse, ou contingência do/da pesquisador/a em relação ao mote investigado. Se optar por definições prévias de categorias, após a coleta de dados estas classificações poderão ser revistas, ou ainda formuladas nesta etapa da pesquisa e não previamente.

Donde no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES et al., 2010, p. 185). Pertinente dilucidar em cuja organização do primeiro processo interpretativo ocorre mediante três etapas, quais sejam: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise, segundo a autora

supracitada. Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185).

À vista do exposto, entendemos que as diretrizes básicas de uma Pesquisa Qualitativa, somadas às particularidades da Abordagem Narrativa como procedimento para a coleta das fontes orais e a Triangulação na qualidade de Método para análise dos dados, foram pertinentes e eficientes ao contexto de nossa investigação.

2.10 Hipótese

Os jogos tradicionais são a junção da produção cultural de um determinado povo, portanto, traduzem características marcantes de um dado grupo social e do período histórico no qual estão inseridos, devido a isso sofrem modificações ao longo do tempo.

Contudo, em virtude do movimento de urbanização das cidades, com espaços livres (ruas e áreas verdes) cada vez mais limitados para a prática dos mesmos (GARVOK, 1990). A crescente incidência das violências, e por sua vez, a falta de segurança necessária para jogar/brincar (CRUZ, 2014). Além do avanço da tecnologia, que passa a ocupar de maneira expressiva a vida contemporânea, sendo incontestáveis seus apanágios. Têm levado os jogos tradicionais a sofrer abruptas transformações, nunca vistas ao longo da história, e com consequências igualmente desconhecidas para vida humana.

Observa-se doravante, o espaço de tempo livre das crianças e jovens sendo ocupado quase que exclusivamente por conteúdos de natureza tecnológica, compreendendo os jogos eletrônicos, cada vez mais atraentes, o que por sua vez granjeiam mais espaço e adesão (FERNANDES, 2015). Segundo Garvok (1990) as novas tecnologias, os brinquedos e programas infantis estão cooptando a espontaneidade dos/as infantes, com efeito, modificam de algum modo, os conteúdos e artefatos culturais dos jogos tradicionais (brincadeiras de rua), haja vista a espontaneidade corresponder a uma de suas essências (CARNEIRO, 2012, 2015, 2017).

Em detrimento do panorama supracitado, fica a cargo da escola o contato e a vivência com esses jogos e seus saberes, mais especificamente no interior da Educação Física, pois, segundo Betti (2013), corresponde a uma disciplina cujo fito consiste em introduzir, integrar e propiciar aos estudantes a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, de modo que possam usufruir, compartilhar, (re)produzir e transformar as distintas linguagens corporais inscritas: nos jogos, esportes, danças, lutas/artes marciais, atividades rítmicas/expressivas, ginásticas, práticas da aptidão física e práticas corporais alternativas, em benefício do

exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida, sobrepujando, com isso, a noção reducionista de “atividades físicas” na escola.

Entretanto, a depender da abordagem docente, os jogos tradicionais possam sujeitar-se ao ensino da técnica ou regras de como se convencionou praticá-los (FREIRE, 2017), ou mesmo figurar sob uma perspectiva propedêutica para atingir outros conteúdos (FRANCHI, 2017) olvidando, por sua vez, o acesso ao patrimônio lúdico-cultural infantil, do qual são constitutivos (GARVOK, 1990).

À vista do quadro exposto e daquilo cuja literatura especializada tem indicado (CARNEIRO, 2012; 2015; 2017), conjecturamos não haver um entendimento (uma concepção) elaborado em relação aos jogos tradicionais, seus saberes e pujança formativa. Supõe-se que, muito provavelmente, encontraremos uma noção propedêutica com a qual eles sejam instrumentalizados na qualidade de recurso metodológico (GARVOC, 1990), ou enquanto evento recreativo, ou no limite, atrelado a datas comemorativas, a exemplo do dia do folclore (22 de agosto).

2.11 Justificativa

O estudo confere contributos para compreender as concepções dos/as professores sobre os jogos tradicionais, com efeito, saber o modo com o qual eles são ensinados e qual o papel ocupam na formação escolar, em especial, no interior da Educação Física escolar. Soma-se isso, saber se as aulas facultam o acesso, a apropriação e a transmissão dos conhecimentos relativos a esses jogos, uma vez que o crescimento e disseminação exponencial das tecnologias modificam os jogos/brincadeiras populares (de rua) e o aumento da violência urbana engendra o decréscimo de seus saberes, essencialmente devido à transmissão oral estar comprometida por esses fatores.

Em última análise, colabora com o campo da formação dos/as professores/as de Educação Física, pois o jogo constitui-se em um dos objetos de conhecimento da área, integrando o conjunto de expressões da cultura corporal de movimento (BETTI, 2013). Afora acessibilizar valores e conhecimentos indispensáveis para constituição e formação humana, inscritos no patrimônio lúdico-cultural das infâncias (CARNEIRO, 2017; CARNEIRO, SILVA, REIS 2020).

O capítulo a seguir tem por finalidade apresentar ao leitor/a as bases conceituais que o estudo se assenta a conceber o jogo enquanto substrato ontológico do homem. Consequente, em compreender os jogos tradicionais na forma de (potenciais) manifestações desta dimensão,

somado ao fato de se tratarem de expressões da cultura popular (folclore), de inestimável valor no que se refere à própria constituição dos indivíduos e da sociedade ao longo do tempo (GARVOK, 1990).

3 DO JOGO AOS JOGOS TRADICIONAIS

*As gaivotas vão fazendo suas rondas,
o sol levanta vento leste me incendeia,
no chão da praia vou guardar a minha arraia,
e construir o seu castelo de areia.*

João Bá

Precisamos salientar que o entendimento a respeito do jogo no qual se assenta essa dissertação não se confunde com as suas manifestações, nos referimos às brincadeiras, jogos (plural), danças, lutas, ginástica, e tantas outras. Concebemos o jogo enquanto uma dimensão humana, “uma condição interior, uma harmonia imediata com a potência criadora em todo o universo” (BITTENCOURT, 2014, p. 16).

Nesse sentido, justificamos que estudá-lo corresponde a uma difícil empreitada, pois não se trata de um fenômeno objetivo, palpável e estanque em atribuições. Pelo contrário, corresponde a uma condição da existência humana, uma dimensão imaterial, subjetiva, atravessada de simbolismo e capaz de tomar formas variadas em função dos estímulos que a vida real proporciona. Em outras palavras, partimos do entendimento de que o jogo não é inato (afinal não há genes, tampouco cromossomos, ou núcleo de células do jogo), tampouco reside apenas no ambiente cultural/social cujo indivíduo habita e se constitui humano (embora reconheçamos a impreterível relevância de se acessá-lo no seio social). Parte-se, portanto, da premissa (interacionista no plano epistemológico) de que em sua expressão (ou manifestações) encontramos um caráter imanente (desejo subjetivo e não biológico) que faz um convite à vida, afinal, como propõe Huizinga (2014), muito mais do que racionais, somos lúdicos – homo ludens –, e, portanto, culturalmente construímos o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial (CARNEIRO, 2012, 2015, 2017). Assim, “podemos considerar que a disposição humana para o jogo decorre de uma compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica” (BITTENCOURT, 2014, p. 16).

Nas palavras de Huizinga (2014, p.5),

[...] o jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa.

Sobre o desafio de se estudar o jogo Freire (2005, p.5) descreve se tratar de uma arduosa tarefa que “[...] excedeu as possibilidades de investigação de vários autores [...]”. De maneira consonante, Heloiza Brunhs (1989) aponta para variedade de pontos de vista expressos acerca do fenômeno em detrimento da extrema dificuldade de defini-lo.

Carneiro (2017) na mesma direção argumentativa adverte sobre a deficiência da produção de estudos sobre o tema pela existência de narrativas evasivas e/ou espontaneístas, bem como pela limitação epistemológica dos trabalhos tendendo a abarcar apenas uma perspectiva teórica (certo dogmatismo científico) em meio à produção de variados campos do conhecimento, os quais em diálogo (sem incorrer em uma miscelânea epistemológica) poder-se-iam dilucidar a complexidade do fenômeno lúdico (leia-se jogo). Além disso, o autor assinala que por vezes a natureza improdutiva do jogo (não produz riqueza/bens de consumo) contribui para sua preterição. Tal característica ao não se alinhar às premissas neoliberais que governam a sociedade tende a ser suprimida, para que assim o jogo na sua pujança possa servir adjacente aos seus interesses. Em consequência o jogo inexistente, na medida em que necessita desse atributo (improdutividade instrumental e pragmática) para que haja liberdade para sua concretização. Discorreremos adiante de maneira mais profunda sobre as características do jogo.

Soma-se a dificuldade de estudar o jogo frente à sua natureza subjetiva e imaterial a grande variedade de significações para o termo nas diferentes línguas ao redor do mundo – quiçá isso revele cujo fenômeno seja maior do que sua denominação. – A esse respeito explana o autor supramencionado:

Consoante ao que fizemos alusão, o jogo apresenta uma natureza polissêmica. O emprego do termo é de difícil conceituação, basta ver a variedade de significados implicados ao vocábulo. De alguma forma, sua lógica semântica é tão ampla quanto às diferentes formas de uso, e, embora o termo jogo seja amplamente reconhecido, há uma dificuldade em encontrar um elemento comum a toda sua diversidade lexical (CARNEIRO, 2020, p.73).

Fato que nos direciona ao esclarecimento dos significados do termo, tendo em vista a língua/linguagem nas diferentes civilizações e tempos históricos carregar sentidos que expressam as formas de agir e pensar dos homens (BAKTHIN, 2011).

Outra dificuldade atinente ao jogo reside em suas diferentes acepções históricas, conseqüente ter recebido diferentes sentidos ao longo do tempo. Enquanto elemento da cultura (HUIZINGA, 2014), o fenômeno lúdico está atrelado aos signos culturais, valores e crenças, da mesma forma que produz significados, imprimindo marcas sobre a vida das pessoas. Cabe,

portanto investigar a forma como as diferentes civilizações ao longo do tempo concebiam o jogo com vistas a revelar a construção dos significados sobre o fenômeno no contexto atual. Apesar de explanarmos mais à frente das diferentes acepções e matizes histórico culturais relativas ao jogo, não repousa no propósito de nossa pesquisa historicizar a seu respeito, dados os limites e delineamentos definidos para o estudo, conquanto não poderíamos deixar de aludi-la, devido ao fato de tais nuances incidirem na composição da expressão dos jogos tradicionais, ainda que o façamos de maneira parcimônia e de modo “diagonal”, com os trabalhos de Carneiro (2015; 2017); Duflo (1999); Santos (2012); Freitas (2005); Bernardi (2017).

Ressaltamos ainda cujos modelos explicativos relativos à origem do jogo provenientes de diferentes campos de conhecimento (História, Sociologia, Antropologia, Psicanálise, Psicologia, Filosofia, Educação, Educação Física) e mediante distintas perspectivas teóricas nos auxiliam nessa empreitada epistêmica. Não podendo olvidar da importância desses estudos para a compreensão do tema, serão igualmente debatidos mais à frente.

Como dito, a complexidade desse fenômeno incorre ao seu entendimento que se explore diferentes matizes e perspectivas epistemológicas. Dedicaremos a apresentar algumas variações semânticas e etimológicas concernentes ao jogo. Para em seguida dissertarmos sobre algumas nuances e concepções ao longo da história e civilização para finalmente tratarmos das principais teorias e tipificações dos jogos. Repare haver um caminho heurístico análogo erigido por outros autores (FREIRE, 2001, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003; SCAGLIA, 2003; CARNEIRO, 2012; 2015; 2017; 2018; 2020) sobre o qual nos guia epistemologicamente.

3.1 Jogo, uma Pequena Palavra de Muitos Significados

Bakhtin (2011) concebe a língua como uma entidade viva e em constante transformação. Segundo o autor, a linguagem é fruto da interação humana, produzindo sentidos e atribuindo significados às coisas da vida. Conquanto, o sentido atribuído ao jogo através da linguagem pode revelar características importantes de um grupo em dado momento histórico, conferindo pistas fundamentais para compreensão das concepções dos indivíduos sobre esse tema. Todavia a investigação semântica do jogo trata-se de uma tarefa especialmente complicada pela extensão de objetos e experiências nomeadas como tal.

Heloiza Bruhns (1996) faz alusão à palavra jogo e seus múltiplos significados se valendo da referência a Grandjouan (1963, apud BUYTENDIJK, 1977), o qual compara o vocábulo jogo à palavra estrela, cujos significados incluem os longínquos astros, as estrelas-

do-mar, as condecorações em forma de estrelas e, até mesmo, os atores e atrizes do teatro e do cinema.

A polissemia do jogo também foi estudada por Huizinga (2014). Analisando o termo em diferentes línguas, o autor encontrou uma variedade extensa de formas de definição para o fenômeno. Na língua chinesa, por exemplo, diferentes expressões são nomeadas como tal. A palavra “wan” designa predominantemente a ideia de jogo infantil, mas pode, além disso, ser empregada para designar ações tais, como:

“estar ocupado, ter prazer com alguma coisa, entreter-se, recalcitrar, dizer piadas, fazer troça. Serve também para designar a idéia de manejar, examinar, "farejar", dispor pequenos ornamentos e, finalmente, apreciar o luar.” Portanto, o ponto de partida semântico parece ser a idéia de lidar com alguma coisa com uma atenção divertida, de se entregar despreocupadamente a uma atividade. A palavra não se aplica a jogos de destreza ou de azar, competições ou representações teatrais. (HUIZINGA, 2014, p.27).

As práticas competitivas de forma distinta são expressas pela palavra “tcheng”. Em contrapartida na língua japonesa o termo jogo encontra uma única palavra bem definida, o substantivo “asobi”, e verbo “asobu” expressando: “jogo em geral, recreação, relaxamento, divertimento, passatempo, excursão ou passeio, distração, deboche, preguiçar, ócio, disponibilidade, jogo de azar, estar desempregado. Significa igualmente jogar alguma coisa, representar, imitar.” Ainda como no português, holandês, alemão e inglês o verbo pode ser empregado curiosamente no sentido de folga, “mobilidade limitada de uma roda, um instrumento ou qualquer outra estrutura”. (HUIZINGA, 2014, p.28)

No latim uma palavra define majoritariamente o ato de jogar; “Ludus”.

Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão *lares ludentes*, significa "dançar". Parece estar no primeiro plano a idéia de "simular" ou de "tomar o aspecto de". Os compostos *alludo*, *colludo*, *illudo* apontam todos na direção do irreal, do ilusório. Esta base semântica está oculta em *ludi*, no sentido dos grandes jogos públicos que desempenhavam um papel tão importante na vida romana, ou então no sentido de "escolas". No primeiro caso o ponto de partida semântico é a competição; no segundo, é provavelmente a "prática" (HUIZINGA, 2014, p.29)

Todavia, Huizinga (2014, p.29) relata que o termo “ludus” foi substituído por “jocus” que originalmente designava (gracejar, troçar) passando a significar o jogo como um todo nas línguas românicas. “É o caso do francês jeu, jouer, do italiano gioco, giocare, do espanhol juego, jugar, do português jogo, jogar, e do mesmo joc, juca. Deixamos aqui de lado o

problema de saber se o desaparecimento de ludus e ludere se deve a causas fonéticas ou semânticas.”

Cotidianamente o termo jogo é empregado deliberadamente em nossa língua, do jogo de jantar ao jogo de velas automotivas, para expressar um conjunto de objetos. Do jogo nas engrenagens de uma maquina que significa uma folga defeituosa ao jogo na Mega Sena como sinônimo de aposta. Pedem-nos para jogar um objeto, lança-lo, ou para se jogar em alguma aventura, ir à fundo. Conclui-se, portanto, que:

[...] a heterogeneidade dos elementos estudados sob o nome de jogos é tão grande, que se é levado a supor que a palavra jogo não passa de um mero ardid que, pela sua enganadora generalidade, alimenta firmes ilusões acerca da suposta familiaridade de condutas diversificadas. (CALLOIS, 1990, p.187).

Nesse contexto, **o que se convencionou chamar de jogo talvez não o seja a depender da perspectiva semântica a que se pretende, e o contrário.** Pari passu precisamos saber de que jogo se está falando. Concordando com Carneiro (2017, p.83), “não basta achar um termo que seja sinônimo em determinada língua. É necessário ainda que se conheça sua representação, seu sentido, sua caracterização”.

Ter ciência do labirinto gramatical ao qual o jogo se apresenta leva-nos a crer que as concepções atinentes a esse fenômeno são igualmente amplas e difusas. Trazendo a questão para o âmbito educacional, mais especificamente o campo da Educação Física, a que o jogo deveria possuir uma maior atenção, a questão de como os profissionais concebem o jogo nos parece de suma importância haja vista defendermos a premissa de que o fenômeno lúdico deva possuir nesse campo de conhecimento e prática docente um guardião e difusor de seus saberes. Essa advertência foi salientada por (CARNEIRO, SILVA, DOS REIS, 2020)

Para tanto, o jogo integrando a grade dos conteúdos de ensino na totalidade das distintas proposições teóricas da Educação Física, torna-se imprescindível seu entendimento (mais robusto e sofisticado a seu respeito) pelos profissionais da área, condição necessária à promoção da emancipação de crianças e jovens e o acesso aos saberes e experiências relativas à cultura corporal de movimento fomentadas na(s) prática(s) pedagógica(s) docente.

Reconhecendo, nesse sentido, a importância dos estudos linguísticos acerca desse fenômeno na identificação do processo de construção dos significados que existem na atualidade, mas concordando, entretanto sobre os limites acerca dessa perspectiva analítica, se faz necessário ir além, conforme assinalaram os autores supracitados e (FREIRE 2002; CARNEIRO 2015; 2017).

3.2 As Distintas Acepções do Jogo no Processo Civilizatório

Antes de adentrar na história da origem do jogo vale destacar que Santos (2012) nos adverte que este é compreendido como produto das relações sociais e, portanto, se apresenta nas diferentes épocas e civilizações a partir de diferentes concepções em relação aos valores dominantes de cada sociedade.

Cada época histórica apresenta uma concepção de jogo que está subjacente aos valores, costumes e comportamentos presentes na sociedade. Como as relações estabelecidas a partir desses aspectos vão se transformando, na mesma proporção os jogos vão se modificando para atender as expectativas sociais que estão sendo construídas. (SANTOS, 2012, p.17).

A despeito de concordarmos parcialmente com o referido, ponderamos que ele não reside apenas no ambiente cultural/social cujo indivíduo habita e se constitui humano (embora reconheça a impreterível relevância de se acessá-lo no seio social). Assinalamos à premissa (interacionista no plano epistemológico) de que em sua expressão (ou manifestações) encontramos um caráter imanente (desejo subjetivo e não biológico), e, portanto, culturalmente construímos o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial (CARNEIRO, 2012, 2015, 2017). Nesse sentido, compreender como o jogo era concebido nas diferentes sociedades e período histórico nos permite trazer à consciência (histórica) a maneira pela qual as concepções atuais sobre este fenômeno foram constituídas.

No Egito antigo as expressões do jogo associadas ao sagrado merecem destaque. Restrito às classes sociais abastadas, as manifestações lúdicas reforçavam a ideia de mistério e superioridade que rodeava a vida desses indivíduos (SANTOS, 2012, p.20). Um exemplo é encontrado no jogo de tabuleiro conhecido como Senet. Descoberto em túmulos no antigo Egito, de acordo com o livro “Os Melhores Jogos do Mundo” (1978, p.97) se tratava de um ritual de passagem da alma para o outro mundo.

Algo semelhante ao que conhecemos como “amarelinha” igualmente compunha o universo do jogo para aquela sociedade. Segundo Carneiro (2017, p.47) de acordo com o “Livro dos Mortos” (1996), ele aparece nos papiros antigos como um ritual de passagem do morto para a eternidade.

Na sociedade grega o jogo encontra um espaço privilegiado. Para os gregos o jogo possuía uma íntima relação com o mito. A obra de Hesíodo “Teogonia” (1991) retrata essa relação. O autor conta a história do jogo entre Zeus e Metis, (primeira esposa de Zeus) no qual

o deus dos deuses a propõe um jogo de transformação de aparência com um real intuito de lhe enganar e impedir que viesse a perder o trono para um descendente. Metis, por sua vez, acaba transformada em uma mosca sendo devorada por Zeus. (CARNEIRO, 2017)

Com o surgimento da Filosofia o jogo para os gregos assume outras formas, recebendo um caráter de ocupação divertida é explorado como meio de ensino em oposição à violência e a repressão costumeira. Kishimoto (2003) escreve, “Aristóteles sugere para a educação de crianças pequenas o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura”.

Seguindo essa linha de raciocínio glosa Santos (2012, p.23).

A valorização do jogo e da brincadeira se dá no sentido de que os gregos entendem que essas atividades proporcionam a aprendizagem de respeito às leis e as regras de conduta, bem como a apropriação da honestidade e da justiça. Nesse sentido, na Grécia temos o jogo como um instrumento de educação, uma forma não violenta ou opressiva de ensinar à criança os valores e costumes vigentes, como se fosse um processo natural e não uma aprendizagem social.

A expansão do império romano para além das fronteiras gregas e egípcias trouxe para referida cultura influências marcantes, inclusive em relação ao jogo. Essa mistura de culturas proporcionou uma grande variedade de atribuições e significados ao jogo. A forte associação com a guerra era uma delas, dava ao jogo atribuição de instrumento a serviço da preparação dos soldados objetivando ampliar as capacidades físicas e promover a obediência e disciplina da população. (CARNEIRO, 2017, p.51).

Brincadeiras como o “astrágalo”, ou “cinco marias” como é conhecido hoje, o pião e o gude (bolinhas de gude) eram bastante praticados pelos romanos, fato que revela, igualmente, a relação com o jogo também com o propósito de divertimento.

Segundo Carneiro (2017), o crescimento da religião cristã e sua influência sobre a sociedade romana causou transformações acerca das representações sobre o jogo, levando-o a ser depreciado e repelido ao ser associado a uma prática pagã, ocupação inútil e oposição ao trabalho. Na transição para o período medieval as práticas lúdicas conservaram má reputação. “Do paganismo ao cristianismo, do sagrado para a seriedade, o jogo assume, neste período de transição, o caráter de diversão e futilidade” (CARNEIRO, 2017, p.53).

A visão depreciativa das práticas lúdicas, entretanto, foi questionada por Santo Agostinho (354 – 430), importante pensador da época, mesmo que condicionada a perspectiva vigente em relação às ocupações humanas legitimadas socialmente. Segundo Duflo (1999, p.21).

[...] o jogo é necessário na vida humana. Mas ele só se justifica quando circunscrito a limites estreitos do repouso com o qual se aparenta. Excessivo será loucura ou preguiça. Com comedimento, deve ser uma atividade menor, cujo verdadeiro significado é totalmente negativo: é momento indispensável de não trabalho.

A aptidão das manifestações lúdicas para o ensino foi ainda justificada pelo imperador Carlos Magno (642 – 814) que entregou a educação de seu filho Pepino, ao renomado filósofo Alcuíno (735 – 804) que fazia uso de enigmas, brincadeiras e piadas como forma divertida de ensinar facilitando a compreensão dos conteúdos. E por São Tomaz de Aquino (1225 – 1274) que via na alegria e no prazer do jogo meio para derrubar “muitos dos obstáculos da aprendizagem”. (CARNEIRO, 2017, p.54 - 55). Aliás, uma noção aceita e defendida até os dias atuais, embora muitos/as desconheçam sua premissa epistemológica.

Com maior ou menor aceitação social, a Idade Média correspondeu a um período de grande disseminação de atividades lúdicas. Dentre as que se mais se destacavam à época havia:

[...] os jogos de cavalaria (caça, torneio e argolinha); jogos de exercício (malha, pela, arco); jogos de salão; jogos de rimas; jogos de ofícios; jogos de azar; lutas; cavalo de pau; cata-vento, pássaro preso por um cordão (para girá-lo); esconder; bater palma; xadrez; raquetes, contar histórias e fábulas; jogos com uso de brinquedos (boneca e miniaturas de madeira); mímica; ações militares; adivinhar profissões; dentre outros. (SANTOS, 2012, p.26).

O advento das relações capitalistas de produção e ascensão da burguesia que culminou no surgimento da Idade Moderna trouxe também transformações acerca das concepções e práticas de jogo. A criança passa a receber nesse período um olhar diferente daquele do “adulto em miniatura” de outrora, suas especificidades e necessidades tornam-se relevantes no sentido de que viria a se tornar a força de trabalho necessária ao progresso futuro. Novamente com o auxílio do jogo esse processo poderia ser potencializado.

Tal como o alimento em pequenas porções e em doses repetidas nutre os pequenos corpos, assim também a mente inocente da criança, mediante ensinamentos correlatos entre si, mas ministrados de modo gradativo, à guisa de brincadeiras e aos poucos, vai predispondo a mente para outros conteúdos mais ricos. (ERASMO, 1998, p.49).

Se de um lado havia o reconhecimento da importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, mesmo que tomado como meio para se atingir objetivos mais “nobres”, as concepções dominantes classificavam os jogos como ocupações inúteis, contrárias ao trabalho e aperfeiçoamento técnico. Um entrave para compreender o fenômeno

lúdico (leia-se o jogo) até os dias, consoante ao já advertido na subseção anterior. Ora, uma sociedade organizada sob um modelo econômico capitalista decerto ter-se-ia dificuldade de admitir a relevância de fenômeno quando um de seus principais atributos repousa na improdutividade material!

Nessa esteira de reflexão, inscreve-se o jogo educativo capaz de coadunar aprendizado com diversão, ao abrigo dos postulados preconizados pelo Iluminismo com o desenvolvimento de estudos científicos que abriram espaço para que o seu ingresso de maneira explícita no processo educativo fosse possível. Em contrapartida, tem-se o advento da exploração econômica de brinquedos e jogos para fins lucrativos (CARNEIRO, 2015; 2017).

O avanço dos estudos sobre o jogo trouxe reflexões importantíssimas para compreensão de sua natureza e características, mais do que isso, sobre seu papel na sociedade e de maneira mais específica, no processo educativo. Como já mencionado a história do jogo e sua presença e influência nos mais diversos grupos humanos atraíram a curiosidade e incentivaram estudos em variados campos científicos ao longo dos anos; História, Filosofia, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Antropologia, Pedagogia e Educação Física. Estudos dessas diferentes áreas trouxeram contribuições significativas, mas também uma grande variedade de teorias sobre seus propósitos e características, que até hoje circundam o imaginário social produzindo concepções acerca do tema. Vejamos algumas delas doravante, consoante à proposta heurística preconizada por Grillo (2021) concernente às “viradas lúdicas”, considerando o excelente mapeamento dos teóricos e perspectivas teóricas (do latim *theoreticus*, a, um; derivado do grego *theoretikós é, ón*, "contemplativo, especulativo) produzidas a respeito do fenômeno lúdico (estudos evolucionistas e desenvolvimentistas; difusionismo e particularismo; análises funcionais; análise do ponto de vista cultural e de personalidade; estudos de comunicação; análise estruturalista e cognitivista; análise ecológica, etológica e experimental; com destaque aos folcloristas para este trabalho), ao longo dos séculos XIX, XX, e XXI, especialmente no âmbito internacional.

3.3 Das “Viradas Lúdicas” ao Entendimento do Jogo por via das Tipologias de Jogos

Rogério Grillo em *“As Viradas Lúdicas: das metáforas de jogo à ludicização”* capítulo do livro escrito em parceria com Regina Célia Grando, *“O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula”* (2021) discorre a respeito da produção científica sobre o jogo ao longo da história, demarcando as obras mais relevantes, suas perspectivas e proposições que em cada período (virada lúdica) compunham o foco das investigações sobre o

jogo. A mesma foi publicizada em: Grillo; Grando; Silva Ochoa; Rossie; Bonenfant (2021) e ampliada na obra organizada por Grillo, Scaglia, e Carneiro (2022), no capítulo intitulado: (Re)Construindo as Pontes de Castália.

Seguindo a formulação proposta pelo autor cronologicamente a **Teoria do Excesso de Energia** cunhada por Spencer em 1855, inaugura a produção científica do jogo na primeira virada (GRILLO, 2021, p. 356). Esta defende que toda criança e animal pequenos são inteiramente dependentes dos pais e protegidos por eles, o que lhes confere uma reserva de energia a ser consumida pelo jogo. Dentre os modelos explicativos dedicados a solucionar qual a razão pela qual o ser - humano joga a **Teoria do Relaxamento**, apresentada no livro “*Über die Reize des Spiels*” (Sobre os Encantos do Jogo) de 1883 do autor M. Lazarus também obteve destaque. Esta defendia a noção de que o jogo serve ao descanso frente a “atividades mentais superiores”, desgastantes para o organismo.

Grillo (2021, p.354) ressalta, entretanto, as obras de Karl Groos, “*Die Spiele der Tiere*” de 1896, (Os Jogos dos Animais) e “*Die Spiele der Menschen*” (Os Jogos do Povo) em 1899, nas quais o autor apresenta sua **Teoria do Pré Exercício**. Consiste na premissa de que o jogo humano cumpre a tarefa de preparar as crianças para as atividades da vida adulta uma vez que nessa fase o instinto pungente nos infantes não se apresentaria com a mesma intensidade nos adultos. Vale dizer que o “**Excesso de Energia**” defendido por Spencer acaba por ser suplantado pela teoria de Groos, compreendendo a energia em demasia da criança não como uma sobra a ser dispensada através do jogo e sim uma condição provedora para ele enquanto elemento necessário a preparação dos indivíduos para o futuro.

É peremptório ao debate, fazer menção à Teoria do Excesso de Energia (*Surplus Energy*) constituída por H. Spencer na obra “*The Principles of Psychology*” (1855) e, de certo modo, também ideada por F. Schiller no seu clássico “*Über die Aesthetische Erziehung des Menschen*” (1794). Para alguns autores (GIDDENS, 1964; ELLIS, 1973; DAY, 1979; MELLOU, 1994; ELKONIN, 2003), a teoria do excesso de energia foi criticada, porém, suplantada pela teoria de Groos, posto que este autor não recusou radicalmente a teoria indicada. Pelo contrário, agregou-a à sua teoria do pré-exercício, analisando que o jogo (e outros comportamentos lúdicos) possui uma utilidade funcional, por essa razão, desempenha um papel no desenvolvimento do ser humano. Para tal, a energia excedente seria uma condição do impulso do ser humano para o jogo (aqui, a energia excedente poderia ser facilmente analisada como lúdico). Além disso, Groos postulou que uma pessoa joga não para satisfazer algum tipo de necessidade ou porque tem um excesso de energia (sendo essa a função final do jogo para Spencer). Em contraposição a isto, Groos justifica que uma pessoa joga com vistas a se preparar para o futuro. (GRILLO, 2021, p. 357- 358).

A **Teoria da Recapitulação** de G. Stanley-Hall, oriunda da obra “Adolescence” de 1904, mesmo sem se restringir ao estudo do jogo, propõe que a justificativa para sua existência recai na hereditariedade, uma espécie de condição, de um impulso para ação como forma de satisfazer uma necessidade do corpo em crescimento, servindo assim a evolução biológica. Esta teoria junto da de K. Gross influenciaram mais tarde o entendimento de Piaget de acordo com (GRILLO, 2021, p.358).

Outro autor que se valeu da teoria de Gross foi E. Claparède. Transpondo os conceitos do autor para o contexto escolar defendia que o jogo enquanto uma prática natural teria como função a preparação das crianças, prática “essencial ao seu autodesenvolvimento e conjuntamente, um método profícuo para educar as crianças de diferentes maneiras” (GRILLO, 2021, p.357).

Contudo, foi em Froebel – idealizador do modelo de Jardim da Infância para educação infantil –, cuja prática lúdica adentra efetivamente o processo educativo, sob a perspectiva do **jogo livre**. Segundo o referido educador, tratava-se de um meio para exaltar a liberdade e espontaneidade da brincadeira, permitindo aos educandos a exploração e manipulação de materiais e a aquisição de habilidades importantes para seu desenvolvimento. A esse respeito comenta Kishimoto (1998, p. 103):

[...] A manipulação dos tijolinhos permite a aquisição de vários tipos de conhecimentos: formas reais de objetos conhecidas por ela como cadeira, mesa, cozinha, castelo, igreja, etc., formas ideais como a propriedade das relações, dos números, linhas, etc., formas simétricas para o cultivo do belo e outras como o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras possíveis a partir da manipulação, observação e atenção.

A obra “*The Survival Values of Play*” (1902) de H. Carr funda outra interessante tese, a “**Teoria da Canalização ou Compensação**”, atrelando ao jogo a função de catarse e canalização das energias. A ideia do jogo enquanto mecanismo para liberar emoções represadas/extravasamento de emoções reprimidas foi mais tarde empregada na psicanálise.

De maneira especial, também no campo da história e antropologia a temática do jogo fora explorado. Rogério Grillo (2021, p.13) descreve o livro “*Histoire des jouets et des jeux d’enfants*” (História de brinquedos e jogos infantis) publicado em 1889 de E. Fournier, um tratado acerca da história dos jogos e brinquedos infantis na França. Bem como os trabalhos clássicos de folcloristas, “*The Traditional Games of England, Scotland and Ireland*” (Jogos Tradicionais da Inglaterra, Escócia e Irlanda) de A. B. “Lady” Gomme, publicado em 1898; e “*Games and songs of American Children*” (Jogos e Canções das Crianças Americanas) de W. W. Newell, de 1882. Veremos mais adiante como o desenvolvimento dos estudos folclóricos

se intensificou nesse período que ficou conhecido como Romantismo, com valorização da cultura popular e identidade dos povos durante o surgimento dos estados nacionais, fato que revela remota preocupação para com a preservação desta parcela da cultura popular, haja vista corresponder ao nosso objeto de estudo, especialmente no âmbito da organização pedagógica no interior do componente curricular Educação Física.

Em linhas gerais, os primeiros estudos sobre o jogo se concentraram na **esfera biológica**, estando preocupados em compreender a **função do jogo** humano e o que leva o indivíduo a jogar, bem como este se diferencia do jogo animal.

A segunda “Virada Lúdica” proposta por Grillo (2021) tem início com Buytendijk e a publicação em 1932 de *“Wesen und Sinn des Spiels: Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstriebte”* (Natureza e Significado do Jogo: O Jogo nos Homens e nos Animais como Manifestação de Impulsos Vitais). Mas do que explicar as razões do jogo Buytendijk inicia o movimento de sua caracterização – achado epistemológico importantíssimo para o campo de estudos –.

Graças às ideias de Buytendijk, as teorias de Jogo ganharam variadas nuances. Questões como o “assenhoramento” (depois tomado por Huizinga como arrebatamento, por Fink como “raptar” e “encantar”, por Gadamer como “ser do jogo”) como essência do ato de jogar (ser absorvido pelo jogo), o movimento de ir e vir numa situação de jogo (esboçado como “vaivém lúdico”), a idéia de que sempre se joga com alguma coisa (representatividade), a diferenciação entre o jogo humano (consciência de jogo, das regras, a fantasia) e o comportamento lúdico dos animais (o impulso ao lúdico, ao movimento), a linguagem presente no jogo. Sucintamente, este autor buscou não tão-só analisar a função do jogo, como também, delinear algumas características para o jogo, distinguindo-o de outras atividades humanas. Percebe-se, então, que no teor de seus preceitos há críticas às teorias de jogo alvitadas por Claparède, Spencer e Groos. (GRILLO, 2021, p.359).

Destarte, Vigotski em uma palestra intitulada *“A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”* reforça as críticas de Buytendijk as ideias de Groos e Claparède, bem como **levanta a necessidade de se analisar mais do que as motivações e características do jogo, mas também a forma que este é apropriado pelo jogador, seus significados e consequências**. Notemos para o fato de corresponder a dos primeiros indicativos para dimensão subjetiva do fenômeno lúdico.

Na década de 1930 com a publicação do *Homo Ludens* (2014) de Huizinga, se inaugura uma nova fase ao que se referem os estudos sobre o jogo. Com ele a perspectiva

essencialmente biólogo se desloca, estando enfatizado pelo autor logo nas primeiras frases do livro se tratar de uma empreitada sobre o fenômeno **pela ótica da cultura**.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. (HUIZINGA, 2014, p. 3).

Huizinga concebe o **jogo como vetor da cultura**, ou seja, uma potência criadora, formadora de significados, valores e atitudes que são compartilhadas no seio das sociedades humanas. Deste modo, o jogo representaria um caminho imprescindível pelo qual os sujeitos produzem e se apropriam do mundo. O jogo segundo o autor confere, em seu caráter objetivo e subjetivo, o vetor pelo qual o homem alimenta sua cultura imaginando e criando novas formas de agir, de pensar e se relacionar. Por sua vez, ele se manifesta de forma concreta através de práticas culturais, tais como na dança, nos esportes ou através da arte dentre tantas outras formas.

Tem-se, por conseguinte, uma relação de co-produção da cultura pelo jogo, em outras palavras, este engendra cultura na medida em que também se alimenta da mesma. Acerca desta proposição as expressões do jogo tradicionais merecem especial atenção em vista da sua capacidade de sobreviver ao tempo e às transformações sociais nas mais diferentes sociedades. Ater-nos-emos mais profundamente sobre esta interdependência e suas consequências no decorrer deste capítulo.

Com Huizinga se fortalece um olhar para além da função do jogo, mas também suas características e efeitos na constituição dos sujeitos (espírito lúdico, termo cunhado pelo autor) e sociedade, nas diferentes esferas que governam o destino humano, tais como o direito, a religião, a guerra, as artes.

Ressalta-se também o jogo como potencial catártico e mecanismo para dirimir emoções negativas associadas a eventos traumáticos presente nas teorias psicanalíticas de Freud, Klein na década de 1920 e Erikson nas décadas de 40 e 50. (GRILLO, 2021, p.362).

A terceira virada lúdica é marcada pela preocupação em compreender **a dinâmica interna do jogo**. Em destaque, oriundo do campo da sociologia, Roger Callois influenciado por Huizinga publica em 1958 "*Os Jogos e os Homens*" (1990). Nela o autor avança sobre a definição do jogo e propõe uma classificação quanto à tipologia de suas manifestações para em seguida promover uma admirável análise sociológica a partir das diferentes categorias de expressões lúdicas. O **Agon** consiste nas práticas competitivas, o esporte é sua maior

expressão. **Alea** tem na sorte seu elemento constituinte, como exemplo temos os jogos de azar, o bingo, o jogo de dados, etc. No **Ilinx**, a vertigem leva ao jogo, está na brincadeira de saltar de lugares altos, na montanha russa ou no Bungee jump, e por último o **Mimicry**, entendido como o simulacro, são os jogos de faz-de-conta, como quando uma criança brinca que é o homem aranha, ou quando um ator interpreta um papel em uma peça teatral.

Callois (1990) também elabora em sua teoria uma proposta sobre a dinâmica interna dos tipos de jogo. Chama de *paidia* uma força original, expressão mais espontânea e livre que predomina nos jogos das crianças, num simples ato de correr, na agitação, algazarra e alegria. No outro extremo se encontra o *ludus*, este age pela disciplinarização da *paidia*, confere o regramento e a organização possível de se enxergar no jogo adulto, nos esportes em especial.

Para o autor a *paidia* e o *ludus* atravessam as práticas de jogo, com mais ou menos intensidade. Tomando uma partida de futebol como exemplo, com regras rígidas e partidas metodicamente organizadas impera sem dúvida uma dinâmica mais próxima do *ludus*, todavia quando um atleta realiza um drible inesperado ou uma jogada improvisada, expressão criativa muito admirada pelos torcedores, deve a força da *paidia* sua manifestação.

Retomando o contexto antropológico destacaram-se também os trabalhos de I. Opie e P. Opie “*Children’s Games in Street and Playground*” (Jogos de Crianças nas Ruas e Parques) em 1959 e B. Sutton-Smith com “*The games of New Zealand children*” (Os jogos das crianças da Nova Zelândia) também de 1959, trazendo para esse campo de estudos (**investigação do folclore**) a necessidade de se **observar o contexto das práticas de jogo** e não somente a prática corrente de inventariar e descrever seus instrumentos. Como já mencionado as práticas de jogo estão atreladas a cultura em um processo dinâmico de retroalimentação em que decorre a conservação, mas, além disso, uma constante renovação. Nesse sentido o olhar sobre o jogo vivo possibilita o reconhecimento da sua essência haja vista residir no plano dos sentidos (estado lúdico), bem como da constante transformação decorrente da dinâmica cultural em suas manifestações, fator até então negligenciado pelos folcloristas apregoando concepções reducionistas sobre o fenômeno.

Consonante ao avanço dos debates e novas perspectivas sobre o tema se intensificaram os estudos com surgimento de grupos de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. Fink na Fenomenologia, Gadamer na Hermenêutica, Sutton-Smith na Antropologia, Callois na Sociologia, Elkonin na Psicologia, Henriot na Linguagem, e Ariès na história são alguns exemplos. Piaget, Vygotsky e Wallon atestando a importância do jogo para o desenvolvimento da criança também se debruçaram sobre o assunto (GRILLO, 2021).

Na perspectiva piagetiana encontra-se três tipologias de jogo para pensá-lo enquanto vetor para o desenvolvimento humano. O **jogo de exercício**, ocorrendo em média nos primeiros 18 meses de vida. São movimentos repetitivos e de manipulação. Com o advento da função semiótica insurge (aproximadamente no segundo ano de vida) o **jogo simbólico**, através da capacidade de representação e da linguagem. Posteriormente, tem-se (em média aos 6 anos) o **jogo de regras**, com a socialização tomando o lugar do egocentrismo da criança. (CARNEIRO, 2017, p. 94 - 95).

Entre as décadas de 60 a 80 destaca-se o surgimento de novas teorias do jogo. Como exemplo a,

[...] teoria do *Flow*, estado de fluxo em que a pessoa está tão envolvida em uma atividade, que se torna capaz de esquecer-se do tempo espaço etc.); e a as teorias psicanalíticas de jogo (terapia por meio do brincar/jogar) com D. Winnicott, E. Eriksson, B. Bettelheim, P. Gutton, A. Green (cada qual com a sua especificidade); e o advento dos estudos no campo da Filosofia, mormente, em razão da proficuidade dos trabalhos de E. Fink e dos estudos de J. Duvignaud, B. Suits e H. Scheuerl. **Esses estudos e pesquisas tenderam à compreensão do jogo como fenômeno humano e como linguagem, do lúdico como meio de expressão e estado interno da pessoa (estado lúdico), da atitude de jogar como maneira de a pessoa dialogar consigo, com o outro e com o mundo, do jogar como forma de agir e se emancipar.** (GRILLO, 2021, p.364 grifo nosso).

Na quarta virada lúdica, iniciada nos anos 80 (GRILLO, 2021, p.365), com ênfase de trabalhos na sociologia da infância, temos na pessoa de Gilles Brougère um dos seus principais representantes, talvez o maior autor do jogo na atualidade. Com o conceito de “*Cultura Lúdica*” enfatiza o caráter social do jogo. Refere-se a um conjunto de saberes compartilhados socialmente a despeito do brincar, dos brinquedos, jogos e brincadeiras, mais do que isso, um conjunto de atitudes e sensações inerentes ao jogo.

[...] cultura lúdica, (é um) conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. (BROUGÈRE 1998)

Carneiro (2017, p. 150), apoiado em Brougère (1998) descreve o papel da cultura lúdica na constituição dos sujeitos na infância.

[...] é resultado de um movimento interno e externo de construção da criança durante a própria atividade lúdica. Nessa interação social, a criança reelabora

cada experiência nova em função das experiências anteriores, das competências que tem a cada momento e da realidade externa ao jogo.

Através da perspectiva da cultura lúdica é possível identificar nas práticas de jogo espaços reveladores de experiências humanas. Já exposto anteriormente, a inevitabilidade do brincar para a criança confere o aprendizado dos códigos do grupo social pelos quais se insere nos códigos culturais e signos sociais, de modo que tal apropriação reflete em sua constituição identitária. É salutar perceber, contudo, que essa não se apresenta protegida de influências exteriores, a cultura lúdica é marcada por disputas de poder em contextos histórico e realidades econômicas diversas imprimindo formas de ser e estar no mundo a partir do jogo.

Faz-se oportuno destacar a importância dos jogos tradicionais na composição no repertório das práticas lúdicas das crianças durante séculos a fio, postas em xeque pelas transformações sociais trazidas pela modernidade. Ainda que reconheçamos que o jogo enquanto produto e produtor da cultura se mantém atado às práticas e valores vigentes da cada época e sociedade nos questionamos sobre quais resultados estão por vir frente ao esfacelamento dos espaços de interação e transmissão oral característicos dessas manifestações humanas. Tomemos como exemplo a massificação das relações virtuais e sua imobilidade inerente bem como a exploração econômica desmedida do lúdico, a vida em um mundo líquido (BAUMAN, 1998) onde as tradições parecem não se sustentar como outrora. Qual será, portanto o destino dos jogos tradicionais?

Na condição de professores nos posicionamos por uma educação emancipadora da infância, concebida na autonomia e no direito das crianças de gozar o lúdico em sua liberdade e força criadora capaz de alvitrar experiências mais significativas de existência social.

Na esteira dos estudos sobre o jogo, nas décadas de 80 e 90 tem início o “boom” dos **Jogos Eletrônicos**. A exploração comercial do jogo através da tecnologia dos aparelhos eletrônicos impulsionado pelo marketing e a premente sociedade de consumo teve início a quinta virada lúdica em atribuição a **Gamificação** que surge na década de 2010.

Em consonância com a gamificação, materializam-se variadas práticas de ludicização, tais como: os jogos empresariais; a avaliação gamificada; a ideologia “*do it*”; as atividades *maker*; os formulários com visual de jogo (mas não é jogo); as atividades no formato *Canva*; as dinâmicas de RH; os *quizzes* (em redes sociais, *Kahoot*, *Mentimeter* etc.); *os aplicativos de redes sociais com formato de quiz* sobre signos do zodíaco, comidas, lugares, moda etc. (*Blah*, *WHAT*, *Wombo AI*, e outros); a construção de avatares nas redes sociais, dentre outros. (GRILLO, 2021, p. 368).

Têm-se assim uma tentativa de conferir ao ambiente do trabalho ou as práticas formais de ensino, experiências mais agradáveis. Entretanto a instrumentalização do jogo muita das vezes implica na associação da experiência lúdica a práticas que servem a exploração dos indivíduos com vistas à busca dos valores neoliberais de desempenho, controle, consumismo e lucro, como por exemplo, se evidencia cada vez mais frequente o ranqueamento que estimula a competição e a alienação dos indivíduos, haja vista que o foco da realidade se divide entre o contexto real e a realidade fictícia. Para além da questão, nada garante que a atividade gamificada configure de fato uma experiência lúdica, já que a mesma corresponde a um estado que pode ou não ser atingido.

Doravante a esta realidade, e conscientes sobre o aumento nos índices de violência e crescimento das cidades o que reduziu consideravelmente os espaços disponíveis ao(s) jogo(s) tradicional (is), ocorre atualmente um grande impacto nas formas de conceber e vivenciar o lúdico na sociedade, fato preocupante quando se reconhece seu papel formativo, questão motivadora desta pesquisa. Inclusive, em virtude do processo de gamificação incidir na expropriação do lúdico, o baluarte à condição de jogo, como advertiu (CARNEIRO, 2015; 2017; CARNEIRO; DOS REIS, 2022). Segundo os autores (2022, p.61), em correspondência a problemática dos jogos eletrônicos e sua influência sobre as expressões tradicionais da cultura lúdica.

Tal temor também estivera entre as preocupações presentes nos estudos desenvolvidos pela pesquisadora Cabral (1992, 1997, 2000), segundo a qual os jogos eletrônicos aparentemente pairam acima das tradições culturais locais, na medida em que buscam uma padronização definida em escala global, o que parece pôr fim às antigas formas lúdicas de representação social e cultural. Assim, esses jogos tendem a conservar independência em relação à realidade possível, ou seja, são o lugar por excelência da virtuosidade técnica, do fantástico, no qual espaço e tempo (reais) são categorias inessenciais. Traduzem, portanto, em alguma medida, a desterritorialização das culturas lúdicas.

Conforme apregoado supra, exploremos a noção de jogos tradicionais, sem perder de vista cuja classificação (ou tipificação) em questão não afiança per se a noção de jogo até aqui exposta, a despeito de a literatura especializada, de modo geral, não fazer tal advertência. De nossa parte, os jogos tradicionais, ou quaisquer outras denominações as quais receber poderão ou não traduzir um estado de jogo (impulso lúdico), segundo argumentamos nas subseções anteriores.

3.3.1 O(s) Jogo(s) Tradicional (is)

No contexto da formação de nossos valores é importante ponderar sobre o papel das narrativas e experiências que ao longo das nossas vidas vão produzindo sentidos. Estas não correspondem a fontes científicas institucionalmente planejadas, mas de vivências subjetivas do dia-a-dia da nossa família e comunidade.

Concordamos com Kishimoto (1993, p.7) quando assevera;

Por seu caráter heterogêneo, a vida cotidiana não apresenta uma lógica, um planejamento racional. Ela é cheia de contradições e inclui a vida do homem por inteiro. São essas características que permitem a construção de diferentes tipos de imagens da criança, conforme o contexto social que o ser humano está submetido.

As palavras da autora possibilitam reconhecer que o contexto social e histórico está estreitamente interligado às manifestações de jogo. E que este ao preencher boa parte da vida cotidiana das crianças corresponde à principal, ou no mínimo uma das principais atividades responsáveis por transmitir os valores culturais daquele grupo às gerações que se sucedem.

Optamos para a realização da presente dissertação, dar ênfase a uma categoria de jogo que historicamente cumpre um papel formativo imprescindível, mesmo que predominantemente “distante” das instituições formais de educação, o Jogo Tradicional. Em que pese não desconsiderarmos as outras expressões de jogo.

Existem inúmeras relações de jogos, em que estes são classificados por faixa etária, por área de desenvolvimento, por tipo de estímulo, pela origem, pela utilização ou não de objetos etc. Existe também um tipo de classificação que se encontra na memória de cada um de nós: são aqueles jogos que nossos pais e avós brincaram na infância, e que nos transmitiram. Jogos que não foram tirados de livros nem ensinados por um professor, mas sim transmitidos pelas gerações anteriores à nossa ou aprendidos com nossos colegas. Os jogos que aconteciam na rua, no parque, na praça, dentro de casa ou no recreio da escola. Estes são os **Jogos Tradicionais**. (FRIEDMANN, 2023 p.54).

Kishimoto (1993, p.15) descreve ser desconhecida a origem dos jogos tradicionais, sabe-se, no entanto se tratarem de “práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos”.

A título de exemplo, podemos nos apoiar em Scaglia (2003, p.10). Em sua tese de doutorado descreve que as características da brincadeira de pega-pega levam a crer que sua origem se deve a representação de uma situação de caça pelas crianças em imitação a prática dos adultos. “As crianças desejando, como sempre, imitar o mundo, transformaram essa atividade de caçar em jogo/brincadeira”. Conquanto, podemos constatar a existência de

expressões de jogo em concomitância às práticas dos adultos, uma transposição da realidade vivida no trabalho e demais atividades rotineiras para o universo simbólico do jogo infantil. Na esteira das transformações sociais o jogo segue o mesmo curso.

A brincadeira de pega incorporou variações à medida que a sociedade à sua volta se modificava, e em cada variação novas particularidades surgiam. Foi dessa forma que surgiu o pique-bandeira, representação fiel de uma batalha, onde se tem que invadir o campo de batalha adversário - penetrar em seu reino -, para capturar a bandeira – que simboliza o reino. (SCAGLIA, 2003, p.11)

O mesmo vale para a brincadeira de polícia e ladrão. Sua realização nos tempos de escravidão correspondia à representação de papéis relativos aquele contexto social, na ocasião a figura do capitão do mato e do escravo fugitivo (KISHIMOTO, 1993).

Os jogos tradicionais brasileiros muito devem a miscigenação do nosso povo. Quando chegaram ao Brasil, os portugueses já haviam iniciado a cerca de um século o contato com a cultura indiana e africana em função das trocas comerciais com esses povos. Junto dos nossos habitantes originais e mais tarde dos africanos trazidos como escravos ao país, e tempos depois com a chegada dos imigrantes europeus após a abolição, fruto de uma intensa miscigenação da população um acervo folclórico riquíssimo se construiu, conseqüentemente de expressões infantis dessa cultura popular marcada pelo espírito lúdico.

A origem e disseminação pelo mundo dos jogos tradicionais pode por sua vez ser retratada através da pipa. Proveniente de civilizações orientais foi introduzida no Maranhão pelos portugueses no século XVI (KISHIMOTO, 1993). Antes de ser incorporada ao repertório dos brinquedos infantis esta era aplicada na forma de instrumento de guerra.

A enciclopédia chinesa “Khé-Tchi-King-Youen” (Livro IX, f.8), relata como a tradição atribui a invenção da pipa ao célebre general chinês Hau-sin, que viveu no século 206 aC. Este general, conforme Tchín-i, entrou no centro da cidade e a conquistou, fazendo um túnel, após ter calculado, por meio de uma pipa, a distância entre o campo onde estava e o palácio Wai-Yang. Ainda conta a tradição chinesa, que o uso da pipa, em estratégia militar, provém da época do imperador Wou-ti, da dinastia dos Liang, no ano de 459 J.C., quando ela servia para comunicar aos aliados a posição e o pedido de ajuda (D’Allemagne, S.D. p.12 e 13).

Como podemos perceber os jogos tradicionais estão interligados com as relações sociais nas diferentes civilizações e sendo transformados ao longo da história da humanidade. Vejamos como estes são definidos pela literatura especializada.

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

Constata-se igualmente que o jogo tradicional possui uma especificidade histórica. Por se tratar de um elemento folclórico se encontra atado aos desejos e anseios do grupo a que pertence nas forças do tempo, questões de ordem material e espiritual, pode se transformar ou simplesmente ser esquecido.

Ainda segundo Kishimoto (1993, p.15), “Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”.

De acordo com Santos (2012, p. 71),

O jogo tradicional representa antigos costumes, cultos e rituais do passado, tornando-se reminescente da história, sobrevivendo a séculos e apresentando características de universalidade, de anonimato, de transmissão oral e conservação, mesmo diante das mudanças que sofre com o tempo.

Garvok (1990, p.38) compreende os jogos tradicionais como “aqueles transmitidos de forma expressiva de uma geração a outra [...]” os quais são “incorporados pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra: muda a forma, mas não o conteúdo do Jogo Tradicional”. Expõe conteúdos e “interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto, o objetivo básico do jogo, e, por forma, a organização do jogo [...]”, sendo assim, os jogos tradicionais apesar de sofrerem modificações não perdem (ou não deveriam) sua essência básica, a exemplo da queimada a qual apresenta diversas variações, conquanto o objetivo central e o material empregado se conservam os mesmos, podendo haver diferenças na bola utilizada, por exemplo.

Incorporado à cultura (lúdica) de um grupo, a autoria do jogo tradicional se torna desconhecida pela ação do tempo e sua transmissão acontece de forma espontânea pela imitação ou por intermédio da oralidade. Para quem viveu as brincadeiras de rua fica bem fácil de entender a dinâmica de transmissão dos saberes lúdicos nesse contexto – expusemos essa experiência na introdução da dissertação –. Aprende-se a jogar queimada, pique bandeira, ou bete (taco) assistindo os mais velhos a jogar.

Depreende-se, portanto, que o jogo tradicional está condicionado ao processo de transmissão cultural entre gerações e ao diálogo intergeracional (CARNEIRO, 2015; 2017; FRIEDMANN, 1996; BERNARDI, 2017; FERNANDES, 2015). Como um livro que fomenta

saberes através de palavras, o jogo tradicional faz por movimentos, signos, códigos e significados próprios que revelam mais do que formas de brincar, são capazes de mostrar os valores e as crenças sobre as quais a sociedade se organiza e atribui significado em diferentes momentos da história.

De acordo com Scaglia e Fabiani (2020, p.189),

[...] as características das manifestações do jogo possibilitam que essa atividade cultural engendre tradições, porém, o caráter subversivo do jogo e dos jogadores não admite uma aceitação passiva das regras, costumes e de um legado pronto, isto é, o jogo tradicional admite modificações sem perder a sua originalidade e a essência de humanidade.

Em vista dos jogos tradicionais resistirem às transformações sociais no decorrer dos anos, muito pelo fato da sua capacidade de ruptura e renovação, permite igualmente a constatação de estarmos nos referindo a um instrumento de luta contra as investidas político-ideológicas de dominação cultural. Os jogos tradicionais figuram nessa perspectiva enquanto uma contracultura, um meio de ligação entre gerações marcado pela luta em manter uma identidade através das tradições.

Não objetivamos, no entanto, atribuir aos jogos tradicionais, já que incorreríamos em uma contradição epistemológica, um caráter de superioridade em relação às manifestações lúdicas modernas. A violência por nós repudiada veementemente, como exemplo, esteve e ainda está presente em muitos jogos tradicionais, como podemos constatar na prática de caçar e matar passarinhos ou na brincadeira conhecida popularmente como “racha” em escolas no sul de Minas que consiste em passar a bola por debaixo das pernas de um dos jogadores que se torna alvo de chutes e socos até que consiga se salvar se dirigindo até um local específico.

Na direção apontada por Scaglia e Fabiani (2020) coadunamos sobre a necessidade em compreender a relação entre o jogo e a dinâmica cultural na atualidade e suas consequências sobre a cultura lúdica em constante desenvolvimento.

Tendo por si reconhecida a importância do folclore infantil, o grande sociólogo Florestan Fernandes investigou em 1945 as trocinhas (grupos de crianças) do bairro do Bom Retiro na cidade de São Paulo, contribuindo de maneira considerável na valorização desse estrato cultural extremamente menosprezado. No estudo, o pesquisador constatou que os jogos tradicionais atuavam como mecanismos de transmissão de saberes, valores e práticas sociais pelas quais as crianças de forma plena se inseriam na cultura do grupo. Nas palavras de Fernandes (1979, p.235)

As “trocinhas” estão condicionadas ao desejo de brincar – à recreação, como os demais tipos de grupos infantis. Suas atividades, todavia, excedem aos limites da recreação em si mesma, assumindo aspectos diferentes as relações entre os seus componentes e destes relativamente ao seu grupo e as relações das diversas “trocinhas” entre si.

Em torno do plano folclórico das brincadeiras de “casinha”, “comidinha”, “papai e mamãe” praticados de forma preferencial pelas meninas ou do “pegador”, “barra manteiga⁶” e “pula mula⁷” dos grupos de meninos, se estabeleciam círculos sociais de intensa troca cultural determinante na formação da identidade dessas crianças.

De maneira correspondente o autor empreendeu a identificação da organização destes círculos sociais infantis, seus códigos e condutas. A divisão por sexo, a presença de indivíduos na posição de liderança sobre o restante, a preferência dos meninos por brincadeiras mais intensas em relação às meninas, a proteção entre os membros frente às ameaças de trocinhas dos bairros vizinhos, etc. (FERNANDES, 1979). Em suma, a investigação do folclore pela lente sociológica segundo o autor; “Permite-nos não só a obtenção dos vários elementos do cancionário literário – no caso as diversas composições do folclore infantil – como facilita, extraordinariamente, o estudo da vida social dos imaturos nos grupos infantis.” (FERNANDES, 1979, p.233)

Predominava à época a prática dos folcloristas de inventariar e descrever características dessas práticas da cultura popular, para Fernandes, no entanto, a maior riqueza das expressões folclóricas só poderia ser compreendida quando observado as manifestações in loco dos grupos sociais. Proposição reconhecida e acatada por nós nessa investigação. Veremos mais adiante como o trabalho do autor sobre o folclore infantil representou um importante avanço às pesquisas do gênero no país.

Conquanto, o jogo tradicional representa um meio pelo qual os indivíduos constroem sua identidade social. Jogando bolinha de gude, rodando o pião ou empinando pipa se compartilha um pouco da vida um dos outros, mesmo daqueles que já partiram, pois se não dispomos da imortalidade do corpo a possuímos através da cultura popular, guardiã da identidade de um povo.

⁶ Jogado por duas equipes posicionadas em fila e em extremidades opostas. Os participantes, um de cada vez, precisam atravessar o campo e bater na palma das mãos dos adversários recitando o verso: “Barra manteiga, na fuça da nega, minha mãe mandou bater nesta daqui, 1, 2, 3.” Este bate então mais forte na mão de uma das crianças que precisará pega-lo antes que este retorne ao lado de sua equipe. (FRIEMANN, 1995).

⁷ Designada igualmente por pula carniça, carniça, sela.

Os estudos sobre os jogos e os jogos tradicionais desenvolvidos até o momento oferecem indicativos para entendê-los: como dimensão humana vital em todas as idades; como manifestação cultural com capacidade de gerar experiências significativas; de aproximar as diferentes gerações, línguas e culturas; e, como conteúdo da Educação Física Escolar (BERNARDI, 2017, p.28).

Enquanto método, os jogos tradicionais integrando as manifestações folclóricas também nos permitem conhecer como as crianças se relacionam e atribuem significados no âmbito de suas relações interpessoais e com o ambiente.

Cabe aqui também questionar qual o papel do professor de Educação Física em relação ao(s) jogo(s) tradicional (is) na escola. De acordo com Franchi (2017, p.21)

O jogo tradicional como um conteúdo a ser elaborado na educação física escolar é, antes de mais nada, um conhecimento construído no seio das relações sociais. Devemos possibilitar a apropriação pelos alunos sem que se perca as características contextuais próprias, bem como utilizarmos as diferentes áreas científicas para estudá-lo e compreendê-lo.

Se estes se caracterizam pela transmissibilidade oral e transformação ao longo do tempo faz-se necessário uma metodologia que promova essas manifestações folclóricas na mesma medida que não exerça uma instrumentalização que as descaracterize e empobreça, desconsiderando, por exemplo, seus valores sócio-históricos e culturais. Nessa questão reside o interesse central de nossa investigação em compreender as concepções dos professores de Educação Física e a organização de suas práticas pedagógicas acerca do(s) jogo(s) tradicional (is) com intuito de contribuir para construção de alternativas que possibilitem um melhor processo de ensino desse conteúdo nas aulas.

De acordo com Santos (2012, p. 72) “O professor dessa disciplina deve ensinar sobre o jogo tradicional enquanto uma prática cultural e parte da história da humanidade e da própria realidade do aluno”. Sobre a presença dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física, Russo (2018) descreve existir a predominância do pular cordas. Cruz (2014), por sua vez, assinala haver ênfase em aprendizagens cognitivas e interativas cujos jogos tradicionais (queimada e barra-bandeira) possibilitam às aulas de Educação Física (observação realizada em uma escola localizada em João Pessoa-Paraíba).

Contudo, em virtude do movimento de urbanização das cidades, tem-se um decréscimo dos jogos tradicionais (brincadeiras de rua), haja vista ser menos provável se encontrar espaços livres (ruas e áreas verdes) para a prática dos mesmos (GARVOK, 1990). Soma-se a isso, a crescente incidência das violências, resultando na restrição de experiências e

saberes relativos aos referidos jogos tradicionais, sob a alegação de ausência da segurança necessária para jogar/brincar (CRUZ, 2014).

Somada a necessidade de preservação desse segmento da cultura popular frente essas transformações sociais tem-se impulsionado pelo lucro a intensificação da prática dos jogos eletrônicos pelas crianças e jovens. Como esclarece Freire (2017, p. 43).

Ensinar os jogos tradicionais para compreendê-los como manifestação cultural com o objetivo também de preservá-los, não pode ocorrer distinto da elucidação da realidade atual, ou seja, do enfraquecimento desses jogos e predomínio dos jogos virtuais.

Vai além. Deparamo-nos com a transposição dos jogos tradicionais para o ambiente virtual. No jogo “FIFA 2022” praticado no console Playstation 4 uma das opções de jogo permite a modalidade com “golzinhos”, número reduzido de participantes e sem que exista a saída da bola ao fundo e nas laterais do campo, tal como nas “peladas” praticadas tradicionalmente nas ruas. Também é possível “soltar” pipa de maneira virtual com o jogo “pipa combate”, a simulação está disponível para download em smartphones.

O panorama em questão representa uma profunda transformação destas manifestações, na forma pela qual são apropriadas e se perpetuam durante séculos. Estaria o futuro dos jogos tradicionais condicionado a sua manifestação no plano virtual? Os jogos tradicionais ainda que praticados de forma presencial poderão gozar de sua liberdade característica em uma sociedade cada vez mais marcada pelo controle? Que sequelas a imobilidade e padronização dos gestos e formas de interação característicos das experiências lúdicas na atualidade poderão acarretar para vida das pessoas? Avanços tecnológicos poderão proporcionar experiências lúdicas tão ricas quanto às de “antigamente”? Conforme nos orienta Scaglia e Fabiani (2020, p. 199).

Atualmente, os jogos tradicionais folclóricos que sobreviveram à avassaladora devassa contemporânea, acontecem, nos poucos momentos livres que lhes restam, em locais fechados e, na maioria das vezes não de forma espontânea, mas deliberada, em instituições formais, ou não formais, sobre o olhar atento e a vigia, muitas vezes castrante, dos adultos, quer sejam monitores, recreacionistas ou professores.

Ainda conforme os autores supracitados (2020, p. 193) “[...] o corpo é moldado, adestrado e modificado pela cultura (MAGNANI, 2003), que é concebida em simbiose com o jogo, evidenciando uma reação em cadeia”, logo, é necessário entendermos com mais densidade esse processo de organização lúdico-cultural.

Outro ponto fulcral reside na globalização cada vez mais veloz da cultura lúdica impulsionada pelas redes sociais, no que pese o fato de que esta “Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas” (BROUGÈRE, 1998, p. 26). Por conseguinte, a identidade subjacente aos jogos tradicionais enquanto expressões da cultura popular de cada grupo tende a ser suprimida por práticas com tendência a se tornarem universais, o que pode representar o decréscimo de manifestações lúdicas de imenso valor.

Por outro lado, não podemos nos redimir acerca das possibilidades trazidas pelos jogos eletrônicos, especialmente em relação à acessibilidade proporcionada permitindo que indivíduos distantes por milhares de quilômetros possam interagir em torno de suas experiências, simulando por sua vez os mais extraordinários ambientes e períodos históricos.

Deve-se considerar nesse contexto também às especificidades do âmbito escolar quanto ao trato com o conhecimento, haja vista a necessidade da práxis pedagógica do professor promover mais do que a prática de conteúdos da cultura corporal, mas igualmente o ensino de conceitos e atitudes pertinentes aos temas elencados, o que requer do professor um conhecimento elaborado sobre o tema, um desafio em particular acerca da formação dos profissionais da área.

Acreditamos, todavia, pelo fato dos jogos tradicionais corresponderem à cultura popular que permeia a construção da identidade dos indivíduos, sua presença e valorização dentro dos muros da escola, por si só representa um passo significativo para o reconhecimento desses saberes historicamente negligenciados por essa instituição social.

Imbuídos da tarefa de compreender melhor a cultura popular por alguns autores também chamada de folclore e os jogos tradicionais na forma de suas expressões, nos deteremos a este tema no próximo capítulo. Na subseção seguinte, a fim de propiciar ao leitor o entendimento sobre o jogo respaldado na literatura especializada, trataremos de apresentar suas características basilares.

3.4 As Características Precípua do Jogo

Dada à natureza subjetiva e imaterial do jogo concordamos com Freire (2005), ao asseverar que a existência do mesmo só pode ser constatada pelos sentidos daquele que é atravessado por ele. Contudo, há de se reconhecer a enorme contribuição realizada por estudiosos que se dedicaram a erigir características ao fenômeno, tendo em vista a construção do conhecimento se processar de forma gradativa e contextualizada, ou seja, dependente das condições de interpretação frente às bases conceituais que se dispõe.

Huizinga (2014) como exemplo, foi capaz de reconhecer características do jogo até então despercebidas ou menosprezadas, produzindo uma obra fantástica, “Homo-Ludens”, (2014) que transformou completamente a concepção que se tinha acerca do fenômeno. Anos mais tarde, a obra de Callois, “Os Jogos e os Homens: da máscara à vertigem” (1990), baseada no autor nos permitiu aprimorar o entendimento dos seus atributos bem como sua dinâmica na sociedade. Frente à relevância desses autores, a título de elucidar ao leitor, optamos por apresentar as características do jogo descritas em suas obras.

Iniciemos por caracterizar o jogo pela **liberdade**; este deve acontecer de forma espontânea, por obrigação não se manifesta.

Em decorrência desta característica o jogador pode suspender o jogo a qualquer momento, ficando livre de imposições externas, sendo a obrigatoriedade advinda de estímulos internos, que absorvem inteiramente os praticantes e os levam a um certo fim, que pode ser diferente para os demais envolvidos no jogo. (SCAGLIA, 2003 p.50).

Ou seja, a experiência de jogar é específica de cada jogador, seus significados e motivações. Perfazendo assim um sistema complexo repleto de possibilidades em meio a inúmeras incertezas.

Trata-se igualmente de um fenômeno autotélico, ou seja, possui um **fim em si mesmo**, pois se joga pelo desejo de jogar, e não por um motivo à parte, por obrigação. Segundo Scaglia (2003, p.50),

[...] não se trata de preparação para algo maior, mas apenas repetições de condutas (ações) que visam a superação do que está sendo colocado em jogo no momento, e, também a busca de auto-superação que o próprio jogador se impõe. Pode-se entrever que o impulso de auto-superação se caracteriza como o catalisador do prazer decorrente do jogo, além de proporcionar liberdade de expressão do ser que joga suas vontades a cabo de seu entendimento, evidenciando seu caráter lúdico.

Requer a presença de **regras**, explícitas ou não. Carneiro (2012, p. 47) faz alusão aos “jogos de faz-de-conta” para exemplificar a interiorização das regras, uma vez que se escolhe interpretar a figura de uma mãe, o brincante assume características dessa personagem. É também através das regras, previamente aceitas que se obtém a organização necessária a prática de jogo, podendo com o consentimento de seus jogadores serem modificadas, o que confere ao jogo possibilidades formativas inigualáveis. “Essas regras podem ser explícitas, implícitas, flexíveis ou rígidas, porém, são fixas, obrigatórias e respeitadas por todos os jogadores, sendo dificilmente burladas por desmancha-prazeres” (SCAGLIA, 2003 p.50).

Possui **tempos e espaços** dos mais diversos, porém sempre delimitados e estabelecidos de antemão entre os participantes. Com a **imprevisibilidade**, garante-se o desafio e a tensão. Em conformidade com Carneiro (2012, p.48) “o ambiente do jogo é marcado pela imprevisibilidade e incerteza, pois enquanto ele ocorre, acontecem inúmeras mudanças, alternâncias, associações, o que gera tensão”. Por sua vez, estas levam a sensação de **arrebatamento** (assenhoramento / poder de inebriar) daquele que joga. Segundo Scaglia (2003, p.51) o arrebatamento proveniente do jogo promove uma

[...] suspensão da realidade, uma forma de manipulação de algo que não é vida corrente, nem real (mantendo semelhanças e vínculos com o sagrado, o profano e seus rituais). Um momento de deformação da vida cotidiana, um jogo de faz de conta - quando possível consciente, levando-se em conta o nível de desenvolvimento cognitivo do jogador, por exemplo.”

Erroneamente fala-se em alegria, em prazer inerente ao jogo, contudo, se observarmos mais atentamente não é difícil identificar momentos de extremo sofrimento e tensão durante sua prática. Na iminência da derrota, as tentativas sem êxito, frustrações e enganos são recorrentes nas mais variadas manifestações lúdicas, mesmo assim o jogo acontece. Pelo dito, refuta-se também a ideia do jogo enquanto atividade “não séria”, aquele que joga (se entrega) o faz com extrema seriedade. Por fim, enfatizamos o poder de transposição consciente à experiência simbólica proporcionada pelo jogo, o que lhe confere um caráter predominantemente subjetivo, mesmo que sempre ancorado na realidade. Conforme assegura Scaglia (2003, p.53) “jogo é ambientado, devido à subjetividade – interna – predominante, a qual influencia e é influenciada pela objetividade – externa -, criando assim, um ambiente próprio, específico, de jogo.”

Como veremos à frente acerca da imaterialidade e subjetivismo do jogo decorre o pilar que o sustenta, um elo que conecta realidade e simbolismo. “Essa característica dá ao jogador uma certa sensação de liberdade, de satisfação de desejos interiores, de externalização de seu entendimento sobre os acontecimentos de seu entorno, muitas vezes impossíveis de serem concretizados no mundo real.”(SCAGLIA, 2003 p. 61). Em consonância o jogo só existe através de suas manifestações, reside aí a complexidade inerente ao fenômeno.

Quanto à aptidão do jogo em conduzir os indivíduos ao plano semiótico, Freire (2005, p.69) nos adverte.

É preciso compreender, todavia, que esta atividade aparentemente desnecessária, a que chamamos jogo, só é desnecessária no sentido do cumprimento de adaptações imediatas, do suprimimento de faltas localizadas,

reconhecidas. Em outro sentido, porém, ela cumpre papel fundamental, e até vital na sociedade humana, se considerarmos que pode estar suprimindo nossa necessidade de imaginação, conseqüentemente, de cultura.

Em vista de melhor elucidar a natureza subjetiva do jogo nos deteremos a seguir sobre essa questão fundamental.

3.5 A Natureza Subjetiva do Jogo

Nossa trajetória até aqui objetivou demonstrar ao leitor diferentes ângulos sobre o jogo. O observamos através das lentes da história e também aos seus significados semânticos. Em seguida perseguimos sua compreensão através de teorias advindas de diferentes campos científicos, cada qual responsável por contributos que foram capazes de aprimorar o entendimento de suas características e produzir tipificações quanto as suas formas de manifestação. Avançando ainda mais, os estudos apontaram para necessidade de compreender a dinâmica interna do jogo em sua relação inseparável com o ambiente social em constante transformação. Entretanto, julgamos ainda ser necessário nos ater a natureza subjetiva desse fenômeno, pois esta prerrogativa não dispõe da “visão” enquanto ferramenta para o seu entendimento.

Segundo Carneiro (2017, p.112/113) “[...] ainda que tenhamos identificado características do jogo, ou até mesmo seu comportamento lúdico, esses elementos são apenas fatores externos de uma ação. Ou seja, são elementos objetivos que podemos constatar visualmente.” Recordemos, portanto, a imaterialidade do jogo, seu caráter subjetivo lhe confere o status de um “estado de espírito” por sua vez materializado em diferentes expressões em uma “ascendência da forma sobre o conteúdo” (SCAGLIA, 2003). Depreende-se, assim, que em uma mesma brincadeira podem-se encontrar indivíduos imersos pelo jogo, ou seja, inebriados, raptados por ele, quanto outros apenas se movimentando conforme as regras.

Realidade e ficção coabitam o jogo em um vaivém lúdico (BUYTENDIJK, 1974), um ir e vir entre os dois mundos, pois ao passo que se prende a uma situação imaginária, fictícia, permanece fixado na realidade concreta. Este acontece na intersecção entre os dois pólos existenciais.

Acerca da capacidade de fazer transitar entre a realidade e a fantasia Carneiro (2017, p.115) atribui ao jogo em sua natureza imanente um chamado a transcendentalidade conforme conceituada por Boff (2000) ao descrever que, “em alguma medida (no interior dessas zonas transacionais) as vivências propiciadas pelo ambiente de jogo podem oportunizar “superação

de limites”, de “rompimento de interditos”. Por outro lado, é igualmente expressado pelo autor o fato dessa suspensão da realidade não corresponder a uma fuga do mundo real, pois aquele que joga tem consciência de “estar no jogo”. Assim, a ideia de alienação pelo jogo não se sustenta por si só. Concordamos com Scaglia (2003) que a alienação pelo jogo só decorre em fruto de sua anulação, quanto manipulado e instrumentalizado, prática comum no âmbito educacional.

O jogo pelo contrário é subversivo em sua essência (SCAGLIA, 2003), pois mesmo estando cerceado pelas regras estabelecidas culturalmente ao longo da história encontra sempre o poder de modificar a experiência de jogo.

Caminhando para encerrar este capítulo, após desenvolver essa incursão exploratória do jogo, calcada nos trabalhos de importantes autores oriundos de variados campos de conhecimento, reconhecemos sua gigantesca contribuição para entendimento do fenômeno, mas também nos damos conta da complexidade relativa ao tema. Nesse sentido, concordamos com (SCAGLIA, 2003) sobre a crítica ao modelo científico cartesiano empregado até aqui, ou seja, a prática de deduzir o entendimento de um todo pela soma das partes. Dada a complexidade do jogo e apesar de todo o avanço conquistado, os esforços não foram suficientes em revelar com exatidão o que é o jogo. Se é que essa resposta possa existir.

Nas palavras de Freire (2005, p. 52/53) os pesquisadores do jogo

[...] caíram na armadilha positivista que por tantos séculos vem turvando a compreensão para a real complexidade dos fenômenos da natureza e da cultura humana. No caso do jogo, trata-se de uma questão, que tanto diz respeito à natureza, porque os não – humanos também jogam, como à cultura, pois adquire características muito particulares quando somos nós que jogamos.”

Freire (2005) assevera a importância de se considerar o jogo em sua complexidade, para tanto se faz necessário estudá-lo no contexto de sua manifestação, no ambiente de jogo, na maneira como as pessoas se apropriam e são movidas por ele. Pois para Freire (2005) em referência as ideias de Gadamer (1992), o jogo é que move o jogador.

Justificamos assim o eixo central dessa investigação do(s) jogo(s) tradicional (is) pela premissa acima pontuada. Compreendendo o jogo enquanto “espírito lúdico”, uma categoria maior a qual se manifesta, ou se personifica, em diferentes cenários e circunstâncias, no esporte, nas lutas, quando as pessoas fazem ginástica, quando as crianças brincam, quando são envolvidas pelos contos e lendas e tantas outras formas de personificação, todas estas manifestações gravitam em torno do mesmo centro: o jogo (FREIRE; SCAGLIA, 2003;

SCAGLIA, 2003; CARNEIRO, 2015; 2017; 2018; 2020). Esta concepção é representada pela “mandala do jogo” (CARNEIRO, 2017).

Figura 1 – Mandala do jogo.



Fonte: Carneiro (2017).

Podemos encontrar nas suas extremidades diferentes manifestações ou expressões culturais irradiadas do centro, onde se localiza sua força motriz, o jogo. Destacamos a presença do folclore, tendo essas expressões da cultura popular à disposição para o encontro do lúdico.

Por fim, a pujança do jogo, seu poder inebriante, sua capacidade de receber múltiplas expressões e fazer transitar fantasia e realidade, em contraste a premente necessidade da entrega do jogador face ao desejo de jogar, bem como o respeito às regras e convenções produzidas socialmente, estabelecem um paradigma em relação ao que este fenômeno humano verdadeiramente representa e o que se espera dele, tanto na forma de expressão da cultura popular, quanto de conteúdo e método de ensino no âmbito educacional.

Passamos a seguir a tarefa de compreender o jogo no contexto da tradição da cultura popular (folclore), para em seguida compreender sua importância enquanto conteúdo e método para área de conhecimento da Educação Física.

4 SOBRE O FOLCLORE: DOS ASPECTOS GERAIS AS CARACTERÍSTICAS DE SEUS SABERES E EXPRESSÕES

*Falo da vida do povo, nada de velho ou de novo.
Em feiras distantes, romeiros fiéis, desfiam seu canto, velhos menestréis
Pelejas e lutas, esperanças de novo, ninguém pede socorro,
ou se afoga no mar...*

Zé Ramalho

Quando se ouve falar de folclore, para a maioria das pessoas o que vêm logo à mente são as figuras do Saci Pererê, da Cuca, da Mula sem Cabeça. As obras de Monteiro Lobato, em especial o sucesso do programa “Sítio do Picapau Amarelo” que adaptou os contos do autor para a televisão (transmitido desde 1952 na Rede Tupi e que perdura com poucas interrupções até os dias de hoje) contribuiu consideravelmente para a popularização destes e de outros personagens que compõem o conjunto das lendas brasileiras. Recordo-me, quando aluno no ensino fundamental, em referência ao dia do folclore, de minha professora contar para a turma a lenda do boto cor de rosa que se transformava em galã para cortejar as mulheres das aldeias ribeirinhas. Lembro também de ouvir na escola a história da mula sem cabeça e de desenhos mimeografados do Saci e da Cuca que nos eram dados para colorir. Talvez, pela influência do programa de TV a concepção acerca do significado de folclore das minhas professoras tenha se fechado na dimensão das lendas brasileiras. Todavia, o que é o folclore?

Na cabeça de alguns, folclore é tudo o que homem do povo faz e reproduz como tradição. Na de outros, é só uma pequena parte das tradições populares. Na cabeça de uns, o domínio do que é *folclore* é tão grande quanto o do que é *cultura*. Na de outros, por isso mesmo folclore não existe e é melhor chamar *cultura*, *cultura popular* o que alguns chamam *folclore*. E, de fato, para algumas pessoas as duas palavras são sinônimas e podem suceder-se sem problemas em um mesmo parágrafo. (BRANDÃO, 2000, p. 23).

Desde já é oportuno adiantar ao leitor sobre a dificuldade de responder tal pergunta uma vez que por muito tempo nem mesmo entre os estudiosos da área se havia claramente um consenso sobre sua definição. Para tanto, nos esforçaremos em apresentar nos próximos parágrafos informações relativas à origem e desenvolvimento dos estudos folclóricos, para em seguida justificar o significado sobre o tema aqui elencado que balizará esta pesquisa pela busca das concepções de professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do jogo (tradicional).

4.1 *Folklore*, Saber Popular

A palavra Folclore foi elaborada pelo arqueólogo William John Thoms a partir da junção das palavras do inglês; *Folk*, que significa povo, e *Lore*; saber ou conhecimento (*Folklore*) com a publicação na revista *The Atheneum*, em Londres, de um artigo onde defendia o emprego da palavra para expressar o conjunto dos saberes populares de um grupo. Entretanto, o interesse pela cultura popular já existia tempos atrás.

Sabe-se que já no século XVI os chamados Antiquários realizavam estudos sobre antigas civilizações promovendo o resgate das crendices e superstições desses povos. Eram saberes rotulados por um caráter depreciativo e moralizador, servindo ao diletantismo e curiosidade de grupos de eruditos, o que não desqualifica a relevância de ter se aberto um espaço de legitimação de estudos sobre a cultura popular até então esquecida e/ou menosprezada na esfera científica.

Adiante, pelas últimas décadas do século XVIII, na Inglaterra e na região onde hoje se encontra a Alemanha teve início o movimento chamado Romantismo. Contrário ao racionalismo e as ideias iluministas predominantes na época produziu grandes transformações políticas e sociais na Europa e também no Brasil. O Romantismo representou um marco pela valorização da cultura popular que passou a constituir a matéria prima das expressões artísticas e da literatura com grande influência na valorização da identidade do povo e futura constituição dos estados nacionais europeus.

Em oposição ao Iluminismo, caracterizado pelo elitismo, pela rejeição à tradição e pela ênfase na razão, o Romantismo valoriza a diferença e a particularidade, consagrando o povo como objeto de interesse intelectual. O povo, para os intelectuais românticos, é puro, simples, enraizado nas tradições e no solo de sua região. (CAVALCANTI, 2002, p.2).

O movimento pré-romântico alemão ficou conhecido como *Sturm und Drang* (Tormenta e Ímpeto), inspiração da peça homônima de Friedrich Klinger (1752 - 1831). Em um contexto de dominação cultural do iluminismo francês postulava que a emoção e liberdade de criação deveriam estar acima da razão e da métrica classicista de influência iluminista. Goethe (1749 - 1832), Lenz (1751 - 1792), Schiller (1759 - 1805) e Herder (1744 - 1803) são expoentes desse movimento que contribuiu consideravelmente para valorização da língua e das tradições nacionais, fato determinante para unificação germânica e constituição do estado nacional alemão.

Faz-se imprescindível também destacar a contribuição de outros dois alemães na popularização de produções literárias advindas da cultura popular. Linguistas e poetas os irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm Grimm), influenciados pelo movimento romântico ficaram mundialmente conhecidos através do registro de contos populares tais como “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela”, “Branca de Neve” entre outros, que se espalharam pelo mundo, inclusive o Brasil. Os primeiros estudos sobre folclore no país surgem com Celso de Magalhães (1849 - 1879); com a publicação de “Nosso Cancioneiro” de José de Alencar (1829 - 1877); e com Silvio Romero que publica “Contos Populares do Brasil” na década de 1880. (FERNANDEZ, 2004, p.34).

4.2 A Que Serve o Estudo do Folclore?

Tal como os romancistas europeus, os folcloristas brasileiros se apoiavam na égide das manifestações populares como forma de se alcançar uma **identidade nacional** (FILGUEIRA, 2018), estando às pesquisas aqui realizadas caracterizadas pela descrição das manifestações folclóricas em prol do esforço pela salvação do saber popular em iminência de desaparecer.

Segundo Durval Muniz, citado por Filgueira (2018, p.146)

[...] ao mesmo tempo em que o folclorista procura a salvação do morto, do que está em viés de escassez, tem em sua fala uma tentativa de significar a manutenção de um discurso conservador. Ou seja, a partir do momento que a sociedade entra num processo de globalização e alteração de práticas culturais (a exemplo do divórcio, voto feminino, etc.), “salvar o morto” como símbolo nacional representaria a manutenção de antigas tradições sociais.

Filgueira (2018), lançando mão do que Certeau nomeia como “beleza do morto”, critica a concepção dos primeiros folcloristas acerca do objetivo do estudo folclórico. Para o autor, as manifestações da cultura popular precisam ser reconhecidas enquanto práticas em movimento e não como objetos estáticos de um passado em extinção a ser guardado em vitrines de museu. Pretende-se que o **estudo folclórico seja reconhecido como processo vivo e em movimento** entremeado pela cultura do povo em constante transformação. Jenny Fernandez (2004) em referência a obra “Românticos e folcloristas” de Renato Ortiz acrescenta outra falha em relação ao desenvolvimento das pesquisas folclóricas da época, a **inexistência de rigor científico**, até mesmo de clareza em relação aos métodos de coleta dos dados.

Na busca obsessiva pelo material folclórico, os folcloristas não priorizam os métodos e se perdem em longas descrições e classificações para fazer parte de "uma lista heteróclita de acontecimentos desconexos." (FERNANDEZ, 2000 p.25).

No início do século XX estudiosos como Amadeu Amaral e Mário de Andrade defenderam a necessidade de atribuir maior rigor científico e metodológico às pesquisas folclóricas realizadas no país. Na pesquisa de Fernandez (2004, p.34) se encontra a explicação de Amadeu Amaral em referência ao artigo "Evolução dos Estudos de Folclore no Brasil" de autoria de Édson Carneiro acerca dos entraves ao aprimoramento das pesquisas folclóricas, a saber: "o sentimentalismo, herança romântica que ainda se fazia presente; o excesso de teorizações imaginosas e precoces e o excesso de diletantismo erudito."

Mário de Andrade, por sua vez, como diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo (1935 a 1938) cria o curso de formação de folcloristas ministrado por Dina Lévi-Strauss, esposa do grande antropólogo Claude Lévi-Strauss, o que proporcionou uma maior adoção de métodos científicos como a etnografia no processo das pesquisas no país.

Câmara Cascudo, com sua vasta obra sobre a cultura popular, dentre elas o importante "Dicionário do Folclore Brasileiro" (1969) se correspondeu com Mário de Andrade através de cartas desde a década de vinte. Sabe-se que Mário foi de grande importância para a evolução dos trabalhos do amigo o incentivando a conferir maior rigor metodológico às suas obras.

Cascudo fundou a "Sociedade Brasileira de Folclore" no Rio Grande do Norte em 1940 e dedicou sua vida à pesquisa dos saberes populares, entretanto foi duramente criticado e estigmatizado como um "romântico, colecionista e de postura empirista". O próprio Édison Carneiro se referiu a SBF criada por Cascudo como "*pouco mais do que um nome*". (FERNANDEZ, 2004, p.38).

Na década de 40, em seu início de carreira, Florestan Fernandes, reconhecido hoje um dos mais importantes sociólogos brasileiros também se debruçou sobre as manifestações folclóricas em seus estudos. Durante os anos 50 e 60 travou grandes discussões com os folcloristas da época em torno da questão do método e objetivos ao se estudar a cultura popular. Enquanto os folcloristas, entre eles Édison Carneiro, se concentravam na bandeira do resgate das tradições populares e institucionalização do folclore enquanto ciência, como pela criação do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo através principalmente dos esforços de Mário de Andrade. (GARCIA, 2001). Florestan postulava que **o folclore, incorporado como método na pesquisa sociológica representaria um avanço, uma**

complementaridade imprescindível para compreensão dos fenômenos da cultura popular.

Partindo do entendimento da cultura como substrato que mais do que um produto atua enquanto construtora das formas de pensar, sentir e agir dos indivíduos e grupos humanos em constante movimento e transformação, só se poderia evoluir nos estudos folclóricos e compreender tais fenômenos de forma coerente e significativa através da investigação da vida corrente dos indivíduos e grupos sociais.

Florestan afasta-se bastante do tipo de abordagem dos estudos folclóricos que, desprovida de uma perspectiva totalizante de interpretação, concentra-se na coleta, descrição e estudo comparativo de elementos folclóricos tendo em vista o estudo de suas origens. Mas isso não quer dizer que ele descarte o estudo das fontes; ao contrário, Florestan trabalha o tempo todo com o enfoque folclorista, o que tem consequências específicas no modo como ele enfrenta os problemas das definições disciplinares. (GARCIA, 2001, p.150)

Para o autor era preciso evoluir sobre a herança romântica que via o folclore como produção do passado a ser resgatado para compreendê-lo como elemento do vivido, em constante movimento e transformação, de si mesmo e das pessoas que o vivem. Em “As Trocinhas do Bom Retiro”, escrito em 1944, Florestan apresenta sua investigação sobre a cultura infantil no bairro paulista onde realiza esse casamento entre pesquisa folclórica e sociológica, demonstrando as potencialidades inerentes dessa inter-relação.

Segundo Bastide, não se deve temer “esclarecer uma ciência pela outra” e é isso que Florestan realiza nesse trabalho no qual a análise dos grupos infantis e a dos elementos do folclore infantil do Bom Retiro ligam-se em “uma unidade orgânica” pois, se é verdade, como aponta Florestan, que o estudo do folclore serviu para esclarecer o estudo sociológico, também a relação recíproca é verdadeira, ou seja, a sociologia esclarece o folclore pois somente pelo estudo dos grupos será possível entender as funções de elementos folclóricos tradicionais cujas significações antigas desapareceram no presente. (GARCIA, 2001, p.151).

Através do estudo das trocinhas (grupos de criança), o sociólogo revela como as manifestações folclóricas, (brincadeiras populares, cantigas de roda e folguedos) funcionam como mecanismos de aglutinação e iniciação das crianças às regras e ao convívio social.

O grupo, as inter-relações de seus membros dentro do grupo, a organização interna, as regras de convivência são os aspectos sociologicamente relevantes para uma leitura que quer mostrar como a tradição promove e organiza a socialização das crianças. (GARCIA, 2001, p.147)

Os trabalhos de Florestan conferiram um novo olhar e caminho alvissareiro para as pesquisas no campo sociológico e folclorista no país, tanto as manifestações folclóricas quanto os grupos sociais investigados, iluminados pelo olhar totalizador proposto pelo autor puderam ser mais bem estudados e compreendidos.

4.3 As Marcas do Folclore

A obra *O que é Folclore* (1984) de Carlos Rodrigues Brandão, traz grandes contribuições no que tange uma definição das manifestações que se convencionou chamar de fato folclórico. Trataremos de apresentá-las.

• Coletivização e anonimato

Para Brandão (1984) uma manifestação folclórica tem como característica ter sido em sua origem uma criação individual que se tornou coletiva pela comunidade, imprimindo maneiras de agir e pensar, e mesmo que durante um tempo sua autoria seja conhecida a força dos anos a leva a se tornar de domínio público.

Mas justamente porque foram aceitas, coletivizadas, com o tempo a memória oral, que é o caminho por onde flui o saber do folclore, esqueceu autorias, modificou elementos de origens e retraduziu tudo como um conhecimento coletivo, popular. (BRANDÃO, 1984, p.32).

• Persistência e transformação

O tempo revela a persistência, mas também impõe mudanças na produção folclórica. Como dito anteriormente, o estrato cultural está sempre condicionado ao tempo em que se vive, conforme penetra a vida das pessoas assume características próprias, se transforma na necessidade e nos desejos a ele relegados ao passo que transforma os indivíduos. É vivo e está sempre em movimento. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão (1984, p. 45). “Essas são as regras humanas da criação e do amor: fazer de novo, refazer, inovar, recuperar, retomar o antigo e a tradição, de novo inovar, incorporar o velho no novo e transformar um com o poder do outro”.

No interior da cultura, no meio da vida e dos sonhos de vida das pessoas, grupos e classes que o produzem, o folclore é um momento de cultura e aquilo que não foi *ele*, há um século e meio atrás, pode estar sendo *ele* agora, nessa manhã de começo do outono em 1982. E pode deixar de existir ou de ser folclore, a partir de algum dia do começo da primavera no ano 2000 (BRANDÃO, 1984, p. 46).

• **Campo de disputa**

Há também um aspecto político sobre a cultura popular que não pode ser menosprezado. A cultura é campo de disputa, de relações de poder pela subjetivação dos modos de agir, pensar e sentir no mundo. Conquanto, intriga pensar que forças são essas que levam pessoas em tempos de smartphone e redes sociais saírem ao encontro de práticas seculares como a “Congada” e “Folia de Reis”, de algumas crianças ainda escolherem brincar de “pião” ao invés do videogame.

[...] onde há folclore há cultura, onde há cultura há processos sociais de produção e distribuição da cultura, onde há processos sociais que colocam em circulação pessoas, grupos, bens, serviços e símbolos há relações de controle e poder. (BRANDÃO, 1984, p.90).

Para Antonio Gramsci, na obra de Brandão (1984), o folclore é entendido como uma cultura de classe, subalterna em relação a oficial, mas que resiste na forma de “pensar, sentir e fazer” do povo. Porém, não se pode afirmar que o folclore só existe nas camadas economicamente desfavorecidas da sociedade, pois se pode reconhecer expressões tradicionais entre as camadas mais elevadas, como no costume de apresentar a filha à sociedade aos 15 anos de idade (baile de debutantes).

• **Difundido na oralidade e imitação**

Convencionou-se na oralidade e imitação o mecanismo de transmissão das manifestações reconhecidas como folclore. As lendas, canções, comidas típicas e brincadeiras populares, por exemplo, mesmo que documentadas, encontram nessas formas de comunicação seu principal caminho de perpetuação. Ainda que se grave músicas de domínio público ou que se ensine em escolas a pular amarelinha ou a girar o pião (algo que defendemos) a principal forma de transmissão dessas práticas e costumes ocorre nos encontros entre as pessoas, adultos e crianças na rotina do dia a dia.

Como ficam esses indicadores do fato folclórico: ser popular, anônimo, coletivizado, tradicional e persistente, funcional à sua cultura e passível de modificações, quando os modos de sentir, pensar e fazer do povo são observados no seu todo? Quando são compreendidos no interior dos contextos sociais onde existe e se reproduz a criação popular, de que uma fração é o folclore? (BRANDÃO, 1984, p.16).

Temos no conjunto dessas características um importante indicativo ao que consiste o fato folclórico, como se pode averiguar na citação a seguir.

Os folcloristas reconhecem no ritual da Folia de Santos Reis um fato folclórico. Ela é uma persistência cultural popular, é uma tradição muito antiga do *catolicismo de folk*. É anônimo o ritual, não tem autor ou dono, embora cada “Companhia de Folia” tenha seu mestre, embaixador ou chefe. A Folia é um complexo rito coletivizado. Sobre uma estrutura básica que no Brasil se esparrama do Rio Grande do Sul ao Maranhão, há criações pessoais, há formas peculiares de cada “companhia” refazer e recriar. (BRANDÃO, 1984, p.17).

Dada a complexidade das relações humanas, a única máxima verdadeira é a de que a verdade se encontra em constante mutação. Com o folclore não poderia ser diferente, nesse sentido concordamos que o conjunto das características descritas acima representam um importante indicativo sobre a definição da manifestação folclórica. Contudo, como mencionamos no capítulo anterior, a compreensão de fenômenos complexos só pode ser alcançada mediante o reconhecimento e exploração de sua totalidade. Temos, assim, condições de compreender como se dão as relações de poder e estruturas de funcionamento dessas manifestações, suas formas de perpetuação e declínio, mecanismos de produção de sentidos e atitudes.

Folclore é, leitor, um “instante fugaz” da vida dos homens e de suas sociedades através da cultura. Tudo nele é relação e tudo se articula com outras coisas da cultura, em seu próprio nível (o ritual, o religioso, o tecnológico, **o lúdico**) e em outros. Não se obtém uma boa compreensão do fato folclórico — vivo e cheio de beleza — apenas quando se leva a pesquisa às dimensões a que levou Regina Paula. Uma descrição bem-feita de um trabalho de fiadeiras no sertão de Minas é uma compreensão etnográfica e folclórica da maior importância. Mas mesmo quem limita a sua tarefa ao levantamento e à descrição não deve estar esquecido de que toca a pele apenas de um corpo cultural vivo, e que por baixo dela há sangue, ossos, carnes e nervos que são a vida social que a pele da cultura estudada torna visível. (BRANDÃO, 1984, p.83).

Mediante a esta explanação, buscando “tocar mais do que a pele”, ou seja, compreender as manifestações folclóricas na sua estrutura, formas de perpetuação e transformação sempre em movimento, nos seus significados e potencialidades indissociáveis da vida cotidiana dos indivíduos, propomos conceber o objeto de estudo dessa investigação, o jogo tradicional, parte fundamental da cultura lúdica, folclore e patrimônio da infância.

Em detrimento do exposto até aqui se torna evidente que os jogos tradicionais compõem o tecido das tradições folclóricas e são (re)produtores de artefatos e vetores

(sociais) de formas de pensar e agir, crenças, valores e significados dos grupos a que pertencem.

Pensando especificamente no Jogo Tradicional, não é necessário, pois, num primeiro momento, consultar manuais ou livros. Cada um de nós possui um acervo muito rico dos jogos da nossa infância. Trazê-los de volta e transmiti-los às atuais gerações é uma tarefa muito importante: significa não somente o resgate cultural de um patrimônio lúdico nacional, sua preservação e continuidade, como também a mostra de uma valorização do jogo no seu aspecto educacional. (FRIEDMANN, 2023, p.60).

No âmbito educacional, coexistem, entretanto duas perspectivas em relação aos jogos tradicionais; um primeiro que lhe atribui o status de conteúdo, patrimônio do folclore infantil. E outro na forma de método para se alcançar objetivos externos. O desenvolvimento de capacidades físicas e cognitivas, sociais e afetivas, o que é igualmente possível no nosso entender, desde que, de fato, este possa acontecer enquanto “dimensão humana” que lhe é cabida, bem como se reconhecida sua identidade folclórica, riqueza imensurável da cultura infantil.

No próximo capítulo discutiremos sobre o espaço do jogo (tradicional) nas principais abordagens de ensino da Educação Física, suas características e importância enquanto conteúdo e método de ensino.

5 O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DO(S) JOGO(S) TRADICIONAL(IS) NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*E a meninada, respirava o vento,
até vir a noite, e os velhos falavam,
coisas dessa vida. Eu era criança,
hoje é você, e no amanhã, nós.*

Nelson Angelo

A Educação Física na qualidade de componente curricular a qual se ocupa de ensinar as linguagens (historicamente construídas) dos movimentos, expressas nas diferentes manifestações das práticas corporais ou cultura corporal de movimento. Dentre os saberes (ou linguagens) dos quais deve ensinar estão os jogos tradicionais.

Para tanto, se faz necessário identificar como esta temática tem sido inserida (ou não) no plano de ensino do professor de Educação Física, bem como quais concepções norteiam sua práxis pedagógica. A partir dessas inquietações trataremos neste capítulo dos aspectos relacionados ao lugar do jogo nas diferentes abordagens de ensino da Educação Física e sua relação com a formação dos profissionais da área, para além dos termos formais (formação superior), mas igualmente nas experiências e história de vida, desde a infância até os dias atuais, ao que se refere à construção de suas concepções acerca do(s) jogo(s) tradicional (is).

5.1 O Jogo nas Diferentes Abordagens de Ensino da Educação Física

Com a redemocratização do país no final do século XX e a influência das ciências humanas no campo da Educação, mediante um novo ideal de sociedade que nascia surgiram novas perspectivas quanto aos objetivos e finalidades da Educação Física como componente curricular na escola básica.

Algumas abordagens de ensino se destacaram neste período. Na **abordagem desenvolvimentista**, tendo como principal representante o professor Go Tani da Universidade de São Paulo USP, o foco está direcionado para a aquisição de habilidades motoras, com o movimento na posição de meio e fim na Educação Física (CARNEIRO, 2012, p.74). Conquanto, entende-se que os jogos nessa perspectiva correspondem a um instrumento para o desenvolvimento motor dos estudantes.

A **abordagem construtivista** pautada nas ideias de Piaget possui como principal representante o professor João Batista Freire. Este defende que a escola deve valorizar a cultura e interação dos alunos com o mundo como forma de promover o ensino. É preciso

destacar a contribuição de Freire para os estudos da teoria do jogo no âmbito da Educação Física Escolar, inexistente nas demais propostas da área, bem como o impacto das obras do autor, “*Educação de corpo Inteiro* (2010) e *Educação como prática corporal* (2003)” esta última em parceria com o professor Alcides Scaglia com a tematização de variadas práticas lúdicas da cultura popular (folclore) que serviram de referência para que inúmeros professores as pudesse manter vivas através de suas aulas.

Com influência na sociologia marxista a **abordagem crítico-superadora** é elaborada pelo que ficou conhecido como coletivo de autores – Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Carmem Lucia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal e Micheli Escobar na publicação do livro “*Metodologia do Ensino de Educação Física*” em 1992. A proposta tem por base a contextualização histórica e crítica dos conteúdos jogo, dança, esporte e ginástica pela prática pedagógica do professor.

As discussões que construíram o coletivo de autores foram fortemente influenciadas pelas experiências de governos das Frentes Populares nos estados de São Paulo e Pernambuco. Deste último temos a publicação organizada por Michele Ortega Escobar na companhia de docentes da rede estadual e da universidade do estado e de outras localidades (Pernambuco, 1989), onde o termo cultura corporal aparece pela primeira vez em um documento governamental, para designar o corpo como significante e produtor de cultura. Segundo Neira e Gramorelli (2017), o conceito é inaugurado em língua portuguesa por Bracht (1989), que desestabiliza a visão biologicista então dominante. Para Souza Filho *et al.* (2011), Bracht realiza o movimento inspirado nas críticas realizadas por Dieckert (1985) acerca da visão dominante de esporte de alto nível, **sugerindo uma valorização da cultura nacional.** (VIEIRA, 2022, p.95 grifo nosso).

A definição do termo “Cultura Corporal” presente na obra para designar o objeto de estudo da área contribuiu para valorização de práticas corporais da cultura nacional (jogos e brincadeiras tradicionais), desestabilizando a hegemonia esportivista que havia nas aulas. Vale ressaltar que apesar do jogo estar expresso na forma de um conteúdo, este não recebe aprofundamento teórico, figurando enquanto sinônimo de brincadeira na proposta (CARNEIRO, 2012).

Nessa mesma esteira encontra-se a **abordagem crítico-emancipatória** que possui como um de seus principais representantes o professor Elenor Kunz, com referência na fenomenologia. Esta defende o posicionamento crítico, no entanto sem pretender transformar as relações sociais por meio da escola. (CARNEIRO, 2012, p.75). Segundo Vieira (2022, p. 97), Kunz apresenta,

[...] novas possibilidades em que as práticas da Educação Física devem ser refletidas a partir dos conceitos de mundo vivido e de mundo de movimento humano, sempre relacionados às identidades culturais e às implicações políticas e sociais da atuação educativa.

O autor propõe ainda um modelo sequencial de práticas a serem realizadas pelo professor para se atingir os objetivos da aula. “Introdução; transcendência de limites para experimentação, um confronto do aluno com a realidade do ensino; transcendência de limites para aprendizagem; transcendência de limites para criação; e avaliação final” (FINCK, 2011).

[...] na primeira os alunos descobrem pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos; na segunda manifestam o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, podendo utilizar para tanto, a linguagem ou a representação cênica; na terceira e última fase, os alunos devem formular perguntas, sobre suas aprendizagens e descobertas, sendo a finalidade maior entender o significado cultural da aprendizagem. (FINCK, 2011 p.55).

Da mesma forma, identifica-se a presença de jogos e não do jogo (espírito lúdico), ou seja, figurando enquanto metodologia na busca por objetivos externos. Destacamos, entretanto, que o jogo é expressão de liberdade, este requer para sua manifestação o arrebatamento, a consolidação de um estado lúdico que não é garantido apenas pela prática, por se dizer jogar, mas sim quando realidade e fantasia conseguem se conectar.

Temos ainda a **abordagem da saúde renovada**. Como o próprio nome se refere, o foco se assenta na manutenção e desenvolvimento de práticas em prol da saúde. Com um mesmo roteiro, o jogo na posição de meio, não fim.

A promulgação da LDB, Lei de diretrizes e bases da educação no ano de 1996, apresentou na forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a **abordagem cidadã**, desenvolvida no âmbito do ministério da Educação e do Desporto por pesquisadores e professores da área. O objetivo norteador foi pautado no “desenvolvimento da cidadania por intermédio das atividades físicas.” (CARNEIRO, 2012, p.76). Na propositura governamental, diferente das anteriores, não havia como referência uma única fonte epistemológica, se valendo, contudo, de diferentes visões e práticas das propostas pré-existentes. Em referência aos jogos, versa a proposta:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, no número de participantes, entre outros. São exercícios com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples

passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos e brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 1997 p.49).

Consta ainda a classificação da “queimada, pique-bandeira, guerra das bolas” enquanto jogos pré-desportivos (p.55), evidenciando de maneira conjunta a citação acima uma atribuição metodológica ao jogo, ao mesmo tempo em que a proposta reconhece o conteúdo cultural atrelado ao tema. Todavia sem aprofundamento teórico em ambas as perspectivas didáticas.

Mesmo não tratando do aspecto curricular e didático cabe destacar as contribuições de Jocimar Daolio para a Educação Física. A **abordagem cultural/plural** cunhada pelo autor tem como principal bandeira a democratização das práticas corporais durante as aulas de Educação Física e a valorização/reconhecimento dessa cultura trazida pelos estudantes. Também tomando como mote a perspectiva da cultura, mas sob influência de referenciais pós-estruturalistas (multiculturalismo crítico/ pós colonialismo) temos os professores Marcos Neira e Mário Nunes, (2006 e 2009) como precursores de uma **nova abordagem cultural, multicultural ou multiculturalmente orientada**, pautado na “multiplicidade e desconfiança aos totalitarismos (princípios pós-críticos)” (VIEIRA, 2022, p.117).

A proposta metodológica deste currículo enfatiza o aspecto discursivo da compreensão do real, legado das concepções pós-estruturalistas; considera a cultura como central na análise social, como nos estudos culturais; rechaça a idéia de sujeito essencial e teorias explicativas universais, inspiração que vem dos estudos pós-modernos; e ainda bebe na fonte de outras teorias/discursos como o pós-colonialismo, a discussão de gênero, debate sobre as narrativas étnico-raciais, os estudos *Queer*, entre outros. (VIEIRA, 2022, p. 117).

Paralelamente, o trabalho do professor Rubens Vieira intitulado “Educação Física Menor” (2022) se alia a perspectiva multicultural inserindo o conceito de “devir-minoritário proposto por Gallo (2002; 2013; 2015b; 2016), como um agente transversal” (VIEIRA, 2022, p.117). A minoridade faz referência às minorias subalternizadas culturalmente. Podemos abarcar nesse contexto os jogos e brincadeiras tradicionais provenientes da cultura popular e reconhecidamente preteridos sobre os esportes de origem europeia e estadunidense.

Na conjuntura do exposto se revela uma extensa lista de maneiras de conceber e ensinar a Educação Física, e embora o jogo apareça na forma de conteúdo na maioria das abordagens descritas, este é tratado majoritariamente enquanto metodologia com vistas a se atingir finalidades diferentes do jogo em si. “Ao que parece, o jogo figura como um elemento

comum – embora se reconheça a presença do fenômeno nas diferentes proposições de ensino, nenhuma delas, exceto a construtivista, esmerou-se em investigá-lo para além das fronteiras instrumentais” (CARNEIRO, SILVA e REIS, 2020 p.73).

A queimada enquanto método pode, por exemplo, ser empregada para desenvolver o arremesso, ou estimular o trabalho em equipe entre os alunos. Enquanto conteúdo, o objetivo consiste em ensiná-la, no próprio encaminhamento ao aprendizado de jogar, de conhecê-la e valorizá-la como patrimônio cultural e desfrutar de sua prática, consciente de se tratar de uma manifestação folclórica compartilhada de geração em geração. Para que seja empregado enquanto metodologia de ensino, primeiro não se pode descaracterizar o jogo (tradicional), eivá-lo de sua força libertadora e potencial criativo (estado lúdico) e segundo sem que sua identidade cultural folclórica seja promovida. Haja vista se tratar de um elemento identitário, intergeracional e educativo.

Em última análise, sem uma compreensão elaborada do jogo e de suas implicações educativas, tê-lo no interior do ensino da Educação Física poderá não representar uma pujança formativa como muitos advogam de modo veemente e pouco fundamentado (cientificamente e pedagogicamente). Além disso, enunciados esvaziados de ancoragem teórica incidem em ativismo pedagógico inócuo, sob pena de descaracterizar a escola enquanto instituição histórica, na qual a função social é fomentar ações que mobilizem as interações intelectivas e conduzam à apropriação dos saberes historicamente situados produzidos pela humanidade, tal e qual ao próprio componente curricular em questão. (CARNEIRO, SILVA e REIS, 2020, p.73).

Mencionado no início desse capítulo, a prática pedagógica do professor sempre estará atada a muitas variáveis. Esses múltiplos fatores que atravessam a prática pedagógica conduzem para a necessidade da busca das “concepções” dos professores de Educação Física sobre o jogo tradicional. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 34), nos adverte;

[...] concepção é então um processo, através do qual a pessoa que aprende estrutura progressivamente os seus conhecimentos. Esse processo pessoal se constrói numa relação dialética do sujeito com o seu meio social e nela entram as idéias de diferentes naturezas, que são partes da vida social do sujeito. As concepções como processo de uma atividade de construção mental do real, se produzem nas relações que o sujeito mantém com os outros, no meio social.

Cabe destacar que as “concepções distinguem-se das crenças por possuírem um caráter limitador exigindo necessariamente um processo de validação que perpassa o conhecimento.” (BRESSAN, 2014, p. 42). Ou seja, elas consolidam formas de compreensão que conduzem nossas formas de pensar e agir, mas por outro lado limitam novas possibilidades de

entendimento. Um desafio que exige esforço e argumentos potentes quando se almeja a mudança.

A alteração de concepções é um processo penoso e ocorre principalmente devido a grandes mudanças no cotidiano pessoal e profissional, troca de escolas, cidade, de país, pode de certa maneira promover alterações significativas nas concepções. Nesse contexto, não se pode desconsiderar que a formação inicial e continuada também pode desencadear processos de reflexão crítica nos sujeitos envolvidos e alterar suas concepções. (BRESSAN, 2014, p.45).

Um segundo ponto fundamental discutido na dissertação de Bressan (2014) se refere à correlação entre as concepções e a prática pedagógica do professor. O argumento exposto indica a existência de uma dinâmica onde as situações da docência no contexto específico do professor; a relação com os alunos e seus familiares, colegas e direção, condições de trabalho, remuneração e reconhecimento profissional se colocam em choque perante as concepções que se havia estabelecido durante a formação. Poderíamos nos referir também como sendo um choque de realidade que justifica o jargão recorrente na sala dos professores de incontáveis escolas: A prática e a teoria são completamente diferentes!

Em suma, podemos depreender que a prática educativa do professor extrapola as recomendações da formação superior e dos planos de ensino, passa pelas experiências de vida, aspectos sociais, econômicos, emocionais, condições reais de trabalho na instituição que é específica de cada indivíduo (ZABALA, 2009).

Duas variáveis chamam atenção sobre as concepções e sua relação com a prática pedagógica no que se refere ao enfrentamento dos desafios educativos em um contexto de transformações sociais cada vez mais velozes. De um lado a formação continuada do professor que precisa acompanhar tais mudanças, do outro o reconhecimento das instituições responsáveis de que cada escola é única, possuidora de problemas e potencialidades específicas que requerem atenção e cuidados também específicos.

Zeichner (1998) denuncia o distanciamento entre academia e escola no que tange a produção de conhecimento sobre educação. Para o autor existe ainda hoje a desconsideração do contexto, especificidades e experiência própria dos agentes educativos naquela realidade.

Nesse sentido nos propomos a investigar as concepções de professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do(s) jogo(s) tradicional (is) acreditando que estas não se produzem de maneira linear e cristalizada, mas pelo contrário, de forma complexa e divergente, que pode até mesmo ser desconexa entre o que é comunicado e o que de fato é posto em prática. (BRESSAN, 2014). Igualmente, pela relevância de se

considerar o contexto das práticas pedagógicas nos momentos de sua culminância (pesquisa de campo), condições de trabalho, história de vida e formação e demais experiências do professor (entrevista), como forma de nos aproximar dessa realidade.

6 ANÁLISE DOS DADOS

*Eu vi as ondas brincando de pega-pega,
levar as águas do riacho cristalino,
Eu vi menino, vim brincar no mar,
Oh mar vem lavar pé de menino.*

João Bá

Os resultados da pesquisa serão apresentados neste capítulo. Anteriormente, ao descrevermos o percurso metodológico preconizamos cuja interpretação dos dados e as formulações das categorias de análise se valeriam da triangulação enquanto procedimento. Denzin e Lincoln (2000) sugerem que o emprego de múltiplos instrumentos para fins metodológicos confere maior potencialidade e rigor ao processo investigativo, nesse sentido o método em questão possibilitou o cruzamento dos dados encontrados, entremeando as observações descritas no diário de campo, no qual consta a rotina das escolas, o teor das entrevistas realizadas junto aos seus professores de Educação Física e a prospecção à luz do referencial teórico relativo ao tema, a fim de se expor e correlacionar os resultados da maneira analítica.

Cabe destacar que as visitas às escolas proporcionaram o estabelecimento de um vínculo de respeito e confiança entre as partes, igualmente por conta dos investigadores conhecerem o contexto educativo em questão, condição extremamente relevante para o desenvolvimento das pesquisas e conseqüentemente para melhoria do processo educativo, haja vista a aproximação entre as instâncias formativas, tal e qual descreve Zeichner (1998) corresponda a uma atitude indispensável na busca deste objetivo.

As categorias de análise - eixos epistemológicos do estudo - foram elaboradas em parte em virtude da organização do roteiro de entrevista, mas também em função do teor dos relatos obtidos. São elas:

6.1 – Identificação.

6.2 – Decurso Formativo.

6.3 – Atuação (Profissional) Docente.

6.4 – Concepção e Prática Docente em Educação Física.

O jogo (tradicional) enquanto foco central do estudo perpassa as quatro categorias, o que nos permite traçar um panorama das experiências que os participantes relatam sobre o fenômeno ao longo de suas vidas, formação e atividade docente. Buscamos em seguida correlacionar as informações encontradas com as concepções expressas sobre o tema,

revelando assim as formas pelas quais cada uma dessas instâncias contribuíram para a construção das concepções e por conseguinte da práxis pedagógica do(a) professor(a). Por sua vez, os resultados do estudo contribuem para formação de professores de Educação Física e por efeito para melhoria do ensino.

Nossa primeira categoria, que trata da identificação dos participantes, tem como finalidade apresentar suas características pessoais, o que permite situar o leitor em relação ao contexto pelo qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Ainda no interior desta categoria se tem uma subcategoria, em virtude da relevância de conhecer um pouco melhor o(a) entrevistado(a) em relação aos jogos tradicionais na condição de manifestações folclóricas durante a infância.

Na segunda categoria de análise exploramos o lugar do jogo (tradicional) no decurso formativo dos(a) participantes do estudo, desde o ensino básico até o ensino superior, uma vez que as concepções sobre o tema designam um processo de construção e consolidação de crenças e valores ao longo do tempo (BRESSAN, 2014). Atemo-nos igualmente ao processo de formação acadêmica em Educação Física realizado, por se tratar de uma informação valiosa no que se refere à compreensão do estatuto epistemológico dos jogos tradicionais no âmbito dos cursos de formação. Enquanto o terceiro eixo epistemológico da pesquisa se destina a investigação da atuação (profissional) docente. Buscamos assim traçar a conjuntura pela qual o(a) investigado(a) desempenha seu trabalho educacional. De maneira consonante realizamos o questionamento quanto à presença de manifestações folclóricas nas respectivas instituições de ensino e comunidades estudadas.

E o quarto e último eixo epistemológico volta-se à busca das concepções atribuídas pelos entrevistados(a) tanto em relação aos propósitos da Educação Física, quanto ao(s) jogo(s) tradicional(is). Almejamos igualmente desvelar os referenciais teóricos que subsidiam o processo de planejamento do ensino e as formas de avaliação do(s) jogo(s) tradicional(is).

Expomos anteriormente como a área de conhecimento supracitada caracteriza-se por diferentes abordagens, que, por sua vez, alimentam de maneira variada as concepções sobre seu desenvolvimento e finalidades. Sobre a prática pedagógica do(s) jogo(s) tradicional(is) na escola espera-se depreender se há uma correlação direta entre a formação (acadêmica) dos participantes com a forma como estas manifestações são desenvolvidas nas aulas. Ao longo do desenvolvimento da análise as observações coletadas em campo (diário de bordo) são confrontadas com os relatos das entrevistas (triangulação), oferecendo embasamento argumentativo e enriquecendo a discussão. Vale igualmente ressaltar que não houve por parte

dos participantes a solicitação de ajuste na entrevista após o retorno da transcrição das informações.

6.1 Identificação - Quem são os(as) pesquisados(as) e as razões de serem selecionados(as) à investigação

Antes de apresentarmos os participantes do estudo faz-se oportuno suscitar uma reflexão histórica (e adversa até os dias atuais) sobre a ocupação da docência na disciplina de Educação Física na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caber-se-ia aos próprios professores regentes das turmas (polivalente) ou aos profissionais com formação em Educação Física (especialista)?

Em âmbito nacional o documento vigente que trata da questão corresponde à resolução CNE/CEB n.07/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental no seu artigo 31.

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Conforme estabelecido no artigo, tanto os professores regentes quanto os especialistas estão autorizados a ministrar aulas de Educação Física na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inevitavelmente as indagações sobre a competência/preparo desses profissionais em desempenhar o ensino das linguagens do movimento ou expressões da cultura corporal nesse período tão importante do desenvolvimento da criança, há tempos se fazem presentes. O professor João Batista Freire ainda em 1989 dedica uma seção em seu livro “Educação de Corpo Inteiro” à discussão desse impasse.

Já há algum tempo vem ocorrendo uma discussão complexa em torno do papel da Educação Física nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. De um lado, por questões corporativas, um setor da Educação Física brasileira defende, na organização dos currículos escolares a inclusão de um especialista na área, isto é, de uma pessoa que, à parte do trabalho feito em sala de aula, por um outro professor, seria a responsável pelas aulas de Educação Física. De outro lado, há os que defendem a permanência da atual estrutura, alegando ser melhor para a criança o contato com um único professor. Nessa segunda hipótese, segundo seus adeptos, haveria menor risco de fragmentação do conteúdo.

Segundo o autor, a solução para o problema deve estar centrada na opção que permita o melhor aproveitamento da Educação Física pelos estudantes, por conseguinte a formação realizada em ambas as áreas representa um aspecto determinante sobre o tema.

Ambrósio (2010) ao investigar as aulas de Educação Física ministradas por professoras generalistas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte – Minas Gerais constatou a inexistência de fundamentação teórica das mesmas quanto aos objetivos e o desenvolvimento da disciplina, por sua vez estruturada tomando como base suas experiências de vida, sendo observada a condução de práticas rotineiras de repetição de atividades já assimiladas pelos estudantes.

No que se refere aos motivos pelos quais a prefeitura atribuía a disciplina às professoras generalistas, a partir da análise documental da legislação vigente à época, o autor apresenta duas conclusões. Uma relacionada ao fator pedagógico, com a defesa de cujas professoras generalistas teriam mais condições de desempenhar a função pela proximidade e reconhecimento das necessidades dos aprendizes e outra de ordem econômica, em decorrência do aumento da despesa pela contratação de novos profissionais. O despreparo e insegurança das professoras investigadas em relação às aulas do conteúdo, bem como a inexistência de um plano de capacitação por parte da prefeitura permitiram a constatação pelo pesquisador de se tratar de uma escolha sustentada majoritariamente pelo fator econômico.

A conclusão apresentada pela pesquisa indica,

Com base na explanação das professoras a respeito da insegurança e da angústia ao exercerem e/ou planejarem essas ações, além das observações da prática delas, pode-se inferir que a atuação de um professor de Educação Física – levando em conta o objeto de estudo – seria adequada para o desenvolvimento dessa tarefa, com a qualidade e a abordagem necessárias à demanda dela. Mesmo levando em consideração que não há na legislação determinação taxativa para que essa função seja exercida apenas pelo professor licenciado na área, reconhece-se que o profissional que detém os conhecimentos e saberes específicos, ou seja, o instrumental necessário para exercer bem essa função, é o professor de Educação Física (AMBRÓSIO, 2010 p.6).

Para além dos argumentos expostos, cabe destacar a questão da especificidade do objeto de ensino desses cursos de formação, para tanto, a Educação Física trata da linguagem do movimento em suas diferentes expressões, dentre as quais o jogo (tradicional), razão pela qual direcionamos o interesse em investigar especialistas e não generalistas, cuja formação se volta estritamente ao letramento/alfabetização. Apesar de ambos versarem sobre as linguagens, elas têm objetos de conhecimento específicos e particularidades epistemológicas

as quais incidem na organização do trabalho pedagógico, portanto algo muito sério, não sendo razoável definir uma política educacional pública em virtude de uma pseudo-economia.

Em Minas Gerais, estado no qual atuam os participantes da pesquisa, no ano de 2008 a lei ordinária nº 17.942 promulgada em 19 de dezembro estabeleceu que as aulas de Educação Física obrigatoriamente devessem ser ministradas por professores com formação específica, salvo quando não houvesse a disponibilidade desses profissionais, como podemos constatar no artigo 3 da referida lei.

São reservados ao detentor de diploma de Curso Superior de Graduação em Educação Física, na modalidade de licenciatura plena, o exercício da docência e a orientação prática do componente curricular de que trata esta Lei, observada a legislação federal pertinente, em especial, o disposto no art. 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (MINAS GERAIS, 2008).

No cumprimento da determinação as prefeituras do estado, na sua maioria responsáveis pela modalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram obrigadas a providenciar especialistas para ministrar as aulas. Os dois investigados do estudo foram admitidos em concurso público referente à situação acima descrita.

Seguindo essa esteira argumentativa, torna-se oportuno citar outro aspecto pelo qual nos levou a escolha da esfera de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Observa-se nesta “estação da vida” (variando entre os 6 e 11 anos) a prevalência do movimento como linguagem na criança. Por conseguinte a aquisição e manifestação de expressões da cultura lúdica apresentam-se de maneira expressiva nesse período. Dentre elas as relativas ao jogo tradicional.

Não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio na ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo que pega e assim por diante. Assusta-me ver crianças sentadas durante horas em um banco escolar, falando de coisas como “dois mais dois”, “o menino viu a vaca”, que podem não passar se sinais gráficos ou sonoros, desvinculados da atual realidade delas. O mundo da escola de ensino fundamental teria que ser transformado em um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança. Isso, no entanto, só pode ser feito com indivíduos conscientes, ativos, dinâmicos, realizadores e transformadores (FREIRE, 2010 p.75).

A preocupação explicitada pelo autor ainda se justifica nos dias de hoje ao observarmos a imobilidade pela qual as crianças são submetidas segundo o método tradicional de ensino. A etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental iniciada por volta dos seis anos

de idade corresponde segundo a teoria piagetiana a transição da fase pré - operatória, marcada pelo desenvolvimento da linguagem e egocentrismo da criança para a fase das operações concretas onde se desenvolve a capacidade de pensar como o próprio nome revela de forma factual e lógica. Essa transição é de suma importância, pois se abandona uma visão autocentrada para uma perspectiva ampliada do mundo, para o reconhecimento do outro e da coletividade (PIAGET, 1979). Confinando os alunos em salas de aula no meio metro quadrado de suas carteiras (FREIRE, 2003), na medida em que a materialidade das experiências da vida provém a emancipação desses sujeitos, só pode levar a uma educação incapaz de cumprir o seu papel de preparar as próximas gerações para os desafios do por vir.

Outro motivo reside na presença do folclore no âmbito curricular. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) documento norteador do ensino no país - com a ressalva de que sua implantação tenha ocorrido em meio a profundas contradições; que pese a falta de participação de setores importantes da educação, exclusão e redução de carga horária de disciplinas e escassez de recursos - este sugere a abordagem do tema em diferentes conteúdos e momentos na etapa de ensino em questão, dentre elas, é possível citar como exemplo a seção que trata das competências da Educação Física para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, unidade temática brincadeiras e jogos, com as práticas lúdicas na forma de objeto do conhecimento oriundas da cultura popular no contexto comunitário e regional disposto na habilidade EF12EF01; “Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas”.

Recordamos aqui que o folclore corresponde a diferentes manifestações da cultura popular, dentre elas as lendas, a culinária, as festas, danças e jogos tradicionais, com este último representando o interesse central desta dissertação. A depender da concepção que o professor de Educação Física possui a esse respeito, eles (leia-se os jogos tradicionais) podem ser ensinados tanto na forma de conteúdo quanto de metodologia de ensino (FREIRE, 2017; FRANCHI, 2017) uma escolha que vai além das determinações curriculares, perpassando o processo formativo como um todo. Nesse sentido a negação do patrimônio lúdico-cultural infantil pelos docentes que não (re)conhecem a sua constituição e pujança formativa (GARVOK, 1990) se faz compreensível.

Na esteira do ensino dos jogos tradicionais pelos professores cabe igualmente não perder de vista que a cultura lúdica consiste tanto em produto quanto em produtora de símbolos e significados, e que na medida em que o jogo vai se transformando leva-a a fazer o mesmo em um ciclo de constante refazimento. A figura do professor tem, portanto, um papel

imprescindível perante o destino da cultura lúdica situada em meio a transformações cada vez mais velozes da sociedade que por sua vez a modifica na mesma intensidade. (BROUGÈRE, 1998; SCAGLIA, FABIANI E GODOY, 2020; CARNEIRO 2017, CARNEIRO, SILVA, REIS 2020).

Estando justificadas as razões pela escolha da etapa de ensino e participantes, passamos a apresentação dos integrantes da pesquisa. Foram investigados dois professores de Educação Física atuantes na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município no interior de Minas Gerais. Estes correspondem à totalidade dos professores de Educação Física que atuam na modalidade de ensino do município estudado. Nesse sentido, as informações anotadas na pesquisa refletem um contexto que é comum para cerca de dois terços dos municípios brasileiros que apresentam até 20.000 habitantes. Quanto ao sexo dos investigados(a) trata-se de uma mulher e um homem com idade de 36 e 37 anos respectivamente. A semelhança referente ao tempo de vida corresponde a uma convergência interessante tanto em relação às experiências quotidianas quanto às formativas. Igualmente em relação a diferença de gênero, já que a apropriação da cultura lúdica que compõe a matéria prima das práticas de ensino na Educação Física está diretamente relacionada com esse e outros fatores que permeiam a sociedade (BROUGÈRE, 1998; SARMENTO, 2003).

Com intuito de preservar a identidade dos participantes convencionamos identificá-los pelos pseudônimos P 1 (mulher com 36 anos de idade), e P 2 (homem com 37 anos de idade).

6.1.1 O Contato com o Folclore e o(s) Jogo(s) Tradicional(is) na Infância dos Pesquisados

Logo na primeira parte das entrevistas, com o intuito de conhecer o contato e a(s) experiência(s) com o folclore e os jogos tradicionais no período da infância dos participantes em suas cidades natais, solicitamos que contassem um pouco a esse respeito. Igualmente sobre a existência de brincadeiras populares, às quais se recordavam e mais lhe agradavam. Dada a importância dessas experiências, apresentamos integralmente as respostas que nos foram apresentadas. Começando por P 1.

Eu comecei a estudar com cinco anos. Eu não gostava de ir pra escola, mas eu acho que a gente fazia rodinha e brincava de rodinha com cantigas. Na rua não me lembro de fazer algo com relação ao folclore, mais na escola mesmo. Durante o fundamental quando entrava à época do folclore a gente aprendia na sala de aula mesmo, se falava um pouco sobre.

Identificando na fala da entrevistada um possível desconhecimento da amplitude das manifestações folclóricas acrescentamos a indagação. “Em uma cidade como a sua que tem proximidade com o campo, com aquilo que é mais rural as lendas não apareciam?”

Havia histórias que contavam de espíritos, que chacoalhavam porteiras, que arrastavam correntes. Tinha um bicho que se escondia atrás do mato. Era esse tipo, não era o folclore tradicional em termos de... é... O Saci Pererê também havia, falavam alguma coisa sobre. O Curupira não. Iara já se falava alguma coisa, sobre a sereia, mas nada muito profundo. Era mais esse negócio de espírito, você não poderia ir lá porque apareceria uma luz também que andava à noite. Esse tipo de coisa.

Em relação aos jogos tradicionais de sua infância a entrevistada nos respondeu:

Na infância com relação às brincadeiras, sempre brinquei com primos, irmãs, familiares. Brincadeiras assim: pique pega, pique esconde, balança caixão, a gente brincava de queimada, joguei muita queimada no jardim (praça da cidade), na rua. Brincava de mamãe da rua aqui em casa mesmo, aqui embaixo na rua. Eu brincava no portão, tinha um portão aqui na minha casa e ficava minha irmã de um lado e eu do outro batendo bolinha de papel como se fosse uma peteca. Assim, coisa nossa, criação nossa porque peteca na zona rural minha avó fazia com palha e colocava penas de galinha e a gente brincava, mas em casa mesmo era com bolinha de papel e dava certo.

Em referência a sua menção ao ambiente rural perguntamos se a infância a que se referiu havia acontecido na zona rural. Ela respondeu:

Eu sempre morei aqui, mas eu ia todo fim de semana para a zona rural, ela acontecia aqui e lá.

Veamos a seguir as respostas do entrevistado P 2.

Posso dizer que eu fui muito feliz, eu ainda brinquei na rua, tinha a turminha que juntava ali fazia várias brincadeiras populares, coisa que aparentemente está se perdendo e se a gente não resgatar isso na escola pouquíssimas crianças terão oportunidade de fazer na rua. Então assim, eu tive essa felicidade de ter presenciado e ter praticado essas brincadeiras na rua ainda quando eu era mais novo. Eu brinquei muito de Queimada, de Rouba bandeira, Amarelinha, Cai no poço, Mês, sabe? Foram essas que fizeram parte da minha infância, a gente estava sempre ali praticando. Corda aos montes, cabo de guerra e dentro da corda tem várias músicas que a gente trabalha.

Ao mencionar sobre músicas perguntamos se tratavam de cantigas de roda.

“Um homem bateu em minha porta e eu abri. Senhoras e senhores pulem de um pé só, senhoras e senhores põem a mão no chão, senhoras e senhores dêem uma rodadinha, e vai pro olho da rua.” Aí já estimula a criança.

Tendo em vista que o entrevistado fez alusão a sua prática docente o indagamos se ensinava da mesma maneira como havia aprendido na infância e a resposta foi afirmativa. Em seguida perguntamos se havia uma brincadeira que mais lhe agradava. O mesmo respondeu.

Acho que queimada. A gente brincava na rua e gostava muito. Até hoje em dia em aniversário, de alguns sobrinhos, alguma coisa, a gente separa os times ali e dá um jeitinho de brincar.

Pode-se depreender que para ambos os entrevistados os jogos tradicionais estiveram presentes de forma marcante durante a etapa da infância. Em relação ao tema folclore, tanto P1 quanto P 2 demonstraram desconhecer sua relação com as expressões da cultura popular, dentre elas os jogos tradicionais.

Segundo as recordações de P 1 a tematização do folclore aparecia exclusivamente na escola, através das lendas contadas em ocasião do dia 22 de agosto, data de sua comemoração no país. P 2 não menciona o contato com o folclore no âmbito escolar, mas cita a presença das cantigas de roda como uma das brincadeiras realizadas na infância, todavia sem estabelecer uma correlação entre elas e a cultura popular. Ou seja, para ambos os participantes os jogos tradicionais não são reconhecidos como expressão do folclore.

Questionada sobre a existência de lendas próprias do município que têm como característica a proximidade com o meio rural P 1 fez alusão a histórias de espíritos e luzes misteriosas que eram contadas pelos mais velhos, entretanto assim como P 2 não conseguiu estabelecer com segurança uma conexão entre as “histórias” contadas e o folclore.

As narrativas transparecem uma concepção do folclore associada às lendas nacionais e seus personagens como o Saci Pererê e Curupira. É notório que a literatura e depois a televisão com sua enorme capacidade comunicativa proporcionaram a popularização desta parcela das manifestações folclóricas em detrimento das demais que não receberam a atenção devida. A obra “Sítio do Picapau Amarelo” de Monteiro Lobato talvez seja o maior exemplo disso, o que conferiu por extensão uma concepção restrita sobre o tema para a maioria das pessoas.

De acordo com Néia (2017, p.204) as variadas expressões do folclore estão presentes nos “[...] costumes, as crenças, as superstições, os aspectos linguísticos, as cerimônias, as narrativas e canções populares e diversos outros elementos daquilo que passou a ser associado à ideia de *Volks* (povo)”. Conquanto acreditamos ser imprescindível levar ao conhecimento das pessoas que o folclore é a cultura do povo, não apenas aquela dos contos e lendas de tempos remotos, mas o conjunto dos saberes populares em constante movimento.

Grillo (2020) na sua pesquisa sobre o desenvolvimento dos estudos sobre o jogo apresenta no âmbito da terceira virada lúdica, iniciada no final da década de 1950, os estudos antropológicos, *Children's Games in Street and Playground* (1959) de I. Opie e P. Opie, e *The games of New Zealand children* (1959) de B. Sutton-Smith que correspondem a perspectiva do jogo enquanto fenômeno da cultura, atrelado a vida e valores compartilhados socialmente. Como descrito anteriormente, os entrevistados não foram capazes de identificar os jogos tradicionais enquanto expressões do folclore.

Curiosamente, ao mencionar sobre a ressignificação da peteca com bolinha de papel a participante P1 expressa um atributo marcante do folclore, sua capacidade de reinvenção e adaptação. O fato de a mesma transitar à época tanto no meio urbano quanto no rural, onde a avó confeccionava o brinquedo de forma artesanal com a matéria prima disponível naquele ambiente (penas de galinha e palha de milho) transparece como os jogos tradicionais atuam como produtores de cultura, dinâmica pela qual permanecem vivos contrapondo a idéia fatídica de se encontrarem em vias de desaparecer. Esta visão saudosista sobre a cultura popular é demonstrada pelo participante P 2, alegando se preocupar que as novas gerações não os possam usufruir.

No estudo de Néia (2017, p.214) o autor argumenta ser recorrente em muitos autores a prática de “reivindicar uma vocação salvadora, responsável por preservar incólume a tradição, diante do avanço inevitável da modernidade”. Trata-se, no entanto de uma compreensão estanque da cultura popular segundo o mesmo, na medida em que confere a ideia de algo imutável e ultrapassado às suas manifestações, entendimento que só passou a ser questionado na década de 1960, fato já mencionado no terceiro capítulo deste trabalho, com a introdução de conceitos sociológicos e antropológicos aos estudos folclóricos.

Os relatos dos entrevistados vão igualmente ao encontro do descrito por Freire (2005) ao desvelar que a cultura (popular) é viva e por nós construída incessantemente, na medida em que nos permite a existência enquanto seres sociais.

A nossa cultura é o produto desse mundo interior construído duramente durante a experiência de viver. E é essa habilidade de lidar com o mundo interior, de representar internamente o que ocorre fora de nós e a nós mesmos, que constitui a particular habilidade humana, aquela que nos vai prover dos recursos necessários para estar no mundo, que preencherá, finalmente, a carência natural de que somos todos possuídos ao nascimento. Essa habilidade será o mais requintado resultado daquilo que falei anteriormente, referindo-me a segunda gestação humana. Essa é a verdadeira educação que recebemos quando o útero cultural nos acolhe (FREIRE, 2005 p. 25 e 26).

Poder-se-á aferir que a cultura popular a que também denominamos como sinônimo de folclore está em constante movimento, sendo produzida no seio das relações humanas ao passo que também engendra significados para os grupos humanos. Em referência às relações sociais, na forma como explana Foucault (1989) estão marcadas pela dinâmica do poder que legitima a cultura que irá nortear a vida humana. Por conseguinte parece-nos que o caminho mais coerente acerca da investigação dos jogos tradicionais na atualidade corresponde em saber qual a dinâmica das forças que atuam moldando a cultura lúdica que por sua vez influencia toda dinâmica social.

A respeito dos espaços de realização dessas manifestações folclóricas a rua figurou entre os dois participantes como sendo o principal, também a praça e a própria casa foram mencionadas por P 1. Sobre este ponto em específico, como já mencionado no referencial teórico, a prática dos jogos tradicionais está associada às características sociais de cada tempo histórico (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 1993; SANTOS, 2012; SARMENTO, 2003) assim, a transposição observada atualmente dos jogos (tradicionais) para o ambiente virtual corresponde a um movimento de adaptação, o que não nos permite perder de vista o fato de que a velocidade das transformações (vendidas como inovações) pela qual esse ambiente é intrínseco certamente irá demandar mudanças até então desconhecidas em relação aos modos de apropriação e desenvolvimento dessas manifestações, bem como da cultura lúdica e da vida como um todo, haja vista as expressões de jogo não se limitarem ao ambiente da infância (BROUGÈRE, 1998; SARMENTO, 2003).

Nessa esteira de transformações Scaglia e Fabiani (2020) fazem alusão ao conceito de “técnicas corporais” cunhada pelo sociólogo Marcel Mauss, estas consistem no conjunto das formas de expressão de movimento que são produzidas e disseminadas culturalmente. A cultura lúdica exerce por sua vez um papel fundamental na sua constituição. Segundo os autores,

[...] se a cultura lúdica, expressa por meio do jogo, sofre transformações (como vem sofrendo continuamente), logo, o corpo muda e as técnicas corporais já não são as mesmas, pois o corpo aprende e expressa o que a sociedade ensina, a partir do acúmulo de experiências advindas dos diversos momentos históricos (p. 202)

Destarte conjecturamos que em detrimento aos novos contornos que as expressões do jogo vêm tomando na atualidade de maneira congruente, os hábitos de movimento presentes na sociedade tendem a se modificar.

Quanto aos companheiros(as) de jogo mencionados pelos(a) participantes, P 1 relata ter tido a presença das irmãs e primos enquanto P 2 cita os colegas da rua. Como descrito no capítulo que versa sobre as características dos jogos tradicionais, estes correspondem a um mecanismo privilegiado de difusão de valores e códigos sociais (FERNANDES, 1979; BROUGÈRE, 1998; SARMENTO, 2003), pela união dos atributos do jogo com a interação social proporcionados. A este respeito ponderamos ser uma realidade para muitas crianças a impossibilidade de usufruir dos espaços públicos da rua e praças para vivenciar o jogo, possibilidade oferecida em contrapartida pelos jogos eletrônicos que em termos numéricos permite uma maior interação de jogadores. A exclusão do corpo das relações sociais, entretanto, representa na atualidade um problema obscuro pelo qual somos forçados a enfrentar.

Analizamos a seguir os jogos tradicionais da infância aludidos pelos participantes. O quadro a seguir ilustra estas manifestações folclóricas.

Quadro 1 – Jogos tradicionais da infância do(a) entrevistado(a)

P 1	P 2
Pique pega; Pique esconde; Balança caixão ⁸ ; Queimada; Mamãe da rua ⁹ ; Peteca.	Queimada; Rouba bandeira; Amarelinha; Caiu no poço ¹⁰ ; Mês ¹¹ ; Corda.

⁸O “rei” senta-se no trono enquanto outro participante (servo) se ajoelha de frente para este e apóia o rosto em seu colo. Os demais formam uma fila apoiando o rosto nas costas do companheiro da frente. Então se recita o verso: “Balança, caixão/ balança você, dá um tapa nas costas e vai se esconder”. O último da fila dá um tapa nas costas do que está à frente e se esconde e assim por diante até que todos estejam escondidos. Aquele que havia apoiado o rosto no colo do colega sentado deve então procurar os demais colegas. Ganha quem for pego por último (FRIEDMANN, 1996).

⁹O objetivo é que todas as crianças atravessem a rua para a calçada oposta sem serem pegas pela mãe da rua. Quem for pego, se junta à mãe da rua no centro e ajuda a pegar os demais. O jogo termina quando todas as crianças forem pegas (FRIEDMANN, 1996).

¹⁰ Igualmente chamada de “meu amor caiu no poço” e semelhante à brincadeira salada mista. Um participante venda os olhos de um colega que diz: “Caí no poço”. O condutor pergunta: “Quem te tira”? O participante responde: “Meu bem”. O condutor então aponta para cada uma das crianças do grupo e pergunta: “É esse”? O participante responde sim ou não. Quando a resposta for positiva, o condutor pergunta: “pêra, uva, maçã ou salada de frutas”? Se a resposta for pêra, o participante deverá dar um aperto de mão na criança escolhida; se for uva, um abraço; se for maçã, um beijo no rosto; mas se salada de frutas for à pedida o participante deve dar um beijo na boca (FRIEDMANN, 1996).

¹¹ Dois participantes são escolhidos e se afastam do grupo. Cada um deles escolhe um mês, sem que os outros saibam qual foi o mês escolhido. Depois, voltam para perto do grupo e perguntam a cada um qual o mês escolhido. Quem acertar ainda precisa responder a outra pergunta: “O que você quer da

Fonte: Dos autores (2023)

O objeto (brinquedo) corda possibilita a prática de variados jogos tradicionais, tal e qual o cabo de guerra e cantigas como “O homem bateu em minha porta”. Essa aparece enquanto uma das atividades preferidas durante a infância do entrevistado P 2 e também está presente de forma recorrente em suas aulas, como observado em campo, fato que nos permite constatar uma correlação entre as experiências lúdicas (de jogo) da infância e sua incorporação ao repertório pedagógico das aulas. O trabalho de Russo (2018) demonstra a preferência do pular cordas nas aulas de Educação Física. Cruz (2014) por sua vez cita a queimada que aparece nos relatos de ambos os participantes deste trabalho e da barra bandeira na investigação realizada em uma escola de João Pessoa na Paraíba. Também chamada de rouba bandeira, o jogo foi igualmente mencionado por P 2.

Os jogos “pique esconde”, “balança caixão”, “mamãe da rua” e “peteca”, apontados por P1 e “caiu no poço” e “mês” por P 2 não foram observados nas aulas ministradas pelos professores. A este respeito percebe-se que alguns jogos encontram maior disposição para sua manifestação no ambiente escolar, desde a disponibilidade de materiais e espaços quanto por conta da sua capacidade de produzir o envolvimento dos alunos. Acerca dessa característica temos que o prestígio atribuído socialmente a determinados jogos exerça um poder significativo, tal como se observa com o futebol.

No caso da queimada e rouba bandeira não se observa esse apelo midiático, mas sim uma possibilidade de auto-afirmação ou reconhecimento do grupo pelo estudante jogador. As brincadeiras de corda por sua vez são marcadas pelo desafio, desejo de transpor limites, característica indissociável do jogo. Não sendo o objetivo dessa pesquisa, correríamos em um erro afirmar com certeza as características que levam um ou outro jogo estar mais ou menos presente na escola, mas afirmamos com convicção ser necessária a realização de pesquisas com esse direcionamento.

Segundo Callois (1990) pode-se conhecer uma sociedade através dos jogos atribuídos a ela. Em outras palavras os jogos refletem os valores desses grupos, seguem a lógica que permeia a estrutura social nos levando a acreditar que jogos tradicionais como o “balança caixão” e “mês” que fizeram parte da infância de nossos entrevistados, pelo menos da forma

vida?”. A criança responde algo como frutas, flores, carros ou bonecos então a dupla se distância e escolhe para si as frutas morango e abacaxi, por exemplo, o jogador(a) que tem sua fruta escolhida segue perguntando junto da criança vencedora (FRIEDMANN, 1996).

como eram realizados, não encontram mais respaldo na cultura que está disseminada nos dias de hoje.

Na próxima seção passaremos a tratar do decurso formativo dos participantes.

6.2 O Lugar do Jogo no Decurso Formativo dos Participantes

A investigação do espaço dedicado ao jogo no decurso formativo do(a) professor(a) participante corresponde ao objetivo desta seção. Dito anteriormente, esta empreitada se justifica em função das concepções, que diferente das crenças e representações designa um processo de construção de saberes ao longo do tempo e das experiências dos indivíduos (BRESSAN, 2014). Perscrutar a escolarização revela, de alguma maneira, o modo com o qual os saberes atinentes aos jogos tradicionais se configurava naquele contexto escolar, assim como inscrevem (ou não) marcas formativas no(a) entrevistado(a), os quais poderão incidir nas representações, crenças ou concepções sobre o tema.

6.2.1 O Jogo e a Educação Física no Ensino Fundamental

Iniciando pelo Ensino Fundamental, buscamos desvelar os primeiros contatos do(a) professor(a) da pesquisa sobre o assunto. Nessa direção solicitamos que contassem sobre as experiências que mais lhe marcaram nesse período de formação. O relato de P 1 vai de encontro às experiências de jogo, a dança e as brincadeiras que compõem o repertório das práticas pedagógicas em Educação Física. A participante menciona, além disso, a inexistência do professor especialista na etapa de ensino, sendo as atividades ofertadas por um voluntário ou mesmo pela professora (generalista) regente de sala. Percorramos seu relato:

Na minha época não existia Educação Física no fundamental I, mas a gente contava com um professor de dança, a gente fazia muita coisa coreográfica, apresentações. Fazíamos as roupas e ele montava a coreografia. Havia muito e eu participava muito disso. Não sei como, mas eu adorava. Havia um parquinho na escola e a gente subia e ficava dependurado, havia escorregador. Acho que queimada nessa época a gente já jogava, penso que o professor já ensinava. Eu não me lembro de pular corda nessa época, mas eu acredito que havia sim. Brincadeiras de roda, cantigas de roda, de bater palma, coordenação. Agora eu não me lembro de circuitos de coordenação motora, não me lembro de fazê-los.

Mesmo que tenha dado ênfase à prática da dança, a entrevistada cita a realização dos jogos tradicionais. Por conta de ter mencionado não haver aulas de Educação Física questionamos se a dança acontecia no âmbito de um projeto. A mesma revelou que as aulas eram ofertadas de forma voluntária por um professor, nas quais se montavam coreografias para todas as idades, séries e independente do sexo, com a participação daqueles que

manifestassem interesse. Após os ensaios havia um auditório para apresentação. Indagamos, além do mais, se a professora regente desenvolvia as aulas de Educação Física, mas a entrevistada alegou não se recordar.

Na seção anterior trouxemos à baila a discussão sobre quem deve ser responsável pelas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, professores generalistas ou especialistas (FREIRE, 1989; AMBRÓSIO, 2010). O presente relato indica que a ausência ou mesmo insuficiência das aulas de Educação Física, uma vez que P 1 sequer se recordou da sua realização pela professora, cujos efeitos provavelmente tenham mitigado a apropriação do contato com a linguagem do movimento pela participante.

P 2 curiosamente não versa sobre experiências tradicionais de jogo, mas uma situação de ensino elaborada pela professora que aparentemente divergia da práxis pedagógica costumeira. Visemos o relato:

Nem era aula de Educação Física, a professora foi ensinar a gente sobre horizontal e vertical, levou barbante, foi com a turma toda lá para o pátio e através do barbante ela ensinou o que era vertical e horizontal e isso me marcou muito. Ela foi chamando os alunos para poder participar. Um segurava em uma ponta e o outro na outra e pedia para explicar o que era vertical e o que era horizontal. Então assim, a gente teve que fazer na prática também e explicar o que era. Se ela tivesse explicado dentro de sala de aula talvez 50% da turma não iria entender, mas como ela levou a gente para o pátio que já é um ambiente totalmente diferente e explicou de uma forma dinâmica eu vi que foi uma coisa que marcou muito. Acho que houve 100% de aprendizado naquele dia.

O teor chama atenção à importância da experiência corporal no processo de ensino asseverado dentre tantas obras nos reconhecidos livros, Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1989) e Educação como Prática Corporal (FREIRE; SCAGLIA, 2003). Como se pode depreender de maneira muito tangível na atividade realizada pela professora, ao que parece fora extremamente significativa, a tal ponto de prevalecer após anos na memória do entrevistado. Além disso, o depoimento expõe indícios de que possivelmente a atividade tenha vindo a se constituir sob uma ambiência de jogo, haja vista tratar-se de um fenômeno que reside no plano dos sentidos (CARNEIRO, 2012; 2017; FREIRE, 2001; 2002). A esse respeito argumenta Huizinga (2000) corresponder a um fenômeno o qual sobrepuja o campo fisiológico ou um reflexo psicológico do homem, na medida em que transcende as necessidades imediatas da vida conferindo um sentido (função significativa) à sua manifestação.

Em comum entre ambos os entrevistados se constata a ausência do especialista e a suposição de que houve, em alguma medida, uma privação de acesso ao acervo de conteúdos

relativos à cultura do movimento, ou às linguagens corporais, por assim dizer. Trata-se de uma informação de enorme relevância que reforça a importância das aulas de Educação Física no processo educativo, mais ainda quando anotamos se tratar de experiências que marcaram profundamente a história de formação desses sujeitos, embora a presença do componente curricular não afiance qualidade de acesso ou experiências significativas em relação ao movimento e suas múltiplas expressões.

Na sequência questionamos os participantes sobre a presença do folclore na etapa do Ensino Fundamental. Ambos demonstraram haver uma abordagem incipiente a respeito do tema. De acordo com P 1:

Como matéria sim, na forma de conteúdo, porém não como vivência prática.

Buscando trazer à tona a face aparentemente desconhecida do folclore enquanto manifestação da cultura popular, perguntamos à entrevistada sobre alguma lenda ou parlenda conhecida no contexto escolar no qual esteve inserida, ela descreveu o seguinte:

Acho que havia a loira do banheiro, o pessoal ficava com medo. Eu me lembrava dela em casa, não na escola. Mas eu nunca tive medo dela não. Há luz que anda por aí, eu nunca vi não, mas dizem que existe.

Questionamos, por conseguinte, sobre a “luz” mencionada no início da entrevista, se era oriunda da cultura escolar ou da cultura da rua. Segundo P 1:

Da rua mesmo. Ela aparece, é uma luz que se você está na estrada à noite ela aparece e vai acompanhando ou ela some assim, meu pai falou que já viu.

A descrição revela a força da cultura popular folclórica na construção do imaginário criativo, por vezes desprezado ou vulgarizado, por estar vinculada a cultura popular ou algo que não produz bens de consumo. Na mesma direção, Carneiro (2012) constatou que essas expressões da cultura popular (jogos tradicionais) foram de grande importância para história de vida dos professores em seu estudo, no entanto, a escolarização dos mesmos se mostrou incompatível, até mesmo contrária às suas manifestações.

Soma-se a isso o teor do relato de P 1 ao transparecer a inter-relação entre as diferentes instâncias da cultura (popular e erudita). Ou seja, uma não está dissociada da outra, mas conectadas entre si, em que pese haver valorações e reconhecimentos distintos entre as produções culturais (materiais e imateriais), haja vista os marcadores de classe social e os interesses hegemônicos em suas produções, afora as marcas colonizadoras inscritas em tais

processos (NÉIA, 2017; SCAGLIA, FABIANI, GODOY, 2020). Vejamos a exposição de P 2 relativa à indagação.

A parte do folclore geralmente acontecia em forma de apresentações, atividades em sala mesmo. A professora explicava o que era o folclore e a gente às vezes pintava imagens, figuras, e ela ensinava, contavam histórias sobre o personagem ali. Agora na Educação Física, em termos práticos, não me recordo não.

Na mesma direção P 2 expõe o folclore sendo ensinado com foco nos personagens das lendas nacionais. Além de propagar a noção de se tratar de um saber estagnado no tempo, a prática pedagógica apontada pelos entrevistados o distancia de sua força geradora, a cultura popular em constante movimento presente no dia a dia das pessoas (BRANDÃO, 1984; FERNANDEZ, 1979).

Ainda na direção de entender a organização pedagógica das aulas de Educação Física e os principais conteúdos trabalhados durante a etapa do Ensino Fundamental, inquirimos o(a) entrevistado(a) a respeito. Vejamos o que disse P 1.

Na minha época não existia Educação Física no fundamental 1. No fundamental 2 sim, era meio assim; toma a bola e [...] rola bola, às vezes acho que tinha uns joguinhos, Damas. Havia um negócio que eu gostava muito de jogar, não lembro se no fundamental 2 ou no ensino médio, o tênis de mesa.

Questionamos em detrimento da resposta se as atividades mencionadas ocorriam fora do contexto da disciplina, a entrevistada complementou exprimindo:

Ocupava também o espaço da disciplina, você poderia chegar mais cedo na escola para jogar, algo que a gente sempre fazia, mas também era oferecido durante a aula. Um pouco de vôlei, corrida às vezes, corridas na rua. Não era no horário de aula a Educação Física, ocorria no contraturno. A gente sempre ia.

O P 2 descreve o seguinte quanto às aulas de Educação Física no Ensino Fundamental:

Havia sim. Na verdade eu aproveitei muito, gostei muito. Quando eu estava lá no comecinho, no Ensino Fundamental anos iniciais, apareceram alguns estagiários para poder fazer algumas atividades com a gente. Esses estagiários levavam assim muitas atividades variadas. Eles pegavam até, eu lembro que a escola não tinha material suficiente então eles pegavam material emprestado, não sei se da faculdade onde eles faziam e levavam até a escola e passavam muitas atividades boas, a gente gostava muito. O Fundamental não me agradava muito as aulas de Educação Física não, porque o professor gostava de chegar, soltar a bola de vôlei ou de futebol, e assim, a gente tinha que tomar a frente para separar o time e fazer aquele campeonatinho. Eu sempre gostei de atividades bem variadas, então no

fundamental 1 eu tenho ótimas recordações relacionadas à Educação Física, no Fundamental 2 nem tanto. Se bem que no CAIC, Escola Municipal Itália Cautiero Franco foi bom, porque o professor passava muita corrida, ele não variava muito as atividades não, mas havia peteca, vôlei, futebol, e a corrida para aquecimento. Teve uma época que ele passou uns abdominais, umas flexões, mas a variedade das atividades não era assim, no meu ponto de vista, do jeito que deveria ter sido.

À semelhança dos relatos evidencia o desinvestimento pedagógico docente, somado à desvalorização da Educação Física na escola, haja vista a disciplina nos anos iniciais descrita por P 1 estar sob a condução de estagiários e a escassez de materiais citada por P 2 transparece o não reconhecimento à época de sua importância para a formação das crianças. Durante o Ensino Fundamental nos anos finais o que se constata a partir da exposição do(a) participante, refere-se à prática de “rolar a bola”, oferecer o material para a prática livre dos estudantes (MACHADO et al, 2009).

Na sequência perguntamos aos entrevistados sobre o que mais lhe havia marcado no período do Ensino Fundamental. Para P 1:

No fundamental 1 eu acho que não, era bem tranquilo. Era uma rotina, não é? Não havia muita coisa diferenciada pra fazer. No fundamental 2 recordo que não gostava muito da parte de cálculo, nunca gostei, não entendia aquilo, buscava entender mas não compreendia. Penso que faltou um incentivo (na Educação Física), dava para ter feito muita coisa até sem material, dava para ter ensinado o básico, um pouco de atletismo, alguma corrida de rua, a parte fisiológica, acho que poderia ter sido melhor. Recordo-me que havia muito auditório (apresentações musicais/teatrais), não era muito chegada para participar não. Talvez até tenha apresentado algo relacionado ao folclore, mas não me recordo disso em específico. Lembro-me também que ao final do fundamental 2 havia uma quadra de areia onde jogávamos futebol, tanto no horário da Educação Física quanto depois da aula. Fizemos salto na areia também.

O participante P 2, por sua vez, descreve o seguinte quadro:

Eu acho que da gincana, até hoje eu passo gincana para os meus alunos, aquelas atividades bem básicas. Corridas do saco, corrida da colher, dança da cadeira. Eu acho que para o aluno é uma coisa muito boa, eles ficam muito entusiasmados em participar. A parte da gincana gostava muito, atividade de roda, tipo corre cotia, me recordei agora também que as crianças gostavam bastante.

Ao mencionar sobre o Corre Cotia indagamos se a atividade seria análoga ao Pato Ganso, brincadeira oferecida com frequência em suas aulas (verificação constatada em campo).

Corre cotia eu até passo para os meus alunos só que, até cantar a música toda. “Corre cotia de noite de dia, comendo farinha na casa da tia...” até cantar a música toda demora um pouco e as crianças gostam muito de participar dessa atividade. O Pato Ganso, não foi invenção minha alguém apareceu lá com a brincadeira e eu gostei por ser mais rápido que o Corre Cotia, então acaba que eu faço mais o Pato ganso do que o Corre Cotia justamente por isso. Consigo ter assim um aproveitamento maior da participação dos alunos.

Perguntamos então se o Pato Ganso é uma cantiga de roda, P 2 respondeu.

Não chega a ser cantiga não, porque no Corre Cotia você faz a roda e a cantiga, aí um aluno tem que chegar para colocar um objeto atrás do outro e correr. O Pato Ganso é assim, não precisa de nenhum objeto, fica em círculo do mesmo jeito, de modo que quem está participando primeiro vai passando atrás dos outros e falando: pato, pato, pato, pato e dando um tapinha na cabeça, de leve, na hora de falar ganso, o ganso tem que correr atrás dele, entendeu? Aí o objetivo é ele correr mais que o ganso e sentar no lugar do ganso, antes que o ganso o pegue. Se o ganso pegar a gente canta uma música: “galinha choca, comeu minhoca, saiu pulando feito pipoca”.

Curiosamente o(a) entrevistado(a) faz alusão a experiências (potenciais) de jogo. Como podemos perceber no relato de P 1 mesmo tendo dito não ser “chegada a participar”, as apresentações artísticas (teatro e música) mencionadas, ao passo de terem ficado registradas em sua memória sugerem ter constituído experiências (subjetivas) do fenômeno, mesmo que na condição de espectadora. Esta também relata o futebol e o salto realizados na areia.

P 2 recorda-se de gincanas e brincadeiras de roda, especificamente do Corre Cotia. Esta brincadeira não foi observada em suas aulas no âmbito da pesquisa, mas outra bastante semelhante chamada Pato Ganso foi recorrente. O quadro exposto permite a constatação de que os jogos tradicionais são transmissões culturais (orais), que fomentam, entretanto no interior do dinâmico tecido da cultura lúdica ressignificações e novas produções culturais a partir das existentes (BRANDÃO, 1984, KISHIMOTO, 1998; SANTOS, 2012; NÉIA, 2017; SCAGLIA e FABIANI, 2020). Alegado por P 2, ao favorecer uma maior velocidade da prática pelos estudantes, o jogo é preterido sobre o outro realizado em sua infância.

Perguntamos em seguida se possuíam alguma recordação sobre brinquedos/artefatos artesanais confeccionados ou vivenciados na escola e/ou nas aulas de Educação Física no período. P 1 respondeu:

Nos anos iniciais não. Não me recordo de bambolês, não me recordo de algum tipo de madeira para poder caminhar sobre, não me recordo de bastões, bem escasso. Nos anos finais não lembro se a gente fez o foguetinho, um foguetinho feito de papel crepom. Você usa um pesinho e

barbante, enche com tira de papel crepom e roda, roda, roda e joga pra cima e cai assim.

Já o P 2 descreve o seguinte:

“Vai e vem” de garrafa pet, tem umas atividades que eu gosto muito de passar na sala de aula em período chuvoso. Eu ensino os alunos a confeccionarem o tabuleiro de dama, aí eu marco com a régua lá os pontinhos onde eles vão passar a linha e depois eles vão colorir um quadradinho sim e o outro não. Em seguida ensino a eles a jogar o jogo de damas. E tem aquele também que eles chamam de Pé de galinha, Trilha, que geralmente vem no verso do tabuleiro de Damas. Esse eu ensino também para eles, eu faço lá os círculos e eles vão traçando a regra para depois colorir o tabuleiro aí a gente confecciona também as peças e eu ensino, depois os divido em duplas para jogar.

A P 1 relata ter confeccionado o brinquedo “foguetinho” nos anos finais do Ensino Fundamental. A forma como o objeto foi descrito nos permite identificá-lo, além disso, com o nome de “baragandão”. Essa variação de nomenclatura corresponde igualmente a uma característica das expressões folclóricas (BRANDÃO, 1986; KISHIMOTO, 1998). P 2 menciona a confecção do tradicional brinquedo “vai e vem”, afora os jogos de tabuleiro, esses últimos na forma de atividades de aula para dias de chuva.

6.2.2 O Jogo Tradicional e a Educação Física no Ensino Médio

Passamos em seguida a investigar as experiências com o jogo (tradicional) e a Educação Física dos participantes no Ensino Médio, começando por suscitar recordações com vistas a obter suas primeiras impressões do período. A participante P 1 nos conta:

O futebol de areia. Também a declamação de poesias, eu adorava. Às vezes iam outros professores para poder escolher os que melhor declamavam. O médio foi uma época um pouco carregada, no terceiro ano eu não sabia o que ia fazer, eu tinha uma sensação um pouco ruim, eu ouvia muito músicas, não acredito que era revolta, música Death metal, Heavy metal, gótico, eu gostava muito então eu achava que aquilo me deixava um pouco relaxada. Eu gostava muito, ouvia muito, isso me ajudava um pouco, às vezes chegava chateada da escola e escutava isso me ajudava.

Vejam agora as recordações que marcaram P 2.

Olha, no Ensino Médio havia um grupo lá na escola, não participava desse grupo, mas eu lembro que eles faziam umas atividades legais. Tipo o correio, sabe aqueles correios do amor que eles falam, de vez em quando eles faziam umas atividades recreativas, como aquela música do trenzinho, tipo “uma pessoa quebrou a perna”. Não sei se vocês lembram. “Você conhece o senhor Matias, o rapaz que o trem pegou? Não senhor, não conhecemos, mas queremos conhecer. Coitadinho do Martins, que ficou com a perna assim”.

Aí todo mundo entortava a perna. “Tchu, tcha, tchu, tcha e o trenzinho”. Cada hora era uma coisa: a cabeça, o braço, a perna. Então assim, independente das aulas de Educação Física, esse grupo de vez em quando fazia algumas atividades recreativas pela escola e qualquer um podia participar.

Perguntamos se acontecia no intervalo. Ele respondeu:

No intervalo. Uma vez eu acho que a aula acabou um pouco mais cedo, aí logo depois eles vieram com as atividades.

Questionamos em decorrência se era um grupo vinculado à escola, P 2 nos disse:

Alunos da escola mesmo. Eu acho que eram alunos que tomavam frente em cuidar de comissão de formatura, faziam isso para chamar atenção do pessoal, pra tentar fazer alguma arrecadação.

Nota-se, mais uma vez, no teor dos depoimentos potenciais expressões de jogo em posição de destaque no repertório das memórias do(a) entrevistado(a). E mesmo que se possa atribuir este fato ao ofício dos mesmos, a recitação de poesia e apreciação musical, práticas lúdicas (de jogo) descritas por P 1, historicamente não compõem o repertório das aulas de Educação Física na escola. Paralelamente, P 1 conta ter sido um período difícil, de incertezas e insegurança cuja música lhe auxiliou a enfrentar.

P 2 fala sobre práticas recreativas realizadas por um grupo de discentes na escola. Oportuno observar o protagonismo relacionado ao desenvolvimento de manifestações de jogo tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio realizado pelo entrevistado se encontra desligado da figura do professor de Educação Física, algo preocupante na medida em que o jogo (em suas diferentes materializações – recordemos a esse respeito da mandala do jogo postula por Carneiro (2015; 2017)) corresponde a um dos elementos da cultura corporal de movimento (BETTI, 2013).

A presença do folclore e jogos tradicionais foi questionada a seguir. Percorramos o relato descrito por P 1:

As parlendas eram estudadas, sempre no rito do folclore, sempre acompanhando a matéria. Às vezes quando aparecia um redemoinho que a gente falava que o Saci estava lá. Tenho essa lembrança. A gente fala assim com as crianças e elas nem sabem o que é, se bem que na zona rural teve uma criança que falou “olha lá o saci, está lá dentro do redemoinho”. Agora eu tenho alguma lembrança daquele do pé para trás (Curupira) de alguma criança falar, “você não pode fazer isso porque se não você vai se transformar no Curupira”. Agora eu não lembro que contexto. O seu pé vai ficar virado igual ao do Curupira.

Como se pode perceber, P 1 novamente associa o aparecimento do folclore ao desenvolvimento do conteúdo escolar, mas comenta curiosamente uma situação em que ao avistar um redemoinho de poeira um aluno disse que o Saci-Pererê se encontrava em seu interior. Além disso, recordou-se sobre o Curupira e seus pés virados para trás. As informações prestadas revelam mais uma vez uma discrepância entre o entendimento expresso sobre o folclore circunscrito nas lendas e seus personagens e a amplidão do que ele realmente representa. Ou seja, o conjunto dos saberes populares de um grupo, um substrato da cultura que se retroalimenta como produto e produtor de significados e experiências em constante transformação com as dinâmicas da sociedade ao longo do tempo. (FERNANDES, 1979; BRANDÃO, 1984; GARCIA, 2001; FILGUEIRA, 2018; NÉIA, 2017).

Na continuidade das entrevistas inquirimos o(a) entrevistado(a) quanto à organização e desenvolvimento das aulas de Educação Física nessa esfera de ensino. Segundo P 1:

Era a mesma coisa, rede de vôlei para as meninas, mas nunca teve nenhum treinamento, nenhum direcionamento nem dos movimentos básicos do voleibol, porque na época eu jogava na cidade, mas era fora da escola, aí na escola a gente aproveitava e fazia alguns exercícios. A gente mesmo fazia porque o professor saía, lembro até que eu mesma levava do treino pra aula. E exercícios de musculação, fazer uns abdominais, umas flexões de perna, a gente mesmo elaborava e fazia. Jogava futebol, comandava aquilo, montava as equipes.

Continuamos a indagar a participante sobre a existência de algo marcante especificamente em relação às práticas de jogos (tradicionais) realizadas pela turma, tanto positivo quanto negativo.

A gente jogava também no jardim aqui da cidade (praça da cidade) queimada, hoje em dia eu não vejo ninguém jogando, jogávamos da tarde até o anoitecer.

Por conseguinte perguntamos se acontecia fora da escola.

Sim, mas me recordo de algum outro professor nos levar na praça para jogar queimada e pular corda no horário da aula, professor de sala mesmo.

Relativa às aulas de Educação Física P 2 traz a seguinte exposição:

Existia mas eu não participava. A quadra era separada da escola então assim, geralmente quem quisesse participar do futebol, essas coisas, tinha que sair da escola e virar a esquina para chegar na quadra. Eu nunca fui, não havia a obrigatoriedade de participar.

Tanto P 1 quanto P 2 confirmaram a existência das aulas de Educação Física no Ensino Médio. No entanto, as recordações conosco compartilhadas por ambos revelam, que o que acontecia de verdade era a prática da recreação. Ou seja, sem proposições pedagógicas, ao passo de P 2 afirmar não haver a obrigatoriedade de participar e P 1 revelar que o professor se ausentava enquanto os alunos tomavam frente em relação às atividades.

À vista disso, tem-se uma reflexão inadiável em consonância a discussão levantada na seção anterior e reverberada em outros momentos dessa análise que trata da relevância e responsabilidade das aulas de Educação Física na formação dos indivíduos. Podemos perceber através dos relatos até aqui o quanto as expressões do jogo e do movimento foram marcantes na vida do(a) entrevistado(a), porém na contramão da sua pujança, tanto na responsabilidade das professoras generalistas quanto dos especialistas, ou seja, dos professores de Educação Física suas manifestações foram negligenciadas ou no mínimo instrumentalizadas, quando muito (BRESSAN, 2014; COTONHOTO, ROSSETTI, MISSAWA, 2019; FREITAS, 2005; RUSSO, 2018; CARNEIRO, 2009).

Na investigação sobre as representações sociais de professoras atuantes na educação infantil sobre o brincar realizada por Freitas (2005), constata-se o despreparo epistemológico das mesmas quanto ao fenômeno lúdico, por vezes menosprezado e/ou instrumentalizado, a julgar pela seguinte descrição:

[...] meio ou acessório, pois apesar de estar naturalizado para as professoras como atividade livre ou especialmente dirigida, não implica, ainda, em obrigatoriedade ou critério no processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar [...] Dizem que mesmo já tendo lido sobre o brincar, não sabem como propor na prática da sala de aula” (p. 124).

No tocante à atuação de professores de Educação Física com a temática dos jogos tradicionais, Russo (2018, p. 103) descreve:

[...] constatou-se que, em alguns momentos, o “Jogo” é considerado parte do processo e não como objetivo principal do ensino e da aprendizagem, o que pode estar relacionado com a hegemonia de conteúdos mais favorecidos na Educação Física, como o esporte, a formação dos professores e, conseqüentemente, a superficialidade do conhecimento acerca dos Jogos e das Brincadeiras Tradicionais.

Os estudos de Carneiro (2009; 2012; 2023 e Carneiro et al., 2017) constata-se o fato das distintas abordagens pedagógicas do campo da Educação Física, com exceção do referencial Construtivista, não terem se esmerado numa compreensão mais elaborada em

termos epistemológico em relação ao tema, resultando no desconhecimento e despreparo dos professores em relação ao jogo.

Finalizando a exploração referente ao Ensino Médio indagamos se havia alguma brincadeira/jogo popular apresentado em aula, bem como a ocorrência da confecção de algum brinquedo ou artefato artesanal. P 1 relata:

Não, a gente perde um pouco, por exemplo: o balança-caixão brincava muito quando era criança, aí no fundamental não brincávamos mais. Nem confeccionamos, tampouco havia qualquer artefato lúdico (brinquedo). O material era bola.

O Participante P 2, à semelhança da P 1, assinalou não ter vivenciado as brincadeiras populares, muito menos a confecção de brinquedos/artefatos culturais. O conjunto dos relatos apresentados nos permite inferir que, em termos efetivos não havia aulas de Educação Física, tão somente práticas espontâneas e desprovidas de intencionalidade pedagógica, um quadro que descaracteriza a aula, segundo (DE SOUZA; BARBOSA DO NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018).

6.2.3 A formação inicial em Educação Física e o espaço para o jogo (tradicional)

Trataremos nesta subseção sobre a formação inicial do(a) professor(a) o(a) qual entrevistamos. No entanto, para ilustrar esse decurso se elaborou um quadro síntese a fim de compilar as informações cotejadas, tal e qual se observa doravante.

Quadro 2 – Formação em Nível Superior dos Participantes

	FORMAÇÃO INICIAL	INSTITUIÇÃO	FORMATO DO TCC	TEMA	ANO DE CONCLUSÃO
P 1	Licenciatura em Educação Física	Privada	Monografia	Diabetes	2007
P 2	Licenciatura em Educação Física	Privada	Monografia	Benefícios da Dança na Educação Básica	2008
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	INSTITUIÇÃO	FORMATO DO TCC	TEMA	ANO DE CONCLUSÃO

P 1	Especialização em Docência no Ensino Superior Especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar	Privada	Monografia	Direcionado à Educação (não se recorda com exatidão). Não se recorda.	2009
P 2	Especialização em Histologia	Pública	Monografia	Doação de Órgãos para Estudos Científicos	2009

Fonte: Dos autores (2023)

Na formação inicial temos como semelhança entre os participantes o fato das instituições de ensino serem privadas, bem como o período de sua realização que ocorreu na primeira década dos anos 2000. Sobre a formação complementar para ambos ocorreu no mesmo ano, 2009, entretanto quanto ao direcionamento dos cursos observa-se em P 1 um enfoque voltado para a educação enquanto P 2 se dedica a área das ciências biológicas. Retornaremos a estas questões logo adiante.

Para conhecer os detalhes da formação inicial e seguindo o mesmo itinerário das categorias anteriores solicitamos que compartilhassem as impressões sobre a formação profissional, principais lembranças, sejam elas boas ou ruins. Vejamos os relatos:

Na graduação a gente saía daqui às 5, 6 horas da tarde e ficava até as 10 da noite, cerca de 40, 50 minutos de viagem de ônibus. Ficávamos lá, fazíamos as aulas e geralmente os horários eram completos, à medida que foi passando os anos havia alguns períodos vagos na grade. Lembro que às vezes queria entrar em outra sala para assistir aula, mas na época não era permitido, aí eu ia pra biblioteca, porém fechava antes das 10 horas então não podia ficar lá. Às vezes eu ia pra outra sala, ia ler alguma coisa. Em termos de aprendizagem, tivemos muito práticas escolares, aulas bem práticas. Não lembro o nome das matérias, mas eram na maioria escolares. Fisiologia eu amava, anatomia, era com o cadáver e eu adorava aquilo, aquele ambiente, aquele coração maravilhoso, o pulmão na hora que apertava assim gente, coisa mais linda, o coração com os ventrículos, eu amava. Apesar dos materiais serem bem velhos, como se fosse carne de panela cozida, dá pra fazer uma associação, é muito igual, gostava muito. A parte mais enjoada era metodologia, quando era preciso fazer as formatações de texto, que realmente é muito importante, toma um tempo absurdo e na hora que se vai escrever se você não formata? Você tem que seguir todo o esquema para formatar (P 1).

Eu gostei muito, foi uma época muito boa da minha vida. A turma era muito boa, muito unida. A gente participava de tudo o que aparecia, apesar de não gostar de futebol, não é como eu disse, mas eu participava muito das outras atividades. Na época, como sempre gostei de dança, criei um grupo na faculdade e quando tinha algum evento fazíamos apresentações. Quando na formatura eu até chorei. Queria continuar lá mais um pouquinho, mas aproveitei bastante (P 2).

Nossos participantes expressaram ter boas lembranças da graduação. Contudo, P 1 relata uma rotina extenuante de traslado diário até a instituição de ensino em uma cidade vizinha. Como podemos perceber os desafios da docência para além do chão da escola se fazem presentes desde a formação (MARCELO, 2009). Igualmente interessante, o relato da entrevistada transparece uma inclinação para as ciências biológicas, o que provavelmente vá incidir no modo como concebe a Educação Física e seu objeto de conhecimento.

O P 2, por sua vez, exhibe um gosto especial pela dança, nesse sentido nos questionamos se esse saber ou linguagem do movimento encontra um maior espaço no repertório das atividades oferecidas em suas aulas. As observações de campo revelaram, no entanto, cuja dança não era tematizada nas aulas, limitando-se às apresentações comemorativas ao decorrer do ano, como na quadrilha da festa junina e dia das mães.

Segundo Barreto e Cruz (2019, p.79) [...] “há certo desconforto no que se refere o lugar destinado à Dança na escola, o problema não é a presença da Dança em datas comemorativas, o problema ocorre quando este ensino fica restrito a eventos pontuais”. Para Brasileiro (2003) a ausência da dança nas aulas se deve a uma tradição segundo a qual o conteúdo se limita ao futebol, queimado, corridas e exercícios, velhos amigos da Educação Física.

Observa-se, além disso, que ambos se graduaram em cursos organizados no período noturno. A esse respeito, a pesquisa de Pereira (2013) sobre a formação inicial de professores no Mato Grosso do Sul identificou uma predominância de cursos de Pedagogia (39) e Educação Física (27) entre as licenciaturas no estado, o que se deve ao fato de serem menos onerosos e poderem ser oferecidos à noite, facultando ao estudante a opção de trabalhar e estudar. Ainda segundo a autora:

É notório que o desprestígio dos cursos de formação de professores está associado à própria desvalorização do magistério como profissão. Grande parte dos estudantes das licenciaturas origina-se das classes menos favorecidas e depara-se com dificuldades para permanecer em cursos de tempo integral (Pereira, 2013 p. 33).

Destaca-se de maneira igualmente relevante a precarização da formação no que tange o desenvolvimento da pesquisa e extensão no contexto descrito, haja vista sua indissociabilidade com o ensino seja reconhecidamente imprescindível a ponto de estar assegurado na forma legal através da constituição de 1988 em seu artigo 207 (BRASIL, 1988). Entretanto, a regra se destina apenas para instituições públicas de ensino (GONÇALVES, 2015), não perpassando, por conseguinte, a realidade formativa da qual o(a) pesquisado(a) se valeram.

Na sequência abordamos as condições da formação inicial (profissional), especificamente as principais fragilidades encontradas. Visemos o relato da P 1 primeiramente:

Deixou a desejar em termos de aula prática de basquete. Cinesiologia deixou a desejar muito, natação houve, porém para fazer um negócio bem feito você tem que fazer muito específico, não dá pra você aprender todos os nados, perfeitos. Mas a gente fazia aula prática. A infraestrutura não era boa, a natação a gente fazia, mas era preciso deslocar, começamos a fazer em um lugar, não deu certo e passou pra outro. Água fria, às vezes havia uma enrolação. O futebol também olha, o professor ficava mastigando coisas que não tinham nada a ver, a parte técnica de regras e coisas que interessavam não havia. Ficava falando da experiência dele, coisas que não acrescentaram em nada. O handebol foi excelente, tanto a parte teórica quanto a parte prática, foi muito bom. A de voleibol também foi boa, mas a de voleibol eu já tinha um conhecimento prévio. Os professores de voleibol aqui da cidade não eram formados, graduados em Educação Física, eles eram técnicos. Faltou na parte escolar, o estágio também não foi legal porque eu fiz estágio aqui e não tinha com quem fazer estágio. Havia um ou outro professor que ficava na escola, eram voluntários e as crianças simplesmente ficavam correndo em volta da escola o tempo todo. Fui pegar a parte pedagógica, aquela parte toda do material escolar para ver como funcionava a escola nessa época, não havia no fundamental 1. Eu acho que foi quando teve o concurso que começou a ter Educação Física.

Indagamos se correspondia ao mesmo concurso em que havia sido admitida.

Isso, 2009 ou 2010. Aí passou a ter.

Ela complementa seu depoimento prosseguindo com relato concernente às condições da formação.

No escolar a gente fez bastante à parte infantil de cantigas de roda, muita atividade, de folclore mesmo, mas não dava pra saber que era folclore, hoje consigo ver as danças. Fazíamos muitas coisas para o infantil com ritmo, com os pés, com as mãos, com corpo, com bastante movimento com o corpo, bastante aula prática sem material, com material alternativo, folha de papel que eu uso até hoje e dá para fazer muita coisa. Os Piques, Rouba Bandeira, a gente fez bastante. Vários tipos de queimada, queimada do rei, em uma maneira de jogar quando estiver no morto é diferente, você pode se deslocar.

O folclore apareceu muito nas aulas de Ritmo e Movimento, lembro-me de uma cantiga que eu canto para minha afilhada, Jacaré Poio. “Sou eu, sou eu, sou eu sou, jacaré poio, sacode o rabo jacaré, sacode o rabo jacaré, eu sou jacaré poio”. É uma música cultural de um professor, acho que do professor de Cinesiologia, do nordeste. Às vezes eu olho, eu tenho até um livrinho de música que eu não lembro o ritmo porque na época era de fita e aí a gente ouvia muita “musiquinha” legal. Na parte escolar eu tinha professoras que trabalhavam em escolas também públicas então essa parte escolar até que ela foi de uma maneira geral boa, sabe? Para poder trabalhar, donde você encara a realidade, a prática mesmo é um mundo assim completamente diferente. Mas, muito material alternativo. Porém a parte do corpo humano, do funcionamento, e a hora que você vê a pirâmide de desenvolvimento modifica um pouco, você percebe que faltou alguns pontos. Eu acho que o que mais faltou foi a Cinesiologia e eu reconheço que eu também não busquei cursos complementares. Porque a gente trabalha e fica muito querendo potencializar o próprio trabalho, então a gente não busca tanta coisa. Primeiros socorros também teve. Mas agora a prefeitura até disponibilizou o curso que eu acho muito importante, para poder lidar com eventuais acidentes.

Vejamos doravante a narrativa do entrevistado P 2 em relação à mesma indagação:

Acho que deveria ter aproveitado um pouco mais o estágio. Aquele estágio que é obrigatório, porque depois que passei no concurso, entrei na sala de aula pela primeira vez, me “tremi na base”. Eu fiquei um pouco assustado porque aquele monte de alunos olhando para mim. Fiz todo o período de estágio que a faculdade exige, tive um bom aproveitamento desse estágio, mas eu acho que poderia ter entrado mais fundo nisso, sabe? Até para poder ter mais experiência diretamente com as crianças, porque quando a gente está na faculdade e apresentando algum trabalho junto com a sua turma é diferente de estar realmente com as crianças.

Indagamo-lo, por conseguinte, se a atitude descrita teria acontecido por iniciativa sua.

P 2 respondeu:

Isso, minha mesmo.

Perguntamos, em seguida, se achava que aquilo que foi apresentado para ele fora suficiente para se constituir docente.

Sim, eu só acho que eu deveria ter aproveitado mais. Não sei se na época eu fiquei um pouco tímido, porque tinha um professor ali ao meu lado, apenas na observação mesmo.

Percebe-se quanto às respostas uma divergência entre os entrevistados. P 1 aponta fragilidades em relação a algumas disciplinas, espaços inadequados e dificuldade com o estágio por conta de não haver profissionais habilitados na modalidade do Ensino Fundamental anos iniciais em sua cidade, refutando, ademais, à abordagem de um professor. P 2 atribuiu a si mesmo uma falta de aproveitamento no estágio. A P 1, por seu turno,

descreve ter desfrutado de boas aulas de handebol, voleibol e de práticas voltadas para a escola, evidenciando certa ambiguidade em seu entendimento.

Curiosamente, a mesma cita as cantigas de roda como manifestações do folclore, contudo expõe que não existia uma associação que permitisse seu reconhecimento. Em outras palavras, não se ensinava que esses jogos abarcam o conjunto das expressões folclóricas. Fica aparente que a entrevistada no decurso da entrevista toma conhecimento de que o folclore extrapola as lendas e os personagens vinculados pela mídia, se tratando de um fenômeno abrangente que corresponde à cultura popular (BRANDÃO, 1986; NÉIA, 2017).

Outro ponto interessante diz respeito a alguns dos seus professores que atuavam também na educação básica, algo positivo para a mesma. Há, igualmente, protestação sobre conteúdos de matriz biológica e tematização do corpo humano. De maneira geral, a fala da entrevistada transparece uma confusão referente às atribuições do profissional da licenciatura e do bacharelado.

De acordo com Betti (2013), a disciplina de Educação Física na escola tem como finalidade ensinar o repertório da cultura corporal que corresponde a um patrimônio humano construído ao longo da história. Aproveitando seu potencial formativo, o professor deve promover o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos estudantes. O treinamento com objetivo de alcançar alto rendimento não serve, portanto, aos objetivos do profissional que atua na escola.

Continuando a entrevista interpelamos P 1 e P 2 quanto aos espaços formativos dedicados ao jogo, especialmente aqueles relacionados ao folclore (jogos tradicionais). Buscamos descobrir em quais disciplinas apareciam e os aportes teóricos empregados. P 1 descreve a seguinte experiência:

Foi ofertada a disciplina de jogos cooperativos, as atividades eram todas voltadas para a inclusão e participação de todos. Era uma das disciplinas eletivas, era musculação ou jogos cooperativos, nossa sala optou pelos jogos cooperativos. Na disciplina recreação e lazer o jogo também apareceu, não de forma específica, não foi falado “olha esse jogo é um jogo tradicional”, era no geral. Quando você tem um olhar mais específico você consegue identificar. Nas aulas de Ritmo e movimento esse elemento folclórico já era bem característico. Não me recordo de um aporte teórico. Na Fisiologia não sei se era o Guess, não lembro. Especificamente sobre o jogo também não me recordo de um autor definido, eu tenho vários livros com as atividades, mas o autor específico não.

Perguntamos a respeito de algo marcante (seja negativo ou positivo) neste espaço formativo, citando:

Eu já não gostava de participar de apresentações de dança, não gostava. Hoje em dia eu não tenho problema nenhum com isso.

Enquanto o relato de P 2 sobre a questão expõe a seguinte descrição:

A gente trabalhou bastante jogos e brincadeiras nas atividades da disciplina de Recreação. Tanto na parte teórica quanto prática. Na disciplina de ritmos e movimentos também tivemos. Todo sábado tinha a rua de lazer. A faculdade, ela tinha todo o material e a gente programava fazer atividades com as crianças no sábado de manhã. Em várias cidades a gente já fez. Então, assim, a prefeitura da cidade mandava o ônibus, o transporte era por conta da prefeitura.

Questionamo-lo, então, se a atividade estava vinculada a disciplina de recreação.

Redargui ele:

Isso. Tinha perna de pau, futebol, vôlei, corda, atividade de boliche. Havia dança também. Participavam muitas crianças, era muito bom.

Sobre algo marcante nesse espaço formativo P 2 descreveu:

Não esqueço da Festa Junina que aconteceu na faculdade. Formamos duplas e dançamos ali, foi muito legal, todo mundo se empolgou. Eu nunca tinha dançado uma quadrilha com tanta gente, sabe? Foi tudo tão sincronizado. O pessoal estava assim, vestindo a camisa mesmo na quadrilha, foi uma coisa que ficou marcante pra mim.

Foi espontânea ou vocês foram avaliados? Foram obrigados? Perguntamo-nos.

Não, foi espontâneo. Foi na época da Festa Junina e quem quisesse entrar ali pra dançar quadrilha podia.

Os relatos dos participantes revelam a presença dos jogos (tradicionais), em especial como conteúdo de recreação. Por outro lado, não há indícios de que tenha existido uma abordagem teórica consistente sobre o tema, mesmo que P 2 tenha indicado positivamente, tanto ele quanto P 1 não trouxeram referenciais teóricos ou conceitos referentes ao tema. Em última análise, a disciplina de Jogos Cooperativos citada por P 1 na qualidade de eletiva demonstra, de algum modo, a superficialidade pelo qual o tema foi versado.

Outro fato que merece atenção, refere-se à Festa Junina aludida por P 2. A espontaneidade pela qual o acontecimento foi marcado expõe novamente aquela face do folclore da cultura que flui da vida das pessoas, ou seja, o qual se conserva em movimento, viva a se transformando (SARMENTO, 2003).

Na continuidade da entrevista inquiriu-se se havia recordação de alguma brincadeira/jogo popular apresentado em alguma disciplina/aula, ou algum brinquedo/artefato

cultural confeccionado ou vivenciado neste período. Desta vez iniciamos com a descrição de P 2.

Nós fizemos aquele futebolzinho de prego. Aquela atividade com bolinha de gude na garrafa pet (Bilboquê) na disciplina de Recreação e Lazer. As outras disciplinas já eram mais direcionadas a um tema só. A professora era muito boa. Resgatou muita coisa e tentou trabalhar tudo que a gente podia.

Enquanto P 1 historiou o seguinte:

Um professor ensinou os Escravos de Jó de uma forma um pouco complexa, eu acho que era com cabo de vassoura, na disciplina de Educação Física Escolar. Algumas musiquinhas também, de rodinha, de movimentos corporais. Eu me lembro de movimentos com os olhos fechados, de ouvir a música e deixar o corpo falar.

No que se refere à confecção de brinquedos/artefatos culturais ela retrata:

Chegamos a confeccionar. O professor levava o material pronto e mostrava também, eu não me recordo quais eram, tenho uma vaga lembrança de atividades com bambolê, com folhas de papel. Havia umas musiquinhas também de coordenação de movimentos, de bater o pé, abrir, fechar, bater palma. De aprendizagem motora.

Conclui-se que os dois entrevistados tiveram experiências com jogos tradicionais durante a graduação, entretanto não foram constatadas informações que demonstrem qualquer contato com a literatura referente ao jogo na condição de fenômeno humano ou mesmo na forma de conteúdo para a Educação Física. Percebem-se apenas lampejos instrumentais e experiências descontextualizadas da modalidade dos jogos tradicionais, ou seja, com este figurando na condição de método com intuito de se atingir outros fins, o que por sua vez se assemelha ao tratamento atribuído ao fenômeno na escolarização realizada pelos mesmos. Essa expropriação de acesso por certo incide sobre a concepção e noção sobre a qual fundamentam a organização do trabalho pedagógico.

Na pesquisa de Bressan (2014) sobre a concepção de professoras generalistas sobre o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental se observa de maneira similar o desconhecimento sobre o jogo. Ainda que se reconheça sua importância e que haja o esforço para sua realização na prática pedagógica o despreparo das docentes e a incompreensão de supervisores, gestores e pais acerca do tema, com tendência a associá-lo a práticas desprovidas de valor educativo, figuraram como empecilhos a sua realização pelas professoras estudadas.

Continuando, indagou-se relativamente ao tema do trabalho de conclusão de curso realizado por ele(a). P 1 respondeu.

Foi sobre diabetes.

Perguntamos então se considerava que o trabalho de conclusão de curso havia colaborado para sua atividade profissional. Segundo P 1:

Ele colaborou para a minha vida, para além da profissão, me ajudou muito porque na época eu havia sido diagnosticada com a doença, aí colaborou muito para que pudesse entender.

O P 2, por sua vez, descreveu:

Foi sobre dança, realizei na escola Francisco Sales, onde eu estudei no fundamental 1. Trabalhei durante 6 meses com uma turminha lá ensinando dança para meninos e meninas. Em seguida, apliquei um questionário para os alunos, falando do benefício que eles tiveram nesse tempo. Foi muito bom porque até as professoras elogiaram muito, disseram “P 2”, tinha aluno aqui que no começo do ano tinha vergonha até de falar depois você começou a fazer o projeto de dança com você perderam a timidez, apresentaram trabalhos, atividades em sala de aula com muito mais desempenho”.

Sobre a colaboração do trabalho de conclusão do curso para sua atividade profissional apresentou a seguinte resposta.

Colaborou muito. Por eu ver o desenvolvimento dos alunos, apesar de ter sido por pouco tempo percebi que melhorou o equilíbrio, alguns estavam com um pouco de excesso de peso e perderam um pouco de peso. Então, eu vi o quanto foi importante à prática de atividade física e a dança em si.

Ao que tudo indica o desdobramento não alcança a esfera da práxis, na medida em que não versa sobre o assunto nas aulas (constatação depreendida do ciclo de observações e do planejamento de ensino averiguado), exceto em situações pontuais solicitadas pela cultura escolar, conforme aludido supra, convindo reiterar.

Em linhas gerais, pode-se observar cujo tema escolhido por P 2 possui uma proximidade maior com o universo escolar embora na sua avaliação tenha ficado em destaque a dimensão procedimental da atividade, aspectos fisiológicos resultantes da prática, mesmo que a superação da timidez também seja apontada como uma conquista referente ao trabalho. P 1, por outro lado, teve como tema o diabetes, uma motivação pessoal pelo fato de ser acometida pela doença. Anotamos, todavia, o distanciamento do trabalho científico com a realidade mais latente da escola.

Findadas as perguntas que tratavam da graduação, perguntamos a respeito da formação complementar, pensando o estado perene de desenvolvimento profissional docente.

A síntese de tais informações foi exibida no início da seção, sendo pertinente recuperá-las. Iniciando por P 1 obtemos as seguintes respostas.

Uma (especialização) em Docência no Ensino Superior, no Grupo Educacional Unis. E outra à distância; Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, mas não me recordo o nome da instituição.

Perguntamos, por conseguinte, se lembrava do ano de realização. P 1 respondeu:

Acho que foi em 2008 e 2009.

Perguntamos desta vez se a instituição era pública ou privada.

Ambas eram privadas.

Em seguida sobre a localização.

Cidade sul mineira.

Seguimos a lhe questionar, agora sobre o tema da monografia.

Na Docência no Ensino Superior não lembro o tema, mas foi alguma coisa na área da Educação. Também não lembro o tema do outro curso.

Sobre a realização de mestrado e/ou doutorado P 1 disse não ter realizado.

Passamos para o relato de P 2. O mesmo disse ter realizado uma especialização em Histologia no ano de 2009, em uma universidade estadual da região sul do país. Pedimos que falasse de suas principais lembranças, sejam elas boas, ou nem tanto assim, se isso não o incomodasse.

A princípio eu fui porque eu estava meio sem rumo, tinha acabado de formar, não estava empregado. Aí eu fui para dar uma continuidade mesmo nos estudos. Mas foi muito bom. Como a gente fez a disciplina de anatomia no início do curso de Educação Física com a especialização damos uma complementada. Para mim foi muito proveitoso.

A respeito do tema da monografia P 2 relatou:

Realizei um questionário para os alunos da área da saúde. Educação Física, Medicina, Fisioterapia e Odontologia da universidade, perguntando se eles eram ou não capazes de doar o corpo para estudos anatômicos após a morte.

Indagamos então se considera que este trabalho de conclusão de curso havia colaborado para sua atividade profissional.

Contribuiu sim, acho que tudo que a gente faz na vida é muito válido. Quando você está ali aplicando o questionário, você já observa que cada aluno é de um jeito. Mesmo não sendo na área que eu atuo hoje em dia.

Assim como P 1, P 2 não cursou mestrado e/ou doutorado.

Na próxima seção nos dedicamos a elucidar a atuação profissional dos participantes e o lugar do jogo (tradicional) nesse contexto.

6.3 A atuação profissional docente em Educação Física

O terceiro eixo epistemológico da análise dos dados trata da atuação profissional docente de nossos entrevistados. Conhecendo a realidade do trabalho pedagógico realizado almejamos identificar e compreender as manifestações do jogo tradicional, somado às condições de exercício do trabalho em Educação Física nas escolas estudadas.

De maneira introdutória perguntamos sobre suas trajetórias profissionais na docência, para, em seguida, investigar o cotidiano da práxis pedagógica nas escolas nas quais atuam, de modo a conhecer os meandros que envolvem o fenômeno lúdico (jogo) e o folclore na prática pedagógica em Educação Física. A primeira parte relativa ao percurso profissional está resumida na figura a seguir.

Quadro 3 – Percurso formativo do(a) entrevistado(a)

	P 1	P 2
Tempo de Docência	13 anos	12 anos
Níveis de Ensino que atuou	Infantil e Fundamental 1	Fundamental 1 e 2
Esfera	Pública	Pública
Cargo além da Docência	Projeto	Direção

Fonte: Dos autores (2023)

As informações cotejadas permitem-nos identificar que P 1 e P 2 possuem um tempo de trabalho docente semelhante, inclusive na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental em que a investigação está delimitada, ambos na esfera pública. Fora da docência P 1 mencionou ter trabalhado em um projeto com recreação enquanto P 2 exerceu o cargo de diretor por dois anos na mesma escola em que lecionava até a época do desenvolvimento desse estudo.

Em seguida perguntamos sobre o exercício profissional desempenhado pelos mesmos. Por questões éticas já mencionadas no capítulo metodológico optamos por denominar a escola a qual P 1 exerce seu trabalho docente como “Azul” e a de P 2 como “Amarela”. Além disso, ambos lecionam em uma escola rural. Estas por conta da dificuldade de acesso e indisponibilidade de horários não foram visitadas pelos pesquisadores. Todas as escolas são públicas e municipais.

Quanto ao tempo de vínculo nessas instituições de ensino do município, P 1 informou ser efetivo desde 2011, com 13 anos de exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ensinando para alunos do 1º ao 5º ano. P 2 também foi efetivado em 2011 e possui 12 anos de trabalho no município, tendo trabalhado por um 1 ano como contratado nos anos finais do Ensino Fundamental em outro município, porém à partir da efetivação se manteve nos anos iniciais com crianças de 6 aos 10 anos de idade. Vale destacar que as aulas de Educação Física nas escolas rurais atendidas por P 1 e P 2 acontecem com turmas multisseriadas.

A carga de trabalho semanal para o cargo consiste em 24 horas, sendo 20 horas destinadas às aulas, 2 horas de reunião e mais 2 horas para planejamento e correção de trabalhos que podem ser realizados em casa.

Tal e qual a outras ocupações laborais, a docência apresenta uma espécie de ciclos ou estados – prefere-se estado a estágio – pelos quais a vida profissional acontece. No entendimento de Tardif (2000), Huberman (2000) e Valle (2006) a carreira docente se desenvolve por intermédio de um processo de socialização e incorporação da atividade profissional, apresentando variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada. Em outros termos, corresponde à trajetória relacional, marcada historicamente, contextualmente vivenciada e construída por profissionais da educação.

Ao abrigo da compreensão de Gonçalves (1992), um estudioso da vida profissional do professor, ao analisar o decurso profissional de educadores, considera que a mesma seja resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento, a saber: o pessoal, a profissionalização e a socialização profissional. Acrescenta, além disso, que o movimento da carreira profissional do professor se divide em dois planos de análise: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional (GONÇALVES, 2000).

Um dos modelos mais referenciados a respeito das “estações de vida profissional docente”, diz respeito à proposta de Huberman (2000), cuja classificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos e longitudinais. A taxionomia ou sistematização desenvolvida pelo autor, leva em conta os anos de docência dos professores e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante a jornada professoral, sendo elas: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); fase de estabilização (4 a 6 anos); fase de diversificação; (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos); e a fase de desinvestimento pedagógico (mais de 35 anos de docência).

De modo geral, os ciclos de vida profissional presentes na carreira docente são permeados por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e

profissional. Além disso, entendê-los poderá figurar numa importante fonte de compreensão sobre a prática profissional docente.

As condições de trabalho nas instituições de ensino foi o assunto de nossa próxima indagação, vejamos na íntegra os relatos.

Então, na rural é o seguinte, eu carrego o material, ando com um cone no ombro, desloco, levo bambolê e o material que for necessário. Já separei um pouco de material lá, tipo para fazer salto em altura, um pouco de material da linha do movimento, sabe? Quando não tem também eu crio. Com material de madeira faço jogos que eles gostam. No final da aula às vezes eu dou alguma coisa que eles pedem. O “Coelhinho sai da toca” já me pediram, essa semana eu tenho que dar. Pediram-me cabo de guerra semana passada, aí eu fiz. As salas lá são assim. Primeiro e segundo é uma turma, terceiro, quarto e quinto é outra turma. Ofereço a mesma atividade só que com graus de dificuldade diferentes. Às vezes eu ofereço coisas completamente diferentes. Eu diversifico, a única coisa que não dá pra trabalhar na zona rural é a parte de ginástica porque não tenho colchonete para levar, tatame, não tem como eu carregar. O ônibus não me deixa em casa, é uma hora de viagem junto dos alunos que vão sendo abarcados em diferentes pontos, então tenho que andar pra chegar em casa. O espaço cimentado é curtíssimo, um corredorzinho que a gente trabalha, mas dá pra fazer, porém atividades mais individualizadas. O sol atrapalha muito, mas é o que tem então. Os alunos gostam apesar de a gente orientar na parte de levar boné e passar filtro solar, como são da zona rural acho que é habitual então eles não se importam. Tem muita poeira porque é na estrada, então passa caminhão vem àquela poeira assim. (P 1)

Na (escola azul) o espaço físico é muito bom, tem bastante material, bola de vôlei, rede, peteca, raquete, bola de futebol, bola de basquete. Na quadra, não tem gol, tenho que geralmente fazer o golzinho com cone. Não tem cesta de basquete também não, mas no restante, perto do que eu passei na minha experiência de vida, lá tem bastante coisa para trabalhar. Agora, lá na (zona rural), a escola não tem espaço para trabalhar não. Temos que atravessar a comunidade lá com os alunos, andando, perto da igreja tem uma quadra, aí eu utilizo a quadra para dar as aulas de Educação Física. A quadra é ótima, é coberta e tem um campo de futebol também ao lado da quadra. Posso usar o campo também. É bem perto e como são poucos alunos para cada turma fica tranquilo, dá para andar lá com as crianças e dar as aulas. Agora por conta dessas ameaças que aconteceram (ataque à escola em Blumenau) a diretora pediu pra ficar um tempo sem sair com os alunos da escola até dar uma baixada nessa poeira e eu voltar a sair com eles. (P 2)

De maneira oposta às escolas situadas na cidade, as da zona rural não dispõem de materiais e espaços adequados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. P 1 destaca a inexistência de espaços cobertos e com calçamento, calor, poeira, cansaço em função do traslado e a necessidade de adaptação e construção de materiais. Segundo a mesma, os alunos não se importam com as dificuldades enfrentadas pelo fato de estarem acostumados em função do meio em que vivem. Este conformismo demonstrado expõe e ao

mesmo tempo confirma a necessidade de uma prática educativa crítica, que possibilite aos estudantes refletir sobre sua realidade e reivindicar seus direitos. P 2 por sua vez descreve sobre o trabalho na escola rural a necessidade de deslocamento para utilização de uma quadra na vizinhança. Relata, ademais, um pedido recente da diretora para não se deslocar com os alunos por conta da repercussão do ataque a uma escola infantil na cidade de Blumenau que lamentavelmente culminou no assassinato de 4 crianças. Casos parecidos vêm se tornando cada vez mais frequentes no país.

A situação enfrentada pelas escolas rurais é discutida na pesquisa de Vasconcelos e Moura (2021). Segundo os autores:

O fenômeno do fechamento das escolas do campo no Brasil vem se agravando nos últimos anos, onde milhares de escolas foram fechadas em diferentes regiões. Muitas dessas escolas são fechadas sem levar em consideração os anseios dos pais e mães, comunidade, educadores e educadoras. Segundo dados do INEP, até em 2014 mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural brasileiro. (2021, p.137).

Sobre os motivos que levam ao fechamento dessas escolas, a pesquisa aponta o êxodo rural e a preferência pelo transporte até as escolas urbanas pelos governantes, pelo fato de gerar economia se comparado a manutenção da escola no campo. Os pesquisadores argumentam, todavia que a educação não pode ser tratada como mercadoria e que o espaço do campo não pode ser tratado de maneira inferior ao da cidade, devendo receber o amparo necessário à vida de seus moradores tal como se realiza no meio urbano.

Tanto P 1 quanto P 2 relatam duas realidades bastante distintas, como podemos depreender, a urbana bem estruturada e a rural carente de estrutura e materiais. Outro fato relevante corresponde ao avanço da violência, um problema que historicamente se concentrava nos grandes centros urbanos e surpreendentemente vem assustando até mesmo as escolas das localidades mais remotas. Sobre a situação das escolas rurais, Vendramini (2015, p.17) nos adverte.

O futuro das escolas está diretamente relacionado com o futuro do campo, um espaço, como já anunciado aqui, em crescente urbanização e mudanças, que implicam a saída de grande parte da população rural, visto que o modelo agrícola capitalista predominante é o do agronegócio e da financeirização da agricultura, mantendo poucos trabalhadores no campo. Estes se tornam mais sazonais, migrando para diferentes regiões de acordo com os períodos de colheita.

A explicação para a falta de investimento nessas instituições de ensino reside, de acordo com o exposto pela autora supracitada, em seu iminente desaparecimento já que possui nos filhos dos trabalhadores rurais seu público principal, que por sua vez tem sua força de trabalho gradualmente substituída por máquinas.

O meio rural onde estas escolas se encontram possui segundo Carneiro (2017) uma estreita relação com os jogos tradicionais vivenciados por octogenários e nonagenários em sua pesquisa, nesse sentido, o abandono da vida no campo representa uma variável significativa para presença dessa expressão de jogo, inclusive no ambiente escolar.

Tomando a concepção sobre o folclore na forma da cultura popular em constante transformação (BRANDÃO, 1984) e por nós apresentada no quarto capítulo deste trabalho, e pela qual os jogos tradicionais estão compreendidos (KISHIMOTO, 1998), temos condições para acreditar que esses grupos e suas reminiscências na medida em que estão se desfazendo (transformando) levam seus jogos a seguir na mesma direção.

O referencial teórico aqui erigido não nos autoriza, portanto, a acreditar em um “fim” dos jogos tradicionais o que, por conseguinte dificulta endossar a ideia propagada da necessidade de “resgate” dessas manifestações haja vista sua mudança ser inerente às transformações sociais. O leitor muito provavelmente deve estar se perguntando sobre como se posicionar frente a este impasse, seria a aceitação dessas mudanças uma escolha inevitável?

Scaglia, Fabiani e Godoy (2020) contribuem para melhor compreensão do problema. Em seu auspicioso artigo os autores lançam luz sobre a relação que existe entre as expressões do jogo tradicional, as formas como nos servimos do nosso corpo (técnicas corporais) e as transformações sociais na atualidade. Segundo os autores (p.2).

Se nossas ações identitárias, adquiridas em meio a experiências culturais cotidianas, que se expressam a partir de nossas técnicas corporais eficazes (MAUSS, 2003), forem aliadas ao entendimento de que a cultura é uma teia de significados imersa em um sistema simbólico (GEERTZ, 2013), temos a justificativa para a profícua e necessária análise crítica sobre a forma como se estabelece o processo de construção das técnicas corporais advindas dos jogos tradicionais, pois estes são decorrentes de tempos históricos e sofrem constantes processos de ressignificação, provenientes das mudanças dos hábitos e valores sociais que impactam e se revelam nas diferentes culturas, desencadeando ajustes interpretativos (LAVEGA et al., 2006).

Em última análise, e seguindo o raciocínio dos autores, a maneira como jogamos, nos movimentamos e conduzimos nossas ações no mundo em constante transformação estão conectadas. Nesse sentido, os rumos da cultura lúdica e seu impacto na estrutura social devem ser entendidos como um dilema político mais amplo, pelo qual o jogo tradicional se encontra

de maneira especialmente importante, pois durante séculos exerceu o papel de promover à criança o aprendizado dos códigos sociais (FERNANDES, 1979). Preocupa-nos pensar assim sobre as crianças sem oportunidade de brincar de pique pega, queimada, pular cordas ou empinar pipa, dentre outras manifestações da cultura lúdica popular, cujos efeitos formativos são inequívocos, segundo Carneiro (2012; 2015; 2017). Doutra parte, elas acessam outras expressões de jogo, quiçá, como nunca tenha ocorrido na história da humanidade, a exemplo dos jogos em ambiente virtual (CARNEIRO; REIS, 2022). À vista disso, indaga-se se os jogos eletrônicos ao ocuparem predominantemente a rotina dos infantes serão capazes de promover experiências significativas (com transposição do metaverso para realidade objetiva e social) para promover uma vida plena e saudável? Decerto se trata do desafio do tempo presente! Ainda na esteira das reflexões de Scaglia, Fabiani e Godoy (2020, p.201), relativas ao quadro descrito, encontramos algumas ponderações interessantes. Visemo-las:

Rapidamente, podemos citar alguns breves troncos de consequências, que acabam depois por se ramificarem, desencadeando em cadeia outros efeitos, sendo elas: os brinquedos e brincadeiras concretas e virtuais cada vez mais utilitários e funcionais; crianças menos ativas e corporalmente menos criativas, pois servem-se de seus corpos (técnicas corporais) de maneira diferente ou somente padronizada; eminente desaparecimento de um legado lúdico-cultural que atravessou séculos e o acentuado esvaziamento de sentidos e significados de uma cultura lúdica que se estabelece por meio das relações com outros, com a disputa entre diferentes.

Existe, a nosso ver, mais do que o resgate das manifestações do jogo tradicional a necessidade de expor aos agentes formativos o contexto aludido, tendo em vista seus desafios, adversidade e seu quadro de experiências significativas à constituição humana, inclusive para rechaçar suas mazelas culturais reveladas em “estado de jogo” (FREIRE, 2001; 2002; SCAGLIA, 2003). O jogo se tratando de uma dimensão do humano, um estado subjetivo do indivíduo e uma atividade significante (HUIZINGA, 2014; CARNEIRO, 2015; 2017) seguirá a existir mesmo manifesto de formas distintas, o que não assegura, entretanto, experiências positivas de formação. O professor, porém estando incumbido de promover a emancipação e autonomia dos estudantes pode/deve se posicionar enquanto agente capaz de despertar experiências do jogo (tradicional) em toda sua pujança e em sintonia com sua epistemologia da prática - “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2004, p. 255).

Recordemos, a essa altura, a peteca construída com papel pela entrevistada P 1 em sua infância mencionada no início deste capítulo, esta afiança nossa argumentação não deixando

dúvidas a respeito da sobrevivência dos jogos tradicionais. Sua essência permanece, mas suas expressões se transformam mascarando muitas vezes a história e identidade dos grupos sociais sobre as quais estas expressões da cultura popular foram inscritas. De acordo com Zimmermann (2014, p. 158) “Aquilo que por alguma razão permanece carrega consigo a contribuição de muitos e pode ser um elo que nos une ao passado, mas concomitantemente, algo que nos permite renovações ou rupturas”. Não almejamos assim, “demonizar” as novas expressões do jogo tradicional, mas promover o conhecimento da origem, significados e atributos formativos destas expressões, sendo o intercâmbio de saberes um caminho alvissareiro à apropriação cultural e formação humana.

Retornando a entrevista, após essa necessária digressão, indagamos se conheciam alguma tradição folclórica da cidade/comunidade em que a escola se situa. Percorramos o relato de P 1.

A Folia de Reis aqui na cidade. As crianças comentam, porque aqui tem um bairro que se chama Estação e lá tem um grupo. Eles contam, tem um almoço, tem a bandeira que se carrega. “Aí eu vou participar” e se caracterizam.

Na continuidade vejamos a descrição de P 2.

Eu que tenho que levar. Como eu sigo o currículo de Minas Gerais, currículo referência, aí eu monto o plano de aula e levo. Os alunos infelizmente não estão tendo aquela vivência boa de brincar na rua. De ter convivência com pessoas diferentes e aprender. Geralmente na aula mesmo, no plano de aula que eu ensino as brincadeiras. A quadrilha mesmo que é super tradicional. Todo ano sou eu que ensaio. Aí as crianças aprendem comigo e tem muita coisa que eles falam que aprendem na aula de Educação Física. Aí que eles vão brincar em casa com o primo, irmão ou às vezes com os pais mesmo.

A Folia de Reis mencionada por P 1 trata-se de uma manifestação religiosa em homenagem aos três reis magos que segundo a tradição cristã visitaram Jesus na ocasião de seu nascimento. Houve, no entanto, ao passar do tempo um desprendimento da igreja e a inserção de costumes e práticas na sua manifestação, transformações que fazem parte do universo das expressões folclóricas em constante movimento (BRANDÃO 1984, NÉIA 2017). A respeito da referida manifestação folclórica, a citação a seguir reforça nossa argumentação.

Apesar de ser uma festa de caráter religioso e de ter sido trazida ao Brasil pelos próprios jesuítas, é importante dizer que ela não dependia de representantes oficiais da Igreja para ocorrer, além de carregar as próprias crenças vindas com portugueses pobres que não tinham relação direta com o

clero oficial ou mesmo com uma elite da Coroa. Assim, apesar das boas relações com padres e párocos de regiões próximas às de realização das festas, elas ocorriam de forma autônoma agregando valores próprios, bem como a parte profana das danças e bebidas (GONÇALVES, 2012 p.4).

O entrevistado (leia-se P 2) cita ser responsável por oportunizar aos aprendizes a realização dos jogos tradicionais, pois não haveria mais a possibilidade de brincarem na rua, algo reconhecidamente bom pelo mesmo. Menciona, ademais, sobre a “quadrilha” pela qual tem a função de realizar os ensaios. Pode-se depreender no relato do professor que o mesmo se vê responsável, de algum modo, pela perpetuação dos jogos tradicionais. Néia (2017, p.214) nos adverte, no entanto, que “muitos autores reivindicavam uma vocação salvadora, responsável por preservar incólume a tradição, diante do avanço inevitável da modernização”. Segundo o autor, apenas em 1980 foi sendo aceita a ideia de que o folclore pudesse ser moderno e urbano. Como podemos inferir, o entrevistado compartilha ainda hoje a mesma crença.

Quanto à tradição da “quadrilha” existe uma lacuna em relação à forma como é desenvolvida na escola, por muita das vezes de maneira instrumental (procedimental) sem que a sua origem e importância sociocultural sejam exploradas. Soma-se a isso, o fato de ridicularizar a vida campestre, na medida em que seu simulacro descontextualizado se aproxima de um aviltamento ao labor e adversidades da vida rural (CAMPOS, 2007). Mesmo sendo um conteúdo relativo à linguagem corporal (ou cultura corporal), portanto, concernente ao objeto de conhecimento da Educação Física, conforme expomos em outros momentos do estudo, convindo recapitular, torna-se uma experiência diminuta e desprovida de significado em termos de apropriação de saberes, em virtude da maneira com a qual, amiúde, encontra-se conduzida e tematizada na escola. Ora, se pertence às tradições culturais e elas se modificam, por que esta se conserva incólume e raramente mobilizadora de sentido, quer aos aprendizes, quer aos docentes? Excetos no que concerne a cultura da nota, pois se dança para adquirir nota, erroneamente. Trata-se de uma janela de interesse para outras investigações, inclusive no que se refere especificamente às escolas rurais.

Na continuidade das indagações, perguntamos se havia algum museu na cidade e a resposta foi positiva, P 2, no entanto, afirmou que o mesmo encontra-se fechado à visitação.

Em seguida buscamos identificar como a escola lida/tematiza (ou não) a questão das tradições folclóricas. Os questionamos se recordavam de alguma lenda da tradição folclórica cuja escola celebra ou tematiza. Vejamos os depoimentos doravante.

Eu já fiz uma apresentação em uma das escolas com elementos folclóricos, foi uma dança, até elas colocaram vestidos de chitão, eu não lembro a música, mas era folclórica. Fiz também uma dança com o Bumba meu boi. Fizemos o boizinho e ficou uma gracinha, com caixa de papelão, e tinha umas professoras muito artistas e ficou maravilhoso (P 1).

Aparece no planejamento da aula, o currículo referência de Minas Gerais. Geralmente no cotidiano não presencio. Tem uma professora regente da escola azul que tem um projeto onde os pais, os avós de cada aluno são convidados para poder fazer uma entrevista dentro de sala de aula. Um dia até ela me convidou porque estes pais, avós que iam dar entrevista, eles falam muito de brincadeiras antigas, sabe, como eles faziam para participar de atividades de cantiga, eu achei muito interessante esse projeto (P 2).

Perguntamos, por conseguinte, ao entrevistado P 2 se alguma lenda não aparecia nem mesmo na data que é comemorado o dia do folclore. Ele redarguiu da seguinte maneira:

Aparece em forma de auditório, mas assim, a gestão vai mudando, cada um trabalha de um jeito. Às vezes aparece com os trabalhos feitos em sala de aula, cartazes, trabalhos de ilustração.

Identificando se tratar de uma questão relevante para o estudo, continuamos a inquirição. Agora se o aparecimento da brincadeira Pato Ganso que é recorrente em suas aulas, anteriormente mencionada, tem relação com as cantigas de roda havia sido um fato extraordinário. P 2 disse:

Diria por que o Pato Ganso é uma atividade que os alunos não deixam de me pedir. As crianças amam o Pato Ganso.

Os relatos demonstram que existe a abordagem do folclore nessas escolas, porém predomina a concepção deste estar restrito às lendas e seus personagens. Em que pese um fato interessante descrito por P 2 ao mencionar o projeto de entrevistas com pais e avós realizado por outra professora regente de sala, tal como a participante P 1 parece tomar consciência que os jogos tradicionais estão compreendidos no universo das expressões folclóricas, nega entretanto, ao não ser capaz de identificá-las, suas manifestações no cotidiano ao apontar que o aparecimento da brincadeira Pato Ganso seria um acontecimento extraordinário. Eis uma patente evidência de que nem sempre as crenças e representações reverberam em concepções e conhecimentos mais elaborados, segundo Bressan e Carneiro (2018).

Nossas observações em campo comprovam o contrário, haja vista em muitos momentos a constatação de diversas manifestações do jogo tradicional (vide, diário de campo, em apêndice), mesmo que vivenciadas de forma marginal no que se refere o currículo oficial, uma vez que o currículo real não está contido em uma cartilha de determinações, vai além,

pois reside no fluxo dos acontecimentos/experiências que atravessam os indivíduos, com ou sem a influência dos professores (SILVA, 2017).

Sobre o pronunciamento da entrevistada P 1 quanto à realização de uma apresentação de dança folclórica nos chama à atenção o fato desta granjear outra conotação, diferindo-se diametralmente da “quadrilha”. O motivo tem relação, segundo Campos (2007), com o processo de urbanização do país. “Nessa mesma época, as festas juninas foram migrando para os clubes. Eram nesses locais, geralmente situados nas zonas urbanas, que se concentravam as festividades. Porém, pela primeira vez na história, realizadas apenas com finalidades lúdicas. A conotação religiosa já havia desaparecido” (CAMPOS, 2007, p.592). Ainda segundo o autor, se referendando na pesquisa de Araújo (1957) “ao colocarem a vestimenta do caipira, os participantes das festividades juninas nos clubes despiam essa comemoração de seu significado religioso tradicional, vestindo-a com uma nova roupagem, o simbolismo debochado e contestador que sempre esteve subjacente às festas carnavalescas (2007, p.594).

Desperta igualmente nossa atenção, à menção da entrevistada sobre a construção do boizinho com caixa de papelão, este objeto a depender da forma como foi apropriado pelas crianças pode ou não representar a figura de um brinquedo, já que este se trata de um suporte para a ambiência de jogo. (BROUGÈRE, 1997).

Outro ponto que merece atenção corresponde à participação dos colegas professores no evento descrito. O envolvimento do coletivo docente representa um passo fundamental para a melhoria do processo educacional, destarte reconheçamos a complexidade inerente aos saberes e sua incompatibilidade com a metodologia vigente que os fraciona para serem ensinados pelas variadas disciplinas escolares (MORIN, 2000).

Sobre o relato de P 2, quando faz alusão aos pais e avós dos entrevistados sobre as brincadeiras antigas e cantigas, mais uma vez chamam atenção para a pujança dessas expressões folclóricas, seu lugar privilegiado na memória dos indivíduos (CARNEIRO, 2017).

Como última indagação referente a esse eixo epistemológico, perguntamos sobre os jogos tradicionais (e/ou brincadeiras populares) praticados na cidade. Acompanhem as respostas dos entrevistados a partir de agora.

Não vejo ninguém na cidade. Na zona rural não tenho tanto conhecimento, mas as crianças brincam sim de queimada. Já ouvi algumas delas dizer, “aprendi isso com meu tio”. Na cidade também, eles brincam sim de queimada, também de rouba bandeira. (P 1).

Eu vejo mais o futebol mesmo. Eles jogam lá na praça. (P 2).

A queimada e o rouba bandeira são citados por P 1 como atividades realizadas pelas crianças tanto da cidade quanto da zona rural. P 2 menciona o futebol. Em ambos os entrevistados é possível perceber que a prática dos jogos tradicionais não são presenciadas com frequência. Aqui reside um paradoxo do tempo presente, na medida em que o município tem lastros campestres profundos e há certo crepúsculo destas expressões folclóricas e conteúdo lúdico, se comparado com a infância relatada por ambos os entrevistados. Carneiro em sua tese (2015) constata o mesmo quadro.

Trataremos a seguir das concepções dos participantes sobre o jogo (tradicional) e a Educação Física.

6.4 As concepções sobre o jogo e a Educação Física dos entrevistados

Iniciamos a análise das entrevistas e observações de campo pela identificação destes dois professores de Educação Física, passamos em seguida pela investigação do contato com os jogos tradicionais e o folclore, desde a infância até a graduação, até chegarmos às suas atuações profissionais tendo como pano de fundo as manifestações do jogo folclórico. Restamos, todavia, desvelar as concepções atribuídas ao jogo (tradicional), ao folclore e a Educação Física pelos participantes, buscando compreender igualmente suas correlações com o ensino, reunindo assim ao final desta empreitada um conjunto de informações significativas para o objetivo da pesquisa.

Iniciamos os questionamentos desta etapa da entrevista indagando qual seria a finalidade da Educação Física na escola? Acompanhem os relatos.

A vivência, em todos os aspectos. Emocional, sociocultural, corporal. Conhecer o próprio corpo, entender o próprio corpo, suas potencialidades e suas limitações. As suas vontades, persistência. Acho que entra num âmbito geral, em tudo. Disciplina, saber a hora de ir a hora de esperar, a hora de se movimentar, como se movimentar, como se portar, como entender o que tem que ser feito, a regra. Então você observa a regra e se você não cumpre você não está entendendo a atividade e a finalidade dela. (P 1).

Socialização, coordenação motora. O resgate de atividades, hoje em dia a gente não vê mais nem na rua. Competição, aprender a lidar com a frustração, resolução de problemas. (P 2).

As respostas apresentadas chamam atenção pela forma genérica com a qual a Educação Física encontra-se concebida pelos entrevistados. Ambos fazem alusão a aspectos

motores, sociais e afetivos, contudo é possível identificar a influência militarista em seu caráter disciplinador, no relato da participante P 1 enquanto P 2 faz alusão a competição, marca do movimento esportivista da Educação Física, perspectivas de ensino anteriores ao movimento renovador iniciado no final dos anos 80. Verifica-se, além disso, tímidos elementos pertencentes às abordagens cultural e construtivista nos relatos expressos pelos dois, o que transparece uma miscelânea de significados atribuídos à Educação Física, resultante de diferentes fatores, notadamente os relativos à formação e desenvolvimento profissional docente e circunstâncias objetivas e subjetivas. Tal como assinalamos nas categorias anteriores, o percurso formativo não se restringe ao processo formal, mas a variadas circunstâncias que vão dentre outros fatores a história de vida dos indivíduos às questões do dia a dia da prática pedagógica (ZABALA, 1998).

No quinto capítulo desta dissertação apresentamos ao leitor uma breve contextualização sobre as principais correntes/abordagens de ensino da Educação Física no país, as quais contribuem para produzir visões bastante distintas sobre as finalidades e formas de atuação dos profissionais da referida subárea. De acordo com Darido (2012, p. 34)

Faz-se necessário destacar que, na prática pedagógica, as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Em outras palavras, dificilmente seguimos uma única abordagem. A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

Este quadro chama atenção sobre o processo formativo e indica a necessidade de se investir na promoção dos referenciais teóricos em suas diferentes abordagens aos profissionais que atuam na escola, na medida em que representam um importante subsídio à prática pedagógica do professor, fator indispensável para se promover um ensino que contribua para formação dos estudantes em um mundo de constantes mudanças (BECKER, 1993). Na mesma linha de reflexão, pensar como a falta de clareza quanto aos objetivos e atribuições tanto pelo professor quanto pela comunidade (cultura) escolar podem incidir sobre a prática pedagógica e seu reconhecimento.

Na direção de aprofundar a questão e compreender as fundamentações teóricas utilizadas pelos docentes para subsidiar sua atividade pedagógica, em outros termos, perguntamos sobre qual perspectiva (abordagem) de ensino fundamenta o trabalho pedagógico? Observemos os relatos.

Eu leio a BNCC, que tem a característica dos anos. Não sigo a sequência que é proposta: jogos e brincadeiras, esportes, ginástica, dança, vou alternando. Não gosto muito assim de me prender a ela porque fala as mesmas coisas nos mesmos temas sabe? Tem bastante coisa das atividades indígenas, africanas e nos jogos e tal. Na escola que eu trabalho, por exemplo, cada ano eu faço de um jeito e parece que cada ano a gente vai aprendendo como modificar. Esse ano eu tive que fazer um projeto, então elaborei um projeto de atletismo, completamente adaptado, aí eu estou aplicando o projeto na minha escola e depois a gente vai tentar fazer uma competição entre escolas. Com alunos da mesma idade, mesma série, então eu estou um pouco nesse projeto que demanda tempo, não sabia que ia demorar tanto para fazer. Sempre estou na escola, mesmo fora do meu horário, tenho que ensaiar a dança, projeto sobre meio ambiente, a quadrilha que é também tradicional, super tradicional. Esse ano vamos tentar fazer uma quadrilha com as características nordestinas. Ano passado eu fiz uma quadrilha tiktok, misturando. Gosto muito de fazer dança de par, acho lindo, com crianças pequenas, e eu sou um pouco exigente, gosto do negócio bem feito. No ano passado, na hora de apresentar foi frustrante porque a praça estava lotada e não tinha espaço. Ficou muito bonito o trabalho, mas não teve visibilidade. Fico apreensiva porque às vezes a gente faz um trabalho bem feito e chega na hora não dá certo. No infantil eu fiz também formatura com crianças pequenas eles fizeram em parzinhos e foi lindo. Nunca tinha feito, ninguém tinha feito, e foi uma belezinha. (P 1).

Faço pesquisas mais aleatórias para poder estar trabalhando com os alunos. (P 2).

A professora P 1 relata ter na BNCC seu principal referencial teórico, esta porém diz não ficar presa às suas recomendações para evitar a repetição de atividades. Igualmente se depreende do teor do seu relato, a relevância da experiência diária na condução do trabalho pedagógico, as próprias exigências cotidianas figuram como um termômetro para o desenvolvimento do trabalho. Cabe-nos aqui perguntar, seria a empiria suficiente para sustentar um trabalho pedagógico? Reconhecemos a relevância dos saberes advindos da experiência, porém não acreditamos, à maneira asseverada por Becker (1993), Tardif (2004) e Perrenoud (2002) que estes sejam o bastante para se desempenhar a tarefa de educar.

Enquanto o P 2, ao exprimir que realiza pesquisas como forma de planejar as aulas transparece uma nova relação do professor com o conhecimento e o conteúdo a ser oferecido aos estudantes, uma vez que há na internet a facilidade de acesso a um vasto repertório de atividades na mesma proporção que as dificuldades do trabalho pedagógico se intensificam, assistimos uma tendência dos profissionais em optarem por essa facilidade na hora de selecionar o conteúdo a ser ensinado, reforçando a epistemologia do senso comum ou ativismo pedagógico, de acordo com Becker (2001), transformando o docente num fazedor ou

reprodutor de atividades e não produtor de saberes. Por outro lado, o valor pedagógico nem sempre é considerado, até porque como vimos anteriormente não há clareza sobre os objetivos e atribuições da Educação Física na escola, ratificando as fragilidades formativas oriundas da formação inicial e continuada. Destacamos peremptoriamente a indispensabilidade do preparo do professor, respaldando sua prática profissional nos saberes: científicos, artísticos, filosóficos, ou seja, nos diferentes saberes docentes (TARDIF, 2004), ainda que outras fontes de consultas possam ser utilizadas.

Em sua pesquisa de mestrado sobre a compreensão de professores de Educação Física para com as abordagens pedagógicas da área, Rodrigues (2019, p.35) assevera

Acredita-se que os professores(as) entrevistados e atuantes da rede estadual de Miracema do Tocantins conhecem intimamente as abordagens da Educação Física escolar, no qual a sua concepção no discurso distorce o que foi observado na prática e demonstra que o velho termo “rola bola” se faz presente. Pensamos que, isso pode ser ocasionado pela falta de formação inicial, continuada na área, lotação em outras disciplinas, pelo fato do município ser pequeno e pela pouca quantidade de profissionais atuantes com a disciplina.

De maneira complementar indagamos se havia algum aporte teórico (livro, currículo, texto) ao qual recorrem para planejar e organizar as aulas. Percorramos as respostas:

Eu tenho um armário de livro, não tem um autor específico porque eu vou pegando, vou olhando, esse aqui dá, esse aqui não dá. Tem até um livro, eu não lembro, está até ali no armário. Eu uso muita atividade às vezes pedagógica de sala na minha aula. Por exemplo: letras soltas, “vai montar uma sílaba tal pra mim”. Porque às vezes o professor pede. “Direita, esquerda, trabalha pra mim mais isso”. “Trabalha para mim um pouco de números”. Aí a gente faz, monta palavras, estafetas, exercícios competitivos. Nos anos iniciais música e ritmo, gosto de dar ritmo. Esse ano ainda estou por conta desse projeto, também não deu tanto tempo. Eu gosto de diversificar. Na parte de ginástica coloco o banco, faço eles se arrastarem em cima do banco, monto muito circuito, monto muito com barbante. Muita atividade de barbante em círculo, em roda. Faço jogos cooperativos, competitivos. Agora eu até consegui uns coletes que facilitam a minha visualização porque mistura aquilo tudo eu não consigo saber qual equipe é, e nem eles (P 1).

Além da BNCC utilizo muito o livro “Trabalhando com recreação” do Vinícius Cavallare, inclusive na época da faculdade eu fiz um curso com ele (P 2).

Ambos mencionaram possuir livros nos quais são realizadas consultas, mas apenas P 2 cita o nome de um autor, o qual teve a oportunidade de realizar um curso de formação. Argumentamos assim que o professor de Educação Física não pode abrir mão de cumprir seu

objetivo de desenvolver e problematizar os conteúdos relativos à linguagem ou cultura corporal de movimento, ao custo de abandonar sua identidade profissional já bastante fragilizada, tal qual indica o excerto textual a seguir:

O conteúdo a ser ensinado nas aulas de educação física é o jogo, a ginástica, a dança, o esporte, a luta e outros pertinentes à cultura corporal da região. Ou seja, o conhecimento da disciplina é específico e ela não é ou serve de ajudante às demais matérias escolares, tão legítimas e importantes quanto ela mesma, como criadora e inventora de jogos e brinquedos pedagógicos (FEDERICI, AYOUB e CLARO p.2 e 3, 2004).

Os conteúdos/saberes tematizados nas aulas foram questionados na continuidade das entrevistas. Solicitamos, além disso, que os listassem. Vejamos os relatos doravante.

Bom, no semestre que vem, por exemplo, eu vou trabalhar mais com os jogos porque vai entrar no projeto seguinte, depois do atletismo. Vai ser o futebol para quarto e quinto ano e queimada para primeiro, segundo e terceiro. Trabalho com dança, lateralidade, flexibilidade, geralmente é quase toda aula, eu procuro dar sempre um alongamento diferente. Esportes e lutas eu não dou muito. Jogos cooperativos que entram na parte dos jogos. Geralmente eu gosto de dar um alongamento, um pique, cada vez um pique diferente: pique pega, pique galinha. Eu faço o meu plano de aula só que às vezes eu não guardo o nome da atividade aí eu tenho que olhar no caderno do ano passado para ver, troco o nome das brincadeiras. A minha estrutura é assim; alongamento sempre tem, gosto de dar um aquecimento que entra no pique, e gosto de dar a parte principal. O pique seria uma espécie de aquecimento. Se eu for trabalhar com o primeiro ou segundo ano lateralidade, hoje eu vou usar uma folha, aí eu vejo o que vou fazer com essa folha, às vezes não dá tempo de fazer tudo, às vezes dá, e ao final também costumo dar alguma atividade de volta à calma. Telefone sem fio dou muito, que é tradicional. Passar anel também, de memória, de palavras; eu falo uma palavra, você fala a minha palavra e a sua, o próximo deve falar a minha, a do colega e a dele, e vai indo. De frutas, de palavras, de animais. (P 1).

Olha, eu gosto muito de trabalhar com alimentação saudável, hidratação, cada ano faço de um jeito diferente essas atividades. (P 2).

O relato de P 1 chama atenção pela variedade de atividades listadas. Os jogos tradicionais como: queimada, telefone sem fio, passa anel e piques são mencionados pela mesma, contudo ao revelar a sequência das atividades da aula observamos que a entrevistada se utiliza das brincadeiras de pique como aquecimento preparatório para outra atividade principal. De maneira geral o relato indica haver uma maior preocupação da professora pelo desenvolvimento de habilidades motoras tais como: a lateralidade e flexibilidade. P 2 aponta por sua vez a preocupação com os conteúdos relacionados a saúde e bem-estar.

O teor dos relatos revela igualmente duas concepções diferentes sobre a Educação Física, fato que evidencia a dificuldade da formação ao mobilizar os indivíduos de maneiras absolutamente díspares.

Nas observações de campo das aulas de P 1, apenas na primeira visita foi tematizado um jogo tradicional, o “pique bandeira”. Nas aulas que se seguiram foi realizada a preparação para uma competição de atletismo que já havia sido planejada, com atividades destinadas a este fim. P 2 por sua vez desenvolveu em suas aulas brincadeiras variadas, via de regra variações de jogos tradicionais como o pique pega. Também foram oferecidas muitas estafetas. Brincadeiras populares como as cantigas de pular corda, amarelinha e acrobacias aconteciam ao final da aula na condição de sobram alguns minutos.

Russo (2018, p.78) se depara com a mesma situação em sua pesquisa, vejamos.

Conforme as entrevistas, observa-se que os professores demonstram conhecimento dos Jogos e Brincadeiras Tradicionais, conhecem muitas atividades que pertencem a eles, no entanto, alguns demonstraram que nem sempre situam como parte do conteúdo “Jogo”, trabalha apenas como um apêndice de outros conteúdos, como por exemplo, utilizam de jogos para se chegar ao esporte, fatores como a hegemonia dos esportes, formação e o currículo das escolas favorece essa situação.

Buscamos compreender, ademais, a maneira pela qual costumam avaliar os conteúdos/saberes ensinados. Acompanhem os relatos.

Olha, é perceptível, não sei se porque a gente dá aula há muito tempo. Quem tem habilidade e quem é mais limitado. Não ponho avaliação em termos da mobilidade do aluno. Eu prezo mais a disciplina. Gosto de ver a centralização do aluno naquela aula se está respondendo ao comando ou se está viajando. (P 1).

Na escola utilizamos conceitos. Temos que colocar A,B,C ou D, mas eu avalio muito os alunos, não na parte teórica não, mas na parte prática mesmo, porque tem uns alunos que às vezes ficam tímidos, ficam com vergonha de estar participando. Aí eu chego, sento do lado, converso assim, ó, “vamos participar dessa atividade é super fácil, se errar não tem problema, estamos na escola é para aprender”. Eu converso bastante. Até o aluno criar coragem e ir, sabe? Então, quando o aluno está participando da aula independente se está participando do jeito certo ou do jeito errado, se está fazendo rápido, se está fazendo devagar. Eu os avalio dessa forma, pela participação mesmo das aulas práticas. (P 2).

O aspecto motor novamente é mencionado pela entrevistada P 1 no entanto a mesma diz ter como foco na sua avaliação o quesito disciplina. Dito anteriormente o caráter disciplinador associado à Educação Física trata-se de uma herança do período militar (CARNEIRO, 2009). P 2 expressa em seu relato uma maior preocupação com a dimensão

sócio-afetiva buscando se posicionar como um incentivador para os estudantes. Esta postura encontra maior respaldo nas proposições de ensino renovadoras.

A avaliação é segundo (PEREIRA et.al, 2020) um tema recente na Educação Física, muito em razão de sua “jovialidade acadêmica”. Na esteira de discussões as quais permeiam o estudo é possível constatar uma deficiência na formação em relação a essa temática, o conservadorismo do modelo quantitativo de avaliação usitado com o objetivo de classificar os estudantes atribuindo notas e não de avaliar verdadeiramente o processo de ensino, além da predominância do viés tecnicista pautado na aptidão física. Este último com indicativo de estar se modificando em função das mudanças de concepção acerca da subárea ao longo da história.

A insegurança demonstrada pelos pesquisados quanto ao tema vai de encontro aos achados da pesquisa supracitada.

6.4.1 As Concepções Sobre O(s) Jogo(s) Tradicional(is)

Empós os aspectos mais amplos do estudo, chegamos ao momento específico da pesquisa, uma espécie de apogeu analítico, cujo objetivo foi averiguar as concepções sobre o jogo(s) tradicional(is) dos professores de Educação Física participantes da pesquisa. Para tanto, fez-se a seguinte indagação: Como você definiria o jogo?

É uma representação de vida, você tem que cumprir regras, você tem que saber o limite, tem que saber respeitar o outro. Quando você perde um jogo você tem que saber respeitar. É uma coisa muito difícil de fazer o aluno entender isso. Saber que por ter ganhado o jogo não quer dizer que ele seja melhor, e não quer dizer que amanhã ele não possa perder. Então essa relação do ganhar e perder. A regra, por que ela existe pra que ela existe. Eu gosto muito de explicar, em termos de conteúdo e para a vida, sobre as consequências. Eu acho que praticamente a vida é um jogo, então eu entro muito nisso, não as partes específicas, mas quando fazemos. Nos jogos tradicionais a gente explica, de onde veio, o que remete, para que serve. Alguns eles jogam fora da escola, quando aprendem jogam em casa. (P 1).

É o jogo onde os alunos vão aprender a competir, a lidar com algumas regras. Vão se deparar com a necessidade de tomar decisões o mais rápido possível, da melhor forma possível. São atividades que você tem que estimular o aluno a participar sempre, trabalhar em conjunto. Eu acho muito importante. (P 2).

Logo no início de seu relato a entrevistada P 1 tece uma interessante comparação entre o jogo e a vida. No entanto, no decorrer do seu pronunciamento evidencia-se tratar de uma visão instrumental e aplicacionista do fenômeno. Freire e Scaglia (2003) escrevem a esse

respeito, os autores tratam, porém do jogo na forma de uma dimensão subjetiva da condição humana, enquanto a entrevistada se refere aos jogos (no plural) como práticas sociais. Vejamos o que dizem os autores:

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

Na mesma direção P 2 enxerga nos jogos a possibilidade de desenvolvimento de habilidades necessárias à vida. Não foram encontrados indícios de que os entrevistados tenham tido contato com literatura referente ao jogo.

Prosseguindo com o tema os questionamos quanto ao ensino dos jogos tradicionais e/ou brincadeiras populares. Perguntamos sobre o modo como costumam ensiná-los. Vejamos as respostas.

Sim, organizo assim. O conteúdo que eu vou dar conforme o plano de aula, e aí na medida que eles vão fazendo eu vou explicando. Às vezes tem alguma dificuldade e eu preciso parar e explicar novamente para eles poderem executar, aí eu falo; “esse jogo remete por exemplo a peteca, conhece?”. Eu procuro saber do aluno sobre o que ele traz, se ele tem um conhecimento prévio, se ele não tem, às vezes eu mostro no celular alguma coisa, alguma atividade, como ela é. Como no atletismo, “é desse jeito, é assim a pista”. É assim que eu faço, aí eu explico e eles executam e depois eles falam se gostaram. Às vezes até pedem para repetir alguma coisa. Teve até uma menina que me pediu um alongamento; “O tia vamos fazer o espaguete?” É o espacate eu falei. Jogos também gostam, pedem muito para fazer Rouba bandeira, as séries mais velhas. Tem alguns jogos que eu dou de roda, telefone sem fio também de vez em quando eles pedem, o Morto e Vivo é bem tradicional, nunca vi gostar tanto disso. Eu dou mais no final da aula, sobraram 5 minutos aí eu vou lá e faço. (P 1).

Depende da atividade, Como são crianças de 6 a 10 anos de idade é mais iniciação mesmo. Então, assim, geralmente eu trabalho muito estafeta, coloco ali duas fileiras, quatro fileiras, trabalho muito zigue zague nos cones, espaço de bola. Controle, equilíbrio, lateralidade, gosto muito de trabalhar assim. A parte de iniciação mesmo. (P 2).

Pelo fato de ter mencionado a iniciação perguntamos se tratava da iniciação esportiva. P 2 prosseguiu.

Isso, iniciação desportiva. E depois, geralmente no final da aula, faltando 10, 5 minutos eu costumo deixar um tempo livre para observar o que eles sabem pra ver como vão reagir a atividade. O material que eu usei naquela aula eu deixo disponível para eles nesse tempo livre, para ver o desenvolvimento, a parte da criatividade. Como eles vão estar, como vão falar. Os times pra

poder participar, a comunicação, se tem alguém que assume mais a liderança do que os outros. Eu geralmente gosto de trabalhar assim, até para poder observar o comportamento deles e desenvolver a criatividade. Tem aluno que às vezes a gente pensa que vai ficar acanhado, que não vai participar. Às vezes é o que toma a frente, sabe? Dependendo da atividade. Às vezes o aluno é tímido, mas eu chego ali dou uma atividade que ele gostou muito aí depois na hora do tempo livre ele mesmo vai toma a frente para continuar a fazer essa atividade. Então, assim, tem aluno que surpreende a gente a cada dia. Tenho uma aluna com deficiência nos pés, ela é muito sorridente e participativa. Me pediu para pegar água essa semana. Precisava ver ela descendo aquela rampa correndo, eu: “não precisa correr não, pode ir devagar”. Eu ali e ela com a minha garrafinha, fiquei com medo, morrendo de medo. Também um aluno autista, dei uma atividade com cones, levei os bambolês para serem lançados sobre os cones e ele foi o único da sala que acertou os 4. (P 2).

P 1 relata ter incluso o conteúdo jogos tradicionais em seu plano de aula, tendo como uma de suas preocupações o conhecimento prévio trazido pelos estudantes. Dentre os jogos mais realizados encontra-se o “rouba bandeira”, “brincadeiras de roda”, “telefone sem fio” e “morto e vivo”. Precisamos evidenciar, contudo, que são realizados segundo a entrevistada ao final da aula quando sobram poucos minutos para o fim.

A dimensão motora é privilegiada no relato de P 2, o qual diz trabalhar prioritariamente com estafetas (informação confirmada no diário de campo) e com a iniciação esportiva. Tal como P 1 o participante P 2 costuma permitir que os minutos finais da aula sejam ocupados com atividades de livre escolha dos estudantes, momentos valiosos segundo ele onde estes têm a oportunidade de desenvolver a comunicação e a criatividade.

A capacidade dos jogos tradicionais em promover os valores e códigos sociais, descrita no referencial teórico deste estudo foi observada por Florestan Fernandes (1979) em meados do século passado, entretanto ambos os relatos leva-nos a constatar que o seu potencial está sendo desperdiçado, ao presenciarmos a inexistência de um espaço prioritário nas aulas dos entrevistados para sua tematização, e não apenas alguns minutos que sobraram, de modo que possam fomentar conhecimentos históricos e culturais imprescindíveis para uma formação crítica e autônoma. Igualmente pelo fato destes ficarem limitados à reprodução ou transmissão cultural, olvidando por sua vez o questionamento dos conteúdos propalados.

Dando continuidade a entrevista, perguntamos: “Para que servem o(s) jogo(s) tradicional(is) ou brincadeiras populares? Observemos as respostas.

Pela história, cultura, é o que vem trazendo uma bagagem e na medida em que vai passando o tempo isso vai se perdendo. É a história, vai sumindo a história, então você vai resgatando a cultura, o que tem de bom do passado, vai trazendo. Tem muita coisa, agora que você está falando dos jogos culturais, na infância eu me lembro de jogar pedrinha, passar a mão por

baixo e pegar. (5 marias) Eles fazem na zona rural. Eu lembro porque eu jogava quando era criança, agora estou recordando aqui. Bolinha de gude também tem uns que jogam. Se não acontecesse na escola dificilmente aconteceria em outro lugar, uma ou outra que é enraizada como a queimada eu acredito, mas pode se perder. Acho que pode perder sim, e não vai demorar porque eu lembro que antigamente havia um conhecimento de brincadeiras tradicionais muito maior. Hoje em dia é celular, é tiktok, não têm, em casa eles não fazem. Os da cidade é muito difícil, porque na aula mesmo tem as tiktok, que ficam dançando aí você tem que chamar atenção; “o tiktoker vamos parar? (P 1).

Nossa, eu acho que o mais importante é elas não morrerem, porque quando a gente trabalha isso é um momento que as crianças têm para socialização, de felicidade. E é uma coisa que eles podem saber no futuro e passar para os filhos, para os netos e saber que os pais, os avós também as vivenciaram. Então assim, além da parte lúdica, eu acho que tem a importância de resgatar e não deixar morrer essas atividades. (P 2).

Tanto P 1 quanto P 2 reiteram haver a necessidade do resgate dos jogos tradicionais frente aos avanços da tecnologia e mudança de hábitos da população. Recapitulando o exposto anteriormente, acreditamos que os jogos tradicionais na forma de um elemento do folclore estão condicionados às rupturas e transformações da cultura que se retroalimenta indefinidamente ao longo dos tempos (BRANDÃO, 1986; KISHIMOTO, 1998; NÉIA, 2017).

O fato de a mudança ser inerente ao jogo tradicional não nos isenta, todavia da necessidade de conhecer e entender quais os seus significados e suas consequências na vida das pessoas para assim trazer à tona o que de bom e de ruim podem nos oferecer (SCAGLIA, FABIANI e GODOY 2020).

P 1 ao se recordar do jogo Cinco Marias em sua infância novamente toma consciência destas manifestações abarcarem o repertório das expressões folclóricas, por conseguinte rememora sua realização bem como da brincadeira com bolinhas de gude pelos seus estudantes da zona rural. Em seguida, a entrevistada argumenta sobre a importância da escola na preservação dessas manifestações.

Vale refletir, no entanto, que os jogos relatados, ao que indica, aconteceram de forma espontânea pelos estudantes, o que nos leva a concluir que a instituição escolar, mais por figurar como um espaço socializador do que pela ação educativa institucionalizada, por assim dizer, favorece a prática dos jogos tradicionais pelos estudantes. Da maneira como assevera Brougère (2011) às crianças, tais como a da escola mencionada, não são meras reproduzidas de jogos e brincadeiras, mas importantes agentes na constituição e transformação da cultura lúdica.

Ainda em relação ao relato de P 1, há uma crítica sobre o uso das novas tecnologias pelos estudantes. No terceiro capítulo dessa dissertação trouxemos à baila a discussão sobre o avanço dos jogos eletrônicos na sociedade contemporânea e sua influência na transformação da cultura lúdica. Como se pode perceber no relato da professora, a cultura lúdica vêm sendo influenciada de outras formas até então desconhecidas, ao que vemos os aplicativos de vídeos e demais redes sociais, mesmo não sendo destinadas às crianças, desempenham um papel significativo sobre este estrato cultural relativo ao jogo no momento atual em nossa sociedade.

Sobre o relato de P 2 chama atenção a transmissibilidade entre gerações dos jogos mencionada, característica indissociável do folclore (BRANDÃO, 1986).

Adiante perguntamos em que contexto seria importante ensiná-los. Continuemos a acompanhar os relatos.

Tanto culturalmente, para o conhecimento, para procriar alguma coisa que seja da cultura mesmo, e fisicamente também, para o desenvolvimento motor. Acho que toda e qualquer atividade, tanto para poder desenvolver o cognitivo, o conhecimento corporal, entendimento do corpo, as partes do corpo, o que está afetando. O tradicionalismo também. É gostoso, não é? Para a criança ter como prática. Para conhecer e brincar, não ficar preso no mundo só de tecnologia que não vai trazer benefício nenhum, e passar pra frente, ensinar o coleguinha a brincar na rua, algo que falta muito. Hoje é mais difícil pela violência, mas aqui na cidade também tem a pipa, já fiz atividade de pipa, um campeonato de pipa, mas tem que tomar cuidado porque eles usam chilena, usam o cerol, e gostam muito. Tem um menininho que dizia soltar pipa o dia inteiro. (P 1).

Eu acho que dependendo da atividade é de acordo com a faixa etária do aluno. Queimada por exemplo, para aluno de primeiro ano eu não gosto de ensinar não. Eu ensino assim, separo duas equipes, coloco um pra acertar a bola no outro, uma equipe acertar a bola na outra. Quem for queimado, não conseguir segurar a bola está eliminado da brincadeira. A parte de regras já acho um pouco complexo para esses alunos de 6 anos. A partir do terceiro ano eles já começam a entender melhor. Morreu vai pra geladeira, da primeira não queima, aquelas regras todas. Eu não sei se muda de acordo com a região, mas acho que dependendo da atividade é de acordo com a faixa etária mesmo. (P 2).

Na visão da entrevistada P 1 o ensino dos jogos tradicionais se justifica pelo seu valor cultural e tradicional, além de propiciar o desenvolvimento físico e cognitivo em oposição às atividades realizadas no plano virtual que segundo a mesma não oferecem benefícios. O comentário explicita mais uma vez um caráter instrumental associado aos jogos tradicionais, ou seja, com vistas a se atingir objetivos alheios a ele próprio. Sabemos que o jogo tradicional

é uma produção humana transmitida por gerações ao longo dos anos, ou seja, trata-se de um patrimônio cultural cuja responsabilidade de transmitir às próximas gerações repousa nos ombros do professor de Educação Física. São parte da cultura corporal (Betti, 2013), e por isso precisam abarcar o currículo escolar. Seus contributos para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo devem sim ser considerados, porém não legitimam sua presença enquanto conteúdo a ser ensinado.

A despeito das atividades lúdicas (de jogo) realizadas no ambiente virtual reconhecemos, de maneira divergente a entrevistada, que estas podem sim proporcionar contributos para formação dos indivíduos, desde que respeitadas, obviamente, circunstâncias de tempo, faixa etária e objetivos associados.

Para P 2 a faixa etária do estudante é o principal balizador para o desenvolvimento dos jogos tradicionais nas aulas sendo necessário adequar as atividades às capacidades da turma. O relato do entrevistado, ao molde do que lhe foi transmitido em sua formação, revela novamente uma concepção instrumentalizadora dos jogos tradicionais. Demonstra igualmente uma visão sobre o processo educativo pautado na transmissão do conhecimento à maneira da educação bancária descrita por Paulo Freire (1974), sem que haja, portanto, um posicionamento crítico e a participação dos estudantes na produção do conhecimento vivido nas aulas.

Ainda sobre o relato de P 2 existe uma infinidade de jogos tradicionais que se adequam às diferentes fases da infância e juventude. Conjecturamos na direção das proposições de Vieira (2022) e Neira (2006) existir um interesse político e econômico associado ao currículo da Educação Física que levam essas práticas da cultura popular a serem preteridas por outras experiências como: as estafetas, circuitos de coordenação motora e iniciação esportiva, na medida em que legitimam valores sociais hegemônicos.

A performatividade do discurso esportivo e seus valores como meritocracia, esforço e superação, trabalho em equipe, aprendizado da importância da competição social, até a utilização de grandes eventos esportivos como política regulatória através do entretenimento de massa foram políticas de Estado fundamentais no governo da população brasileira. O conceito de performatividade possui muitas entradas filosóficas, utilizado por vários pensadores de maneiras distintas. Aqui estou usando a partir da filósofa Judith Butler, que por sua vez o desenvolve a partir de Austin (apud Silva, 2008) como forma de focalizar o caráter móvel da identidade, seu vir a ser, tornar-se, um conceito que explica como alguns enunciados produzem aquilo que afirmam. Neste caso específico, como os discursos esportivos produziram o que afirmavam. Tal empreendimento levado a cabo por décadas e regado com muitos recursos tornaram os esportes onipresentes nas escolas brasileiras. (VIEIRA, 2022 p.77).

Outro motivo está relacionado ao cotidiano dos docentes que encontram maior facilidade em lidar com atividades na qual não exista o protagonismo dos estudantes que geralmente devem permanecer em filas e se revezar nas tarefas, o que por sua vez contraria a perspectiva defendida por Vago (2009) em que caberia à escola conscientizar os estudantes de sua relação ativa com a cultura e não apenas na condição de consumidores conformados com suas mazelas, o que por sua vez agrada muito mais a supervisão pedagógica e direção da escola, tal como identificado no ritual de chegada dos estudantes para a aula. (vide diário de campo em apêndice).

Na continuidade inquiririmo-los a respeito dos aportes teóricos (livro, currículo, texto) aos quais recorrem para planejar e organizar o ensino dos jogos tradicionais ou das brincadeiras populares? Percorramos as respostas.

Tenho livros, alguns livros que vêm pra escola eu vou pegando. Vejo o que tem de bom, o que pode me servir. Adapto uma atividade ou outra. Tenho o livro de jogos cooperativos também. Procuo na internet, sempre procuro alguma coisa para fazer. (P 1)

Além da BNCC e do livro “Trabalhando com Recreação” tem uns dois livros lá na escola que eu costumo pegar muitas atividades, são livros do governo mesmo, um não sei se chama “Vivendo e aprendendo” ou “Aprendendo juntos”. Tem um de Educação Física, então eu costumo pegar umas atividades de lá. (P 2).

Os entrevistados alegam possuir livros e utilizar o acervo das escolas. P 1 diz realizar pesquisas na internet e P 2 menciona a BNCC como referencial. Ambos não apresentaram o nome dos autores e nem mesmo conceitos mais elaborados sobre o jogo tradicional.

Fica evidente mais uma vez que os participantes desconhecem o conceito de jogo na forma de expressão/estado subjetivo do homem (HUIZINGA, 2014; FREIRE 2012; CARNEIRO 2009; 2017). Estes associam, todavia, o significado do termo às práticas culturais ou jogos no plural, ou seja, o jogo e os jogos são tratados enquanto sinônimos (SCAGLIA, FABIANI e GODOY 2023).

A instrumentalização usitada com vistas a desenvolver atributos físicos, emocionais ou cognitivos encontra respaldo nesta lacuna formativa, já que os profissionais desconhecem a essência do fenômeno e conseqüentemente não sabem como lidar com ele, a não ser pela maneira a qual foram ensinados.

A avaliação dos jogos tradicionais correspondeu a nosso último questionamento. As respostas estão descritas a seguir.

A parte de saber sobre esse desenvolvimento é pela conversa, mas na parte de avaliação de jogos eu costumo às vezes anotar alguma coisa que precisa ser revista. “Essa sala tem dificuldade de cumprir regras”. Eu sempre paro a atividade e explico de novo, e de novo, mas tem sempre aquele que burla. Tem sempre aquele que por mais que você explique, e aí eu já entro com intervenção, por exemplo; “é proibido passar na área vermelha”, ele vai lá e passa. Passou uma, passou duas, passou três, pra fora. E a parte de entendimento eu faço pequenas anotações para ver o que tem que retomar e o que precisa observar. (P 1).

Observando a participação também. Infelizmente a Educação Física não reprova então eu sei que no final do ano todos os alunos da parte de Educação Física vão estar no próximo ano. Não falo isso com meus alunos porque se não vou estar desestimulando a participação nas aulas então eu falo que se não participar vai ficar com nota ruim no boletim, tento colocar um pouco de medo pra incentivar eles a participar. A princípio eles ficam com medo de participar, mas quando começam a participar eles vêm que não é um bicho de 7 cabeças e participam tranquilamente. (P 2).

Tanto para P 1 quanto para P 2 a observação das atividades práticas corresponde ao principal método avaliativo. O fato de não existir a reprovação na disciplina foi expressa por P 2 como algo negativo que desestimula a participação dos estudantes. No relato de P 1 observa-se que sua principal preocupação está no desempenho e disciplina apresentados pelos estudantes.

Existem muitos métodos de avaliação, dentre eles a prova escrita e oral, trabalhos em grupo, seminários e a observação da rotina. Cabe ao professor definir o melhor instrumento em função da sua realidade docente. Quanto ao problema da reprovação levantado por P 2, pesquisas demonstram que esta não favorece o aprendizado além de aumentar a evasão.

Sobre os saberes avaliados por P 1 concordamos com Darido (2012) ao asseverar que o conteúdo deve ser ofertado nas três dimensões do ensino, conceitual ou “saber sobre”, onde são apresentados os aspectos históricos e constitutivos do conteúdo; procedimental ou “saber fazer”, que trata da prática, suas técnicas e regras; e a dimensão atitudinal ou “saber ser”, correspondente aos valores ou atitudes que podem ser aprendidos à partir da atividade.

Retomando o referencial teórico acerca da temática da avaliação em Educação Física, as informações apresentadas vão uma vez mais ao encontro dos achados de Pereira (et. al 2020), pelo olhar tecnicista lançado aos conteúdos mas também pela precariedade da formação que não trata com profundidade a questão, que como vimos anteriormente, é incapaz de produzir um significado universal para os profissionais quanto aos seus objetivos e os atributos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É que a viola fala alto no meu peito, mano,
e toda moda é um remédio pros meus desenganos.
É que a viola fala alto no meu peito humano,
e toda magoa é um mistério fora desse plano.
Pra todo aquele que só fala que eu não sei viver,
chega lá em casa pra uma visitinha,
que num verso ou num reverso da vida inteirinha,
há de encontrar-me num cateretê,
há de encontrar-me num cateretê.*

Rolando Boldrin

Aproximamo-nos do fechamento dessa empreitada investigativa, mas antes de trazermos nossas últimas considerações apresentaremos ao leitor as impressões deste professor pesquisador que vos fala sobre a trajetória do mestrado profissional e da pesquisa.

7.1 Contribuições do Mestrado Profissional e da Pesquisa para Vida e Formação de um Professor Pesquisador

Passados 10 anos de docência no ensino público, inúmeras experiências na bagagem, na mesma proporção das dificuldades e descontentamentos, esta empreitada proporcionou, sem nenhuma dúvida, experiências decisivas em muitos aspectos. Cursar o mestrado representou uma conquista surpreendente, não apenas em termos profissionais, percebo que fui transformado e fortalecido por cada descoberta dessa caminhada, sinto-me mais capaz de enfrentar as mazelas de uma sociedade fundamentada na exploração e no egoísmo, que propaga através da escola um culto ao individualismo e à ditadura da eficiência, deixando-nos cegos sobre o que realmente importa, sobre nossa própria essência “brincante” e, portanto, livre.

As disciplinas cursadas e os saberes compartilhados no programa em discussões profundas sobre educação, filosofia, cultura e sociedade foram extremamente enriquecedoras. Recordo-me de uma fala do meu orientador, professor Kleber Carneiro em que dizia em tom de perplexidade o absurdo de “retornar para casa após uma aula sendo a mesma pessoa que chegou”, tal como o filósofo grego Heráclito ao pronunciar que “não se nada duas vezes no mesmo rio”, pois as águas que o fazem sempre novo ao passarem por ele são como o conhecimento que passa por nós e igualmente nos renova. Aprender segundo as palavras do professor João Freire (2012) é uma condição da existência humana, pois nascemos

imperfeitos diferentes dos animais, o que nos obriga a realizar uma segunda gestação no seio da cultura. Sinto que esta se estende até o final dos nossos dias.

O aprendizado do jogo na sua essência e o reconhecimento da sua importância para uma vida em plenitude, respondem em grande medida na transformação pela qual passei, mas também o reencontro com os jogos tradicionais que durante a infância foram motivo de profunda alegria. Percebo agora que a liberdade que o jogo precisa para se manifestar (HUIZINGA, 2014), cada vez mais restrita nos dias de hoje, não nos afasta apenas do ato de jogar, mas nos distancia do que somos realmente. Desejo seguir um “ser-brincante”, mesmo sabendo que as amarras ideológicas que controlam nossas formas de pensar e existir no mundo são difíceis de desatar.

O contato com o folclore traduzido nas diferentes expressões da cultura popular levou-me ao encontro de uma identidade cultural interiorana, simples e ao mesmo tempo rica de sabedoria, alegria e perseverança, raízes profundas pelas quais me sinto honrado em carregar.

Os trechos de músicas que abrem os capítulos deste trabalho são obras de artistas que souberam traduzir em versos a cultura do nosso povo. Presto através das mesmas uma singela homenagem aos nossos folcloristas, especialmente ao grande Rolando Boldrin que “foi embora antes do combinado” no final de 2022, sem que recebesse as merecidas homenagens.

De maneira análoga aos professores da pesquisa, antes desta empreitada investigativa não dispunha de muitos dos saberes a que me presto aqui a compartilhar, tendo-os adquirido nessa jornada, fato que revela e comprova a relevância da formação que o mestrado pode proporcionar.

Os jogos tradicionais, tal como na infância dos pesquisados, marcaram profundamente esta etapa da vida deste que voz fala. Igualmente, na escolarização por mim lembrada estes também eram instrumentalizados e encontravam guarida nos poucos momentos de liberdade que a escola permitia. Nas lembranças acerca das aulas de Educação Física, ao molde do que foi descrito por ambos os pesquisados, estas eram tratadas como passa tempo, um descanso da rotina extenuante das disciplinas “verdadeiramente importantes”, e alguns professores do conteúdo, outrossim, praticavam o “rola bola” ou não se importavam se os estudantes estavam ou não participando.

Na graduação, como revelado no preâmbulo desta dissertação, o contato com determinados professores foi crucial na construção de minha identidade professoral, no que acreditava corresponder o papel da Educação Física na escola. Do contrário, não resta dúvidas que conservaria concepções muito parecidas às deles sobre esse componente curricular, por

consequente não teria participado de projetos de extensão e congressos nem realizado pesquisas, muito provavelmente não iria cursar o mestrado em Educação.

De modo semelhante vivi e vivo a docência no ensino público, seus desafios e incoerências. Gostaria assim, de expressar minha profunda admiração aos colegas professores de Educação Física que dentro das suas condições fazem o melhor para contribuir com a vida e formação de centenas de crianças e jovens. Anseio que esta experiência seja um incentivo a outros educadores na busca pelo desenvolvimento profissional, mesmo que este objetivo pareça cada vez mais distante, em detrimento à desvalorização da ciência e educação em nosso país.

7.2 Sobre os Resultados Obtidos

Três conceitos foram centrais no desenvolvimento da pesquisa, o entendimento das **concepções** na forma de saberes consolidados sobre determinados temas que são produzidos ao longo do tempo e das experiências dos indivíduos (BRESSAN, 2014). O **jogo** na condição de um estado subjetivo do homem, um substrato ontológico da própria condição humana que se manifesta em diferentes práticas sociais (HUIZINGA, 2014; CALLOIS, 1990; CARNEIRO, 2009, 2017); e o **folclore**, designando a cultura popular que compreende não apenas as lendas e seus personagens, mas também as festas, a culinária, as expressões da língua, causos, danças, os jogos tradicionais dentre outras manifestações (BRANDÃO, 1984).

Apoiando-nos no referencial teórico sobre esses conceitos, tal-qualmente na Educação Física e suas transformações, seguimos na busca de compreender como se deram a construção das concepções de dois professores do referido componente curricular à respeito de suas práticas pedagógicas com as expressões do jogo tradicional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro eixo epistemológico da entrevista foi dedicado à identificação e investigação da relação dos participantes com os jogos tradicionais e o folclore durante a infância.

Constatamos a presença dos jogos tradicionais na referida etapa da vida e seu lugar privilegiado na memória de ambos os participantes. Identificamos em paralelo que essas experiências influenciaram o modo como os jogos tradicionais são ensinados pelos mesmos.

O folclore igualmente esteve presente durante o período. Os entrevistados, porém, ao não serem capazes de reconhecer os jogos tradicionais, dentre outras manifestações da cultura

popular na forma de expressões do fenômeno, demonstraram possuir concepções limitadas sobre o tema, circunscritas apenas às lendas e seus personagens.

A próxima etapa de nossa incursão investigativa teve como propósito desvelar o lugar do jogo, do folclore e da Educação Física no período de escolarização dos participantes, desde o ensino infantil até a pós graduação.

Descobrimos ter existido a ausência do professor de Educação Física na Educação Infantil de ambos os participantes, olvidando por sua vez o contato com o jogo nessa etapa tão importante do desenvolvimento infantil.

No Ensino Fundamental as aulas de Educação Física estiveram em alguns momentos à cargo da professora regente da turma ou mesmo de estagiários, e quando na responsabilidade do professor especialista, este exercia, quando muito, a tarefa de um recreador, ou seja, sem que houvessem intencionalidades pedagógicas durante as aulas.

Os relatos indicaram a existência de uma desvalorização da Educação Física à época, carência de espaços adequados e materiais básicos para a realização das aulas, portanto, um desinvestimento pedagógico. Além da negação do(s) jogo(s) tradicional(is), tanto sobre a responsabilidade das professoras regentes quanto dos especialistas, na melhor das hipóteses ocorrendo sua instrumentalização. De maneira oposta, a pujança do jogo se revelou presente na memória não só dos participantes, mas também de pais e avós de alguns estudantes que indiretamente foram mencionados na entrevista, não deixando dúvidas sobre sua relevância.

A comprovação de que os jogos tradicionais correspondem a manifestações folclóricas pôde ser identificada nos relatos dos entrevistados sobre a relação entre as brincadeiras “corre cotia” e “pato ganso”, de onde se constata a transformação característica da cultura popular, bem como a variação da nomenclatura observada no brinquedo foguetinho igualmente nomeado como “barangandão” por P 1, características indissolúveis dos saberes folclóricos.

Quanto ao folclore, observamos que em todo o processo de escolarização este foi ensinado de maneira restrita, situado em apenas uma de suas formas de expressão, mas sua manifestação ocorria expressivamente na rotina descrita tanto por P 1 quanto por P 2, como exemplo podemos citar as festas e danças típicas, ou a lenda da “loira do banheiro”, ou ainda mesmo os próprios jogos tradicionais, apesar de não terem consciência à esse respeito já que não foram ensinados sobre sua constituição na forma de expressões da cultura popular.

A respeito do jogo (tradicional) o que se constatou foi sua instrumentalização em todas as etapas, da infância ao Ensino Superior. Pelo que indicam os relatos, sempre tratado na forma de método para se atingir objetivos alheios a ele próprio. Como para se aprender um esporte ou desenvolver capacidades físicas. Não observamos o jogo (tradicional) sendo

posicionado na forma de conteúdo, o que revela seu desprestígio (e da cultura popular) em detrimento do esporte ou da ginástica, o negligenciamento do seu valor histórico e cultural inestimável. Por consequência, constatamos que seu potencial formativo e humanizador, que durante séculos contribuiu para transmissão dos códigos e valores sociais entre gerações (FERNANDES, 1979) estão sendo negados aos estudantes, logo pelo professor de Educação Física que tem como objetivo profissional ensinar sobre os conteúdos que compõem a cultura corporal (BETTI, 1993) a qual os jogos tradicionais estão inscritos.

As informações da entrevista e das observações de campo não deixam dúvida sobre a ligação direta que existe entre a formação dos pesquisados e a maneira pela qual esses temas são abordados em suas aulas, um indicador significativo sobre a urgência de se adotar medidas para que os cursos de formação destinem maior atenção em âmbito curricular ao ensino do jogo e dos jogos tradicionais em toda sua complexidade, bem como à respeito dos referenciais teóricos, o que por sua vez, cumpre ou deveria cumprir, a tarefa de sustentar cientificamente a práxis pedagógica do educador. .

Quanto à graduação realizada, os relatos de P 1 e P 2 demonstraram algumas das dificuldades enfrentadas nessa etapa da formação. O traslado até a instituição de ensino, a necessidade da conciliação com o trabalho que garantia o pagamento das mensalidades são alguns exemplos. Revelaram ainda a estrutura deficiente das instituições e a inexistência da pesquisa e extensão, fatores imprescindíveis à formação.

Outro ponto de extrema relevância, diz respeito à falta de clareza quanto às atribuições e objetivos do profissional em Educação Física, uma lacuna formativa que merece bastante atenção haja vista a histórica desvalorização da disciplina na escola. Hora, se não somos capazes de justificar a presença do componente na grade curricular, tampouco podemos reivindicar seu reconhecimento e importância. A inclinação de P 1 para as ciências biológicas, destarte a confusão entre licenciatura e bacharelado comprovam este quadro.

O tema jogo, via de regra, foi tratado de maneira superficial como conteúdo de recreação ou de forma instrumentalizada servindo a outros fins, fato que justifica a atuação profissional realizada tanto por P 1 quanto por P 2.

Na sequência nos dedicamos a compreender como os participantes desempenhavam o trabalho pedagógico com a disciplina tendo como foco o ensino dos jogos tradicionais.

Perguntados sobre as principais dificuldades encontradas, nos chamou a atenção o pronunciamento dos dois sobre a carência das escolas rurais em comparação às urbanas, seus espaços e materiais precários. A relação entre os jogos tradicionais com o meio rural

(CARNEIRO, 2018) nos levou a refletir sobre as transformações da cultura lúdica. Por conseguinte, o fechamento das escolas no campo em função do êxodo rural e o desaparecimento/transformação de expressões seculares do jogo tradicional. A “quadrilha”, dança típica da cultura popular oriunda do campo, ao ser mencionada no relato de P 2, nos conduziu à refletir sobre as mudanças das expressões folclóricas e a maneira pela qual acontecem em detrimento de relações de poder (FOUCAULT, 1989) de uma cultura hegemônica sobre a outra.

As observações de campo, juntamente com as entrevistas demonstraram por sua vez que os jogos tradicionais encontram-se em lugar de pouco prestígio na prática pedagógica dos professores, seu aparecimento durante as aulas consistiu em sua instrumentalização para o desenvolvimento de capacidades físicas ou para o aprendizado esportivo. Contudo, quando houve à disposição dos estudantes momentos de liberdade, minutos que restavam para o final das aulas, ou quando estes os reivindicaram na forma da “indisciplina”, assistimos os jogos tradicionais reinarem de forma absoluta no gosto das crianças.

Outro fato identificado foi a prevalência de alguns jogos tradicionais. Os espaços e materiais disponíveis na escola, mas também a capacidade de envolver a turma foram razões para a realização de algumas modalidades no ambiente escolar. À esse respeito, e à partir do excerto de Callois (1990), em que o autor situa o jogo enquanto um reflexo dos valores que permeiam a sociedade em dado momento histórico, confirmamos a afirmação de Kishimoto (1993) de que as manifestações do jogo tradicional que permanecem vivas o fazem pelo fato de conservarem características que se identificam com as demandas sociais do tempo presente.

Buscamos para a conclusão da entrevista, etapa especialmente importante, perguntar aos participantes como eles concebiam o jogo, o folclore e a Educação Física.

A respeito da Educação Física, esta é concebida pelos dois de forma bastante genérica, revelando uma miscelânea de entendimentos, o que tem como consequência uma confusão em relação aos objetivos e atribuições da disciplina.

Quanto ao referencial teórico utilizado, a BNCC juntamente das pesquisas realizadas na internet obtiveram destaque nas falas dos entrevistados. A esse respeito Tardif (2004) descreve como ativismo pedagógico a prática do professor de abarcar em suas aulas conhecimentos desprovidos de sustentação científica. Conjecturamos igualmente se tratar de uma necessidade da ação pedagógica a promoção por parte do professor de espaços de discussão onde os estudantes possam se posicionar criticamente e que sejam incentivados a criar novos saberes.

A formação em nível superior, como dito anteriormente, não foi capaz de produzir nos participantes o entendimento claro em relação aos seus objetivos pedagógicos, permitindo assim que os mesmos na falta de clareza dos seus atributos assumissem a posição de meros reprodutores de atividades.

A relação com colegas da escola esteve diametralmente associada com a questão acima abordada, sendo por nós problematizada com o surgimento de questões relativas à especificidade do conteúdo e a interdisciplinaridade nos relatos das entrevistas. Os fatos observados nos levam a confirmar a relação inerente entre a desvalorização da profissão e essa deficiência formativa, imputando ao professor de Educação Física uma posição subalternizada em comparação aos profissionais das demais disciplinas escolares.

Os questionamentos realizados aos participantes sobre o jogo revelaram que os mesmos desconhecem a concepção deste na forma de um fenômeno subjetivo, tratam-no na condição de práticas sociais ou jogos no plural. Na esteira das contribuições de Scaglia, Fabiani e Godoy (2020), o jogo é confundido com jogos, que na verdade correspondem a práticas sociais potenciais na construção da ambiência do jogo (estado lúdico).

A investigação nos mostrou igualmente que existe por parte de ambos os participantes a necessidade do resgate dos jogos tradicionais, em vias de desaparecer em função do avanço das novas tecnologias e demais transformações sociais. Para a participante P 1, o crescente interesse das crianças pelos aplicativos e jogos virtuais, em detrimento dos jogos tradicionais, representa um problema e não contribui para a vida destes indivíduos. Reforçamos, todavia, o argumento de que as expressões folclóricas, os jogos tradicionais por extensão, na condição de produtos culturais, estão fadados a se modificarem na direção das crenças e valores que a sociedade impõe e lhe é imposta pela cultura. Isso não significa, no entanto, que devemos nos conformar com os rumos tomados pela cultura lúdica, e sim compreender as consequências de tais mudanças, e mais ainda, precisamos, enquanto professores de Educação Física, estarmos capacitados a promover experiências de jogo significativas no que diz respeito a formação dos estudantes.

Por fim, as informações resultantes da pesquisa assinalam, resguardados os limites referentes ao número de participantes (dois apenas) e o fato destes se encontrarem na mesma região geográfica, a necessidade da realização de mais pesquisas que comprovem os resultados em contextos distintos, bem como de um maior investimento na formação, inicial e continuada dos professores. Como relatado, o empreendimento se justifica pela pujança constatada do jogo (tradicional) em contraste ao despreparo dos docentes em abordá-lo no currículo.

7.3 Produto Educacional

Trata-se de um artefato formativo que pode ser construído em diferentes formatos como: cursos ou minicursos de formação, palestras, portfólios, vídeo-aulas, cartilhas, oficinas dentre outros. São elaborados tendo como objetivo a socialização dos saberes produzidos no âmbito das pesquisas realizadas nos cursos de mestrado na modalidade profissional.

Como forma de contribuirmos para essa imprescindível tarefa que encurta o espaço que separa a universidade da escola (ZEICHNER, 1993) optamos pela realização de uma oficina de formação cotejando “O lugar do(s) jogo(s) tradicional(is) na escola”, destinado aos professores e demais profissionais que atuam nas instituições onde foram realizadas as visitas de campo. Pretendemos com a proposta debater as concepções sobre o jogo (tradicional), o folclore e a educação e gerar reflexões que possibilitem um melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos temas.

Um portfólio foi também confeccionado, servindo como material de apoio do trabalho (em anexo).

Quatro momentos compreenderam a dinâmica do proposto:

- 1- Apresentação de um referencial teórico erigido à partir da pesquisa, com vistas a compartilhar as principais teorias e concepções sobre o jogo e o folclore;
- 2- Discussão sobre possíveis abordagens pedagógicas com o tema jogo(s) tradicional(is) e a produção de um plano de aula;
- 3- Experiência prática com a visita do pesquisador a escola para a experimentação de um dos planos elaborados junto de um(a) dos(as) educadores(as) em sua turma.
- 4- Avaliação na forma de uma roda de conversa com a professora e seus estudantes e a socialização dos resultados à comunidade escolar.

As oficinas foram realizadas entre os dias 20 e 27 de fevereiro de 2024, em acordo com a direção das escolas e seus profissionais.

A primeira etapa, em ambas as escolas, foi realizada durante a reunião pedagógica semanal. Os professores e equipe gestoras nas duas ocasiões foram extremamente receptivos. Durante a exposição do referencial teórico foram suscitadas discussões profícuas com a participação de uma parcela significativa dos presentes.

O caráter subjetivo e imanente atribuído ao jogo correspondeu a um ponto alto da discussão. Revelando por sua vez o desconhecimento dos presentes quanto a esta característica do fenômeno lúdico.

A contação de histórias desvelada como uma potencial manifestação do estado subjetivo do jogo, ou seja, na forma de uma experiência lúdica, tanto para os ouvintes quanto para o contador, e não apenas palavras pronunciadas de forma mecânica - decodificando palavras – serviu como exemplo durante a fala do pesquisador para justificar a concepção do jogo enquanto estado interior, expressão subjetiva dos indivíduos (HUIZINGA, 2014).

Ao retornar até a escola para as etapas subsequentes uma professora relatou ter modificado sua práxis pedagógica quanto à contação de histórias após a exposição acima descrita, incorporando por sua vez emoção e maior desenvoltura na tarefa, a fim de produzir mais atenção (estado lúdico) nos estudantes.

Outrossim, a problemática dos jogos tradicionais e suas transformações na atualidade renderam interessantes reflexões. Desta vez, as transformações da cultura lúdica – formas de vivenciar o jogo na sociedade – foram contextualizadas com a incidência dos avanços tecnológicos e suas consequências para as gerações futuras. A esse respeito, vários professores se pronunciaram indignados com o tempo ocupado pelas crianças nos smartphones.

Outro mote para discussão do tema, mas também por um viés político, tratou-se da “quadrilha”, dança comumente realizada durante as festividades juninas nas escolas. Como mencionado anteriormente, a urbanização do país levou a transposição dessa expressão folclórica rural para as cidades, onde também, foi-se abandonando seu caráter religioso e incorporando uma conotação jocosa em relação às pessoas do campo.

Alguns professores se mostraram sensibilizados com a questão, se posicionando em defesa dessa parcela da sociedade, enquanto outros argumentaram que a sobrevivência da quadrilha estaria estritamente associada com esse caráter de deboche. Argumento que não leva em consideração, dentre outras consequências, o sofrimento gerado a essa parcela da população.

Ainda sobre o assunto, com intuito de exemplificar que as transformações dos jogos tradicionais e da cultura lúdica podem proporcionar também contributos para a emancipação do homem, mencionamos o abandono pelas crianças da brincadeira de matar passarinhos, também a possibilidade de oferecer aos estudantes experiências até então economicamente inviáveis através do ambiente virtual, como a prática de esportes como o automobilismo ou o surf.

Outro exemplo adveio das variações da queimada. Relutantes em relação aos benefícios das novas formas de experimentar a brincadeira, justificamos aos professores que a mudança de algumas regras podem proporcionar interações mais democráticas e significativas para mais jogadores, como na modalidade que a área chamada de “morto” ou “geladeira” engloba também as laterais (queimada 4 lados), ou na chamada “queimada xadrez”, onde os jogadores assumem personagens com “poderes” que impactam em novas estratégias e comportamentos de jogo (FREIRE e SCAGLIA, 2003).

Com a aproximação do final do tempo previsto, haja vista o debate não ter se esgotado, solicitou-se aos professores presentes a elaboração de planos de aula tematizando o jogo para turmas do Ensino Fundamental anos iniciais. Dentre as propostas sugeridas encontramos a realização de uma “feirinha”, brincadeira de “faz de conta” onde os estudantes jogadores assumem papéis de consumidores e vendedores com o objetivo de aprender a matemática financeira. As músicas também foram assinaladas, como instrumento de alfabetização.

Os planos de aula, na sua totalidade, foram elaborados à partir de práticas potenciais de jogo figurando na condição de método para o desenvolvimento da alfabetização ou ensino matemático.

Em acordo com um dos professores de cada escola, bem como de seus gestores, mas também devido à disponibilidade de horários do pesquisador, realizamos intervenções pedagógicas relativas ao respectivo plano de aula dos educadores, respaldados pelo referencial teórico socializado nas reuniões.

Plano de aula 1 – professora da escola azul

Tema: Ensinando as vogais com música

Apesar de nossa busca por firmar uma relação de reciprocidade e confiança com os professores participantes da oficina, apenas alguns se dispuseram em aplicar os planos de aula, com a participação do pesquisador, e em suas respectivas turmas. Devido à disponibilidade de horário foi possível o acompanhamento de apenas uma professora de cada instituição de ensino.

Na escola azul, a educadora transpareceu estar receosa quanto a minha presença, fato justificável, quando observamos a histórica relação de distanciamento entre escola e universidade (ZEICHNER, 1998). A fim de tranquilizá-la me dispus a ajudar na tarefa, propondo que trabalhássemos juntos.

Em seu plano de aula, a mesma sugeriu a utilização de uma música com o objetivo de promover a memorização das vogais pelos estudantes. A aplicação da atividade aconteceu após a rotina inicial das aulas e a correção da tarefa deixada para casa do dia anterior.

Os alunos foram convidados a se levantar e se posicionar ao lado das carteiras, então a professora reproduziu a canção através de seu smartphone, com os estudantes cantando juntos e realizando movimentos coreografados. Observou-se que a atividade foi bem recebida, estando a maioria dos mesmos envolvidos pela experiência lúdica (de jogo).

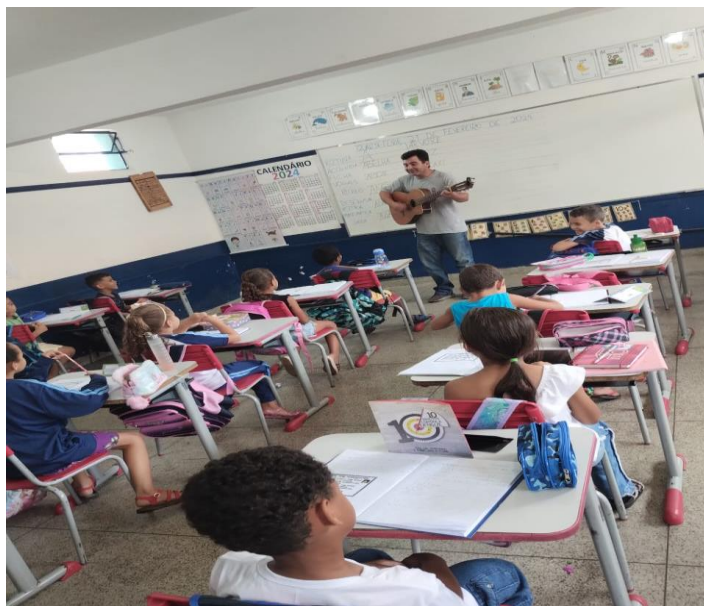
Fotografia 1- Ensinando as vogais com canção



(OLIVEIRA e CARNEIRO, 2024)

Na sequência, e previamente combinado, cantamos a tradicional música do sapo ao violão com as crianças, onde na forma do desafio se troca cada uma das vogais a cada repetição do verso: “o sapo não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer, mais que chulé”.

Fotografia 2- O sapo não lava o pé ao violão



(OLIVEIRA e CARNEIRO, 2024)

A resposta dos estudantes foi bastante significativa em relação à ambiência do jogo (estado lúdico). O fato de termos tocado ao violão, uma aparente novidade para os mesmos, favoreceu o envolvimento das crianças. Também o caráter desafiador da atividade, potencializado com dizeres do tipo: “Quero ver quem sabe qual a vogal que vem depois do i”, ou “ Cantar com a vogal u é muito difícil, vocês não vão conseguir”, contribuíram para a ambiência do jogo pela turma.

Plano de aula 2 – professora da escola amarela

Tema: Aprendendo matemática com a queimada

A intervenção na escola amarela aconteceu no período da manhã, com estudantes de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, predominantemente vindos da zona rural.

O plano de aula produzido pela professora propunha a utilização da queimada como experiência a ser contextualizada para o ensino matemático.

Ao adentrar a sala de aula e cumprimentar a turma e a educadora, a mesma logo me apresentou e informou o motivo da minha visita bem como da proposta de realizarmos um jogo de queimada. Informação comemorada com euforia pelos estudantes.

Antes de nos deslocarmos para um pequeno pátio nos fundos da escola perguntamos para a turma como poderíamos dividir as equipes, e logo, um garoto respondeu que era preciso “tirar par ou ímpar”. Após uma movimentada conversa sobre quem escolheria os times dois

estudantes foram selecionados e realizaram o jogo para a escolha das equipes. De um lado dois e do outro cinco. Em seguida a professora se pronunciou:

- Dois mais cinco é?
- Sete professora. (turma)
- Muito bem! E sete é par ou ímpar?
- Ímpar (alguns alunos).

Equipes divididas fomos até o pátio, mas foi preciso ainda delimitar os espaços e as regras. Utilizando passadas longas como instrumento de medida um aluno realizou a tarefa usando as sandálias dos colegas. Seis para cada lado. Quanto às regras foi acordado que boladas nas mãos e cabeça não queimavam.

Fotografia 3- Preparando o jogo



(OLIVEIRA e CARNEIRO, 2024)

A brincadeira foi um verdadeiro deleite para as crianças, empolgação e alegria evidentes. Houve equilíbrio entre as equipes, e aos poucos foram percebendo que o trabalho em equipe auxiliava na tarefa de queimar os adversários. Alguns alunos se destacavam segurando a bola arremessada e contra-golpeando na sequência, enquanto a maioria virava as costas para a bola, se tornando alvos mais fáceis para se queimar.

Fotografia 4- Jogo de queimada na escola

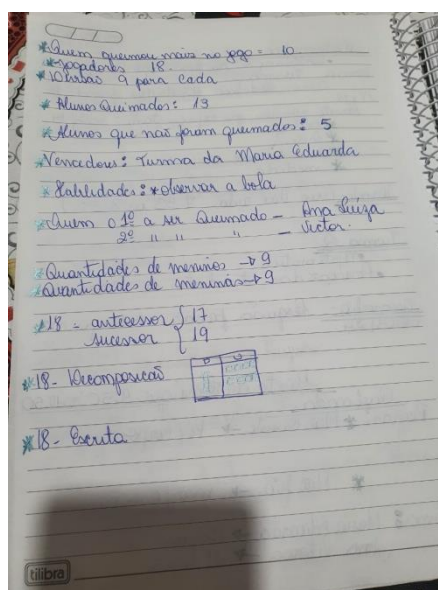


(OLIVEIRA e CARNEIRO, 2024)

Com o final do jogo retornamos para sala com o objetivo de debater a atividade e conectar ensinamentos matemáticos a ela. Perguntamos sobre as sensações experimentadas, e escolhas realizadas durante a partida. Depois de conter a euforia, os estudantes disseram que a equipe vencedora havia trabalhado mais em equipe, passando a bola com mais frequência. Mencionaram também que o grupo possuía um jogador muito bom que arremessava muito forte. Argumentei que o motivo do colega ser bom era pelo fato dele não ter medo da bola.

A professora perguntou-lhes por sua vez sobre quantos estudantes haviam conseguido queimar outros participantes e quantos haviam sido queimados, se aproveitando na sequência das informações para abordar conceitos matemáticos; sucessor e antecessor e decomposição.

Fotografia 5- Dados matemáticos sobre o jogo de queimada



(OLIVEIRA e CARNEIRO, 2024)

Avaliação

Em que pese a instrumentalização das brincadeiras e por vezes sua descontextualização, em alguns momentos, como na canção do sapo que se nega a lavar o pé ou no tradicional par ou ímpar para divisão das equipes, foi possível constatar lampejos da tão almejada interdisciplinaridade, algo reconhecidamente distante no modelo pedagógico convencional. Além do mais, trouxemos alegria e uma experiência desafiadora, para o que provavelmente seriam mais algumas aulas convencionais desprovidas de movimento; condições imprescindíveis (SCAGLIA, 2003; CARNEIRO, 2009) para uma educação sensível às demandas atuais da sociedade.

Por fim, as observações e diálogos com os professores e estudantes revelaram em acordo com os achados de (BRESSAN, 2014) que o jogo, manifestado em diferentes práticas sociais, representa um método alvissareiro na tarefa de educar. Todavia, constatamos existir ainda uma dificuldade em romper com as práticas tradicionais de ensino, pelas quais se vale a lógica produtivista, imersa na sociedade, para garantir sua perpetuação. Como resultado, a tematização do(s) jogo(s) tradicional(is) na forma de conteúdo, ou seja, com o reconhecimento da sua imensurável riqueza histórica e cultural, são ofuscadas pelo argumento das “exigências curriculares”, um obstáculo de difícil transposição no que se refere o seu reconhecimento na escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. M. P. **Jogo, Cultura e Imaginação:** aproximações histórico-culturais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.97-105, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>
- AMBROSIO, M. V. B. **A Professora Generalista nas Aulas de Educação Física:** Saberes e Práticas. *Fiep Bulletin - Volume 80 - Special Edition - Article I - 2010* ([Http://Www.Fiebulletin.Net](http://Www.Fiebulletin.Net)) PUCMINAS/Belo Horizonte/Minas Gerais.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Wmf Martins Fontes, 6º edição, 2011, São Paulo.
- BARATA, C. G. C. B. **Mulheres da montanha:** corporeidade, dor e resistência entre indígenas. Dissertação de mestrado acadêmico, Programa de Pós Graduação em Antropologia (UFPA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, 2018.
- BATALHA, C. S.; CRUS, G. B. **Ensino de Dança na Escola:** Concepções e Práticas na Visão de Professores. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, volume 15, nº1, Jan. /Mar de 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOLZAN, D. **Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BECKER, Fernando **A epistemologia do professor : o cotidiano da escola** - Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In:_____. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BERNARDI, V. D. **Jogos Tradicionais nas Aulas de Educação Física Infantil:** Possibilidades Pedagógicas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santana Maria, Rio Grande do Sul, 2017.
- BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação.** 2. ed. Ijuí, RS: Unijí. 2013.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar:** Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – 2002, 1(1):73-8.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. **O lúdico para questionar.** *Filosofia ciência & vida*, v. 7, n. 82, p. 15-23, 2014.
- BOFF, L. **O tempo de transcendência:** O Ser Humano como Projeto Infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- BRASIL. **Resolução Nº 7,** Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, Câmara De Educação Básica, de 14 de Dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRESSAN, J. C. M. **Concepções e Práticas de Professores sobre o Lúdico nas Escolas Organizadas por Ciclos de Formação Humana**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.

BRESSAN, J. C. M.; CARNEIRO, K. T. **Lúdico na Escola (Ciclada): do ocaso ao protagonismo**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

BRESSAN, J. C. M.; CARNEIRO, K. T. SILVEIRA, V. T. **O Jogo e Sua Dinâmica Lúdica: As Relações de Ensinar e Aprender nas Concepções de Professoras Atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Educação Física em Revista – EFR, 2015, v. 9, n. 2, p. 58-85.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Folclore**. editora brasiliense, 4ª edição, 1984, São Paulo.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **O Jogo e a educação**. 3ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **A Criança e a Cultura Lúdica**. R. Fac Educ, São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, jul./dez.1998.

BRUHNS, H. T. **A dinâmica lúdica**. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

BRUHNS, H. T. B. **O Jogo nas diferentes perspectivas teóricas**. Motrivivência, (9), 27– 43, 1996.

BUYTENDIJK, F. J. J. **O jogo humano**. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. Nova antropologia. São Paulo: EPU/Edusp, v. 4, 1974.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, J. T. **Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007 589 Disponível em

CARNEIRO, K. T. **O Jogo na Educação Física Escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

CARNEIRO, K. T.; CAMARGO, R. L.; BRONZATTO, M.; ASSIS, E. R. de. **A Terceira Margem do Rio: Uma Perspectiva Equilibrada da Competitividade no Âmbito do Ensino da Educação Física**. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 80–92, 2017

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. Curitiba, PR: Appris, 2017.

CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R. da; REIS, F. P. G. dos. **Liames Contextuais e Epistemológicos entre o Jogo e a Educação Física Escolar**. *Corpoconsciência*, 2020, 71 81. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10802>

CARNEIRO, K. T.; Dos REIS, F. P. G. **Liames Contextuais e Epistemológicos entre os Jogos Eletrônicos e a Educação Física Escolar: Algumas Considerações Formativas**. In GRILLO, R. M; SCAGLIA, A. J; CARNEIRO, K. T. (Orgs.) **Em Defesa do Jogo: Diálogos Epistemológicos Contemporâneos**. 1ªed. Curitiba, Appris, 2022.

CARNEIRO, K. T.; ASSIS, E. R. de; BRONZATTO, M.; CAMARGO, R. L. de. **A Presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 27, n. 66, p. 815–838, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i66.3755.

CARNEIRO, K. T. **“Educação como prática corporal” dois decênios depois: (in)compreensões e contribuições (a)temporais**. *Conexões*, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p.e 023022, 2023.

CASCUDO, C. **Supertições no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2001.

CASCUDO, C. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.

CAVALCANTI, M. L. **Entendendo o Folclore**. Academia, março, 2002

CERTEAU, M. de. **A Escrita da história**. tradução de Maria de Lourdes Menezes ; revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho Braga - Portugal, pp. 221-236, 2003.

COTONHOTO, L. A; ROSSETTI, C. B; MISSAWA, D. D. A. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica**. *Revista Construção Psicopedagógica*, 27 (28): 37-47. s/d.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRUZ, R. W. de S. **As Aprendizagens Interativas e Cognitivas em Jogos Tradicionais/Populares nas Aulas de Educação Física**. Mestrado em Educação, instituição

de ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB, 23/05/2014 120 f.

CUNHA, C. T. **Traços da Cultura Infantil: Um Estudo com Grupos de Crianças que Brincam Livremente.** Dissertação De Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

_____. **Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

_____. **Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola.** LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro. s/d.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research.** 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DE OLIVEIRA, H. P. S. **Os Jogos na Sociologia: Uma Leitura a Partir de Roger Caillois (1913-1978).** Monografia apresentada ao programa de graduação do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE, Recife, setembro de 2018.

DE PAULA, M. V. G. **Escola e Cultura: O Papel da Educação Física na Valorização dos Saberes Culturais Lúdicos por meio dos Jogos Tradicionais.** Corpoconsciência, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 01, p. 205-216, jan./abr, 2020 ISSN 1517-6096 – ISSNe 2178-5945

DE SOUZA, . P.; BARBOSA DO NASCIMENTO, . R.; FENSTERSEIFER, . E. **Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico.** Motrivivência, [S. l.], v. 30, n. 54, p. 143–159, 2018.

DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais.** 2a Edição. São Paulo: Vestígio, 2021.

DINIZ, I. M. **Os Estudos de Folclore e as Ciências Sociais no Brasil (1930 – 1940).** Revista Habitus – IFCS/UFRJ Vol. 8 – Nº 2 – Ano 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social.** Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade. v.1, n.1, 2014.

ERASMO. **De Pueres.** Revista Intermeio, Campo Grande, n.3, Encarte Especial, 1998.

PEREIRA, F. de P; CARNEIRO, K. T; REIS, F. P. G.D dos; RESENDE, N. M. **O que Revela o Décênio (2008 - 2018) de Produção Científica sobre Avaliação na Educação Física Escolar?** Comunicações Piracicaba | v. 27 | n. 2 | p. 233-252 | maio-ago. 2020.

FEDERICI, C. A. G; AYOUB, E; CLARO, L; **O que não é Educação Física.** Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.4, n. 4/5, jan./dez. 2004 – ISSN 1679-8678.

FERNANDES, B. P. **Jogos e Brincadeiras Tradicionais e Eletrônicas Infantis: Significados do Brincar para Crianças de uma Escola Pública do Município De Piracicaba-Sp'** 26/02/2015 92 f. Mestrado Em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERNANDES, F As “**Trocinhas**” do Bom Retiro: Contribuição as Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. Pro - Posições, v.15, n, 1 (43) – jan./abr. 2004.

FERNANDEZ, J. I. P. **O Folclore na Obra de Luís Da Câmara Cascudo.** Dissertação de Mestrado de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, abril de 2004.

FERREIRA, M. A. M; CARNEIRO, K. T. A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. Revista Devir Educação, Lavras, vol.7, n.1, e-708, 2023.

FILGUEIRA, C. R. N. **Os Folcloristas e a Construção do Repentista como um dos Símbolos do Nordeste.** Clio: Revista De Pesquisa Histórica - Clio (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, n. 36, Jan-Jun, 2018

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o Esporte na Escola:** cotidiano, saberes e formação. 2º ed. rev. – Curitiba: Ibpex, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3 ed., Porto Alegre: Arned, 2009. 405 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRANCHI, S. **Princípios Didático-Metodológicos para o Trabalho Pedagógico com Jogos Tradicionais.** Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação, Universidade Federal de Santa Maria, biblioteca depositária: central - ufsm. 17/03/2017, 86 f.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, G. G. **Vida Longa Aos Jogos Tradicionais: Preservação Cultural A Partir Dos Sentidos Atribuídos Pelas Crianças'** 18/12/2017 126 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Federal Do Paraná.

FREIRE, J. B., SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. **Jogo: entre o riso e o choro**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, M. B. **O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, CE. Educação. 2005.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **Paisagens Infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. Doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

_____. **A arte de brincar**. São Paulo: Scritta, 1995.

_____. **Jogos Tradicionais**. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em 20/06/2023.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALIAZZI, M. **Educar pela pesquisa. Ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003.

GARCIA, S. G. **Folclore e sociologia em Florestan Fernandes**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 143-167, novembro de 2001.

GARKOV, A. F. **Jogos Tradicionais na Cidade de São Paulo: Recuperação e Análise da sua função educacional**' 01/06/1990 243 f. Mestrado em Educação instituição de ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, G. M. **Religiosidade Popular e Folia de Reis**. Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí: História e Diversidade Cultural. Textos Completos. Realização Curso de História – ISSN 2178-1281, 2012.

GONÇALVES, J. A. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

GONÇALVES, N. G. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

GRILLO, R. de M; GRANDO, R. C.; SILVA, H. O.; ROSSIE, J. P.; BONENFANT, M. A. **(Re)Construção das Pontes de Castália**. Brazilian Journal of Policy and Development, v. 3, n. 3, p. 1-3, 8 nov. 2021.

GRILLO, R. de Melo; GRANDO, R. C. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 383p.

GRILLO, R. de M; GRANDO, R. C. **Ludopolítica: A Ditadura da Ludicização**. Brazilian Journal of Policy and Development | ISSN: 2675-102X | v. 3, n. 3, p. 145-163, 2021.

GODOY, L. B; LEONARDO, L; SCAGLIA, A. J. **Do macrojogo ao microjogo: os vários jogos que compõem o jogo**. Motrivivência, (Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e87101>

GOMES, R. et al. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 185-221, 2010.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Biblioteca Pólen, São Paulo: Iluminuras, 1991.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens - o jogo como elemento da cultura**. 8ª ed. Perspectiva: São Paulo, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Tradicionais Infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. et al. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. Espac. blanco, Ser. Indagaciones, v. 24, n. 1, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KROEF, R. F. S., GAVILLON, P. Q., RAMM, L. V. **Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção**. Estudos e pesquisas em psicologia, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020.

LeCOMTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Eds.). **The Handbook of qualitative research in education**. San Diego: Academic Press, 1992.

LIVRO DOS MORTOS. **Do Antigo Egito – o primeiro livro da humanidade**. São Paulo: Hemus, 1996.

LÜDKE, H. A.; LUDKE M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, H. A. M. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. **As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar**. Movimento, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: Professores/Pesquisadores**. Ijuí RS: Ed. Unijuí. Coleção Educação em Química. 2000.

MARCELO, C. **Aprender a ensinar**. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: CIDE, 1991.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 maio 2009a.

_____. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan/abr, p. 7-22, 2009b.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/2003.

MINAS GERAIS. **Lei ordinária nº 17.942** promulgada em 19 de dezembro, 2008.

MINAS GERAIS. **Resolução See Nº 4.789**, De 11 De Novembro De 2022.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÉIA, V. H. S. **O folclore e a escrita da História: a cultura popular como fonte**. Resgate - Rev. Interdiscip. Cult., Campinas, v. 25, n. 1 [33], p. 203-226, jan./jun. 2017 – e-ISSN: 2178 3284.

NEIRA, M. G. **Em Defesa do Jogo como Conteúdo Cultural do Currículo da Educação Física**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2009,8 (2): 25-41

NEIRA, M. G. **O Currículo Cultural da Educação Física: Pressupostos, Princípios e Orientações Didáticas**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

OS MELHORES JOGOS DO MUNDO. **Todos os Jogos**. São Paulo: Abril, 1978.

PEREIRA, A. S; Dos REIS, F. P. G; CARNEIRO, K. T. **Do Ambiente de Jogo à Perspectiva Rizomática: Conjecturas para o Ensino das Lutas/Artes Marciais na Educação Física Escolar**. Corpoconsciência, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 208-225, mai./ ago., 2020 ISSN 1517-6096 – ISSN e 2178-5945

PEREIRA, J. H. do V. **Políticas de Formação de Professores: Formação Inicial**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.4, n.11, p.27-40, 2013. ISSN2177-7691

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICCOLO, G. M. **Revisitando Elkonin**: a análise do jogo em busca de sua historicidade perdida. [EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 151, Diciembre de 2010. http://www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital/Buenos%20Aires,%20Año%2015,%20Nº%20151,%20Diciembre%20de%202010)

ROCHA, A. M. **A Comida e a Linguagem em “Folclore da Alimentação” (1963)**: Cascudo, Os Folcloristas e a Cultura Alimentar. Revista Práxis | Novo Hamburgo | a. 15 | n. 1 | jan./jun. 2018.

RODRIGUES, G. L. P. **As Concepções e Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar Utilizadas Pelos Professores**. monografia, curso de graduação em educação física da Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins (TO) 2019.

RUSSO, A. C. R. **Brincadeiras de Pular Corda: Aprendendo e Ensinando com a sua Trajetória Histórica**. Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, Biblioteca Depositária: Divisão técnica de biblioteca e documentação. 21/02/2018, 178 f.

SAMPIERI, R. H. , C. F; LUCIO, M del P. B **Metodologia de pesquisa**. . 5 ed. Porto Alegre, Penso, 2013.

SANTOS, G. F. de L. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012. 208 p.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cad. Educ. FaE/UFPel, Pelotas (21): 51 - 69, jul./dez. 2003.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, (s.n) 2003.

SCAGLIA, A. J.; FABIANI, D. J. F.; GODOY, L. B. de. **DOS JOGOS TRADICIONAIS ÀS TÉCNICAS CORPORAIS: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE JOGO E CULTURA LÚDICA**. *Corpoconsciência, [S. l.]*, v. 24, n. 2, p. 187–207, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10780>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**, Maraca Temple Smith, Londres, 1983.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño e la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987.

SILVA, A. C. **Reflexão sobre a Matemática e seu Processo de Ensino-Aprendizagem**: Implicações na (RE) Elaboração de Concepções e Práticas de Professores. Tese de doutorado

– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, C. P. P. **Experiência Pedagógica do Conteúdo Jogos com Corda nas Aulas de Educação Física a Partir das Intervenções do Estágio Supervisionado no 6º ano do Ensino Fundamental II.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUSA, M. G. da S., CABRAL, C. L. de O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores.** Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** RBE, ANPED, São Paulo, n. 13, jan/abr, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VAGO, T. M. **Pensar a Educação Física na Escola:** Para uma Formação Cultural da Infância e da Juventude. Cadernos de Formação RBCE, p. 25-42, set. 2009.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério:** uma escolha profissional deliberada. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VIEIRA, R. G. **Educação física menor** 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2022.

VIDICH, A. J. & LYMAN, S. M. **Qualitative methods:** Their history in sociology and anthropology. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (Eds), (2000), Handbook of qualitative research. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 37-84.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática Educativa:** Como ensinar. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico** In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

Projeto de Pesquisa: Das Crenças/Concepções Relativas ao(s) Jogo(s) Tradicional(is) à Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Entre Ausência, Instrumentalizações e Implicações à Formação Humana.

Primeiro Eixo Epistemológico – Identificação

Dados Pessoais

Nome: Professor/a:

Idade (caso não haja objeção ou incômodo ao entrevistado/a):

Gênero:

Nacionalidade:

Cidade e Estado de origem:

Endereço eletrônico (e-mail):

Caso prefira (um eventual) contato por aplicativo de mensagens informar o número telefônico:

1. Conte-me um pouquinho sobre seu contato com o folclore e lendas/parlendas na infância e na cidade em que nasceu, por gentileza. E quanto às brincadeiras populares, havia? Quais se recorda e mais lhe agradavam?

Segundo Eixo Epistemológico - Decurso Formativo

Escolarização (Ensino Fundamental I e II)

Instituição:

Pública ou Privada?

Localizada em?

1. Recorda-se de algo marcante neste período escolar?
2. Lembra-se de algum contato com o folclore (lenda, parlenda, conto, brinquedo ou brincadeira) na escola?
3. E quanto às aulas de Educação Física como ocorriam?
4. Recorda-se dos principais conteúdos?
5. Algo marcante (seja negativo ou positivo)?

6. Ao trazer a memória esse tempo e a referida disciplina recorda-se de alguma brincadeira/jogo popular apresentado em aula?
7. E de algum brinquedo/artefato artesanal confeccionado ou vivenciado na escola e/ou nas aulas de Educação Física?

Escolarização (Ensino Médio)

Instituição:

Pública ou Privada?

Cursou ensino técnico ou magistério?

Localizado em?

1. Recorda-se de algo marcante neste período escolar?
2. Lembra-se de algum contato com o folclore (lenda, parlenda, conto, brinquedo ou brincadeira) na escola?
3. Havia aulas de Educação Física?
4. Como ocorriam e eram organizadas?
5. Recorda-se dos principais conteúdos?
6. Algo marcante (seja negativo ou positivo)?
7. Ao trazer a memória esse tempo e a referida disciplina recorda-se de alguma brincadeira/jogo popular apresentado em aula?
8. E de algum brinquedo/artefato artesanal confeccionado ou vivenciado na escola e/ou nas aulas de Educação Física?

Graduação

Qual curso realizou?

Pública ou Privada?

Localizada em?

1. Fala-me sobre sua formação profissional, principais lembranças, sejam elas boas, ou nem tanto assim, se isso não incomodá-lo/a evidentemente.
2. Pensando a respeito de sua formação inicial (profissional) qual(is) as principais fragilidades as quais identifica na mesma?
3. Houve espaços dedicados ao jogo (em especial ao folclore e os jogos tradicionais) em sua formação inicial? Em quais disciplinas?

4. Lembra-se de alguma referência ou aporte teórico?
5. Algo marcante (seja negativo ou positivo) neste espaço formativo?
6. Ao trazer a memória esse tempo recorda-se de alguma brincadeira/jogo popular apresentado em alguma disciplina/aula?
7. E de algum brinquedo/artefato artesanal confeccionado ou vivenciado neste período?
8. Recorda-se do tema do trabalho de conclusão de curso?
9. Considera que o trabalho de conclusão de curso tenha colaborado para sua atividade profissional?

Pós-Graduação (Especialização)

Qual curso realizou?

Pública ou Privada?

Localizada em?

1. Fala-me sobre sua formação lato sensu, principais lembranças, sejam elas boas, ou nem tanto assim, se isso não incomodá-lo/a evidentemente.
2. Recorda-se do tema da monografia?
3. Considera que o trabalho de conclusão de curso tenha colaborado para sua atividade profissional?

Pós-Graduação (Mestrado e/ou Doutorado)

Qual curso realizou?

Pública ou Privada?

Localizada em?

1. Fala-me sobre sua formação stricto sensu, principais lembranças, sejam elas boas, ou nem tanto assim, se isso não incomodá-lo/a evidentemente.
2. Recorda-se do tema da dissertação e/ou tese?
3. Considera que o trabalho tenha colaborado para sua atividade profissional?

Terceiro Eixo Epistemológico - Atuação (Profissional) Docente

Dados Profissionais

1. Há quanto tempo atua como docente em Educação Física?
2. Em quais níveis de ensino (ensino fundamental, médio, superior) já atuou?
3. Trabalhou com quais disciplinas?
4. Integrou-se ao ensino público e privado?
5. Ocupou outro cargo além da docência (instituição pública ou privada)?
6. Atividade de Ensino (em exercício)?
7. Atualmente se encontra no magistério em qual instituição?
8. Pública ou Privada?
9. É efetivo/a? Há quanto tempo?
10. Especificamente no ensino fundamental (1º ao 9º ano), há quanto tempo desempenha a função?
11. Em quais turmas leciona atualmente?
12. Qual a sua carga horária semanal?
13. Conte-me um pouco da instituição e de suas condições de trabalho docente, por gentileza.
14. Conhece alguma tradição folclórica na cidade/comunidade na qual a escola se situa?
15. Há algum museu na cidade?
16. Como a escola lida/tematiza (ou não) a questão das tradições folclóricas?
17. Recorda-se de alguma lenda da tradição folclórica cuja escola celebra ou tematiza?
18. Quais jogos tradicionais (e/ou brincadeiras populares) são praticados em sua cidade?

Quarto Eixo Epistemológico - Concepção e Prática Docente em Educação Física

Concepção de Educação Física

1. Em seu entendimento qual a finalidade da Educação Física na escola?
2. Fundamenta-se sua prática docente em qual perspectiva (abordagem) de ensino?
3. Há algum aporte teórico (livro, currículo, texto) ao qual recorre para planejar e organizar as aulas?
4. Tematiza quais conteúdos/saberes nas aulas. Poderia listá-los, por favor?
5. Como costuma avaliar os conteúdos/saberes ensinados?
6. Concepções sobre o jogo(s) tradicional(is)
7. Como você definiria jogo?
8. Em sua opinião quem deve ensinar o(s) jogo(s) tradicional(is) ou brincadeiras populares na escola? Por quê?

9. Costuma ensinar jogos tradicionais e/ou brincadeiras populares? De que modo costuma fazê-lo?
10. Para que servem o(s) jogo(s) tradicional(is) ou brincadeiras populares?
11. Em que contexto julga ser importante ensiná-los?
12. Quando se deve ensiná-los?
13. Há algum aporte teórico (livro, currículo, texto) ao qual recorre para planejar e organizar o ensino dos jogos tradicionais ou das brincadeiras populares?
14. Como costuma avaliá-los?

APÊNDICE B – Portfólio



Por que jogamos?

Freire (2012, p.7), observando o sobrinho o qual passava alguns dias junto dele, escreveu:

Durante os dias que passamos juntos, não consegui flagrá-lo um instante sequer, daqueles que estava livre de tarefas, em que não estivesse brincando.



A procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto ele deve constituir, como esta, uma necessidade básica. (FREIRE, 2012, p.7)



Como Explicar o Encanto Humano pelo Jogo?

Teoria do Excesso de Energia

Defende que toda criança e animal pequenos são inteiramente dependentes dos pais e protegidos por eles, o que lhes confere uma reserva de energia a ser consumida pelo jogo. (BRUHNS, 1989).

Teoria da Catarse

Compreende o jogo como um instinto (inato), uma válvula de escape para as emoções reprimidas. (BRUHNS, 1989)

Teoria do Relaxamento

Defende que as atividades lúdicas se tratam de um mecanismo de relaxamento em detrimento de "atividades mentais superiores". (BRUHNS, 1989)

Teoria da Recapitulação

Tem como premissa a hereditariedade, estando o jogo como condição de extimar o exercício necessário ao desenvolvimento corporal e a evolução biológica. (CARNEIRO, 2017)

Teoria do Pré - Exercício

O jogo nessa perspectiva representa uma preparação para o trabalho e para a vida adulta. (CARNEIRO, 2017)

Pautadas em elementos como a hereditariedade, aspectos biológicos e fisiológicos estas teorias contribuíram para compreensão acerca do jogo, mas tendo em vista a complexidade do fenômeno lúdico não foram suficientes para se chegar a uma resposta definitiva.

O Jogo Como Elemento da Cultura

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. (HUIZINGA, 2011, p. 3).



[...] o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam". (FREIRE E SCAGLIA, 2003, p.33)



Características do Jogo

- 1 - Livre:** uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
- 2 - Delimitada:** circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
- 3 - Incerta:** já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
- 4 - Improdutiva:** porque não gera bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo de jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
- 5 - Regulamentada:** sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
- 6 - Fictícia:** acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal.

(CAILLOIS, 1990, p. 29-30.)

O Jogo Tradicional

Para Santos (2012, p.70) o jogo pode ser caracterizado como tradicional se "ocorre quando o conhecimento dele se perpetua na memória lúdica de um grupo social e mesmo com as alterações que sofrem ao passar do tempo, continuam sendo jogados por diferentes populações".



Kishimoto (2003) demonstra que os jogos tradicionais se encontram em constante transformação e incorporação de criações pelas gerações que se sucedem. Por se tratar de um elemento folclórico, o jogo tradicional assume característica de anônimo, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.



O Que é Folclore ?

A palavra Folclore foi elaborada pelo arqueólogo William John Thoms à partir da junção das palavras do inglês: **folk**, que significa povo, e **lore**; saber ou conhecimento (**Folklore**) pela publicação na revista The Atheneum, em Londres, de um artigo onde defendia o emprego da palavra para expressar **o conjunto dos saberes populares de um grupo**.



Festas



Lendas



Comidas Típicas



Danças



Artesanato



Jogos e Brincadeiras

E mais...

Características do Folclore

Coletivização e Anonimato

Para Brandão (1984) a expressão folclórica é individual em sua origem mas se torna coletiva pela comunidade, imprimindo maneiras de agir e pensar, e mesmo que durante um tempo sua autoria seja conhecida a força dos anos a leva a se tornar de domínio público.

Persistência e Transformação

O tempo revela a persistência mas também impõe mudanças na produção folclórica, conforme penetra a vida das pessoas assume características próprias, se transforma na necessidade e nos desejos a ele relegados ao passo que transforma os indivíduos.

Campo de Disputa

Há também um aspecto político sobre a cultura popular que não pode ser menosprezado. A cultura é campo de disputa, de relações de poder pela subjetivação dos modos de agir, pensar e sentir no mundo.

Difundido na Oralidade e Imitação

Se convencionou na oralidade e imitação o mecanismo de transmissão das manifestações reconhecidas como folclore. Ainda que se grave músicas de domínio público ou que se ensine em escolas a pular amarelinha ou a girar o pião (algo que defendemos) a principal forma de transmissão dessas práticas e costumes ocorre nos encontros entre as pessoas, adultos e crianças na rotina do dia-a-dia.

Os Jogos Tradicionais Podem Desaparecer?



Crescimento das cidades



Índices elevados de violência



Exploração comercial do jogo/brincadeira



Ascensão dos jogos eletrônicos



Instrumentalização do Jogo

Hoje se fala enfaticamente em "tirar as crianças da rua", quando, na verdade, a rua é que foi roubada delas. Isso faz com que necessitem de um espaço monitorado (normalmente reforçando o uso dos jogos virtuais, em decorrência do confinamento). Lamentavelmente, esses espaços monitorados são tão austeros ao "ser criança" que sua organização impede qualquer tipo de expressão mais livre. (CARNEIRO, 2017, p.77)

Por uma Escola Brincante e Propagadora da Cultura Popular (Lúdica e Folclórica)

A transmissão dos saberes eruditos sempre figurou como principal objetivo da instituição escolar. Esta concepção de escola nos leva ao **esquecimento de nossas raízes**, do que nos faz singulares e especiais.

Por traz do discurso da modernização e da eficiência produtiva se vai também a alegria que o jogo traz mesmo quando se confunde com o ato de trabalhar.

[...] **quando serve à pedagogia, o jogo, de modo geral, deixa de ser jogo** para ser profanado por estratégias que, de modo algum, levam em conta o verdadeiro papel educativo da atividade lúdica. (FREIRE, 2005, p.81)

O jogo tem a propriedade de **trazer as experiências do mundo exterior para o espírito humano**, de maneira que, jogando com elas, **a cultura possa ser criada, revista, corrigida, ampliada, garantindo o ambiente de nossa existência**. (FREIRE, 2005, p.88)

O JOGO CONDUZ À IMAGINAÇÃO QUE NOS PERMITE CRIAR UM MUNDO MELHOR!

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BRUHNS, H. T. **A dinâmica lúdica** 1989, 138f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARNEIRO, K. T. **O jogo na Educação Física escolar: uma análise sobre as concepções dos professores**. Educação Física em Revista Vol.7 Nº.1 Jan/Fev/Mar/Abr - 2013.
- CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo**: A presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba, PR: Appris, 2017.
- FREIRE, J. B., SCAGLIA, A. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- FREIRE, João Batista. **Jogo: entre o riso e o choro**, 3ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GRILLO, Rogério de Melo; Grandó, Regina Célia. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 383p.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- KISHIMOTO, T. **Jogos Tradicionais Infantis**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012. 208 p.