

O jogo como atribuição da Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos brasileiros

RESUMO

A BNCC estabeleceu competências para garantir aprendizagens essenciais na educação básica: entre essas, institui que tratar o jogo como conteúdo significa ir além de tratá-lo como meio para atingir um fim externo. Considerando este marco na legislação, o presente trabalho parte do interesse em analisar a produção atual do campo da Educação Física (EF) sobre o tema do jogo com intuito de identificar a produção de trabalhos que promovam a reflexão sobre o mesmo como conteúdo (fim em si mesmo). Realizou uma triagem nos principais periódicos da EF brasileiros, identificando 75 artigos no período de 2011 a 2022. Constatou-se que a maioria dos trabalhos debatem a utilização do jogo como um meio para atingir um objetivo externo, o que tende para a sua funcionalização. Esta constatação levou ao movimento de análise que aporta uma discussão sobre o jogo como conteúdo da EF, a partir da psicologia sócio-interacionista, ressaltando-se a necessidade de mais trabalhos que tratem das potencialidades formativas do jogo em si.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Educação física;
Prática pedagógica

Filipe Ferreira Ghidetti

Doutor em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Departamento de Educação Física,
Natal, RN, Brasil
filipe.ghidetti@ufrn.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4239-3036>

Renata Marques Rodrigues

Doutora em Educação
Tutora à distância, Curso de Licenciatura em
Educação Física EAD,
DEF/CCS/UFRN,
Natal, RN, Brasil
renata.m.rodrigues@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9153-7238>

The game as a task to the Physical Education: a literature review in brazilian journals

ABSTRACT

The BNCC established competences to guarantee essential learning in basic education: among these, it establishes that treating the game as content means going beyond treating it as a means to achieve an external end. Considering this milestone in the legislation, the present work aims to analyze the current production in the field of Physical Education (PE) on the theme of the game in order to assess whether works are being produced that promote reflection on the matter. A search was conducted to obtain the selected articles. Seventy-five papers were found between 2011 and 2022. The majority of the papers discuss the use of the game as a means to achieve an external objective, which tends to its functionalization. This finding led to an analytical movement that provides a discussion about the game as a PE content, based on socio-interactionist psychology, highlighting the need for more work that deals with the formative potential of the game itself.

KEYWORDS: Game; Physical education; Pedagogical practice

El juego como tarea de la Educación Física: una revisión de la literatura en periódicos brasileños

RESUMEN

La BNCC estableció competencias para garantizar aprendizajes esenciales en la educación básica: entre ellas, establece que tratar el juego como contenido significa ir más allá de tratarlo como un medio para lograr un fin externo. Considerando este hito en la legislación, el presente trabajo parte del interés de analizar la producción actual en el campo de la Educación Física sobre la temática del juego con el objetivo de identificar la producción de obras que promuevan la reflexión sobre el mismo como contenido. Se realizó un cribado de las principales revistas brasileñas de EF, identificando 75 artículos entre 2011 y 2022. Se constató que la mayoría de los trabajos debaten el uso del juego como medio para alcanzar un objetivo externo, que tiende a su funcionalización. Este hallazgo generó un movimiento analítico que proporciona una discusión sobre el juego como contenido de EF, basado en la psicología sociointeraccionista, destacando la necesidad de más trabajos que aborden el potencial formativo del juego en sí.

PALABRAS-CLAVE: Juego; Educación física; Práctica pedagógica

INTRODUÇÃO

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados (BRASIL, 2017, p. 215).

O jogo é um tema de interesse na Educação Física (EF) tanto como conteúdo de ensino quanto meio didático-pedagógico para atingir objetivos externos.

Retomando a história da EF identificamos na década de 80 o que, hoje, intitula-se Movimento renovador da EF (Caparroz, 1997) que pode ser caracterizado como um movimento de mudanças epistemológicas da área que surge com os debates e enfrentamentos acerca do paradigma da aptidão física e do paradigma esportivo culminando num movimento de transformação acerca do objeto de estudo da área, que passa a ser a cultura corporal de movimento (esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas etc). Nesse contexto, as práticas corporais passam a ser consideradas por seu viés cultural e social, ou seja, elas constroem sentidos e significados sociais e são parte das construções humanas. Os jogos são entendidos como práticas corporais da cultura corporal.

Soares et al (1992) passam a compreender os conteúdos da EF como expressão corporal que se configura em linguagem. Neste sentido há uma ampliação dos conteúdos dentre os quais se incluem os jogos, a partir da ideia de que se passa a buscar a relevância sociocultural dos conteúdos e de como eles podem apresentar, também em seus fazeres e saberes, a visão de mundo. Concepção semelhante é encontrada em Kunz (1991) que se apoia numa perspectiva de rompimento com a monocultura esportiva na escola, propondo a compreensão da cultura de movimento dos alunos, a partir das culturas tradicionais presentes nos jogos e brincadeiras dos alunos.

Darido e Rangel (2003) apresentam de forma mais direta sugestões para o trato pedagógico dos jogos, enquanto conteúdo nas aulas de EF nas escolas. As autoras chamam atenção para a compreensão dos jogos enquanto patrimônio cultural da humanidade evidenciando que eles carregam valores sociais que precisam ser (re)conhecidos pelos alunos apreendendo, também, sobre as relações socioculturais que estruturam e compõem estes jogos. Além disso, podem (e devem) compreender as possibilidades de vivenciarem estes jogos de forma modificada, entendendo as possibilidades de ação e criação dos sujeitos perante os jogos e problematizando as relações sociais que os compõe. É uma possibilidade de compreender e atuar ao mesmo tempo. O trato dado pelas autoras é de organizar as aulas considerando as três dimensões dos conteúdos: atitudinal, conceitual e procedimental, demonstrando a complexidade e possibilidades variadas que o conteúdo jogo carrega.

Ainda considerando o histórico da EF, Freire (1989), em sua abordagem construtivista-interacionista, discute o jogo apresentando-o como elemento central diante da necessidade de promover uma educação corporal em complemento a educação intelectual, que tradicionalmente é imposta pela escola às crianças. Já em seus estudos pioneiros o autor aponta seus interesses voltados para pensar relações entre o jogo e a educação, o que fica mais claro em Freire (2005) quando o autor expõe o jogo como uma experiência formativa singular, que se dá em situação constante, em comparação com a que é oferecida pela instituição escolar, muitas vezes, estanque e pontual. O jogo possibilita memorização, manutenção, aperfeiçoamento e preparação para outros níveis de aprendizado versus assimilação e adequação/utilidade do conhecimento. Entendemos, assim, que os estudos deste autor denotam certa atualização no tratamento do tema jogo no campo da EF.

Dessa maneira, considerando a trajetória histórica da área que guia nosso olhar para o movimento, também vivenciado nos jogos, como parte do âmbito da cultura, no caso da cultura corporal (SOARES et al, 1992) e o caráter de obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento de orientação educacional mais atual em âmbito federal, se faz importante compreender em que medida o campo da EF reflete a necessidade de extrapolar o entendimento que concebe o jogo “como meio para se aprender outra coisa [...] concepção não adotada na organização dos conhecimentos da EF na BNCC” (BRASIL, 2017, p. 211). Este é o objetivo do trabalho. Para tanto, apresenta uma revisão de literatura sobre o tratamento do tema “jogo” dentro do campo da EF na última década. Para realizar tal tarefa e compreender como está configurada a disputa de sentido sobre as práticas corporais que envolvem o jogar, delimitamos o nosso escopo às publicações nos periódicos científicos especializados do campo da EF brasileira, considerando a classificação atual (2017-2020) do Qualis/Capes.

Os periódicos atualizam o debate científico, e, nesse sentido, abrigam uma diversidade de matrizes teóricas e as disputas quanto a construção discursiva sobre os diferentes fenômenos. Sendo assim, propiciam uma espécie de fluxo ininterrupto quanto à produção de conhecimento. Considerando que o jogo é um dos conteúdos legitimados da EF (tanto no âmbito escolar como fora dele), é necessário avaliar o andamento da produção mais atual sobre jogo em suas características específicas no intuito de prospectar limites e possibilidades.

Utilizando a concepção sartreana – de que o fenômeno do jogo é “percebido por nossos sentidos ou nossa consciência como existente” (FREIRE, 2005, p. 56), designando-se a si como um conjunto organizado de qualidades –, seria necessário reatualizar a configuração do campo da EF em função do tema do jogo. Objetiva-se, então – considerando o que dispõe a legislação nacional sobre o jogo –, analisar a produção atual sobre o tema do jogo no campo da EF, considerando suas possibilidades pedagógicas.

METODOLOGIA

Nosso escopo de análise é a produção veiculada pelos periódicos *brasileiros* da EF que se situam no estrato mais alto do Qualis/Capes na última classificação. O que motivou a nossa escolha foi: 1) o fato de as publicações serem feitas em português, língua franca da comunidade acadêmica da EF brasileira, se considerarmos a democratização do acesso a mais membros do campo, como graduandos em EF, por exemplo; 2) e o fato de que a avaliação por pares também é realizada diretamente por membros que compõem o campo da EF brasileira. A partir da análise de escopo, foram selecionados periódicos que têm como missão divulgar trabalhos na área da EF, em contexto brasileiro, porque a nossa proposta foi avaliar a circulação da discussão interna sobre jogo, as disputas pelos sentidos e significados em torno desta prática. No processo de seleção, buscamos trabalhos com títulos e resumos que mencionassem “jogo”, “brinquedo” ou “brincadeira”, publicados entre 2011 a 2022, devido à atualidade dos estudos.¹ Esse recorte temporal se deve à consolidação do jogo como conteúdo da EF em caráter de obrigatoriedade, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), depois da abertura que trouxeram as abordagens pedagógicas na década de 1990 na área da EF.

Quatro periódicos do campo da EF brasileira estão situados hoje no estrato B1 da classificação de periódicos Qualis/Capes (2017-2020): *Motriz*; *Movimento* (ESEF/UFRGS); *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*; e *Journal of Physical Education* (UEM). Após a triagem por títulos e resumos, foi feita uma leitura na íntegra de cada um dos artigos encontrados. Ocorrências da palavra jogo em adjetivação foram eliminadas: “jogos olímpicos”, “jogos escolares”, “no jogo de handebol”, “no jogo de futsal”. Também as derivações oriundas da leitura das lógicas internas dos esportes a partir da praxiologia motriz: “jogos esportivos coletivos”, “jogos de combate”, “jogos de rebater”.² Isto foi feito, pois a análise pretendida enfatiza a compreensão ampliada do jogo como conteúdo e/ou meio didático pedagógico na EF e não uma análise específica de tipologias de jogos isolados.

A revisão de literatura empreendida teve o intuito de analisar relações com produções anteriores sobre o tema, reconhecer tendências temáticas que se repetem para apontar outras possíveis perspectivas sobre o jogar. Trata-se de um estudo que promove orientações pedagógicas para a atuação em EF, principalmente quando se evidenciam novos métodos e conceitos em evidência

¹ Mello e Damasceno (2011) apresentam busca semelhante à que empreendemos aqui, porém com recorte temporal até o ano de 2010.

² Entendemos que devem ser considerados os avanços nestas formas de compreensão do jogar, onde os esportes são reinterpretados para além da racionalidade instrumental que os dividem em fundamentos técnicos que devem ser reproduzidos. No intuito de fundamentar, principalmente a iniciação esportiva, os esportes são reinterpretados em formato de jogos que recriam as situações de jogo; as intenções táticas/regras de ação passam a ser centrais nesta perspectiva.

(UNIVERSITAS, 2000; ROCHA, 1999). Mais do que isso, é possível conceber as diversas formas em que um tema pode ser abordado e por onde determinadas concepções têm circulado. A finalidade principal seria fornecer uma topografia sobre o tratamento histórico de um determinado tema em um campo de estudos específicos, principalmente com a finalidade de retratar as lacunas que novas pesquisas podem vir a preencher. O objetivo foi caracterizar a distribuição da produção científica sobre o tema do jogo estabelecendo, sobretudo, uma síntese sobre essa mesma produção.

RESULTADOS

Quadro 1 – Triagem nos periódicos científicos de artigos que tematizam o jogo (2011-2022).

	Artigo
2011	A mobilidade como aventura na cidade: jogos baseados em geolocalização (GPS) e apropriação urbana (Movimento)
	*Aspectos maturacionais e engajamento social de adolescentes em jogos recreativos (Motriz)
	O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social (RBCE)
2012	Comunicação motriz nos jogos populares: uma análise praxiológica (Movimento)
	Jogos tradicionais no estado do Rio Grande do Sul: manifestação pulsante e silenciada (Movimento)
	*Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal (Motriz)
	*Os exergames e a Educação Física escolar na cultura digital (RBCE)
	*O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil (RBCE)
	Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física (RBCE)
	O jogo infantil contemporâneo: mídia, novas práticas e classificações (RBCE)
	Brincar e mediação na escola (RBCE)
Práticas corporais na educação corporal (RBCE)	
2013	*Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão (Movimento)
	* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico (Movimento)
	*Variáveis cardiovasculares durante e após a prática do vídeo game ativo “Dance Dance Revolution” e televisão (Motriz)
	*Experiência de treinamento com Nintendo Wii sobre a funcionalidade, equilíbrio e qualidade de vida de idosas (Motriz)
	*Experiência subjetiva de idosas durante exercício em ambiente virtual (Motriz)
	*Competição e cooperação: na procura do equilíbrio (RBCE)
2014	O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica (Movimento)
	World of Warcraft como prática de lazer: sociabilidade e conflito “em jogo” no ciberespaço (Movimento)
	Os jogos que os acadêmicos jogam: uma conversa com Michael Burawoy (Movimento)
	*Jogo com orientação e jogo livre em contexto enriquecido: impacto no desenvolvimento motor (Motriz)
2015	*Laboratório de exergames: um espaço complementar para as aulas de Educação Física (Movimento)
	*Equipes esportivas no Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: anotações sobre a experiência de jogo como formação (Movimento)
	*Sensorialidade para crianças: o paladar na Educação Física escolar (JPHYEDU)
	*Melhora da capacidade aeróbica através de videogames ativos: um estudo controlado randomizado (Motriz)
	O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo (RBCE)
	*Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar (RBCE)
	O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades (Movimento)
2022	Abordagens do brincar em cursos de graduação na área da saúde: Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (Movimento)
	Comportamento tático em pequenos jogos no futebol: influência do conhecimento tático e da superioridade numérica (JPHYEDU)

	*Jogos eletrônicos: corporeidade, violência e compulsividade (RBCE)
	*Quando a brincadeira vira coisa séria: dos mitos e (in)verdades sobre as relações entre jogos digitais, cultura e consumo (RBCE)
	“Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar (RBCE)
2017	Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil (Movimento)
	*Incidência dos jogos cooperativos nas relações interpessoais (Movimento)
	*A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola (Movimento)
	*Exergames na Educação Física: uma revisão sistemática (Movimento)
	No princípio é o ludens: integração do self do bebê através do brincar em creche (Movimento)
	A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural (Movimento)
	*Influence of a virtual reality-based exercise protocol on the sit-to-stand activity kinematic variables in pregnant women: a randomized controlled trial (Motriz)
	Vivendo o jogo ou jogando a vida? Notas sobre jogos (digitais) e educação em meio à cultura ludificada (RBCE)
2018	*O olhar do paciente sobre o câncer infantojuvenil e sua percepção acerca de seus sentimentos e emoções diante do videogame ativo (Movimento)
	A brincadeira de faz de conta com crianças autistas (Movimento)
	Tradições recreativas no caminho central português: o jogo de Bolos no final do caminho de Santiago (Movimento)
	Os jogos das crianças nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico do norte de Portugal (Movimento)
	Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo (JPHYEDU)
	*Possibilidades lúdicas e humanizadas no contexto de atuação da Educação Física no Sistema Único de Saúde (SUS) (JPHYEDU)
	*Supervised dance intervention based on video game choreography increases quadriceps cross sectional area and peak of torque in community dwelling older women (Motriz)
	*Effects of additional external load manipulation on perceptual and physiological responses during exergame (Motriz)
	Videogames ativos promovem benefícios cardiovasculares em adultos jovens? Ensaio clínico randomizado (RBCE)
	*Efeitos dos exergames em crianças com risco e dificuldade significativa de movimento: um estudo cego randomizado (RBCE)
Crenças dos professores na difusão de jogos tradicionais de Buleleng-Bali (RBCE)	
2019	“Tio, eu gosto é de treta!” brincando e brigando na escola (Movimento)
	*O jogo em projetos de inovação universitária: estratégia inclusiva (Movimento)
	Jogo como patrimônio cultural: museus de brinquedos no Brasil (Movimento)
	*Entre playgrounds, praças de jogos e jardins de recreio: o debate sobre a proveitosa ocupação do tempo (Movimento)
	Coletivos culturais e ações com jogos na cidade de São Paulo (RBCE)
2020	O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo (Movimento)
	Dança: caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar (Movimento)
	*Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na Educação Física escolar (JPHYEDU)
	A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas (JPHYEDU)
	*Effect of interactive media on the development of children and adolescents: systematic review with meta-analysis (Motriz)
	As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in)sensíveis (RBCE)
2021	Prelúdio para uma filosofia do jogo: a definição de Bernard Suits (Movimento)
	*Expectativas de gênero e seus atravessamentos nas brincadeiras da educação infantil (JPHYEDU)
	*Webgames na escola: um estudo piloto (JPHYEDU)
	*Can exergames be used as an alternative to conventional exercises? (Motriz)
	*Efeitos agudos do exergame 2D nas funções cognitivas e na atividade do córtex frontal (RBCE)
	*“É como se fosse um ringue de mentirinha”: brincadeiras de luta, cotidiano e culturas infantis na escola (RBCE)
2022	“Temos que devolver o jogo ao(à) jogador(a)”: as dimensões éticas e morais da Pedagogia dos Esportes Coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo (Movimento)
	*Webgames e os quatro pilares da educação (JPHYEDU)
	*Efeito de uma intervenção com jogos digitais e webgames na motivação intrínseca em escolares (JPHYEDU)

*Habilidades fundamentais de movimento, atividade física e prazer em estudantes inativos durante a pandemia de COVID-19 melhoram após o exergame? (JPHYEDU)

*Manipulative skills and games performed by children ranging from 4 to 6 years of age while exploring sensorial cubes (Motriz)
--

Fonte: Revista Movimento (UFRGS); Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Motriz; Journal of Physical Education (UEM).

Identificamos 75 artigos que se enquadram dentro do escopo delimitado. Destaca-se uma maioria de artigos (39/75) que colocam o jogar (brincar) como um meio especificamente determinado e utilizado para atingir um fim externo ao jogo/brincadeira (marcados com asterisco no Quadro 1, acima). Jogos aparecem como “alternativa lúdica para resolver conflitos”, recurso didático-pedagógico para transmitir determinado conteúdo, motriz de socialização, fomentador de hábitos saudáveis, ampliação do repertório motor, gerador de valores positivos como a cooperação, formação moral, entre outros benefícios, e, também como como ferramenta que atende diretamente à coleta de dados, como estratégia metodológica de pesquisa.

O objetivo deste estudo foi investigar os efeitos das intervenções jogo com orientação e jogo livre em ambiente enriquecido sobre o desenvolvimento de habilidades motoras de crianças pré-escolares (PALMA; PEREIRA; VALENTINI, 2014, p. 177).

O objetivo foi o de compreender como uma proposta de educação moral se dinamiza na formação da experiência de jogo, em que é preciso gerenciar situações, buscar formas de reconhecimento e visibilidade e ampliar oportunidades de participação, as quais são, ao mesmo tempo, experiência de formação (NOGUEIRA, 2015, p. 731).

[...] na sua grande maioria os seus colaboradores indicam as atividades lúdicas como a principal ferramenta para promover a integração e tornar o ambiente mais agradável (DIAS et al., 2012, p. 25).

Identificamos 39/75 (52%) artigos que colocam o jogar (brincar) como um meio para atingir um objetivo externo aos limites do jogo. Ou seja, funcionalizam o jogar (brincar). Trinta e seis, portanto, 48% dos artigos estabelecem uma outra perspectiva. Destaca-se uma consideração pelo aspecto multidimensional do jogar, rechaçando sua utilização de forma unilateral. O jogo também é investigado como prática que resiste à instrumentalização de uma forma geral. Outro aspecto importante nessa parcela de estudos é a relação estabelecida entre jogar (brincar) e a expressão. Nesse sentido, o jogar/brincar é considerado como um fim em si mesmo e o questionamento se dirige às possibilidades de ampliação do jogar.

Muito do processo e significados destes brinquedos esmaece quando são transportados para o museu, mas, ali, ganham a possibilidade educativa de congregar a diversidade que estava dispersa, construir novas relações sociais, evocar a memória, provocar o desejo de brincar e reconhecer o jogo como patrimônio cultural material e imaterial (MARIN; SANTIAGO, 2019, p. 12).

Concluimos que o ato de jogar revela por si mesmo o plano ético-moral inerente ao jogo/esporte, sendo a instrumentalização do jogo com um comprometimento exclusivamente voltado à dimensão moral normativa um risco à dimensão ética inerente ao papel do(a) jogador(a) (LEONARDO; SCAGLIA, 2022, p. 1).

Assim, a segunda parcela de artigos (36/75) retrata o jogo como uma prática completamente imersa na cultura, podendo ser fomentado enquanto aquilo que demonstra ser: uma prática cultural inscrita no tecido social que promove a vivência e a troca de sentidos e significados.

ANÁLISE

Considerando que a produção acadêmica do campo da EF sobre a caracterização do jogo como conteúdo (como fim em si mesmo) poderia ser incrementada, é importante elaborarmos uma reflexão sobre o que significa tratar pedagogicamente o jogo como fim em si mesmo, e não ficar restrito à sua instrumentalização.

Como evidenciado, muitos trabalhos sobre o jogo na EF ainda se restringem à sua funcionalização, sua secundarização: atividade subordinada a um fim externo. No entanto, é preciso destacar que o jogo faz parte da cultura corporal de movimento e apresenta os seguintes problemas à sua teorização: indefinição conceitual; pluralidade semântica e a polissemia. Ressaltamos a heterogeneidade de práticas categorizadas como jogo (FREIRE, 2005). Focar somente nas manifestações pode se tornar uma solução problemática, pois um jogo pode apresentar individualmente uma característica e outro não, como, por exemplo, a existência de competição ou não. Como objetivar as práticas corporais caracterizadas como jogo? Em primeiro lugar, seria impossível inventariar todas as manifestações reconhecidas como jogo. Também, ressalta-se que separar o jogo em partes e classificá-los pelos predicados externos, com a redução das manifestações ao que elas têm em comum também seria problemático: isoladamente características pontuais se encontram em outras atividades humanas.

A divisão em partes e os predicados externos funcionalizam e instrumentalizam o jogar e ensinar a jogar implica em algo mais: ensinar uma nova forma de conhecer. Tanto do ponto de vista do desenvolvimento infantil (e humano, de uma maneira geral), quanto do ponto de vista sócio-antropológico e cultural, o jogo não pode ser funcionalizado, pois não é uma função isolada na sociedade. Está intrinsecamente associado à subjetividade. Não é possível destacar uma característica isolada para diferenciar jogo de trabalho: por exemplo, a ludicidade faz parte do cotidiano em algumas profissões (FREIRE, 2005).

Na comparação com atividades sérias que são meios para se atingir determinado objetivo,

justificar o jogo apenas por ser autotélico também apresenta seus limites. Uma vez estabelecido, o jogador é tremendamente engajado nos resultados de suas ações. Essa separação entre jogo e trabalho não é tão clara. Da mesma forma, o jogo também está ancorado na realidade empírica: quando uma criança escolhe e maneja determinado objeto “como se fosse” a representação de outra coisa (cabo de vassoura e cavalo), ela procura no objeto substitutivo elementos que emulem a realidade, ela referencia a realidade. Freire (2005, p. 68) afirma: “Ao contrário da tarefa séria, do trabalho, em que os processos de assimilação do real ao eu equilibram-se com os processos de acomodação ao real, no jogo o polo assimilador predomina sobre o acomodador”.³ Como não há uma separação completa, o jogo estimula mais o polo assimilador e a relação com a materialidade se mantêm.

Nesse sentido, o jogo é significativo, possui sentido para quem o protagoniza (HUIZINGA, 1980; CAILLOIS, 1990; PIAGET, 1971; WALLON, 1981). Tanto Huizinga como Caillois (referências importantes na EF, considerando o escopo dos artigos aqui analisados), relacionam o jogo com a renovação da cultura. Para Caillois (1990, p. 18), o jogo está sempre à “altura do jogador”: “O jogo assenta indubitavelmente no prazer de vencer um obstáculo, mas um obstáculo arbitrário, quase fictício, feito à medida do jogador e por ele aceito, a realidade não tem essas atenções”. Segundo Huizinga (1980) jogar não é nem uma função social e nem pode se captar com a predicação externa de significados; é o próprio ato de jogar que inicia e constitui o jogar. A representação/simulação/faz-de-conta é a única coisa que consegue ser captada pelo observador. Portanto, não se trata de uma função social em separado (com o objetivo da recreação ou do divertimento, apenas), mas é motriz no próprio processo de subjetivação. O francês anuncia um certo risco de subjetivismo que não anula a importância do jogo. Continuemos examinando seu aspecto de seriedade e seu caminho nos processos de subjetivação.

De acordo com Chateau (1987) o jogador precisa submeter o seu comportamento às regras estabelecidas (aspecto social); jogar inclui fadigas e esgotamento (aspecto motor); jogar não é só divertimento, pode ser também evasão e compensação emocional (aspecto afetivo), mostrando o seu caráter de seriedade, que segundo o autor difere da vida séria, uma vez que na construção do real não se faz possível a (re)criação de situações e ações tomadas. Há aqui um estímulo à tomada de decisão quando, a criança, “[...] por meio de suas conquistas no jogo, [...] afirma o seu ser, proclama o seu poder e a sua autonomia” (CHATEAU, 1987, p. 26).

Há um fluxo no jogar: nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, o jogar começa com os jogos de exercício (Piaget)/jogos funcionais (Wallon), quando a criança dispõe apenas de esquemas

³ O autor referencia-se nos estudos da epistemologia genética. Já na perspectiva walloniana, também encontramos certa distinção entre jogo e trabalho quando Wallon exprime que é a dialética entre atividade séria e não-séria que marca as contribuições do jogo. O jogo é uma atividade liberada de um contexto que costumeiramente a integra.

motores primários que se configuram em uma inteligência prática e ela não consegue ir além da situação motora – nesse momento o prazer se encontra na produção de efeitos.⁴ Antes do jogo de regras (Piaget), Wallon também coloca o jogo de ficção (para Piaget, jogos simbólicos), onde começa a acontecer um processo de descolamento da materialidade da situação. Na transição do jogo simbólico para o jogo de regras, a criança demonstra ter um prazer moral no jogo: vencer seguindo as regras, dentro das possibilidades que estas colocam. Isso aconteceria porque a criança se encontra em uma condição de heteronomia em relação ao mundo, não tem a capacidade da linguagem formada e não “domina” o mundo a partir desta. Com esse desenvolvimento moral dentro das regras, a criança vai transitando da heteronomia para a autonomia. A criança conceberia como fraude qualquer mudança das regras porque não se entende como legisladora do jogo/mundo. Depois a criança vem percebendo as possibilidades de entender e criar as regras como convenções elaboradas entre pares, passando à condição de autonomia. Mello e Damasceno (2011, p. 15) dizem que: “Ele [Chateau] afirma que inicialmente a ação de jogar é simples, ritmada e repetitiva. Depois, ela se efetiva de forma representativa, simbólica e interiorizada. Por fim, caracteriza-se como uma atividade social, organizada e cooperativa”. Destaca-se nos argumentos levantados até aqui uma espécie de “etapismo” que coloca em questão se essas características se referem ao desenvolvimento (como retratado a partir de argumentos desenvolvimentistas) ou ao jogar e sua relação direta com a materialidade da cultura.

Piccolo (2009), pela perspectiva histórico-cultural, explicita diferenças acerca das regras implícitas que regulamentam as brincadeiras e que se manifestam de forma explícita e os jogos que são regulamentados por regras explícitas, manifestadas de forma implícita. Essa dinâmica paradoxal se deve à infância, ao não domínio gramatical e lexical e à adaptação do sistema simbólico; produz mudanças representacionais e funcionais nos elementos linguístico-simbólicos existentes. Assim, a infância aparece não como um estágio do desenvolvimento psicológico e sensório-motor, mas como condição humana de compreensão da alteridade.

Piccolo (2009) diferencia jogo e brincadeira, baseado na Psicologia Histórico-Cultural, através de uma “evolução” das brincadeiras aos jogos esportivos formalizados: Jogos protagonizados (seriam aqueles que envolvem a representação de papéis sociais) - Jogos Pré-desportivos - Jogos Esportivos - Esporte (sistema simbólico erigido pela sociedade capitalista). Mudando a perspectiva de desenvolvimento, Vygotsky (1998 *apud* Piccolo, 2009, p. 930) destaca que os jogos

⁴ Wallon e Piaget incidem (quase) na mesma sequência: a) Jogos de exercício (funcionais); b) Jogos simbólicos (de ficção); e c) na última fase, Piaget concebe os jogos de regras e Wallon concebe os Jogos de aquisição (se caracteriza pela imitação quando a criança está inteiramente ocupada com um objeto de sua atenção, como reproduzir um desenho) e de fabricação (a criança atua diretamente sobre o meio físico, (re)criando objetos). Para Wallon a regra é a organização do acaso e poderia aniquilar o que é característico no jogo. Por isso entende que a criança burla as regras, desloca o jogo substituindo um objetivo por outro. Ambos concebem o desenvolvimento em direção à abstração em relação a concretude do real, assim, Wallon opta por tipos de jogos que tem mais relação com o concreto.

protagonizados:

[...] se desenvolvem a partir das situações em que a imaginação assume o papel de principal motivo no transcorrer da atividade, ficando as regras subordinadas àquelas situações, até a construção de um espaço que inverta esta racionalidade lógica, passando as regras a sobrepesar sobre o ambiente e a imaginação.

Para além da diferenciação entre brincadeira e jogo, é o fluxo e a relação entre os diferentes tipos que nos interessa. A representação da funcionalização social coloca em evidência a relação do homem com a materialidade da cultura:

[...] enquanto na brincadeira a imaginação assume um papel primordial, pois está direcionada para a imitação de uma função social, no jogo esta denota um papel secundário, já que as regras delimitam rigidamente o espaço de ações pelo qual seus participantes podem intervir em seu universo [...] O motivo impulsionador da brincadeira ou das dramatizações está associado com o domínio da realidade externa, materializada pelas funções desempenhadas pelos adultos, inalcançável nas atividades realizadas cotidianamente pelas crianças. Nesse espaço, além da diversão, **o que move a criança é a fictícia ideia de se tornar senhora de suas ações** (PICCOLO, 2009, p. 932, grifo nosso).

Para além da diferenciação de jogo e brincadeira nos interessa o primeiro estágio do jogar e sua relação com a simbolização. Como apresentado na introdução, ressaltamos que a EF (CAPARROZ, 1997; SOARES et al, 1992; DARIDO e RANGEL, 2003; FREIRE, 1989; FREIRE, 2005) tem tematizado as práticas corporais como codificações dotadas de sentidos e significados expressos pelos grupos sociais no decorrer da história. Também, em diretrizes educacionais nacionais, há projeção desse tratamento pela EF, a partir da ampliação da:

[...] consciência [dos alunos] a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros [...] Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017, p. 214).

Mais do que o esclarecimento dos significados conferidos pelos grupos sociais às práticas corporais, é preciso promover experiências de significação. É o (surgimento do) símbolo que faz a ponte entre o material e o abstrato, diferente da dimensão lexical, gramatical da linguagem. Estamos falando, portanto, do jogo como forma de compreender o mundo, não só para a criança em estágio de desenvolvimento cognitivo.

Freire (2005) também associa o jogo à capacidade de imaginar. O exemplo mais conhecido seria a criança que recria a realidade e busca a compreensão do mundo quando joga e constrói

sistemas simbólicos próprios, que supõem contextos culturais. De acordo com Brougère (1998) a brincadeira modifica temporariamente as atividades sociais, provocando mutações em suas funcionalidades, tais quais ocorrem normalmente no mundo. Para além da brincadeira infantil, previamente ao esporte institucionalizado (ao processo de esportivização), as práticas corporais têm essa característica.

Voltando à perspectiva do desenvolvimento, segundo à Epistemologia Genética:⁵

O surgimento do esquema simbólico advém da reprodução de um esquema sensório-motor fora de seu contexto e da ausência de seu objetivo habitual, configurando, assim, a transição entre o jogo de exercício e o simbólico. Nessa forma primitiva de simbolismo, o esquema que entra em ação é atribuído apenas ao próprio sujeito, é ele que “faz de conta” que dorme, deitando-se sobre algo, que possa estar evocando um travesseiro. Os esquemas de ação são exercidos simbolicamente, mas esse simbolismo não está emancipado como instrumento do pensamento, pois ainda é o esquema sensório motor que faz a função do símbolo e não um objeto ou uma imagem (MELLO; DAMASCENO, 2011, p. 43).

Mesmo considerando o aspecto primitivo, segundo Piaget (1971, p. 158), esse simbolismo iniciante “[...] já é suficiente para garantir o primado da representação sobre a ação pura, o que permitirá ao jogo assimilar o mundo externo ao eu, com meios infinitamente mais poderosos do que os do simples exercício”. Depois abriria a passagem para o jogo de regras e a representação objetiva da realidade.

Para Wallon, nos jogos de ficção aparecem pela primeira vez os simulacros: antes a criança ainda está muito ligada aos indícios que recebe na percepção da coisa e o simulacro auxilia na passagem para o trabalho da criança com o símbolo (o símbolo é o suporte das operações intelectuais). Wallon (1981) se refere à Freud (e à teoria da libido) quando discute o surgimento do simulacro no jogo. Ao contrário de Piaget, entende que a criança não cai na ilusão que ela cria com os usos do simulacro, ela se diverte com a cumplicidade e “inocência” com a qual o adulto acolhe o jogo de ficção. Estes jogos estariam entremeados de constante observação por parte da criança. Quando os contornos dessa ficção esbarram na realidade, a criança experimenta emoções, por exemplo a culpa por “ocupar” o papel dos pais. Portanto, esse processo de simbolização seria muito mais intrincado com as “censuras” à livre fantasia do jogo de ficção.

Numa terceira perspectiva do mesmo processo (a simbolização a partir do jogo), Vygotsky apresenta uma compreensão distinta. A capacidade de simbolizar – apesar de marcadamente se dar após o amadurecimento biológico das funções cerebrais – só acontece a partir do desenvolvimento da cultura, marcado na história pela materialidade: do interpsicológico ao intrapsicológico. Nesse

⁵ Na epistemologia genética de Piaget, o francês procurava compreender a gênese do conhecimento humano pelo surgimento do conhecimento lógico nas crianças.

processo intrapsicológico, a criança conseguiria fazer uma separação entre objeto e significado quando começa a desvincular o pensar das situações concretas do real. Diferente dos registros sobre o desenvolvimento anteriores, aqui a aprendizagem tem o papel de alavancar o desenvolvimento⁶ e a zona de desenvolvimento proximal tem um papel importante como a zona de interação que o favorece (relação entre o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial). O jogo favorece a criação da zona de desenvolvimento proximal porque, nele, a criança manifesta um comportamento transcendente ao seu comportamento cotidiano.⁷ O interesse da criança é direcionado ao processo de jogar mais do que ao resultado, mas isso não significa que ela não tem um objetivo ao jogar: o objetivo do jogo é o desenvolvimento próprio das ações que o compõe. Mais do que a valorização do produto, há a valorização do processo e os interesses se direcionam aí: o jogo aparece como forma. A importância desse argumento para a EF é que o jogo apareceria aqui como limiar de simbolização do cotidiano, na “ebulição” da cultura (maior do que uma etapa do desenvolvimento cognitivo que é superada pela capacidade linguística devidamente formada).

A significação começa a modificar a percepção, e, também, o comportamento infantil. A criança começa a desenvolver ações independente dos sentidos da percepção. O russo destaca os jogos de faz-de-conta: “os objetos perdem a força determinadora existente no cotidiano” (PIMENTEL, 2008, p. 120). No contexto dos jogos de exercício, a criança age em função da percepção exata que tem dos objetos; seu comportamento ficaria limitado pela unilateralidade entre motivação-percepção.

O jogo antecipa o desenvolvimento posterior, a ação na esfera imaginária é regida pelos significados que a criança deseja atribuir, para além da percepção imediata. É pelo jogo que surge, pela primeira vez, a separação entre os campos perceptivo e simbólico. Os objetos do jogo se transformam em pivô dessa separação, como mediadores entre a ação e a significação (PIMENTEL, 2008, p. 120).

Isso acontece porque existe uma relação simbólica com o material (de significação) já no primeiro estágio do jogo, quando, por exemplo, uma criança troca termos ao caracterizar “carne moída” como “carne miúda”:

Nas brincadeiras mais primárias, a significação ainda é totalmente dependente das propriedades dos objetos. Aos poucos, no decurso do desenvolvimento ontogenético, atribuir significados passa a ser uma das propriedades do objeto. Na evolução do

⁶ Aqui uma diferença essencial, a aprendizagem é entendida como apropriação. Ou seja, conhecimento só é realizado quando há a incorporação à realidade do aprendiz: “processo dinâmico de investigação sobre os objetos de conhecimento que, tornados próprios pelo aprendiz, fazem sentido para sua vida, para seu ‘ser no mundo’, à semelhança do que sucede na atividade lúdica” (PIMENTEL, 2008, p. 118).

⁷ “Ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica” (VYGOTSKY, 1991, p. 156).

jogo, os objetos-pivô vão cedendo lugar a significações independentes, libertas de qualificações objetais. [...] Portanto, no primeiro estágio de desenvolvimento do jogo, o significado ainda encontra-se aprisionado às propriedades dos objetos, ou melhor, ele próprio é uma propriedade. O mesmo ocorre com as palavras: sua significação pertence aos objetos (PIMENTEL, 2008, p. 121).

Esse processo de emancipação entre significação e materialidade é importante para entendermos que não é possível um descolamento total. O jogo em Vygotsky é essencial na formação do pensamento abstrato e da volição consciente porque no jogo a criança subordina as ações aos significados.

No mundo imaginário do brincar, a ação submete os objetos do brincar a outra realidade. A criança vê, percebe um objeto, mas age de modo diferente ao que vê, dando origem à separação entre o campo do significado e o campo perceptivo. Nisso reside o que o autor conceitua como **movimento do campo de significado**, tornando o indivíduo capaz de regular seu comportamento e estabelecer novas relações com o meio sociocultural. [...] Neste deslocamento de significados, ações e objetos propositalmente incorporam outro valor que não aquele que a realidade lhes confere, convertendo pela primeira vez no decurso do desenvolvimento, a razão [ação ou objeto/significado] em [significado/ação ou objeto]. (PIMENTEL, 2008, p. 122, grifo nosso).

Na substituição da realidade operativa pela realidade da ficção, acontece uma conservação da relação entre o objeto ausente e o objeto substitutivo. Assim, o jogo é referente à realidade. Considerando com Santos (2008) que a crise do paradigma dominante representa que o homem, a partir racionalidade técnica, não foi capaz de controlar todos os aspectos do mundo – todas as leis da natureza –, há sempre uma dimensão de desconhecido para a qual ele dirige sua capacidade simbólica, uma representação das coisas. Portanto, se consideramos o jogo protagonizado/simbólico/infantil como um protótipo da capacidade linguística corporal, seria cauto o questionamento de que o adulto não é mais capacitado a dominar o mundo pela linguagem que o *enfant*: esta é a sua segunda natureza, sua morada (tornada independente da realidade). A linguagem como morada que está entre o material e o abstrato é o símbolo: é corporal. Em primeiro lugar, é esse caráter poético da experiência (corporal) – aberto no jogo – que mostra o caráter linguístico das práticas corporais. O que também é atestado pelo fluxo em direção ao regramento, passando a ser primordial no jogo; que também é o caminho traçado pela EF.⁸

Assim como uma cesta de pêssegos foi transformada por James Naismith (o criador do basquete) em alvo para a conclusão de uma disputa territorial entre dois times, se trata aqui da abertura

⁸ Se pensamos em como Vygotsky concebe a construção do real, fica melhor caracterizado. Ele entende que a criança já tem uma visão social na interação com os outros. A sua construção da realidade é já mediada pela visão interpessoal antes de passar pela internalização e abstração: esse é o fluxo interpsicológico para intrapsicológico da Zona de Desenvolvimento Proximal.

de novas possibilidades sobre o tecnicamente estabelecido (*establishment*). Sendo assim, é preciso ressaltar que já temos, no campo da EF, algumas iniciativas nessa direção. Por exemplo, o trabalho com a iniciação esportiva que transforma a gramática do esporte institucionalizado em jogos: de combate (lutas), de rebater (críquete, beisebol), de rede e parede (tênis, vôlei), esportivos coletivos (handebol, futebol). Baseados na semelhança das lógicas internas entre os esportes, partem dos aspectos estruturais, passando por princípios operacionais até chegar nas intenções táticas (que se desenvolve na tática individual) e na técnica esportiva (que se desenvolve na técnica esportiva individual). Assim, na promoção do jogar, favorecem ao iniciante a visão das possibilidades e a tomada de decisão na aprendizagem.

O jogo “[...] leva os jogadores a novos patamares de conhecimento à medida que constroem, exploram e testam suas soluções (respostas)” (SCAGLIA, 2017, p. 32).⁹ Já Freire (2005) diz que: a) o jogo não deixa esquecer o que se aprende. Conhecimentos recém-adquiridos e não solicitados tendem a atrofiar; b) o jogo promove uma manutenção do que se aprende. Repetimos as coisas que já conhecemos e a aplicação faz com que elas se apresentem em um outro plano, remetendo a novos conhecimentos; c) o jogo promove o aperfeiçoamento do que se aprendeu. Com a repetição de uma determinada situação é possível exercitar o que se conhece; d) Esses aspectos favorecem a preparação do jogador para adquirir conhecimentos em níveis superiores.

Essa forma de interpelar as manifestações do jogar – e tematizar o jogo – rompe radicalmente com a sua funcionalização. Faltaria apenas perguntar se podemos considerar que a EF (enquanto campo) está na vanguarda dessas mudanças. Pelo levantamento aqui empreendido, a resposta seria “ainda não”. Apesar da existência (na EF) de interpretações do jogo a partir de seu impacto cultural – inclusive na BNCC –, faltam esforços que procurem desdobrar as possibilidades do jogar.

Nesse ponto, Huizinga (1980) também colocou o jogo como o grande motor da cultura e da civilização. Mas, o que mais interessa, neste momento, é a crítica de Caillois (1990) a obra *Homo Ludens*, que complementa os estudos sobre os jogos, pois entendemos que o francês avança ao trazer mais materialidade na análise que faz do jogo. É uma crítica que complexifica a definição e as características do jogo, ao questionar, por exemplo o trato dado por Huizinga (1980) ao jogo de forma homogênea, sem a tarefa de classificação pela própria natureza de cada um ou quando trata dos jogos como se atendessem somente a uma lógica de competição regrada.

Para discutirmos o aspecto educacional e as possibilidades de transformação social a partir do jogar, é preciso considerar o contexto de materialidade ao qual o jogo responde. O interesse de Caillois (1990) no jogo era compreender o aspecto simbólico das experiências de socialização que

⁹ O autor se refere à Piaget e os processos de equilibração que são afetados pelo jogo, causando desequilíbrios.

aconteciam: cada sociedade atribui importância a determinado tipo de jogo. Não há como conceber o jogo isolado da sociedade. Se nas sociedades antigas havia uma associação entre jogo e sagrado, com a secularização da sociedade moderna, o jogo é colocado em um lugar de elevação da vida cotidiana.¹⁰ O interesse material presente em diferentes tipos de jogos, como *alea* (jogos de azar, por exemplo), demonstraria a relação intrínseca/antagônica entre jogo e produção da vida. O jogo representaria uma espécie de atitude contraditória do homem: a nossa sociedade valorizaria os jogos competitivos (*agôn*). A busca pela igualdade prévia de condições e o equilíbrio entre as forças adversárias espelha o interesse social pela demonstração cabal da excelência (com anulação da influência do acaso ou de privilégios) segundo o ideal meritocrático. No entanto, diante do fato de que nem todos podem ser campeões, destacam-se eventos como o doping, a fraude e a delegação (culto à estrela). Assim, é possível afirmar que em termos de socialização, nem todos jogam o jogo competitivo (*agôn*).

O professor de EF precisa ir além da institucionalização do esporte, se quer otimizar o caráter educativo de sua atividade. Karl Schelenz (professor de EF alemão e um dos incentivadores e promotores do handebol) e Jigoro Kano (educador japonês, atleta e fundador do judô) são professores/educadores importantes, envolvidos na EF, que reinterpretaram jogos (e outras atividades simbólicas) e deram a partida para a institucionalização de dois esportes olímpicos. Resetar as possibilidades do jogar é ir além do reconhecimento de “formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 215). É possibilitar a abertura de novas formas de viver, principalmente a partir da radicalização do olhar à socialização que acontece pelos usos do corpo. Aqui estaria a materialidade a ser tematizada: abrir para o jogar com o corpo.

CONCLUSÃO

O primeiro passo para evitar a funcionalização do jogo é começar a concebê-lo a partir do que o jogo vem sendo, e, identificamos na maioria dos trabalhos que tematizam o jogo o oposto: argumentos para definir o que o jogo “é”. Para a EF abre-se uma nova prerrogativa. Se sua entrada na escola tinha como objetivo o adestramento corporal, hoje haveria outra possibilidade: abrir o corpo para a invenção técnico-expressiva, enfim, para [o ofício de] a experiência (*ehfarung*). Trata-se da noção de experiência como “um fato, ação ou relação que nos volta para fora e ante requer a

¹⁰ Às sociedades primitivas importavam os jogos de mímica e vertigem (*mimicry e ilinx*), tomando parte na organização destas sociedades. A representação de temidos eventos naturais e a entrega ao êxtase, ao “resultado” do jogo como forma de reagir a adversidade é um aspecto que seria estranho a nossa organização social baseada no conhecimento científico.

habilidade que sensibilidade” (SENNETT, 2009, p. 321). Para o sociólogo, todas as habilidades têm início como prática corporal, até as mais abstratas. Ghidetti (2013, p. 460) diz que Sennett procurou: “[...] enfatizar o domínio da *Erfahrung*, dessa volta para o exterior. Por isso propõe o ‘ofício da experiência’, um conjunto de técnicas que disponibilizariam nosso conhecimento tácito para os outros”. O americano contestava a ideia de experiência como motriz da subjetividade construída no puro sentir; as ‘impressões’, nas palavras de Sennett, são apenas a matéria-prima. É a técnica que abre o corpo para a linguagem (GHIDETTI, 2013).

Kishimoto et al (1996, p. 30), apresenta interessante discussão sobre a influência do Romantismo – com sua concepção de infância e a ideia de recapitulação – na concepção de jogo que se têm na educação, até hoje: “Mais do que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade”. Para os autores, o que nunca se discute é a “especificidade” do jogar/brincar.

Como já foi visto, os paradigmas sobre o jogo infantil parecem equiparar o jogo ao espontâneo, “não-sério”, à futilidade ou reivindicar o sério e associá-lo à utilidade educativa, em sua grande maioria, referenciais dos tempos do Romantismo. O aparecimento de novos paradigmas como os de Bruner e de Vygotsky, partindo de pressupostos sociais e da linguística, oferece novos fundamentos teóricos ao papel dos brinquedos e brincadeiras na educação pré-escolar (KISHIMOTO et al., 1996, p. 35).

Cabe à EF, como instituição atuante na educação, se colocar novamente na vanguarda do jogar: significa sempre engendrar novos jogos nas aberturas sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 março. 2023.
- BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.
- DIAS, Felipe Brioto *et al.* A influência do lúdico no mundo corporativo visando à qualidade de vida de seus colaboradores. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 11, n. 4, p. 25-32, 2012. Disponível em: <https://fontouraeditora.com.br/periodico/article/954>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

- FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GHIDETTI, Filipe Ferreira. Resenha de “O artífice”. **Horizontes Antropológicos**, v. 19, n. 40, p. 457-460, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/bRSdfZFTKDPMYVbcpxdrNsP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2013.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida *et al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. “Temos que devolver o jogo ao(à) jogador(a)”: as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. **Movimento**, v. 28, p. e28040, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.119990>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/119990>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- MARIN, Elizara Carolina; SANTIAGO, Mariani Guedes. Jogo como patrimônio cultural: museus de brinquedos no Brasil. **Movimento**, v. 25, p. e25052, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.87591>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/87591>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- MELLO, André da Silva; DAMASCENO, Leonardo Graffius. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.
- NOGUEIRA, Quefren Weld Cardozo. Equipes esportivas no Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: anotações sobre a experiência de jogo como formação. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 731-742, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.50269>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/50269>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- PALMA, Míriam Stock; PEREIRA, Beatriz Oliveira; VALENTINI, Nadia Cristina. Jogo com orientação e jogo livre em contexto enriquecido: Impacto no desenvolvimento motor. **Motriz**, v. 20, n. 2, p. 177-185, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/CdVDxckrBXSs5w4Y8QVTDGz/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 21 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000200007>.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PICCOLO, Gustavo Martins. Jogo ou brincadeira: afinal, de que estamos falando? **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 925-934, out.-dez. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/issue/view/774>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 26, p. 109-133, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414-697520080001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2023.
- RANGEL, Irene C. A. DARIDO, Suraya C. Jogos e Brincadeiras. In: Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2003.
- RETONDAR, Jeferson José Moebus; BONNET, Juliana Coutinho; HARRIS, Elisabeth Rose Assumpção. Jogos eletrônicos: corporeidade, violência e compulsividade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 1, p. 3-10, jan.-mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/zD9VnBmkBNTgrRLhZ6PSQ3N/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.12.006>.

ROCHA, Eloisa Candal. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, p. 27-38, 2017.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 364 p.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

UNIVERSITAS. **A produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968 – 2000**. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior; ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS – não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - não se aplica

FINANCIAMENTO – não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM – não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

A autoria considera não haver conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais

separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Letícia de Assis

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Maria Vitória de Paula Duarte

HISTÓRICO

Recebido em: 22.10.2023

Aprovado em: 14.03.2024