



Universidade
ESTADUAL DA PARAÍBA
Centro de Humanidades

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

WIRACTAN NÓBREGA PEREIRA

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**CAMPINA GRANDE – PB
2015**

WIRACTAN NÓBREGA PEREIRA

**A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso em formato – monografia, apresentada ao Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I – Campina Grande, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Licenciado em Educação Física.

Professor Dr. Josenaldo Lopes Dias.
(orientador)

CAMPINA GRANDE – PB
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P436i Pereira, Wiractan Nóbrega.
A importância dos jogos lúdicos na educação física escolar [manuscrito] / Wiractan Nóbrega Pereira. - 2015.
46 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2015.
"Orientação: Prof. Dr. Josenaldo Lopes Dias, Departamento de Educação Física".

1. Jogos lúdicos. 2. Educação Física escolar. 3. Ensino - aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 372.86

WIRACTAN NÓBREGA PEREIRA

**A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato - monografia apresentada ao Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I – Campina Grande, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em 03 de dezembro de 2015.

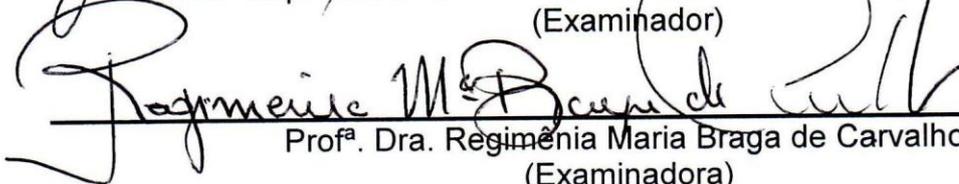
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Josealdo Lopes Dias
(Orientador)



Prof. Esp. Jamenson Cavalcante de Holanda Albuquerque Filho
(Examinador)



Profª. Dra. Regiménia Maria Braga de Carvalho
(Examinadora)

Dedico esta vitória em primeiro lugar a Deus que abriu todas as portas necessárias, e a RITA BENÍCIO DA NÓBREGA PEREIRA, minha mãe, que foi o instrumento Dele para que isto fosse possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido ingressar e concluir este curso, possibilitando-me alcançar esta etapa da minha vida.

A minha mãe, Rita Benício da Nóbrega Pereira, grande incentivadora desta vitória.

Ao meu orientador, Profº Josenaldo, por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

A Universidade Estadual da Paraíba por ter feito parte de minha história.

Ao professor Alex fleuripes que no início do curso me deu o direcionamento e acomodação em sua casa em Campina Grande e à coordenadora do D. E. F. Dores, que compartilharam comigo este momento de aprendizado e me ajudaram a não desistir nunca, ensinando-me a ser sempre uma pessoa persistente.

A todos os professores que partilharam as angústias, dúvidas e alegrias.

O meu muito obrigado!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal refletir sobre a utilização dos jogos lúdicos como ferramenta pedagógica ao processo de ensino aprendizagem em Educação Física escolar. Os jogos lúdicos no ambiente educativo transformam as atividades, tornando-as atrativas e interessantes, aumentando a motivação dos alunos que se integram ao ambiente educacional, especialmente na Educação Física. Para realizar esse estudo partimos do pressuposto que o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do indivíduo, ocorre a partir da apropriação de conhecimentos e dos processos de ensino-aprendizagem, inseridos num contexto sócio-cultural. Por isso, para nosso estudo, privilegiamos o referencial teórico constituído pelas contribuições de Wilson Carmo Júnior, Jocimar Daolio, Suraya Cristina Darido, João Batista Freire e Tizuko Morchida Kishimoto, dentre outros. Investimos em uma pesquisa de caráter qualitativo e a metodologia utilizada para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica, pela qual apresentamos temas como: Educação Física no contexto escolar, tendência construtivista na Educação Física escolar, corporeidade, motricidade e jogos lúdicos no processo educativo. Por fim, pudemos concluir do estudo que os jogos lúdicos representam uma ferramenta indispensável para a Educação Física nas escolas quanto à promoção de situações de aprendizagem, de acordo com cada contexto e objetivo.

Palavras-Chave: Jogos Lúdico. Ensino-aprendizagem. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to reflect on the use of educational games as a pedagogical tool in teaching learning process in school physical education. The games in ludic activities transform the educational environment, making them attractive and interesting, increasing student motivation that integrate the educational environment, especially in Physical Education. To perform this study we assume that the personal, social and intellectual individual, occurs from the acquisition of knowledge and the processes of teaching and learning, embedded in a socio-cultural context. Therefore, for our study, we focus on the theoretical contributions made by Wilson Junior Carmo, Jocimar Daolio, Suraya Cristina Darido, John the Baptist and Freire Tizuko Morchida Kishimoto, among others. We invested in a qualitative research study and the methodology used for data collection was a literature search, in which we present topics such as physical education in the school context, constructivist trend in Physical Education, corporeality, movement and fun games in the educational process. Finally, we concluded from the study that the educational games represent an indispensable tool for physical education in schools and the promotion of learning situations, according to each context and purpose.

Keywords: Playground Games. Teaching and learning. Physical Education.

SUMARIO

1		08
INTRODUÇÃO		10
2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR		
2.1 Conteúdos, dificuldade e perspectivas da Educação Física no contexto escolar		10
2.2 A Educação Física e a tendência construtivista		14
2.3 Educação Física: corporeidade, motricidade e prazer		18
		22
3 AS VÁRIAS CONCEPÇÕES DE LÚDICO		24
3.1 História dos Jogos		26
3.2 O Lúdico, a Cultura e a Escola		31
4 EDUCAÇÃO FÍSICA E LUDICIDADE		36
4.1 A diferença entre jogo e brincadeira nas aulas de Educação Física		41
5 Metodologia científica		42
5 CONCLUSÃO		
6 REFERÊNCIAS		
43		

1 INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades presentes na educação, visamos a utilização dos jogos lúdicos como ferramenta auxiliar e motivacional ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Física.

Segundo Xavier e Assunção (2005), a Educação Física, buscando se legitimar como uma disciplina escolar, tem muito a oferecer à formação do educando, não podendo abrir mão da promoção da cidadania enquanto um conteúdo que poderá compor uma proposta pedagógica crítica e vinculada à realidade do educando.

Nesse sentido, as atividades lúdicas configuram importantes estratégias para o desenvolvimento da criança na escola. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades. O brinquedo traduz no real para a realidade do educando. Através da experimentação, a criança aprende a controlar sua movimentação, e a estabelecer ordem em seu mundo. Ele proporciona o aprender fazendo e estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade e distrai a tensão provocada pelo adulto.

Além disso, os jogos lúdicos no ambiente educativo transformam as atividades, tornando-as atrativas, interessantes e aumentam a motivação dos alunos em se integrarem ao ambiente educacional. Através do jogo o educando aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu grupo. É através do jogo, também, que ela consegue entender o funcionamento dos objetos e explorar suas características físicas.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral abordar, por meio de pesquisa bibliográfica, os jogos lúdicos como uma ferramenta auxiliar do educador nas aulas de Educação Física. Como objetivos específicos tem-se: apresentar os aportes teóricos sobre Educação Física Escolar, conteúdos e desafios. Discutir os conceitos de corporeidade e motricidade na Educação Física e analisar a importância do lúdico na Educação Física Escolar.

Partimos então do pressuposto de que o lúdico, de origem latina *ludere* (ilusão), é adjetivo que qualifica tudo o que se relaciona com o jogo, com a brincadeira e com o brinquedo – podendo e devendo, assim, ser encarado, além

de ser um excelente e privilegiado espaço de construção de conhecimento sobre a realidade e de interação coletiva, sendo um suporte importante para a Educação Física escolar quanto à formação cidadã dos educandos.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.1 Conteúdos, dificuldade e perspectivas da Educação Física no contexto escolar

Os conteúdos escolares são apresentados sob diversos conceitos abstratos que formam o corpo didático, como conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2005, p. 15).

Entretanto, segundo o entendimento dos autores acima citado, alguns tipos de conteúdos, principalmente aqueles relativos a fatos e conceitos, não receberam a devida atenção nas propostas curriculares, uma vez que estes, ao longo da história se cristalizou como o dever fazer, sumarizando os conteúdos ao tripé: nomes, conceitos e princípios, isto é, os conteúdos tratam apenas sob a perspectiva procedimental. Esse fato observado já encontra, como apontado por Zabala (1998 apud DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2005), a perspectiva de ampliação e adequação dos demais elementos constitutivos dos conteúdos que devem abranger tanto as capacidades cognitivas, como as demais capacidades que levem a uma proposta de conteúdos sobre a cultura corporal. Essa constatação de Zabala (1998) encontra ancoragem em Coll et al. (2000 apud DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2005) que também afirma a reivindicação de ampliação dos demais conhecimentos relativos à Educação física, como citado pelo autor, “certas estratégias ou habilidades” para resolver problemas, selecionar a informação e trabalhá-las em contextos concretos e em equipe, no âmbito escolar” (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2005, p. 16).

Darido (2001), no artigo intitulado “Os Conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades”, apresenta de forma elucidativa os dados pesquisados junto a sete professores de Educação Física, revelando “a falta de tradição da área no encaminhamento dos conteúdos numa dimensão conceitual” (op cit, 2001 p. 06). Segundo a autora, os professores pesquisados não trabalhavam os “conhecimentos acadêmicos nas aulas de

Educação Física”, embora mostrassem conhecimentos acerca da dimensão conceitual da matéria e tivessem afirmado que um dos objetivos da disciplina era à busca da autonomia do aluno. A autora interpreta este fato como uma falha da estrutura pedagógica e didática da escola. Utilizando o exemplo citado por Castellani Filho (1995) sobre os cursos de futebol, que ensinam “o dever fazer”, mas não contextualizam com os demais conhecimentos. Darido (2001) ilustra bem a dissonância existente entre o mero conhecimento cognitivo e o a cultura corporal, afirmando que deve haver uma interação entre o que se ensina e o contexto do que é ensinado, promovendo o que se chama de cultura corporal, promovendo uma aprendizagem autônoma e consciente e reflexiva do aluno e levando-o a exercer por completo seu papel no meio social.

A autora afirma, ainda, que os conteúdos escolares têm características circunstâncias, sendo re-elaborados em cada contexto histórico e social. Com base neste argumento, faz uma análise histórico-social das principais tendências dos conteúdos escolares da Educação Física no Brasil. A princípio pontua que, até os anos 60 do séc. XX a Educação Física na escola recebeu influências higienistas, eugênicas e médicas, centradas nas concepções européias, em especial da escola francesa. As ideias veiculadas centravam-se na fisiologia corporal (desenvolvimento, melhoria e manutenção do corpo) atrelado à ideia de submissão e obediência do homem às autoridades superiores, ideologias da época.

Pautada em Betti (1991), a pesquisadora afirma que a Educação Física brasileira, influenciada pelo Método Desportivo Generalizado, procurou incluir em sua pauta o aspecto lúdico, privilegiando o jogo esportivo como forma de descobrimento de aptidões e gostos, cooperação e coletividade. Ainda com base no mesmo autor, lembra que nos anos 70, há uma nova reformulação nos conteúdos, no contexto da ditadura militar, que vinculava esporte e nacionalismo, o que reforçou “a racionalidade, a eficiência e a produtividade” (DARIDO, 2001, p. 08). Só na década de 80 estas concepções passaram a sofrer críticas, surgindo a partir de então uma nova ideologia para a Educação Física dentro da concepção de função social da escola.

A pesquisadora destaca a psicomotricidade, desenvolvimentista e construtivista com enfoque psicológico e as críticas (crítico-superadora e crítico

emancipatória), com enfoque sociocultural, como as abordagens que tiveram impacto a partir destes questionamentos, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por outro lado, ressalta que, estas tendências não extinguiram os antigos modelos esportivo, biológico e recreacionista, uma vez que ainda perduram, estes, na prática do professor, na atualidade.

Uma segunda tendência é a Construtivista, influenciada pela psicomotricidade. Essa perspectiva construtivista trata de um enfoque a partir da interação do sujeito com o mundo, assim, a aquisição do conhecimento se daria a partir durante toda a sua vida do educando, através da assimilação, acomodação e reorganização, em que este, ao interagir com o mundo contruiria seu próprio conhecimento, a ser usado na resolução de problemas.

Os jogos cooperativos têm por base a valorização da cooperação em lugar da competição. Essa tendência vê os jogos cooperativos como uma possibilidade de proporcionar a transformação e a diversão para todos, sem perdedores ou vitoriosos, buscando humanizar as interações dentro e fora da escola. Para Darido (2001), embora essa tendência seja interessante, ela é inviável na prática escolar, por não ter aprofundamento sociológico em seus argumentos e objetivos, além de desconsiderar o contexto político-econômico em que está inserida a sociedade. Argumento este bastante válido, principalmente com a gradação consumista e a crescente competitividade em que está mergulhada a nossa sociedade, na atualidade.

A saúde renovada é uma tendência que se volta à matriz biológica, embora de forma renovada, propondo novas formas de compreensão e novos argumentos de ordem sócio-cultural da relação Educação Física/saúde.

As tendências críticas se apresentam de duas formas: crítico-superadora e crítico emancipatória. Elas se apóiam nas discussões educacionais e propõem um modelo de superação das desigualdades sociais, na busca das transformações sociais, econômicas e políticas.

A primeira aborda questões como poder, interesse e esforço, contextualizando fatos contemporâneos ao aluno e resgatando a historicidade da humanidade. O conteúdo é visto a partir de sua relevância social e de sua atualidade para que se adeqüe às características sócio-cognitivas dos alunos. A segunda vê a Educação Física como um contributo para a reflexão crítica e

emancipatória dos educandos. Segundo Derido (2001) esta tendência sofreu severas críticas de Kunz (1994) quanto à deficiência das práticas testadas na realidade concreta e que poderiam levar a um questionamento negativo de que “tudo estava errado na Educação Física e nos esportes” (p. 13), uma vez que não basta questionar, mas também “fornecer elementos para uma mudança ao nível de prática” (DARIDO, 2001, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) segundo Darido (2001) apresentam alguns avanços para a Educação Física, entretanto, ressalta a pesquisadora, que muitas das ideias contidas nestes documentos já se encontram inseridas nas obras de estudiosos brasileiros, estudos acadêmicos e na própria prática de alguns docentes, o mérito dos PCN está na compilação e articulação destas ideias, no princípio da inclusão, nas dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e nos temas transversais.

No que se refere à organização dos conteúdos Darido (2001) afirma que estes devem estar relacionados entre si para uma maior potencialidade de uso e de compreensão da realidade que cerca o aluno. Ainda, a partir das palavras da pesquisadora, tanto as tendências crítico-superadora como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais buscam equacionar os conteúdos da Educação Física com os problemas da sociedade brasileira. Estes últimos elegendo seu discurso pelo véis da cidadania, principalmente por meio dos Temas Transversais. Para Darido (2001), apoiada e Soares et alii,(1992), embora os temas abordados nestes cadernos sejam muito importantes e necessários, o enfoque ainda é bastante preliminar.

Darido (2001) também reafirma que há pouco uso, na prática escolar, dos conteúdos que tratam da cultura corporal e, baseada nos questionamentos de Betti (1995) faz os questionamentos sobre a problemática que poderia estar condicionada a falta de espaço, de motivação, de material ou ao comodismo e aceitação destes conteúdos pela sociedade. Também expõe os professores que podem estar desenvolvendo apenas os conteúdos com os quais tem maior afinidade. É interessante suas indagações, porque na realidade, é possível que o que ocorra em muitos casos seja a soma de todos esses fatores e isso suscita uma desconstrução do que vem sendo feito até o momento na práxis (ou não) do professor. Há uma incoerência entre a prática e a teoria. A teoria, como exposto

pela pesquisadora até o momento, apresenta um caráter diversificado dos conteúdos da Educação Física, mas isso não é perceptível na prática escolar. Assim, ao questionar “Porque, então, outros conteúdos não comparecem no ensino escolar?”, a pesquisadora nos incita a nos autoavaliar. Fazendo de suas palavras as nossas, afirmamos que “é preciso que o profissional reconheça o seu papel [...] (DARIDO, 2001, p. 18)”.

Há um leque de conteúdos a serem ministrados na escola, no que diz respeito à Educação Física e que a partir do entendimento das pesquisas e das tendências atuais, o professor pode instrumentalizar o aluno para a cultura corporal, problematizando, interpretando e organizando a disciplina para que a Educação Física passe a ter um sentido e um significado mais completo, mais sustentável para a vida do educando. Para tanto, as dimensões atitudinal e conceitual dos conteúdos são aspectos a serem significados pelo docente e pelo aluno. Com vista a essa percepção, Darido (2001) apresenta alguns caminhos a serem repensados pelos docentes na promoção da Educação Física escolar menos alienante e mais palpável na formação do cidadão.

2.2 A Educação Física e a tendência construtivista

O conceito de Educação Física traz semelhanças ao conceito ontológico de práticas corporais diferenciadas culturalmente, daí não se podendo tratar neste estudo da Educação Física de forma simplória. Por outro lado, a sua natureza científica inspira-se no homem primitivo que para sua sobrevivência, praticava uma espécie de atletismo em que desenvolvia, intuitivamente, habilidades físicas. Do princípio à civilização grega, a Educação Física assumiu uma função filosófica, aproximando o saber ao vigor, por meio da arte médica e transformando-se em cultura (CARMO JUNIOR, 2005).

Na atualidade, aceitamos passivamente o entendimento de atividade física, como ciência sem nos determos a uma reflexão sobre a identidade da Educação Física, o que gera inúmeras indagações e dúvidas. Assim, prevalece mais o conhecimento sistemático que o conhecimento da natureza humana. Ora, além do cientificismo é preciso que tenhamos a compreensão que a Educação Física como termo cultural vai além da racionalidade. Ela não é uma “ciência vaga”, uma

vez que está intimamente ligada a corporeidade e motricidade, pois corpo e movimento dão peculiares à natureza humana.

Ela, a Educação Física, permite ao homem sua percepção enquanto ser vivo, resultando da união da experiência com a razão, a fé e a intencionalidade, transcendendo qualquer forma de explicação de conteúdo, daí não podermos desprezar a reflexão sobre sua identidade, caráter ontológico e humanidade (CARMO JUNIOR, 2005).

Segundo esse mesmo autor, é preciso enxergarmos a Educação Física como uma realidade corpo-movimento, o que ultrapassa a formalização de um conceito de Educação Física de forma sistemática e objetiva e desvinculada da acepção de cultura e natureza humana. Mais que isso, a reflexão sobre a Educação Física deve ter por perspectiva seu entendimento como ciência rigorosa, aberta para a vida. Nesse sentido, concordamos com Carmo Junior (2005), quando vislumbramos no nosso cotidiano, o discurso de vários profissionais que procuram definir a Educação Física através de conceitos pré-estabelecidos em manuais sobre o tema e desvinculados de sua natureza humana e cultural. Assim, a rigurosidade da Educação Física não deixa espaços para conceitos que não vislumbrem esses dois elementos a ela vinculados.

O seu conceito conjuga a reflexão científica, filosófica e artística, não servindo o seu conteúdo sociocultural a uma única área de estudo, de forma que a vida se sobrepõe à ciência. Na atualidade, por sua vez, é observável, cada vez mais, o cuidado com a saúde e a qualidade de vida por meio de práticas físicas como fator cultural, entretanto, olvidamos que essas práticas são expressões humanas no uso de sua corporeidade enquanto fator cultural, pois a Educação Física, nas palavras de Daolio (2004, p. 91) é “[. . .] uma área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história”.

Nesse sentido, ela configura um conjunto de “fatos sociais que tratam de práticas corporais culturalmente construídas e historicamente desenvolvidas” (MACASSA, 1998, p. 23). Um exemplo bastante observado refere-se à prática da caminhada, tão disseminada atualmente. Muitas pessoas buscam esse exercício sem a vaga noção da questão cultural que a envolve, uma vez que muitas passam a exercê-la apenas por modismo e pela mídia que dissemina seus

benefícios. Porém, muitos professores e/ou demais profissionais ao indicarem-na não promovem em seus alunos uma devida reflexão sobre corpo e motricidade e, em muitos casos, determinadas práticas corporais passam a se revestir apenas do caráter estético, porém, mais que isso, a Educação Física é ontológica que nos remete ao passado, ao homem primitivo como uma experiência com a natureza. Dessa forma, ao praticarmos uma atividade física, devemos considerar, também, o prazer de executá-lo, a satisfação e a dinâmica que nela estão envolvidos.

Nesse sentido, a ética na prática corporal ultrapassa sua execução como uma simples busca do corpo perfeito esteticamente. A ética nos faz reencontrarmos a nossa humanidade sem nos atermos ao determinismo de determinados exercícios executados mecanicamente e impostos por uma determinada sociedade. De forma que, a prática física dissociada de uma visão ética da Educação Física tende a uma mera fisiologia anatômica.

Se nos atermos ao conhecimento reflexivo da Educação Física deixaremos de buscar determinadas práticas corporais apenas para fins estéticos ou de recuperação, mas sim, estaremos praticando atividades físicas inerentes à nossa condição como seres humanos, originariamente humana. Assim, desse entendimento, pode-se inferir que a questão ética se apresenta como condição essencial ao professor de educação Física, frente à imposição na atualidade do corpo perfeito, estético e belo.

Carmo Júnior (2005) nos ajuda a refletir, enquanto profissionais, sobre os objetivos e conteúdos a serem postos em prática em nossas aulas, inclusive, nos levando a refletirmos, como mediadores desse conhecimento e de nossa própria prática docente. É preciso refletir sobre a postura que adotamos, sobre nossa práxis e sobre nossa própria historicidade enquanto seres humanos que lidamos com a Educação Física em nosso cotidiano.

Nesse sentido, novas matrizes epistemológicas sobre as concepções da Educação Física se afirmaram nos anos 90, a exemplo das abordagens Sociológica, Fenomenológica, Cultural, Desenvolvimentista, Construtivista com ênfase na psicogenética, da Concepção de Aulas Abertas, a partir de referência do Lazer, Crítico-Emancipatória, Plural, da Aptidão Física / Saúde e Crítico-Superadora.

Um elemento comum nestas matrizes é o entendimento da Educação Física como uma disciplina que integra o educando na cultura corporal, formando o cidadão que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la através de seus conteúdos específicos, na busca do exercício crítico da cidadania e de uma melhor qualidade de vida. Elas, portanto, buscam romper às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanista, abrangendo o ser na sua totalidade, objetivando o equilíbrio, a saúde do corpo, a aptidão física para a ação e o desenvolvimento dos valores morais. A Educação Física aparece, neste contexto, como uma das variáveis na promoção da qualidade de vida e da saúde, tendo papel importante na atuação escolar (NAHAS, 2006).

Contudo, as discussões sobre a Educação Física estão assumindo cada vez mais a abordagem construtivista, pautada num papel mais ativo do aluno na construção de seu próprio conhecimento, considerando o conhecimento que esta já possui, independente da situação formal de ensino.

Na abordagem construtivista a ênfase se dá no uso da ludicidade como uma opção metodológica no desenvolvimento dos aspectos psico-social-afetivo-motor do educando. De acordo com Xavier Neto e Assunção (2005), o jogo surge no contexto escolar como forma de desenvolvimento da condição humana a partir da compreensão da criança como ser social e criativo. Desta forma, “[...] o aprendizado se estabelece a partir da relação do sujeito com o mundo” (XAVIER NETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 16). Para esses autores,

Na abordagem construtivista o jogo enquanto conteúdo /estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensino-aprendizagem, um instrumento pedagógico, pois enquanto joga e brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança (XAVIER NETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 16).

Darido (2003, p. 07), ao tratar da proposta construtivista pontua que:

No construtivismo a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender... conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização.

Para a autora, a principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal, buscando discutir sobre o papel da cultura popular, do jogo e do lúdico na educação, sendo inegável o seu valor nas mudanças ocorridas na Educação Física escolar.

De acordo com a pesquisadora (1998), a proposta construtivista parte da criança, especialista em jogos e brincadeiras, resgatando o universo cultural dos alunos - inerente ao lúdico - por meio do processo de ensino e aprendizagem, valorizando as experiências dos alunos e propondo uma alternativa para a construção do conhecimento a partir da interação do educando com o meio. Assim, o jogo não é visto como coadjuvante no modo de ensinar Educação Física, mas sim, como principal instrumento pedagógico.

2.3 Educação Física: corporeidade, motricidade e prazer

Para o homem primitivo, a sobrevivência no meio hostil o fez desenvolver habilidades motrizes de atleta, a partir da competição com o meio em que vivia, entretanto é possível que este não tivesse consciência da potencialidade de seu próprio corpo, pelo menos se levado em conta a perspectiva de corpo entendida na atualidade.

Por conseguinte, em função de hábitos e costumes, o homem moderno se difere do primitivo quanto à representação psíquica, racional e quanto a condições físicas adaptativas em relação ao mesmo tema. Carmo Júnior (2005) afirma que na contemporaneidade, o homem tem se levado ao culto do físico em salas de musculação e academias, movido pela intensa indústria cultural, que veicula a imagem do corpo ideal e belo, desprovido, porém, da essência mística e mágica cantada em narrativas e versos ditos homéricos que, de certa forma, impactaram e ainda o fazem em práticas esportivas, como a exemplo daquelas praticadas por atletas olímpicos: há qualquer coisa de sagrado e místico nestas práticas que consagra e confirma estes atletas à vida esportiva. Dessa forma, à proporção que se deixa de refletir e analisar sua própria corporeidade, cresce a imagem artificial e vazia do próprio corpo.

A filosofia surge, neste contexto como uma forma de refletir, na perspectiva da Educação Física, sobre as concepções que temos de corpo e movimento.

Mendes e Dullius (2008) nos apresentam uma concepção totalizadora de corpo, de forma que sujeito (mente) e objeto (corpo) não se dissociam, mas ao contrario, coexistem simultaneamente, sem limites entre si. As autoras observam que no nosso cotidiano, a visão dualista é mais frequente, e, essa afirmação chama a atenção quando procuramos perceber que na nossa prática cotidiana, implicitamente até, deixamos surgir limites entre o sujeito e o objeto. Até mesmo, em nossos discursos ou objetivos de aulas, esquecemos que o corpo é a simultaneidade entre sujeito e objeto.

A partir desse aporte da totalidade, Mendes e Dullius (2008) introduzem a concepção de movimento, como sendo a fusão entre a alma e o corpo. Essa totalidade ou fusão é que provoca o próprio equilíbrio, a unidade e integralidade do que passamos a conhecer como corpo. Sem a totalidade o que temos é o dualismo, e assim, não devemos trabalhar com o termo “corpo”, mas sim fisicalidade. Entendemos que, na prática e em nossos discursos, se a intenção for tratar do tema, tendo em mente a ideia que estamos elaborando atividades em que a fisicalidade e a mente são elementos que interagem entre si, na mesma proporção de importância, estaremos falando em corpo. Entretanto, se nestas mesmas situações, as atividades tenham por base apenas questões físicas, não há como usar o vocábulo corpo.

Partindo, então, destas observações, o movimento constitui o nosso corpo, permitindo-nos construir o espaço que nos cerca a partir da nossa relação com esse espaço. É através dele, o movimento, que nos revelamos, nos expressamos e nos relacionamos com os outros e com o mundo através das variadas funções que assume.

É a partir, então, do entendimento do que seja corpo e movimento que podemos entender o que seja consciência corporal, como sendo a percepção de que somos corpo e não a percepção do nosso corpo. É a partir dessa percepção do ser corpo que desenvolveremos nossa consciência corporal e, conseqüentemente saberemos aplicar melhor os fundamentos do movimento em nossas aulas.

Isso, porque é necessário descobrir a essência da prática de educação Física como algo permanente, uma vez que o movimento é inerente, porém não exclusivo, à própria capacidade de viver do homem, sendo ainda, atemporal e legítimo. Sendo atemporal, o movimento é subjetivo, ontológico e intrínseco à própria existência do mundo. Também é legítimo, uma vez que faz parte da própria natureza e identidade humanas. Nesse sentido, afora as especulações sobre a Educação Física, esta pode ser compreendida como uma identidade ontológica do ser que transcende a mera exploração corporal e motriz.

A partir do exposto, as práticas corporais se investem de sentido cultural, sendo necessárias à manutenção da vida. A Educação Física, dessa forma, deve ser estudada de forma reflexiva, atentando para o conteúdo intersubjetivo e mítico, devendo considerar a interação homem e mundo, de forma que, antes de educar o físico é necessário buscar a consciência e o conhecimento existencial daquele, pois, as práticas corporais existem desde o começo dos tempos, mudando apenas, em alguns casos, apenas as suas denominações (CARMO JÚNIOR, 2005).

Todos têm conhecimento do que é Educação Física, seja pelo senso comum ou crítico, daí a percepção de sua existência a partir da relação corpo/motricidade que a torna tão próximo do ser. Isto posto, a Educação física configura como ato motor e autônomo permeado de sentimento e pensamento, composta de multiplicidade de gestos em todas suas modalidades, inclusive, culturais.

No que se refere ao ser corporal, este é compreendido como sujeito e nunca objeto de estudo, uma vez que é o próprio ser. A partir desta constatação, a linguagem aparece como um eterno conteúdo do corpo e da motricidade, formando um elo com o fenômeno existencial. Dessa forma, a corporeidade vai além do aspecto físico-biológico, pois acata a própria identidade humana no homem, seja ela anatômica quanto existencial, isto é, pode-se idealizar uma idéia de corpo, entretanto, essa idéia só se sustentará a partir de sua consciência e identificação de forma que pensamento e essência corporal interajam e existam simultaneamente, o que confirma Carmo Júnior (2005) quando afirma que “quem se anima vive o que se é”. Portanto, a Educação Física depende mais da práxis ontológica do que o simples conceito semântico.

Com base no exposto, necessário se faz, em primeiro lugar, pensar filosoficamente sobre o corpo em sua totalidade para depois repensar o projeto motor humano, revelando o corpo estético pela educação e corpo necessário pelo lúdico. Daí porque a inter-relação corpo e motricidade.

Carmo Júnior (2005) nos apresenta a visão filosófica de dois elementos essenciais à compreensão da Educação Física: corpo e movimento. Corpo e movimento se complementam e constituem o homem, uma vez que são inerentes a ele, portanto, enquanto professores, não podemos lecionar a partir de um pressuposto puramente físico. Ao elaborarmos nossas aulas, devemos estar conscientes que as práticas corporais revelam essa interação corpo/movimento e isto é natural do homem e essencial ao atleta. Nesse termo, a prática ontológica, voltada à essência do ser, do corpo, da própria Educação Física é que nos possibilitará uma educação de qualidade.

Podemos concluir este capítulo, afirmando que a Educação Física só será de corpo inteiro a partir do momento em que nestas aulas, nós profissionais pudermos entender que não basta aplicar novos conteúdos para as crianças, mas sim, proporcionar a elas momentos agradáveis, tanto revendo conceitos quanto absorvendo conceitos novos.

3 AS VÁRIAS CONCEPÇÕES DE LÚDICO

Diversas pesquisas têm demonstrado que por intermédio do lúdico a criança vê e (re)constrói o mundo. Apesar desta constatação e de “todos” concordarem que o brincar é uma atividade natural e espontânea da criança, este passou a ocupar um espaço limitado em sua vida. Em função disso, alguns educadores procuram resgatar o lúdico na escola. Neste sentido, este capítulo trata de apresentar as concepções de alguns dos estudos empreendidos sobre a importância do lúdico.

É importante destacar que, ao longo da história e para diferentes classes sociais foram sendo construídas diferentes concepções de infância. Porém, hoje, ao se entender a criança como sujeito imerso na cultura e com sua forma singular de agir e pensar, não se pode deixar de pensar no tempo e no espaço da brincadeira como a própria forma de a criança conhecer e transformar o mundo em que vive. Se os jogos e brincadeiras não são características genuinamente infantis, não há dúvida de que o direito de brincar é o elo entre todos os outros direitos.

Vários autores de diversas áreas trataram da história dos jogos e dos brinquedos. Apenas para citar alguns, destacamos Johan Huizinga. A tese central da obra **Homo Ludens**, de Johan Huizinga (1993), é a de que o jogo é uma realidade originária, correspondendo a uma das noções mais primitivas da realidade humana, subjacente em todas as artes de expressão e competição, como a exemplo das artes do pensamento e do discurso, do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, assim como do combate e da guerra em geral.

Segundo o autor, é do jogo que nasce a cultura, sendo aquele mais primitivo do que esta, fazendo parte das atividades em comum do homem e dos os animais, isto é, o jogo, existe já antes da cultura humana, visto encontrar-se também entre os animais, para tanto ele usa do exemplo da brincadeira movimentada de um grupo de cachorrinhos sobre a relva de um jardim.

Por outro lado, o jogo não se transporta apenas a questão biológica, a essa finalidade simplesmente ele apresenta uma conotação polissêmica, com múltiplos significados. Segundo o Huizinga (1993, p. 10), “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos”.

A partir desta constatação, o autor passa a analisar os vários significados do elemento jogo, nos levando a questionar, primeiramente, se no jogo haveria seriedade; para o autor, embora o jogo nos leve a rir, também pode possuir a seriedade. E, nesse sentido, segundo Huizinga (1993), o jogo não é cômico. O cômico pode ser entendido como uma espécie de “loucura”, porque nele se corta o nexo do comum e o jogo situa-se nas atividades regradas e corretas que participam da sensatez, embora não se aplique a ele nenhuma função moral.

O divertimento, entretanto, é o que precisamente define o jogo para Huizinga (1993, p.10) que ainda nos diz que “o jogo é uma atividade voluntária e que, se sujeito da ordem, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”, portanto, o jogo passa a ser visto como uma atividade voluntária e que, se sujeito da ordem, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. A atividade pela atividade costuma ocorrer quando há uma imposição exterior, representada por alguém, adulto ou criança, ou por uma situação. A sua concretização está intimamente relacionada à atitude de quem realiza – a característica essencial do jogo se localiza no seu sujeito. Nesse caso, o jogo é um fazer realizando e um realizar fazendo do sujeito. Em síntese, é o próprio fazer espontâneo, voluntário e com satisfação.

No entanto, para Huizinga (1993, p.13), o jogo é ordem e cria ordem, isto é, uma ordem específica e absoluta reina no domínio do jogo. São concepções conflitantes que remetem o jogo para pólos opostos – para um deles, o jogo é ordem enquanto que, para o outro, é desordem.

Há, ainda, uma estreita relação entre o jogo e o sagrado. O jogo seria um fenômeno com funções culturais. Assim, a cultura surge em forma de jogo, sendo jogada, dando lugar à esfera do sagrado. Assim, para o autor (1993, p. 7), “O jogo como que se oculta por detrás dos fenômenos culturais. As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo”. Como, por exemplo, o autor cita a linguagem, primeiro instrumento que o homem forjou criou para se comunicar, ensinar e comandar.

O sagrado é assim percebido do jogo, quando os cultos e os rituais são estabelecidos e apresentam alguma comunhão com espetáculo, isto é, um ato, uma ação representada num palco. Esta ação pode revestir a forma de um espetáculo ou de uma competição.

Portanto, o jogo apresenta uma série de possibilidades para a introdução do espaço lúdico no meio do sério, como a exemplo do espaço do sagrado. A identificação entre o jogo e o sagrado equivale a elevar o primeiro às mais altas regiões do espírito. Além disso, segundo o autor, é impossível perder de vista o conceito de jogo no que diz respeito à vida religiosa dos povos primitivos.

O autor também pontua que, por natureza, o jogo tem um ambiente instável, esta instabilidade decorre da necessidade de que a “vida cotidiana” venha a exigir seus direitos, seja pelos mais diversos motivos que surgirem. Assim, um impacto exterior, uma quebra de regras ou um afrouxamento do espírito do jogo, como a desilusão ou desencanto, por exemplo, podem interromper o jogo e trazer o sujeito à vida concreta.

Por outro lado, o jogo aparece como combate, o jogo é guerra; ou seja, o jogo apresentaria em si sempre o aspecto de competição e combate. Segundo Huizinga (1993), o jogo seria indispensável ao bem-estar da comunidade e seria um germe do desenvolvimento social. O autor cita os estranhos e bárbaros rituais indígenas africanos, americanos e australianos como contendores de aspectos relacionados ao jogo.

Enfim, ainda voltado ao jogo sagrado, o autor apresenta a criança, o poeta e o selvagem como sujeitos que encontraram algo em comum: a máscara como objeto artístico, pelo disface, pela emoção estética e misteriosa. Essa experiência com a máscara é que nos faz transporta à dimensão do jogo.

A partir desses sujeitos, Huizinga (1993), privilegiou em seu texto, as múltiplas concepções do jogo, a partir do plano da cultura humana. Privilegiou a análise do sagrado, do mito e das linguagens, analisando, a imensa amplitude da dimensão do jogo sob o enfoque das diferentes línguas e linguagens; da análise dos mitos e das práticas dos cultos religiosos nas diversas culturas.

3.1 História dos Jogos

. Apenas para citar alguns, destacamos Johan Huizinga. A tese central da obra **Homo Ludens**, de Johan Huizinga (1993), é a de que o jogo é uma realidade originária, correspondendo a uma das noções mais primitivas da realidade humana, subjacente em todas as artes de expressão e competição, como a exemplo das artes do pensamento e do discurso, do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, assim como do combate e da guerra em geral.

Estudos evolucionistas e desenvolvimentistas: o jogo infantil era interpretado como a sobrevivência das atividades da sociedade adulta.

Difusionismo e particularismo: [...] O jogo era considerado uma característica universal de vários povos, devido à difusão do pensamento humano e conservadorismo das crianças.

Análise do ponto de vista cultural e de personalidade: [...] Tais estudos reconhecem que os jogos são geradores e expressam a personalidade e a cultura de um povo.

Análise funcional: [...] ênfase ao estudo dos jogos adultos como mecanismo socializador.

Análise estruturalista e cognitivista: O jogo é visto como uma atividade que pode ser expressiva ou geradora de habilidades cognitivas. A teoria de Piaget merece destaque, uma vez que possibilita compreender a relação do jogo com a aprendizagem. (BONGIOLO et al, 1998, p. 04)

Ainda de acordo com Bongioio et al (1998), os estudos evolucionistas e desenvolvimentistas se desenvolveram no final do século XIX e recapitulavam toda a história biocultural do pensamento humano, interpretando o jogo infantil como a sobrevivência das atividades da sociedade adulta. Em fins do século XIX e começo do século XX surgiu o difusionismo e o particularismo. Estas correntes de pensamento defendiam a ideia do jogo como característica universal das culturas dos vários povos, devido à difusão constante ou a unidade física do pensamento humano e ao conservadorismo de todas as crianças por meio da preservação dos “costumes” infantis. Entre as décadas de 1920 e 1950, o jogo foi tratado do ponto de vista cultural e de personalidade, cuja teoria reconhecia os jogos como geradores e expressão da personalidade e da cultura de um povo, cuja projeção leva a compreensão contextual da atividade lúdica. Esta teoria motivou inúmeras inovações metodológicas para o estudo do jogo infantil, em diversos contextos culturais.

Ainda nesse lapso temporal, durante a década de 1930 até 1950, deu-se o desenvolvimento da análise funcional do jogo, enfatizando o estudo dos jogos adultos como mecanismo socializador. Ainda na década de 1950 a análise estruturalista e cognitivista do jogo propôs a concepção deste como um fenômeno da mente e também atividade que pode ser expressiva ou geradora de habilidades cognitivas gerais ou específicas. É nesse período que se destaca a compreensão da relação do jogo com a aprendizagem (MARATORI, 2003).

Com os estudos de comunicação que surgem nas décadas de 1950 à 1970, ressalta-se a importância da comunicação no jogo. Exercitando-se o

espírito solidário para além da experiência lúdica, surgem os jogos cooperativos por meio do qual os participantes seriam capazes de distinguir mensagens lógicas. Da década de 1970 até os dias atuais desenvolveu-se a análise ecológica, etológica e experimental que buscam a definição do jogo, enfatizando o uso de critérios ambientais observáveis e/ou comportamentais, buscando corrigir definições do passado. (MORAES; MOLINA, 2008).

3.2 O Lúdico, a Cultura e a Escola

A primeira forma de relação com o meio é através do movimento: são os primeiros gestos do bebê que provocarão respostas das pessoas em seu meio, surgindo, assim, as primeiras interações da criança com o outro. Esta situação será modificada pelo aparecimento da linguagem oral.

A linguagem substituirá gradualmente a ação expressa através do movimento. Ela não é, contudo, a única forma de representação de que a criança dispõe em seus primeiros anos de vida. Uma outra forma que se impõe nesse período é o desenho. Segundo Lima (1994, p. 15):

A criança tem um processo contínuo de desenvolvimento que se inicia em seu nascimento e que se caracteriza por aquisições sucessivas articuladas entre si, que se efetuam na relação da criança com o seu meio, aqui entendido como o meio físico, humano e sócio-cultural. As aquisições não são realizadas em idades cronológicas exatas, portanto existem diferenças entre as crianças quanto ao seu ritmo de desenvolvimento.

O desenho é parte constitutiva do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, mas sim como uma atividade funcional na aprendizagem. Ele sempre implica uma ação: há uma história para a criança no desenho que ela realizou. Ele inclui, portanto, a narrativa: mesmo que, para o adulto, ele pareça algo estático, unidimensional no papel, para a criança, ele é ativo, dinâmico, tridimensional e sequencial.

É pelo que se refere corriqueiramente como brincadeira que a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas, os papéis que elas assumem. É através do jogo que ela aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo. É

através dele também que ela explora as características dos objetos físicos que a rodeiam e chega a compreender seu funcionamento. Os jogos se configuram, também, nas inúmeras brincadeiras infantis que fazem parte da infância nas várias culturas.

Devido a um conceito generalizado de que nas situações em que a criança atua através de jogos ou brincadeiras, ela não está fazendo ou aprendendo nada, a escola formal faz muito pouco uso dessas estratégias.

Assim, historicamente formada, tem-se uma cisão entre o lúdico e o pedagógico, entre o que é brincadeira e o que é estudo sério. Isso do nosso ponto de vista de adulto, porque para a criança o brincar é sempre uma atividade séria na medida em que mobiliza suas possibilidades intelectuais e afetivas com um fim determinado.

Ao longo do desenvolvimento infantil, o jogo apresenta uma certa evolução, mas não há uma sequência rígida entre as várias modalidades, assim como elas não são mutuamente exclusivas. Eles se classificam em funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação, de acordo com as atividades e conteúdos envolvidos. Cada um tem uma função específica para a criança, mas contribuem todos para a percepção de si própria, para a compreensão de sua inserção no grupo, das relações com os objetos, com as pessoas e com seu meio cultural.

Do ponto de vista estrutural, os jogos caracterizam-se pela predominância da fantasia infantil, aquilo que nós chamamos de imaginação da criança, ou pela predominância de regras. Os primeiros jogos da criança pertencem à primeira categoria, o que não equivale a dizer que eles não tenham regra nenhuma. Há nestes jogos imaginativos uma ordem interna que podemos considerar como regras, mas a predominância, todavia, é da fantasia infantil.

Do ponto de vista cognitivo, o jogo tem a função de permitir à criança que, partindo da identidade absoluta do significado com o objeto, que ocorre por volta dos dois anos e meio, chegue à compreensão de que o significado é independente do objeto, o que vai ocorrer por volta dos 6, 7 anos. Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, criar uma situação imaginária, como acontece nos jogos de ficção, serve ao desenvolvimento do pensamento abstrato.

É este o caminho que a criança percorre em sua construção do conhecimento: primeiro dá conta do que percebe em sua realidade. Depois, passa

a lidar com a representação desse objeto real, que deve estar presente para ela. A seguir, lida com a representação na ausência dele, mas substituindo-o por um outro objeto aleatório; finalmente, lida com o conceito na ausência do objeto e de qualquer outro objeto substituto. Dizemos, então, que partiu para o domínio das ideias. É como afirma Oliveira (2000, p.41)

E a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.

Através do jogo, a criança consegue ter acesso à realidade social, compreender como as regras são necessárias e como elas são construídas. Por outro lado, exatamente por esse "entendimento" do social que vai sendo construído, ela tem no jogo de regras um momento próprio de elaboração das suas próprias regras.

Compreender, aceitar, submeter seus desejos e impulsos, conviver com frustrações, controlar sua agressividade, perceber e considerar o outro é uma carga muito pesada para a criança. Essa oportunidade de discutir, de expressar suas necessidades, tem também um papel de distinção, de folga, de alívio da realidade social e cultural à qual ela está submetida (OLIVEIRA, 2000).

Exercer sua individualidade através destes mecanismos é algo tão importante quanto compreender suas implicações coletivas. Pode-se dizer que no brincar, tanto o adulto quanto a criança estão plenamente libertos para a criação. E é através da criatividade, que o indivíduo torna-se pleno e sincronizado com a vida, dando o valor a esta, percebendo suas potencialidades, além da importância das trocas interindividuais. A palavra jogo pode ter uma gama de sentidos como: divertimento, distração, passatempo.

De qualquer forma sempre é usada tanto para atividades individuais ou grupais de crianças ou adultos, competição física ou mental, onde se ganha ou se perde, onde se seguem regras ou não. Para Oliveira (2000), cognitivamente, pode-se evidenciar a importância do brincar e do jogo, como o desenvolvimento da operatividade, a elaboração do pensamento lógico. Segundo o autor, o ato de separar materiais segundo critérios estabelecidos, como por exemplo, a textura,

tamanho ou cor, faz com que as crianças trabalhem brincando com a classificação e seriação.

Uma característica importante é o valor afetivo que a criança dá ao material com o qual trabalha. Os objetos construídos por ela são tratados com muita afeição, fato que pode ser observado com frequência no cotidiano das aulas: por um certo período, antes de transformá-lo num objeto, a criança brinca com um determinado material, tendo com ele uma relação de afeto. Mas o processo não se encerra aí: a criança quer levá-lo para casa, continuar o jogo, o aconchego. Daí, inclusive, a dificuldade de se guardar alguns objetos para documentação.

Para Ostrower (1998, p.26), “o homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, mas porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano coerentemente, ordenando, dando formas, criando”. A própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o ser humano procurando sobreviver e agindo transforma a natureza e se transforma também. E ele não somente percebe as transformações como sobretudo nelas se percebe.

Para Vygotsky (1994) é justamente a imaginação em ação ou brinquedo, a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perspectiva motora do comportamento. Como todas as funções da consciência ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é a imaginação em ação, deve ser invertido. De acordo com Lima (1994), o professor e o aluno devem brincar de descobrir o mundo e nessa interatividade o objetivo e a utilização do jogo é provocar a reflexão e a oportunidade de convivência e integração da criança com as áreas do conhecimento, bem como a sua integração social.

O brincar é muito importante e brincar para a criança é coisa séria. Brincando, a criança vai desempenhando vários papéis sociais representando a sua realidade. Brincando de casinha, por exemplo, a criança é a “mãe” que dá uma “bronca” na “boneca” que representa a “filha” que “sujou” a “sala”.

No jogo simbólico, as crianças são, ao mesmo tempo, símbolos e criadoras de símbolos, fazem do jogo seu instrumento de leitura e de compreensão significativa desse mundo e, conseqüentemente, vão construindo seu conhecimento. De acordo com Denise Garon (1990, p.43)

[...] cada brincadeira define para a criança um acontecimento, uma significação especial. No ato de brincar, a criança projeta os seus desejos, os seus sonhos, as suas intenções. Quando brinca, a criança é dona da situação; ela decide tudo! O problema é que nem sempre, os adultos permitem essa liberdade de decidir [...].

Como se observa na citação apresentada, o jogo se torna mais rico quando é permitido participar. Para que isso aconteça, a criança não deve sentir-se bloqueada, nem tão pouco oprimida em seus sentimentos e desejos. Suas diferenças e experiências individuais devem, principalmente na escola, ter um espaço relevante sendo respeitadas nas relações com o adulto e com outras crianças. Brincando em grupo as crianças envolvem-se em uma situação imaginária onde cada um poderá exercer papéis diversos aos de sua realidade, além de que, estarão necessariamente submetidas a regras de comportamento e atitude (MACEDO, 1996).

Santa Marli Pires dos Santa-Santos (1997, p. 42) diz: “Brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver”. Se a escola não atua positivamente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento da brincadeira, ela ao contrário, age negativamente impedindo que esta aconteça. Diante desta realidade, faz-se necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA E LUDICIDADE

A ludicidade, como em qualquer outra atividade ligada à Educação Física, configura uma oportunidade dos educandos reintegrarem aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo-social num todo, além de propiciar a interação entre estes com seus pares, utilizando normas que emanam do próprio convívio e propiciando uma aprendizagem espontânea e natural.

Oliveira (2004, p. 32) destaca que uma pergunta, muito ouvida por professores de Educação Física é: "Mestre, hoje é física ou bola?", nos informando que esse questionamento pode leva-nos a uma série de reflexões.

Para Kishimoto (2002), o uso do lúdico com fins pedagógicos é importante instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. A autora, por sua vez, destaca que os jogos com fins educativos devem considerar as habilidades que desenvolvem nas crianças, citando como relevante apenas o uso dos mesmos nas tarefas de ensino-aprendizagem e quando considera que a dimensão educativa surge apenas no instante em que as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem.

Ramos (2000) se contrapõe a Kishimoto, quando afirma que, ao se relacionar com o meio, as crianças vão construindo o seu conhecimento e manipulando os dados da realidade através das variedades do lúdico, que são reelaborados e transformados. Para a autora, tanto a função lúdica quanto a educativa estão presentes nos jogos, sejam eles espontâneos ou dirigidos; ou seja, para a autora, mesmo nas atividades lúdicas espontâneas a função educativa está presente, pois mesmo sem nenhum comprometimento com a produção de resultados, que é próprio das atividades educativas dirigidas, as atividades espontâneas são naturalmente educativas por ajudar na sua formação e desenvolvimento integral (física, intelectual e moralmente), na constituição da sua individualidade e na formação do seu caráter e da sua personalidade, implicando, portanto, sempre em alguma aprendizagem, seja de regra de jogo, de agir adequado, de compreensão de sentimentos, da relação com o outro ou com o mundo.

Luckesi (apud Ramos, 2000) vem enriquecer não só com um conceito de "Ludicidade" distinguindo-a de "divertimento":

[...] um 'fazer' humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras (LUCKESI apud RAMOS, 2000, p.52),

Mas, também, relacionando com o cotidiano em geral, inclusive com o trabalho, quando diz que essa sensação de plenitude só pode estar presente, em qualquer coisa que fizermos, se estivermos envolvidos com toda a atenção voltada às nossas ações, para percebermos o seu valor e isto para qualquer atividade humana, seja ela divertimento puro e simples ou trabalho, tarefa.

González e Schwengber (2012) informam que, a ludicidade pode ser definida como uma atividade ou ocupação voluntária, onde o real e a fantasia se encontram, que possui características competitivas, ocorrendo em um espaço físico e de tempo determinados e desenvolvendo-se sob regras aceitas pelo grupo de participantes. Para os autores, em geral, as atividades lúdicas relacionam-se a habilidade física, ao desempenho intelectual diante das situações de jogo, e às vezes à sorte, sendo os educandos responsáveis pela determinação dos seus resultados que se sentem motivados a tornar-se vencedores pelo prazer de vivenciar situações da atividade escolhida.

Ramos (2000) também enfatiza a necessidade de envolvimento tanto manifesto (suas atitudes, estratégias, etc.) como subjetivo (aspectos emocionais, sentimento de competência, autodeterminação) dos educandos e dos educadores, este último com entrega, dedicação e positividade, buscando no educando um sujeito ativo, e até interativo e inventivo; mas, antes, propiciando-lhe liberdade de ação (abundância de espaço para experimentar-brincar com coisas e ideias, para liberar corpo, mente, emoções).

Ramos (2000) cita Rousseau quando afirma que a criança, pensando e sentindo à sua própria maneira, não poderia aprender senão de forma ativa pensando a ciência ao seu modo e, assim, reiventando-a ao invés de repetir suas fórmulas verbais. Segundo a autora, há até os que acreditam que a criança aprende “mais nos jogos em grupo que através de muitas lições e folhas mimeografadas” (RAMOS 2000, p. 55), pela possibilidade de ser ativo nessas aprendizagens, além da interação social em que os mesmos implicam.

A autora (Op. cit) ainda se reporta a Kishimoto no que diz respeito à face dirigida dos jogos, mostrando que mesmo modificados para promover aprendizagem de conceitos ou habilidades específicas, por sua intencionalidade na busca de resultados, eles podem perder suas características, tais como a liberdade de ação do jogador, flexibilidade, relevância do processo de brincar (que não precisa ter objetivo que não seja o próprio brincar, encerrando-se nela mesma, no seu processo), incerteza dos resultados (só se sabe como termina a brincadeira na hora que acaba), controle interno (os jogadores é que controlam a ação), intencionalidade do brincante (que é o que define a atividade como brincadeira ou não). Oliveira (2004) esclarece que para que o jogo não se descaracterize como lúdico, ou seja, não perca o status de jogo, não deve haver imposição de regulamentos rígidos:

A partir de um determinado instante, o jogo pode perder as suas características de atividade livre, com o aparecimento de regulamentos rígidos que, pouco a pouco, vão cristalizando a sua espontaneidade original. A universalização dessas regras - agora impostas - e a burocratização estabelecida por federações e confederações transformam a atividade do jogo em esporte (OLIVEIRA, 2004, p. 33).

Santin (2002) também nos informa que as aulas de Educação Física deixam de ser momentos de descontração, deixam de ser momentos de relaxamento (sem deixar de cumprir com os objetivos propostos pela disciplina) e passam a ser aulas militaristas quando se tem como ponto central à performance, a busca de resultados expressivos para satisfação de pais, professores e da escola em geral.

González e Schwengber (2012) destacam, entretanto, que mesmo as competições que seguem as regras determinadas pelas federações e confederações, se praticadas livres e espontaneamente como lazer poderá ter suas regras adaptadas segundo o interesse do grupo participante, sem, contudo, decair o nível de interesse.

Kishimoto (2002), discorrendo sobre a mesma questão, afirma que a dimensão educativa surgirá quando as situações lúdicas forem intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional

do educando para brincar o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Porém, o paradigma da abordagem lúdica na educação, como um meio de tornar este processo prazeroso, ainda não é totalmente concebível para a sociedade. Esta questão perpassa pela cultura que está arraigada em nossas mentes, pois se atribui à educação e ao lúdico, espaços diferentes e muito bem definidos. Aos poucos, esta interpretação vem se mostrando inadequada, diante das descobertas realizadas por alguns teóricos que estudam estas duas áreas. No contexto da Educação Física, Oliveira (2004), destaca que os jogos já integram os currículos escolares sem a conotação de simples passatempo inconsequente. Segundo o autor (Op. Cit), as atividades em forma de jogo são as que mais podem facilitar o desenvolvimento da criança, em virtude da riqueza de oportunidades que o lúdico oferece, sendo, portanto, “[...] reconhecido como uma das atividades mais significativas - senão a mais significativa - pelo seu conteúdo pedagógico-social” (OLIVEIRA, 2004, p. 33).

Por conseguinte, lançamos mão de Freire (1992) no que diz respeito ao trabalho sistematizado nas aulas de Educação Física dentro de uma conduta mais alegre, mais de brincadeira onde poderemos ver na obra traços marcantes do lúdico sem descaracterizar a linha desenvolvimentista do âmbito escolar. Mello (1996) assinala que na atualidade, a perspectiva com relação aos jogos infantis na escola é bastante diferente de 1960. Segundo o autor, educadores e outros pesquisadores da Educação incentivam a prática do jogo como forma de aperfeiçoar o desenvolvimento infantil, podendo-se afirmar que estes estão deixando de ser considerados atividades secundárias e passando a ser pedagogicamente aceitos como parte dos conteúdos de educação Física.

O autor nos dá a ideia que precisávamos sobre brincadeiras e sua grande significância no período da infância onde de forma segura e bem estruturada pode estar presentes nas aulas de Educação Física sendo desenvolvidas por profissionais capacitados. Segundo Mcalaren (apud FREIRE, 1992), brincadeiras do mundo e da rua também podem ser utilizadas pelos professores, pois elas enriquecem ainda mais as aulas, tanto na escola pública, como na escola privada e é uma forma confiável do professor estar interagindo com a vida cotidiana do aluno, propiciando o aprendizado dos conhecimentos da cultura corporal”.

A satisfação das crianças em poderem também brincar com seus jogos e suas brincadeiras dentro da escola faz com que as mesmas desenvolvam-se de forma linear e crescente, seus atributos motor, cognitivo e afetivo-social.

Com essa ideia em questão é que Freire (1992), adotando a linha educacional construtivista propõe em sua obra, jogos e brincadeiras que possam estar sendo desenvolvidas dentro da escola, dentro das aulas de Educação Física e também de estar quase que reproduzindo em algumas semelhanças as brincadeiras praticadas no dia a dia das crianças.

Ele não trata apenas das brincadeiras, mas também, dos brinquedos onde as crianças podem fantasiar, criar e simbolizar, desenvolvendo-se em todos os campos: motor, afetivo-social e cognitivo. Nesse sentido, Santin (2002) aborda a temática educacional do lúdico como uma das ferramentas necessárias para o enriquecimento motor das crianças, proporcionando dessa forma o prazer pela liberdade e criatividade que atualmente está um pouco esquecida dentro das aulas de Educação Física. Segundo esse autor, “[...] é no brincar e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral” (SANTIN, 2002, p. 116).

Apresentando sugestões de realização de atividades lúdicas, como o “pula corda”, a “amarelinha”, o “esconde-esconde” e outros, o autor pontua o objetivo de resgatar a importância da cultura física do nosso povo, de maneira a respeitar o aluno que, em relação ao corpo e ao brinquedo, inegavelmente possui um amplo conhecimento adquirido fora da escola.

O jogo da “amarelinha” favorece o favorecimento da noção espacial. Ou seja, ora a criança tem que atirar o objeto para a direita, pisando à esquerda, ora o contrário. Por ocasião do ato de pegar o objeto e jogar nas “casas”, e deve-se levar em conta a posição corporal, a força muscular a ser empregada etc., também estimulando a força dos membros inferiores, em função dos diversos saltos a serem executados.

O “esconde-esconde” estimula o conhecimento do próprio corpo. A necessidade de esconder-se leva o aluno a estabelecer uma coordenação entre o corpo, os objetos disponíveis no local e o espaço. Quando descoberto, o aluno precisa decidir, rapidamente, se corre para o “pique” ou não, para se “salvar”, e para isso tem que considerar a distância que separa, tanto para ela quanto para o

pegador do “pique”, bem como a sua velocidade. Nesse tipo de relação, se desenvolvem noções de “perto” e “longe”, “mais” ou “menos” veloz e outros.

4.1 A diferença entre jogo e brincadeira nas aulas de Educação Física

A palavra jogo pode ser entendida de maneiras diferentes. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, animais, ou, amarelinha, xadrez, adivinhar, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça; construir barquinho, brincar na área e uma infinidade de outros.

Esses jogos embora recebam a mesma denominação, tem suas especificidades. Por exemplo, no faz de conta há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo. (GRANDO, 2000).

Algumas indagações surgem quando se fala em utilizar jogos como ferramenta didática. Daí a dificuldade de definir a palavra jogo. A dificuldade em definir o que é jogo aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo, como por exemplo, a ação de uma criança indígena, que se diverte atirando com arco e a flecha em pequenos animais. Para ela é brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da criança necessária a subsistência da tribo. Assim atirar arco e flecha para uns é jogo, para outros preparo profissional (KISHIMOTO, 1992).

Por isso uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas dependendo do significado a ela atribuído. Por essas razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas.

Existe uma dificuldade em compreender o significado atribuído aos termos jogo e brincadeira. Isso se dá inclusive pela variedade de fenômenos considerados como jogo e brincadeira, sendo que muitas vezes somente o contexto social em que tais atividades se encontram inseridas, nos permitirá

compreender o sentido desses termos. No Brasil essa diferenciação se torna ainda mais difícil, pois termos como jogo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta e como sinônimos o que demonstra a existência de poucas investigações neste campo (KISHIMOTO, 1992).

Para Mello (1996), a brincadeira é uma categoria abrangente, que inclui os jogos e também outras ações, como as correrias nos pátios, o mexer com areia ou com a água. O jogo, por sua vez, pode ser visto como que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras ou um objeto. No primeiro caso o sentido de jogo depende da linguagem de cada contexto social. A linguagem exige respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo. A noção de jogo não nos remete a língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Toda a denominação pressupõe um quadro social transmitido pela linguagem e aplicada ao real, o jogo assume a imagem e o sentido que a sociedade lhe atribui. No segundo caso (um sistema de regras) são as regras que permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade.

Para Christie (Apud KISHIMOTO, 1992, p.9), utilizando estudo de Garvey (1977), King (1979) e outros, os critérios que caracterizam o jogo são: a não literalidade, efeito positivo, flexibilidade prioridade do processo de brincar, livre escolha e controle interno.

Na não literalidade o jogo se caracteriza por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa, como por exemplo, um urso de pelúcia servir como filhinho para a criança brincar. O efeito positivo é caracterizado pelo prazer e a alegria exteriorizado pela criança quando brinca livremente e se satisfaz nessa ação. Na flexibilidade está a disposição da criança de ensaiar novas combinações, novas idéias e comportamento, em situação de jogo, que em outras atividades não recreativa.

A prioridade do processo de brincar está na atenção concentrada da criança na atividade em si e não em resultados ou efeitos. O jogo só é jogo quando a criança só pensa em brincar. É jogo quando é escolhido livremente pela criança, caso contrário é trabalho, ou é ensino. No jogo são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos, portanto, o controle interno, é dos próprios jogadores. Quando um professor utiliza um jogo educativo

em sala de aula de modo coercitivo, não há liberdade do aluno, predomina o ensino, a direção do professor.

Já existem no Brasil estudos como o de Costa (1991) que demonstram que as crianças concebem como jogo somente aquelas atividades iniciadas e mantidas por elas. Ainda sobre as características dos jogos temos os estudos de Fromberg (1987 apud KISHIMOTO, 1994) que inclui as seguintes características: simbolismo ao representar a realidade e atitudes; significação que permite relacionar ou expressar experiências; atividade permite que a criança faça coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado incorpora seus motivos e interesses; regado de modo implícito ou explícito; episódico caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente.

Pode-se observar pelo exposto anteriormente que os autores assinalam pontos comuns que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador; o prazer (ou desprazer) o efeito positivo; as regras (implícitas e explícitas) o caráter improdutivo; a incerteza de seus resultados e muitas outras já citada, permite identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos. Kishimoto (1994) afirma que quando alguém joga, está ao mesmo tempo desenvolvendo uma atividade lúdica e executando suas regras:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. Ao contrário, jogos, como xadrez, construção, implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. (KISHIMOTO, 1994, p. 108).

Como se percebe nas palavras da autora, o jogo difere da brincadeira porque aquele faz uso de regras, mesmo que desenvolva uma atividade lúdica como a brincadeira, que para se concretizar não tem, necessariamente, que fazer uso dessas regras.

No âmbito da Educação Física González e Schwengber (2012) destacam que, embora o jogo se manifeste em diversas formas, na Educação física o movimento corporal é elemento essencial, apresentando como exemplo a diferença entre o Jogo da Velha e o Jogo de Taco. O primeiro não demanda um

envolvimento motor direto, ao passo que o segundo, sim. Para os autores, é possível que uma pessoa dispute o Jogo da Velha sem mover as peças com sua própria mão, solicitando que outra pessoa a execute ou sem estar presente no local do jogo, a exemplo de jogos via internet. No jogo de Taco, isso não poderia ocorrer: quem joga é um protagonista e a decisão do que fazer está intimamente ligado ao próprio movimento. Portanto, afirmam os autores, “[...] mesmo que a ação seja orientada por alguém, o rebatedor continuará sendo o jogador. Nessa lógica, a Educação Física se ocupa do segundo tipo de jogo e não do primeiro” (GONZALÉZ; SCHWENGBER, 2012, p. 31).

Entretanto, Mello (1996, p.61) chama a atenção para a concepção competitiva do jogo na Educação Física. Para ele, “[...] a associação entre jogo e competição dá-se em um nível de tal profundidade que os termos são constantemente empregados como sinônimos”, embora a disputa presente nos jogos infantis difira daquela presente nas competições que buscam o rendimento extremo e a superação do outro a todo custo.

Por outro lado, não podemos negar a existência do esporte dentro dos conteúdos da Educação Física Escolar, entretanto o educador não pode deixar acontecer de forma que a competição e o condicionamento físico e técnico, deturpe a atividade educativa.

O jogo nas aulas de Educação Física deve, sim, possibilitar o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente, tudo isto de uma maneira envolvente, em que a criança despende energia, imagine, construa normas e crie alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato lúdico. O Jogo facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto. Não é o fim de uma atividade ou o resultado uma experiência, envolvendo a participação total do indivíduo. Exige movimentação física, envolvimento emocional, além do desafio mental que provoca. E neste contexto, a criança só ou com companheiros integra-se ou volta-se contra o ambiente que está.

Por ser essencialmente dinâmico, o jogo possibilita a emergência de comportamentos espontâneos e improvisado. Os padrões de desempenho e as normas podem ser criados pelos participantes; há liberdade para se tomar decisões.

Além disso, segundo Montenegro et al (2007), por meio do jogo as crianças exercitam habilidades necessárias ao seu desenvolvimento integral, tais como autodisciplina, a sociabilidade, a efetividade, os valores morais, o espírito de equipe e o bom senso, preparando a criança para a vida.

Nesse sentido, segundo os autores, para acontecer com toda a sua força e riqueza, o jogo, enquanto conteúdo-pedagógico, não pode ser dado, mas provocado.

Jogar uma bola para o alto, várias vezes, pode não ser jogo, mas pode se tornar um jogo a partir do momento em que a criança começa a imaginar, desafiar, testar, provocar o próprio movimento de subida e descida da bola. Esse momento mágico da passagem do exercício para o jogo acontece de forma misteriosa e à medida que há um interventor pedagógico sensível a esta realidade, ele poderá criar condições objetivas para que um novo movimento de sentidos seja criado (MONTENEGRO et al, 2007, p. 260).

Esses aspectos citados permitem à compreensão do jogo nas aulas de Educação Física, podendo-se afirmar que o jogo é um grande auxiliar da educação, pois como já foi dito anteriormente, ele abrange todos os sentidos e habilidades a serem desenvolvida na criança, podendo-se dizer que é a forma mais elementar e mais completa para desenvolver potencialidades.

5 METODOLOGIA CIENTÍFICA

Este trabalho monográfico utilizou o método de pesquisa bibliográfica, onde a pesquisa bibliográfica é auto-explicativa e pode ser limitada pelo tipo de publicação (ensaio clínico, editorial, carta, meta-análise, consensos e diretrizes, controle randomizado e revisão), faixa etária, idiomas, gênero, data de publicação e se o estudo é em humano ou animal (JOÃO J. F. AMARAL, 2007).

6 CONCLUSÃO

De acordo com os dados coletados na pesquisa realizada, quando se faz uso dos jogos na escola, e em especial, nas aulas de Educação Física, a aprendizagem ocorre com muita facilidade, é prazerosa uma vez que esse recurso trabalha a socialização, superando o egocentrismo infantil.

As atividades lúdicas despertam prazer e motivação nas crianças e geralmente elas demonstram muito entusiasmo em participar das atividades propostas. O lúdico proporciona a construção do saber, através da observação, criatividade, diálogo e desafios por parte do educador que estimula a criança a pensar, questionar, refletir, criar, investigar e elaborar conhecimentos.

Diante dos resultados obtidos pela pesquisa, percebemos que de acordo com as características da criança, o lúdico deve fazer parte de sua rotina de forma a garantir uma melhor qualidade na sua formação. Dessa constatação decorre uma demanda teórica importante para o educador, que é um aprofundamento do conceito do lúdico que deve vir acompanhado de uma prática que auxilie o educando a construir novas descobertas cognitivas, desenvolver sua habilidade interpessoal e estimular a aprendizagem. É através dele que o professor pode conseguir uma aprendizagem significativa buscando a construção do conhecimento induzida pela experiência para sua formação, mediante a cuidadosa assistência física, intelectual e emocional a fim de que o educando possa adquirir autonomia, fazendo escolhas livres e conscientes em todas as eventualidades e superando a tradição do movimento pelo movimento.

Fica claro neste estudo que o professor pode e deve desempenhar um papel significativo no resgate dos jogos com seus alunos. Mas, além disso, esse professor deve ter o conhecimento necessário desse tipo de atividade para a partir daí obter um resultado expressivo com os escolares.

Esperamos que este trabalho possa servir de fundamentação para que professores que queiram inovar sua prática, tenham nos jogos os aliados permanentes, na forma dos educandos, uma vez que os jogos são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física, posto que, sendo social, coletiva e cultural, necessita que os corpos presentes na aulas ministradas vivenciem experiências simbólicas coletivas e, ao incorporar o lúdico como ponte facilitadora para a aprendizagem, estará cuidando dos aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo-social destes.

Sendo assim, esperamos contribuir no sentido de alertar e oferecer sugestões aos educadores, de uma forma geral, para que as atividades lúdicas não sejam relegadas a um segundo plano, ou apenas ao período do recreio.

6 REFERÊNCIA

AMARAL, João j. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica:** Fortaleza, 2007.

BONGIOLO, Cyntia Elvira Franco; BRAGA, Elisabete Rambo; SILVEIRA, Milene Selbach. **Subindo e escorregando:** jogo para introdução do conceito de adição de números inteiros. IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998

CARMO JÚNIOR, Wilson. **Dimensões Filosóficas da Educação Física.** Rio de Janeiro: Koogan, 2005.

COSTA, Eneida Elisa Mello. **O Jogo com Regras e a Construção do Pensamento Operatório:** um estudo com crianças pré-escolares. 1991. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

DARIDO, Suraya Cristina. **Os Conteúdos da Educação Física Escolar:** influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In. Perspectivas em Educação Física Escolar, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **Para Ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1992.

GARON, Denise. **O brinquedo e a criança.** Cadernos do EDM. Comunicações & Debates São Paulo: FEUSO/EDM, 1990. Vol.02 nº 02.

GONZALÉZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **O jogo, a criança e a educação.** Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. (Organizadora), **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Educação, 2002.

- LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Petrópolis: Vozes, 1994.
- MACASSA, Luciana Pedrosa. **A Ludicidade nas aulas de Educação Física: um componente do processo ensino-aprendizagem.** Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1998. (Dissertação de Mestrado em Educação Física)
- MACEDO, L. **Jogos, Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógica.** Palestra proferida no Laboratório de Psicopedagogia. São Paulo, USP, 1996.
- MELLO, Alexandre Moraes. **Psicomotricidade, Educação e Jogos Infantis.** São Paulo: Ibrasa, 1996.
- MENDES, Ana Carolina de Souza Silva Dantas; DULLIUS Jane. **O Corpo, o Movimento, o Ritmo e a Consciência corporal.** Material da disciplina: Manifestações Rítmicas e Expressivas. Licenciatura em Educação Física UaB/UnB, dez. 2008.
- MONTENEGRO, Eduardo; Retondar, Jéferson; CAVALCANTI, Patrícia. **Imaginário e representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade.** Maceió: EDUFAL, 2007.
- MORAES, Vera L. R.; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Jogos cooperativos e processos educativos. **Revista de Ciências Humanas.** Frederico Westphalen: URI, v.9, n.13, 2008, pp. 51-70.
- MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. (Dissertação de Mestrado em Informática)
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** 2. ed. Londrina: Midiograf, 2006.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros Passos)
- OLIVEIRA, M.A. **Importância do brincar para o desenvolvimento infantil.** UFMT: Cuiabá: EDEC, 2000.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** Rio de Janeiro: Vozes. 1998.
- RAMOS, Rosemary L. **A relação brincar e aprender: experimentos com jogos e brincadeiras na prática pedagógica.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000.
- SANTA-SANTOS, Marli Pires dos, (Org) **Brinquedoteca, o Lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTIN, S. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 2a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.

XAVIER NETO, Lauro; ASSUNÇÃO, Jeane Rodella. **Educação Física**: Saiba Mais. Rio de Janeiro: UNIT, 2005.