

CORPO E JOGO NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

BODY AND GAME AT SCHOOL: SOME REFLECTIONS

Marcus Vinícius Simões de Campos¹ e Wagner Wey Moreira²

RESUMO

O jogo é um elemento antropológico presente em toda a história da humanidade. Neste estudo, analisamos as dimensões do corpo, do jogo e da educação, com o intuito de refletir como elas podem se relacionar. O objetivo do trabalho foi analisar a importância de uma educação em que em direção a corpos no fazer pedagógico, bem como as contribuições do jogo para o processo educacional. O trabalho, de caráter bibliográfico, possibilitou compreender a importância do corpo e do jogo para a construção de uma educação que privilegie o ser humano como um todo, nas dimensões psicológica, social e afetiva, favorecendo a manifestação do ser em sua complexidade e contribuindo para uma educação mais humanista.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Jogo. Educação.

ABSTRACT

The play is an anthropological element present throughout the history of mankind. In this study, we analyzed the body dimensions, play and education, with the intuted to reflect how they can relate to. The objective was to analyze the importance of an education in which direction to bodies in the pedagogical as well as the contributions of the game to the educational process. The work, bibliographic, enabled us to understand the importance of the body and the game to build an education that favors the human being as a whole, in the psychological, social and affective dimensions, favoring the manifestation of being in its complexity and contributing to a more humanistic education.

KEYWORDS: *Body. Play. Education.*

INTRODUÇÃO

A partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental a educação formal brasileira, assim como em outros países, funda-se, em pleno século XXI, nos paradigmas advogados pelo racionalismo cartesiano. Tal paradigma institui à educação brasileira um método de ensino calcado na cognição, desprezando o corpo e a experiência corpórea. (NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012).

Paulo Freire (1921-1997) já iria caricaturar e denominar este modelo no que ficou conhecido como “educação bancária”, que tem como fim último exemplificar a ideia de

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. E-mail: camposmvs@gmail.com

² Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. E-mail: weymoreira@uol.com.br

educação formal nas escolas brasileiras, em que os alunos poderiam ser comparados a agências bancárias e os professores caracterizados como investidores de conhecimento. O professor deposita conteúdo (dinheiro) no aluno (banco) a partir de aulas expositivas e o aluno assim detém o conhecimento necessário para a manutenção da ordem estabelecida.

Por outro lado, se por uma vez o corpo é subjugado na educação formal brasileira, o jogo ainda mais, por se originar do primeiro (FREIRE, 1989). Mais que isso, a experiência de jogo é desconsiderada, mesmo tendo como uma de suas principais características a educação.

A fim de discutirmos a importância do corpo e do jogo na escola, este trabalho está dividido em dois momentos: no primeiro, discutiremos com o processo histórico pelo qual se concebeu o corpo como máquina ao longo do tempo; num segundo momento, apresentaremos as contribuições de alguns teóricos da área da educação a respeito da importância do corpo e do jogo no processo educacional.

Corpo-máquina: não tem direito de jogar

Ao longo da história, a filosofia influenciou a concepção de corpo difundida no ocidente. Por outro lado, a ciência moderna, também tem papel fundamental, e determina o corpo como algo irracional, destituído de conhecimento e coordenado pelo pensamento. Encontramos ainda nos dias de hoje, em diversas áreas científicas esta maneira de conceber o significado de corpo (MOREIRA et al., 2008).

Descartes definiu o corpo como máquina, influenciando ciência e educação. Sua filosofia irá “[...] influenciar o desenvolvimento da Ciência, a partir do século XVII, tornando-se também influente na Educação, através da fragmentação entre o saber lógico e o saber sensível.” (NÓBREGA, 2005, p.34). Mais ainda, quando associou o corpo ao relógio, definiu como as ciências deveriam tratar este corpo (MOREIRA, et al., 2008). Sobre a concepção de corpo-máquina presente em Descartes, Nóbrega (2005, p.39) esclarece:

A concepção de corpo-máquina contida no pensamento cartesiano está expressa na explicação do funcionamento do corpo. Para Descartes, o corpo está sujeito às leis do universo, por isso a sua fisiologia segue os mesmos princípios da Mecânica, sendo um constante movimento das partículas do corpo. O corpo funciona como um autômato, as funções seguem a disposição dos seus órgãos, sem nenhuma aspecto ligado à alma; como ocorria na medicina tradicional. Em Descartes, a alma está ligada ao pensamento e não ao funcionamento do corpo.

O modelo de Descartes concebe ao corpo um caráter utilitário, em função da mente. O corpo, para o filósofo, segue os mesmos padrões mecânicos do mundo material, ao passo que a sociabilidade, afetividade e a historicidade do corpo são renegadas.

Descartes explora ainda mais sua concepção, ao identificar que todos os corpos seguem as mesmas funções, são determinados pelas mesmas leis. Segundo Moreira et al. (2008), quando associou o corpo como um relógio, Descartes definiu o caminho das ciências que cuidariam deste corpo, a saber, as disciplinas como a Medicina. Como o relógio, as peças do corpo se ajustadas, exprimiriam os resultados eficientemente. Se algo está errado com um relógio troca-se uma peça, não? O corpo-máquina foi conhecido e trabalhado detalhadamente, manipulado em suas partes eficientemente e seu funcionamento foi ajustado (MOREIRA et al, 2008). Mas essa perfeição, confortada no distanciamento do objeto de estudo da ciência, só provou, segundo Novaes (2003, p.10), o contrário:

Se a perfeição é o esquecimento de certos fenômenos, o corpo contemporâneo é absolutamente imperfeito, uma vez que ele se tornou não apenas objeto de controvérsias mas também campo de todas as experiências possíveis. O corpo transformou-se em máquina ruidosa a ser reparada a cada movimento. Máquina defeituosa, “rascunho” apenas, como descreve David Le Breton, sobre o qual a ciência trabalha para aperfeiçoá-lo.

A ciência contemporânea não da conta de explicar todos os problemas do corpo. Se na atualidade a defesa da educação pautada nas premissas da complexidade é válida, a ciência só aceita o oposto, os segmentos do corpo.

As influências cartesianas não se limitaram à ciência, tornando-se fundamento para a educação dos últimos séculos até os dias de hoje. Na educação básica brasileira, como em diversos países, o desprivilegio do corpo em relação à mente se ilustra na própria organização espacial das salas. Educação é sinônimo de saber mais, não de saber melhor. Morin (2001) nos lembra: mais vale uma cabeça-bem feita do que uma cabeça bem cheia. Freire (2011, p.115) destaca o fato de que a educação do nosso tempo está indo em direção a crianças idealizadas por um discurso utilitário e capitalista, não em direção à realidade do que são nossas crianças. Nas palavras do autor, os problemas essenciais da educação do último século:

Que criança pode ser somente polida, imóvel, dócil, inteligente, bondosa, silenciosa, enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de aluno? Criança ri, corre, chora, faz barulho, perturba, é perversa, bondosa, amorosa e maldosa. Que pedagogia se dirige a essa criança? Que pedagogia investe na criança que fantasia, que corre, que ri, que grita...? Talvez só uma pedagogia que ainda está nascendo em parte, na educação física. Ou uma pedagogia que não dê nomes a disciplinas, mas que admita que as pessoas aprendam como são: criança como criança, adulto como adulto, velho como velho.

O panorama apresentado por Freire (2011) é reflexo do que o filósofo Michel Foucault (1926-1984) já apresentara na segunda metade do século XX. A escola não passa de uma ferramenta ideológica administrada pelo Estado, moldada nos ideais e demandas advogados pela filosofia hegemônica da época. Na realidade brasileira contemporânea é a filosofia do capitalismo quem vigora, cabendo à escola formar os futuros cidadãos brasileiros para a vida lá fora, que, no discurso presente, se resume ao trabalho. A partir dessa filosofia, o ser humano é visto como consumidor, como mão-de-obra e como razão, nunca como corpo, e a respeito ao destino dos corpos na escola, Freire (2011, p. 114-115) relata:

Métodos de confinamento e engorda. Aplicáveis indiferentemente a porcos, vacas, galinhas e homens. Atesta-o para metodologia do traseiro, a mais cruel e frequente nas nossas escolas. Crianças confinadas em salas e carteiras, mais imóveis que os bichos que já mencionei. Como se, para aprender, fosse necessário o contato permanente do traseiro com a carteira. Mas, assim como os nazistas o sabiam, o sistema escolar também sabe. O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as ideias não podem ser controladas. O fascismo, que nunca desapareceu, sabe que ideias e ações corporais são a mesma coisa e, se se quiser controlar as ideias, basta controlar os corpos. Quem tem o controle do corpo, tem o controle das ideias e dos sentimentos. Quem fica confinado em salas apertadas, sentado e imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte da vida, aprende a ficar sentado nas cadeiras, de onde talvez nunca mais venha a se erguer.

O corpo e o jogo convivem em uma relação inseparável. Portanto, como Freire (2011) destacou, disciplinar corpos é também ausentar o jogo do processo educacional. A busca pelo jogo, como a das crianças por brincadeiras só é possível quando o corpo sente, quando o corpo joga. Mesmo a brincadeira pressupõe o jogou, pois como o utilizaremos neste trabalho, o jogo é [...] uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade,

que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando crianças brincam. (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p.33).

A educação por muito tempo renegou o jogo e suas possibilidades, ao privilegiar a disciplina e ordem. Como o que até aqui expomos, escola tem tanto espaço para se jogar como para a afetividade. Por outro lado, qual a concepção dos autores que defendem uma educação de corpo e com jogo na escola?

Corpo e jogo urgente: para uma educação mais humana

O termo jogo é utilizado de maneira irrestrita em nosso tempo, derivado de todas as suas atribuições, contemplando uma grande quantidade de sentidos. (SCAGLIA, 2003, 2011). Podemos utilizar a palavra jogo para inúmeras coisas, mas para esta pesquisa o termo jogo deriva-se do verbo jogar. Afinal, o emprego mais adequado para o termo segundo Freire (2002) é do jogo que só existe quando jogado.

Nas perspectivas sociológica e antropológica, o jogo se estabelece como elemento da cultura (HUIZINGA, 1999). Assim o definiram Huizinga (1999) e Callois (1990). Quando crianças brincam à maneira que seus pais trabalham, o jogo é um mediador da cultura; quando representa um conjunto de regras socialmente institucionalizadas também. Isso mostra a interdependência dos universos educação e jogo. Seus elementos (objetos do jogo) são suportes que conciliam para o fim último de representar a sociedade em que vivemos (CALLOIS, 1990).

Para Huizinga (1999, p.33):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

Scaglia (2003, 2011) mostra-nos a complexidade do jogo, além de destacar o caso específico dos jogos/brincadeiras de bola com os pés da cultura brasileira. Não queremos, a partir deste exemplo, esgotar a infinidade de jogos possíveis. Na perspectiva relacional,

brincadeiras populares brasileiras como o “pega-pega”, “pique bandeira”, “cobra cega” ou “forca” são exemplos de jogos que detêm estruturalmente fatores importantes que podem estar presentes no processo de aprendizagem na escola e devem estar presentes no processo de formação do cidadão, como companheirismo, prazer, imprevisibilidade, aceitação, etc.

Quando estamos jogando somos possuídos pelo Senhor do jogo, como ressalta Freire (2002) – nós também somos jogados pelo próprio jogo – e adentramos ao “mundo do jogo”, que nada mais é do que uma característica que todos os jogos têm, essa capacidade de nos transportar. Kishimoto (1998) e Brougère (1998) assumem a existência de uma família do jogo, e que os jogos são a concretude de suas famílias específicas e sua essência.

Pensar o jogo e sua relação com a educação não é apenas enxergar suas manifestações relacionais, como anteriormente citado. O jogo é um acontecimento destacado da vida cotidiana, em um tempo e um espaço, é estruturado a partir de regras, em que tanto o próprio jogo, como a relação dos entes que o compõem, o tempo e o espaço, ganham significado para o ser. Freire (2002, p.61), ao estudar Sartre, afirma: “No jogo o ser humano retomaria o caminho para si mesmo, uma vez que se oporia ao mundo objetivo, o que equivale a retomar o caminho para a liberdade [...]”. No jogo, o homem volta-se mais a si mesmo que para o mundo (FREIRE, 2002). Mas que mundo?

Quando joga e é envolto pelo Senhor do Jogo, a maneira como Freire (2002) define os acontecimentos dentro de jogo que o organizam, o ser humano está sob regras. Callois (1990) nos lembra que os jogadores podem abandonar o jogo quando quiserem, mas enquanto envolvidos estão aceitando as regras. Esta circunstância, em que regras são impostas e objetivos pré-estabelecidos, nos faz compreendermos a construção deste mundo de significado e condutas destacado da abstração da vida cotidiana. O jogo é algo que possibilita o sair das regras cotidianas e encontrar a liberdade em regras onde possamos ser mais. Longe de querermos aqui discutir profundamente do conceito à possibilidade de uma contextualização total da liberdade no tema, tomaremos liberdade como o “Estado do ser que só obedece à sua vontade, independentemente de qualquer coerção externa (o homem livre é o contrário de um escravo)” (DUROZOI, ROUSSEL, 1996). Por outro lado, o homem é livre para escolher entrar no jogo ou não. O ato de jogar é livre.

A liberdade perante as regras do jogo não é de total a única maneira do ser se libertar. Enquanto um acontecimento destacado da vida o jogo liberta-nos da vida cotidiana, que nos abstrai do mundo em que vivemos por experiência corpórea. Como diria Sartre, citado por Freire (2002), fica assim estabelecido que o desejo de jogar é, fundamentalmente, o desejo de ser. Jogando é possível que deixemos o mundo da técnica e estipulemos as regras que queremos seguir, em um tempo e um espaço, intencionais. E é neste espaço e neste tempo separados da cotidianidade que o ser pode vir a se revelar, e as máscaras caírem. Num processo onde espaço ganha novos significados que podem vir ou não a serem encarados como na cotidianidade. Enquanto jogamos podemos arriscar tudo, seguros de que estamos no mundo do jogo. Contudo, não podemos tomar o ato de jogar como uma separação da vida real:

Predomina, nesse ambiente, a subjetividade, embora possam permanecer âncoras objetivas na realidade, como a criança que escolhe, para brincar de cavalinho, um bastão comprido em vez de uma mesa, por exemplo, porque o bastão, mais que a mesa, assemelha-se a um cavalo, e é essa semelhança que constitui o vínculo com a realidade. De alguma maneira, a criança vai ao mundo da fantasia na sua brincadeira de cavalinho, mas permanece com um pé na realidade ao escolher para brincar um objeto que se prende ao real. (FREIRE, 2002, p.61).

Para que haja jogo é necessário que tenham jogadores. E o jogo só é enquanto um acontecimento no agora; não é possível jogar duas vezes o mesmo jogo. É na imprevisibilidade e na infinidade de possibilidades que o corpo e o jogo moram. O jogo é complexo; porque o ser humano é complexo. Se viver é estar na nossa condição mundana na relação do agora, com os outros, comigo mesmo e com o mundo, na especificidade de ser, que detém um passado de experiência, jogar amanhã o mesmo jogo do agora, mesmo que com as mesmas regras, é jogar outro jogo (FREIRE, 2002).

A imprevisibilidade do jogo, nas perspectivas objetiva ou subjetiva, vem do corpo, pois via corporeidade estamos sempre aprendendo e nos desenvolvendo (MOREIRA et. al., 2006). Quanto mais experiência de jogo, mais complexo o jogo fica e mais o corpo passa a incorporar sentidos e significados. Jogo e corpo são um só, quando o ser está em jogo e o mundo do jogo está entre a incorporação e a percepção do mundo não objetivo, para além dos

pressupostos cartesianos, construindo novos significados. Afinal, o “[...] ser humano não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação.” (MOREIRA et. al., 2006, p.140). Enquanto acontecimento, com regras, competição (outros), tempo e espaço definidos, o jogo transporta-nos para um “espaço de jogo” que no agora (no ato de jogar) recebe sentidos diferentes de quando não estamos em jogo, devido à nova circunstancialidade que o jogo impõe. (MARANDOLA JR, 2012).

Na condição mundana em que vivemos, “O corpo é quem me possibilita chegar no âmago das coisas; ele é sensível para si, pois é pelo corpo que vejo, que apalpo e, dessa forma, sou capacitado para habitar e sentir o mundo interior e exterior.” (PORTO, 2005, p.43). É por sermos corpo que podemos encontrar a essência dos fenômenos e a essência do jogo. Como é pelo corpo que o próprio jogo nos ensina a jogar melhor.

Jogando os seres se mostram por meio da corporeidade. Em movimento, a corporeidade pode se expressar por meio da motricidade. Por motricidade entende-se a expressão do corpo, integrando, no tempo, no espaço, no movimento, a vida concreta, a vida em abundância, não sendo limitada por acontecimentos do passado nem por projeções do futuro. (SIMÕES, NISTA-PICCOLO, 2012). De forma intencional o corpo vai descobrindo novos espaços e ressignificando os antigos. Pela motricidade que mostramos os jogadores que somos:

A motricidade revela o corpo sujeito, dialeticamente objetivo e subjetivo, hominal e humano, realizando história e cultura e sendo modificado por sua história e cultura. A motricidade é a expressão do corpo e corpo sou eu, sujeito prático e carente, dependente do movimento para garantir a vida. (SIMÕES, NISTA-PICCOLO, 2012, p.22-23)

Segundo Moreira et. al. (2006), a motricidade humana é a intencionalidade do corpo ativo, é a atitude da corporeidade do ser humano que se movimenta com intencionalidade na direção da sua superação ou transcendência. Contudo, corporeidade que aprende com o jogo pressupõe entrega, demanda esforço, motivação e significado (MOREIRA, SIMÕES, 2010).

Jogo e corpo caminham juntos em uma história pouco frutífera no desenvolvimento da escola formal. Remetendo-nos à história da filosofia, Gallo (2006) se refere à escola, e nos lembra que a visão dualista desenvolvida por Platão prevaleceu na sociedade ocidental até os

dias atuais. “O dualismo psicofísico que, como vimos, em Platão não significa o desprezo pelo corpo acabou por ser identificado dessa forma por outras vertentes de pensamento da época [...]. E com o surgimento do cristianismo, difundiu-se a noção do corpo como sede do pecado, prisão da alma, realidade a ser superada.” (GALLO, 2006).

O corpo deve ser o ponto de partida para toda e qualquer educação, e o jogo, inerente ao primeiro, deve auxiliar uma educação que privilegie o prazer, a liberdade, até a frustração e, fundamentalmente, a revelação dos seres que todos somos. Desta imbrincada relação, o “[...] jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas [...]. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco.” (FREIRE, 2002).

CONCLUSÃO

Se ao longo da história da humanidade o corpo sofreu preconceitos e foi deixado de lado do processo educacional, percebemos que é no século XX que ele foi redescoberto.

O processo educacional na escola não deve ser para crianças e jovens ideais e para o mercado de trabalho apenas, mas tem o propósito de educar os seres humanos para a vida, para serem bons cidadãos. Porém, pessoas são corpos, não somente dotados de raciocínio, mas também de desejos, medos, de história, deste modo o processo educacional deve ser corpóreo.

O jogo pode ser um importante auxiliador na educação dos estudantes, uma vez que possibilita a todos esbarrarem com as imprevisibilidades que compõem as relações com os outros, consigo e com o mundo. O jogo é a possibilidade da experiência direta com o mundo real. Neste sentido, acreditamos que a relação entre jogo e corpo é o caminho para uma educação mais humana.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. **O jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, J. B. **Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Lugar Enquanto Circunstancialidade. In: _____.; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (orgs). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- MOREIRA, W. W. e SIMÕES, R. M. R. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir (org). **Educação física: cultura e sociedade**. 3º edição. Campinas: Papyrus, 2010.
- MOREIRA et. al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender a viver. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006.

MOREIRA et. al. Do corpo a corporeidade: a arte de viver o movimento no esporte. In: RODRIGUES, David (org.). **Os valores das atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, W. W. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN Editora da UFRN, 2005.

NOVAES, A. A ciência manipula o corpo. In: NOVAES, A. (org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PORTO, E. T. R. **A corporeidade do cego: novos olhares**. Piracicaba: Unimep/Memnon, 2005.

SCAGLIA, A. J. **O Futebol e o Jogo/Brincadeira de Bola com os Pés: todos semelhantes, todos diferentes**. Tese (Doutorado). Campinas: Faculdade de Educação Física – Unicamp, 2003

SCAGLIA, A.J. **O futebol e as brincadeiras de bola**. São Paulo: Phorte, 2011.

SIMÕES, R.; NISTA-PICCOLO, V. Corporeidade e Motricidade Humana na Educação Física: uma possibilidade de transcendência para a área. In: PACHECO NETO, Manuel (org). **Educação Física, corporeidade e saúde**. Dourados: Editora UFGD, 2012.

RECEBIDO EM: 18/03/2016

APROVADO PARA PUBLICAÇÃO: 29/11/2016